

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Nair Aparecida Rodrigues Pires

**A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA:
CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO NO PIBID MÚSICA**

Belo Horizonte

2015

Nair Aparecida Rodrigues Pires

**A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA:
CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO NO PIBID MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Belo Horizonte

2015

Tese Defendida em 27 de fevereiro de 2015

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)

Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira (UFU)

Prof.^a Dr.^a Luciana Marta Del-Ben (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Vânia Malagutti Fialho (UEM)

Prof.^a Dr.^a Maria José Batista Pinto Flores (UFRJ) - Suplente

Prof.^a Dr.^a Suzana dos Santos Gomes (UFMG) - Suplente

DEDICATÓRIA

A meus pais, Antônio e Ludovina, por tudo o que fizeram e fazem por mim, acreditando sempre na possibilidade de mais uma conquista.

A minhas filhas Isadora e Izabela, que me impulsionaram a trilhar mais este caminho.

A meus irmãos Vaninha, Antônio Alfredo, Betinha, Dininha, Cláudia e Renata, pela amizade, carinho, apoio e torcida calorosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Ângela I. L. de F. Dalben, pela orientação deste trabalho que, ao longo de quatro anos, me permitiu desfrutar de sua competência e ousadia intelectual, e de seus questionamentos sempre pertinentes e enriquecedores.

À professora Sandra Loureiro de F. Reis (*in memoriam*), por iluminar meus caminhos acadêmicos, da graduação em música ao doutorado em educação.

À Capes, pela concessão da bolsa CAPES-REUNI e da bolsa do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE.

À Professora Ana Paula Caetano, pela disponibilidade, atenção e acolhida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e sua inestimável contribuição para a reorientação teórico-metodológica desta pesquisa.

Aos professores universitários e aos licenciandos dos cursos de formação de professor de música que participaram como sujeitos ou colaboradores e, generosamente, possibilitaram a realização desta pesquisa.

À Professora Maria do Carmo de L. Peixoto, pelas inúmeras contribuições como parecerista e como membro da banca de qualificação.

Aos professores da Faculdade de Educação, pela seriedade, competência e imensa contribuição a minha formação e a esta pesquisa.

Aos funcionários da FaE, pelo trabalho eficiente e pela maneira afetuosa com que me receberam nesta escola.

Aos colegas do curso, pelo carinho, respeito e constante colaboração nesta busca do conhecimento, e na maneira afetuosa de compartilhar os momentos de angústias e de alegria.

Aos amigos queridos, pela presença constante nesta etapa de minha vida, pelas palavras de conforto e pela acolhida nas horas mais difíceis.

Ao Departamento de Artes da UFOP, pela minha liberação de dois anos e meio para a realização do curso de doutorado.

À Maria José B. P. Flores, pela amizade, confiança e inestimáveis contribuições.

Ao Marcus Vinícius Medeiros Pereira, ao Mauro Sérgio de Jesus e a Aline Kelly G. Silva pela amizade, disponibilidade e ajuda no envio de material bibliográfico, na realização dos grupos focais e na organização da bibliografia, respectivamente.

“Não acredito que o revolucionário profissional possa melhorar nominalmente as relações vitais, mas o revolucionário na profissão. Revolucionar lá, no cotidiano da profissão, no âmbito das ações comprovadas, eis o que tomo por capacidade de futuro; isso seria uma produtiva transgressão de limites”. (NEGT, 2006, p. 41).

RESUMO

Este trabalho objetivou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de Música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente. Definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar as propostas de formação docente; identificar os conhecimentos profissionais construídos no trânsito entre a universidade e as escolas de educação básica; e analisar os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música. Quanto ao referencial teórico, fundamentou-se no conceito de profissionalidade emergente cunhado por Jorro (2011), ancorado por trabalhos que discutem o conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1986, 1987) e a formação docente. O campo empírico foi composto por sete cursos de licenciatura em música do estado de Minas Gerais que desenvolvem subprojetos de música dentro do Pibid. A metodologia adotada incluiu a análise documental, 6 entrevistas semiabertas, tendo como sujeitos: o coordenador-geral do Pibid e os professores universitários coordenadores dos subprojetos da área de Música. A base de dados contém ainda 6 grupos focais e 49 questionários aplicados aos licenciandos dos cursos de música, bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música do Estado. Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Assim, foi possível caracterizar as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música do Estado por meio da construção dos Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música. A análise comparativa dos cursos de licenciatura mostrou forte influência do modelo da racionalidade técnica na distribuição dos conhecimentos curriculares que privilegia os conhecimentos específicos da linguagem musical, sobretudo os instrumentais, em detrimento dos conhecimentos teórico-práticos e dos conhecimentos básicos. As propostas de formação de professores de música, ao privilegiarem o conhecimento disciplinar, influenciam as concepções dos licenciandos que consideram ser este o principal conhecimento para o ensino de música. Esse fato acaba por configurar o indício da fragilidade da

profissionalidade docente do professor de música nas propostas de formação dos cursos de licenciatura. Por meio da análise dos conhecimentos profissionais em construção pelos licenciandos, constata-se a presença das sete categorias propostas por Shulman (1987), com destaque para a emergência da categoria *conhecimento ético da realidade em que se vive*. A relação entre a estrutura dos subprojetos e as formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica aponta o conhecimento curricular como indício de uma profissionalidade emergente.

Palavras-chave: profissionalidade emergente, Pibid, conhecimentos profissionais, formação docente, música.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the emerging professionalism of undergraduates that participate of the Scholarship Program for New Teachers (Pibid) in the field of Music of IES in MG, by studying its relationship with academic models applied in music teacher education. The specific objectives include characterization of frameworks for music teacher education; identification of professional knowledge built between universities and elementary schools; and analysis of signs of emerging professionalism in music teachers. The theoretical basis of this study is the concept of emerging professionalism coined by Jorro (2011), anchored by studies that discuss professional teacher knowledge (SHULMAN, 1986, 1987) and teacher education. The empirical research considered seven undergraduate programs in music offered in the state of Minas Gerais that developed music subprojects within the Pibid. The methodology included document reviews; 7 semi-open interviews with the Coordinator-General of Pibid and Professors in charge of subprojects in the field of music; 6 focus groups and 49 questionnaires administered to students enrolled in undergraduate programs in music, which were also part of the Scholarship Program for New Teachers (Pibid) in the field of music in the state. The qualitative research technique applied was the content analysis. By means of this study, it was possible to characterize frameworks of music teacher education applied in undergraduate programs in music offered in the state of Minas Gerais, by applying a Model for Analysis of Professional Knowledge in Music Teacher Education. The comparative analysis of music degree programs reveal a strong influence of the technical rationality model in structuring the professional knowledge, which focuses on musical language expertise, especially instrumental, in detriment of theoretical, practical and basic knowledge. The data indicate that because most models for training music teachers favor disciplinary knowledge, undergraduates tend to consider this the main knowledge in music education. This fact signals the fragility of teaching professionalism in the undergraduate programs in the field of music teacher education. Through the analysis of professional knowledge in construction by undergraduates notes the presence of the seven types of

knowledge domains proposed by Shulman (1987), with the emergence of the category of *ethical knowledge of the reality as it is*. The relationship between the structure of sub-projects and the ways music teaching is structured in elementary schools points the curriculum knowledge as an evidence of an emerging professionalism.

Keywords: emerging professionalism, Pibid, professional knowledge, teacher education, music.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de comprendre la professionnalité émergente des étudiants du Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (Pibid) Musique des universités de Minas Gerais à partir de l'analyse des modèles de formation d'enseignants de musique. Dans ce sens, la recherche a adopté les objectifs spécifiques suivants: décrire les propositions existants de formation d'enseignants de musique, identifier les savoirs professionnels construits dans le transit entre l'université et les écoles élémentaires, analyser les traces laissés par la professionnalité émergente dans l'enseignement de la musique. Parmi les références théoriques choisies, la notion de professionnalité émergente (Jorro, 2011) se croise à des travaux sur le savoir professionnel des enseignants (SHULMAN, 1986, 1987) et sur la formation de ces enseignants. Le terrain de la recherche a été composé par sept cours de musique d'universités de Minas Gerais qui participent du Pibid Musique. La méthodologie utilisée compte sur l'analyse de documents, la réalisation de six interviews en profondeur (le coordinateur général du Pibid et des professeurs universitaires qui coordonnent cours de musique). La base de données est formée aussi par six groupes de discussion et 49 questionnaires appliqués aux étudiants des cours de musique qui reçoivent une bourse du Pibid Musique de Minas Gerais. La technique d'analyse utilisée a été l'analyse de contenu. Avec cette recherche, il a été possible de caractériser le profil d'enseignant présenté par les cours de formation de professeurs de musique de Minas Gerais, à partir de la construction des axes d'analyse des savoirs professionnels du professeur de musique. La mise en parallèle de différents cours universitaires démontre que ces cours sont fortement influencés par le modèle de rationalité technique, dans la distribution des savoirs professionnels qui privilégie les connaissances propres du langage musical, surtout celles liés à la maîtrise de l'instrument, en détriment des savoirs théoriques, pratiques et les connaissances de base. Puisque les propositions de formation des professeurs de musique privilégient les connaissances disciplinaires, celles-ci finissent par influencer les étudiants qui les adoptent comme principal axe de savoir pour l'enseignement de la musique. Ce fait dénote le caractère fragile de

la professionnalité du professeur de musique présente dans les propositions de formation d'enseignants. A partir de l'analyse des savoirs professionnels en construction, on peut constater la présence des sept catégories proposées par Shulman (1987), notamment celle qui signale l'émergence du *savoir éthique de la réalité dans laquelle on vit*. La relation entre la structure des sous-projets et les formes d'organisation de l'enseignement de la musique dans les écoles élémentaires indique le savoir disciplinaire comme indice d'une professionnalité émergente.

Les mots clés: professionnalité émergente, Pibid, savoirs professionnels, formation de professeurs, musique.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender la profesionalidad emergente de los licenciados de los cursos de Música participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) en IES de MG, entendiendo su relación con las propuestas de formação docente. Fueron definidos como objetivos específicos caracterizar las propuestas de formación docente; identificar que conocimientos profesionales están siendo construídos en el camino entre la universidad y las escuelas de educación básica y analizar los rasgos que definen el indício de la profesionalidad emergente del profesor de música. El referencial teórico del trabajo se basa en el concepto de profesionalidad emergente adoptado por Jorro (2011), respaldado por trabajos que discuten el conocimiento profesional docente (SHULMAN, 1986,1987) y la formación docente. El campo empírico fue compuesto por siete cursos de licenciatura en música de la provincia de Minas Gerais que desarrollan subproyectos de música dentro del Pibid. La metodología utilizada incluyó el análisis documental; 7 entrevistas semi abiertas teniendo como sujetos el coordinador general del Pibid y los profesores de la universidad coordinadores de los subproyectos del área de Música; 6 grupos focales y 49 cuestionarios aplicados a los licenciandos del curso de Música, becarios iniciantes de la docencia del Pibid Música del Estado. Como técnica de análisis de datos fue utilizado el análisis del contenido. A través de este trabajo fue posible caracterizar las propuestas de formación docente de los cursos de licenciatura en música de la provincia por medio de la construcción de Ejes de Análise dos Conhecimentos Profissionais do Professor de Música. Por el análisis comparativo de los cursos de licenciatura se percibe la fuerte influencia del modelo de la racionalidad técnica en la distribución de los conocimientos profesionales que privilegian los conocimientos específicos del lenguaje musical, sobretudo de los instrumentales, en detrimento de los conocimientos teórico- prácticos y de los conocimientos básicos. Se percibe que las propuestas de formación de profesores de música privilegian el conocimiento disciplinar y influyen las concepciones de los licenciados que consideran ser este el principal conocimiento para la enseñanza de la música. Este hecho termina por configurar un indício de la fragilidad de la profesionalidad docente

del profesor de música en las propuestas de formación de los cursos de licenciatura. Por medio del análisis de los conocimientos profesionales en construcción por los licenciados, se constata la presencia de las siete categorías propuestas por Shulman (1987), con destaque para la emergencia de la categoría del *conocimiento ético de la realidad en que se vive*. La relación entre la estructura de los subproyectos e las formas de organización de la enseñanza de la educación de la música en las escuelas de educación básica que apuntan al conocimiento curricular como indício de una profesionalidad emergente.

Palabras Clave: profesionalidad emergente, Pibid, conocimientos profesionales, formación docente, música.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Temporalidade.....	43
FIGURA 2: Eixos de análise dos conhecimentos curriculares do professor de música nos cursos de licenciatura.....	78
FIGURA 3: Relação teoria e prática na proposta de formação de professor do Pibid	111
FIGURA 4: Quadrado Musical.....	230
FIGURA 5: Relação teoria e prática nos cursos de formação de professor de música	269
FIGURA 6: Relação teoria e prática no Pibid Música nos cursos pesquisados em MG	280
FIGURA 7: Tempo dedicado às atividades do Pibid Música.....	289
FIGURA 8: Formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica	290

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IES participantes do Pibid no estado de Minas Gerais	59
QUADRO 2: Perfil dos egressos dos cursos de graduação em música da UFU.....	91
QUADRO 3: Núcleos de formação do curso de licenciatura em música da UFU.....	92
QUADRO 4: Cursos de música da UEMG	98
QUADRO 5: Formação Acadêmica dos professores coordenadores do Pibid Música	157
QUADRO 6: Tipo de vínculo institucional.....	159
QUADRO 7: Critérios para a concessão de bolsas de coordenação de área.....	165
QUADRO 8: Perfis profissionais e ênfase dos conhecimentos profissionais	264
QUADRO 9: Espaços de atuação profissional	266

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Temporalidade.....	43
FIGURA 2: Eixos de análise dos conhecimentos curriculares do professor de música nos cursos de licenciatura.....	78
FIGURAS 3: Relação teoria e prática na proposta de formação de professor do Pibid	111
FIGURA 4: Quadrado Musical.....	230
FIGURA 5: Relação teoria e prática nos cursos de formação de professor de música	269
FIGURA 6: Relação teoria e prática no Pibid Música nos cursos pesquisados em MG	280
FIGURA 7: Tempo dedicado às atividades do Pibid Música.....	289
FIGURA 8: Formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica	290

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Componentes curriculares do curso de música da UFOP	80
TABELA 2: Distribuição dos conhecimentos curriculares do curso de licenciatura em artes.....	104
TABELA 3: Estrutura curricular do curso de licenciatura em artes	105
TABELA 4: Licenciandos em música por sexo (2009-2013).....	139
TABELA 5: Bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música por IES, sexo, tipo de formação e de escola.....	141
TABELA 6: Ano de ingresso na graduação de licenciandos do Pibid Música dos cursos pesquisados em MG	142
TABELA 7: Período acadêmico cursado pelos licenciandos do Pibid Música em MG.....	142
TABELA 8: Data de ingresso dos licenciandos no Pibid Música em MG.....	143
TABELA 9: Participação em outro projeto e experiência docente em escolas de educação	144
TABELA 10: Contribuição do Pibid Música para a formação profissional do professor	273
TABELA 11: Contribuição do Pibid Música para a formação teórica do professor.....	274
TABELA 12: Contribuição do Pibid Música para a formação prática do professor.....	274
TABELA 13: Contribuição do Pibid Música para a relação teoria e prática.....	275
TABELA 14: Contribuição do Pibid Música para o exercício profissional	281

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Ingresso dos bolsistas no período de 2009 a 2013.....	98
GRÁFICO 2: Crescimento do Pibid de 2009 a 2014	109
GRÁFICO 3: Idade dos licenciandos do Pibid Música dos cursos pesquisados em MG	136
GRÁFICO 4: Razões da escolha do curso de licenciatura em Música	146
GRÁFICO 5: Expectativa profissional após o término do curso de licenciatura	152
GRÁFICO 6: Experiência docente no ensino superior por número de anos	160
GRÁFICO 7: Idade dos professores coordenadores no início da carreira acadêmica	164
GRÁFICO 8: Conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos.....	167
GRÁFICO 9: Fatores que influenciam o ensino de música nas escolas de educação básica	174
GRÁFICO 10: Ênfase dos conhecimentos profissionais.....	269
GRÁFICO 11: Ênfase dos conhecimentos específicos.....	270
GRÁFICO 12: Contribuição do Pibid Música para a formação profissional do professor	272
GRÁFICO 13: Contribuição do Pibid Música para a relação teoria e prática	280
GRÁFICO 14: Contribuição do Pibid para o exercício profissional.	281
GRÁFICO 15: Número de bolsistas do Pibid Música participantes da pesquisa.....	285
GRÁFICO 16: Número de horas de inserção nas escolas de educação básica.....	288

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividade Acadêmica Científica e Cultural
BAC – Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto
CAP – Comissão de Acompanhamento do Pibid
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFM – Conselho Federal de Medicina
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CTAN – Campus Trancredo Neves
DE – Dedicção Exclusiva
DEB – Diretoria de Educação Básica
DEMUS – Departamento de Música
DMUSI – Departamento de Música
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
Eseba – Escola de Aplicação da Educação Básica
ESMU – Escola de Música
FAFCS – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais
GPAM – Grupo PET de Artes Música
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFAC – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
LEM – Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical Escolar
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LIM – Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MPB – Música Popular Brasileira
NEMUS – Núcleo de Educação Musical
PAES – Programa de Avaliação Serial com Acesso ao Ensino Superior
PAIES – Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PAV – Projeto Acelerar para Vencer
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
PED – Projeto de Estímulo à Docência
PET – Programa de Educação Tutorial

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

PAIES – Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior	19
1 INTRODUÇÃO	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	38
2.1. Profissionalidade	38
2.1.2 Profissionalidade emergente.....	40
2.1.2 Conceitos afins: profissionalismo, professionismo e profissionalização.....	43
2.2. Modelos de profissionalidade docente.....	45
2.3. Conhecimento profissional do professor.....	52
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	57
3.1. Definição do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa.....	58
3.3. Análise documental	61
3.4. Entrevistas	61
3.4. Grupos focais e questionário	66
3.5. Análise dos dados	70
4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR NAS LICENCIATURAS E NO PIBID.....	75
4.1 Os cursos de licenciatura em música: eixos de análise e perfil profissional.....	75
4.1.1 Licenciatura em Música da UFOP.....	78
4.1.2 Licenciatura em Música da UFSJ.....	82
4.1.3 Licenciatura em Música da UFU	88
4.1.4 Licenciatura em Música da UEMG	94
4.1.5 Licenciatura em Artes da UNIMONTES	101
4.2 A proposta de formação de professores do Pibid	107
4.3 Interpretação da proposta de formação do Pibid por meio de cursos de licenciatura em música.....	115
4.3.1. Ped Música da UFOP	115
4.3.2 Pibid Música da UFSJ.....	118
4.3.3 Pibid Música da UFU	121
4.3.4. Pibid Música da UEMG-LEM.....	124
4.3.5. Pibid Música da UEMG-LIM.....	127
4.3.6. Pibid Música da UNIMONTES	129
5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	135
5.1 Os bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música	135
5.2 O perfil dos professores coordenadores do Pibid Música	156

6 CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO NO PIBID	
MÚSICA	166
6.1 Conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos	166
6.2 Conhecimentos dos fatores que influenciam o ensino de música nas escolas de educação básica	173
6.3 Conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos do Pibid Música.	178
6.3.1 Conhecimento do conteúdo disciplinar.....	180
6.3.2 Conhecimento pedagógico geral.....	181
6.3.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo	184
6.3.4 Conhecimento dos alunos e das suas características	187
6.3.5 Conhecimentos dos contextos educacionais.....	189
6.3.6 Conhecimento do currículo	196
6.3.7 Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais	200
6.3.8 Conhecimento ético da realidade em que se vive	206
6.4 Conhecimentos em ação na atividade de ensino de música nas escolas de educação básica	218
6.4.1 Canto Coral Instrumental	220
6.4.2 Quadrado Musical.....	226
6.4.3 Palco Pibid.....	231
6.4.4 Festa Junina	240
6.4.5 Rap de Repente Poesia!.....	248
6.4.6 Escravos de Jó	255
7 A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	264
7.1 As propostas de formação docente dos cursos de licenciatura: a fragilidade da profissionalidade do professor de música.....	264
7.2 A proposta de formação do Pibid Música na visão dos licenciandos: ênfase na formação prática e no exercício profissional.....	271
7.3 Estrutura e ação: o conhecimento curricular como indício de uma profissionalidade emergente	285
8 CONCLUSÃO	294
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	299
ANEXO	307

1 INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores de música e sua articulação com a prática profissional despertou-me interesse desde o início da carreira como docente no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Como destaca Maxwell (2009), as motivações para a realização de um estudo não devem ser suscitadas apenas pela revisão de literatura, mas também pelas experiências do pesquisador, incluindo as suas ideias e crenças. Motivou-me, portanto, desde a implantação do curso de licenciatura da UFOP, examinar algumas questões em torno da formação do professor de música para atuar nas escolas de educação básica e a adequação dos conhecimentos profissionais necessários à realização da sua prática pedagógica. Tais questões despertaram-me o interesse em compreender a organização dos cursos de licenciatura destinados à formação dos professores de música, focando as políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da qualidade desses professores das escolas de educação básica.

Impulsionada por essas inquietações, optei por realizar minha dissertação de mestrado na linha de Políticas Públicas de Educação na UFMG, discutindo a formação do professor de música nos cursos de licenciatura do estado de Minas Gerais. Apesar de meu foco de pesquisa ser as dimensões acadêmicas do curso, o estudo mostrou-me a necessidade de criar estratégias de aproximação entre a universidade e as escolas públicas de educação básica; de articular teoria e prática como possibilidade de melhoria da qualidade da formação e da prática docente; e de adotar a pesquisa como possibilidade de confluência entre todos os componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Nesta perspectiva, nesta dissertação defendo a ideia de que imprimir uma nova identidade nos cursos de licenciatura na área de música significa pensar a sua estrutura a partir dos objetivos reais do curso, estabelecendo uma relação dialética com os espaços de atuação de seu profissional. (PIRES, 2003). Isso implica identificar esses espaços, definir para qual ou para quais deles cada curso objetiva formar, e eleger estratégias para a construção de conhecimentos profissionais necessários à prática profissional dos professores de música.

Assim sendo, a busca incessante em articular a formação do professor à prática profissional levou-me à criação de um projeto de extensão na UFOP, denominado Música na Educação Básica. Meu objetivo era possibilitar aos alunos a vivência do contexto escolar de maneira mais efetiva e desenvolver práticas de ensino de música mais próximas da realidade dos alunos. Em três anos de trabalho com uma equipe de 18 bolsistas do curso de licenciatura em música, constatei que o projeto contribuía para a construção de um olhar mais crítico do espaço escolar, por meio das experiências vividas no interior das escolas e nos espaços de discussão da universidade. Mas, mesmo com momentos de reflexão sobre a adequação do ensino de música nas escolas de educação básica, de disciplinas de metodologia da educação musical e o estágio supervisionado, o contato com a docência nas escolas revelou a grande dificuldade da equipe em construir propostas didáticas mais coerentes e contextualizadas. Percebi, ainda, o predomínio de aulas fragmentadas, organizadas por um conjunto de atividades lúdicas sem conexão entre elas, ou por assuntos ou conteúdos abstratos extraídos da linguagem musical, desvinculados de seu contexto de produção. Tais abordagens centravam-se na apresentação de fatos da história da música ou dos instrumentos musicais, na audição de obras musicais entendida como apreciação musical, nos parâmetros do som e em outros elementos da gramática musical como pauta musical, compassos, notas e figuras musicais.

No ano de 2010, com a incorporação do curso de Música da UFOP ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), novas relações e práticas começaram a se desenhar na universidade e nas escolas públicas estaduais de educação básica das cidades de Ouro Preto e Mariana. A primeira edição do subprojeto do curso de Música¹ contou com a participação de doze licenciandos bolsistas de iniciação à docência do curso de música, uma licencianda bolsista do curso de pedagogia, uma professora coordenadora e dois professores supervisores da rede pública estadual. Como coordenadora dessa edição do Pibid Música (2010-2012), percebia que a integração de diferentes sujeitos, níveis de ensino e áreas de conhecimento proporcionava a troca de experiências fundamentais à formação dos licenciandos (formação

¹ De acordo com a estrutura do programa, cada instituição de ensino superior apresenta um projeto institucional constituído por subprojetos de diversas áreas de conhecimento acadêmico.

inicial) e dos professores da rede federal e estadual (continuada). A experiência permitia interrogar o trabalho docente de todos os sujeitos envolvidos no projeto - o professor de música da universidade, os licenciandos em música e em pedagogia e os professores da rede estadual. Além disso, possibilitava ressignificar o papel e a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação docente do professor de música.

Nessa medida, participar do Pibid Música da UFOP (2010-2012) possibilitou-me retomar, reelaborar e aprofundar questões que surgiram no projeto anterior, levando-me à reflexão de concepções de aula de música, de formas de organização da formação e do ensino de música, de conhecimentos profissionais necessários ao professor de música. A busca por ações mais efetivas nos espaços escolares sinalizou a construção de uma nova relação com o conhecimento musical, de uma nova forma de ser professor de música nas escolas de educação básica. Por outro lado, permitiu-me perceber que organizar práticas pedagógicas para o ensino de música nas escolas de educação básica ainda constitui-se um grande desafio para os cursos de formação de professor no interior das universidades. Enxerguei inúmeras dúvidas com relação às formas de organização do currículo e aos princípios que subjazem a cada uma delas. As lacunas do conhecimento profissional, sobretudo do conhecimento pedagógico e do curricular, revelaram a necessidade de sistematização de um corpo de conhecimentos profissionais do professor de música para o ensino dessa arte nas escolas de educação básica.

Retomando Maxwell (2009), a justificativa teórica constitui, também, uma das motivações para a proposição de uma pesquisa. Nesta direção, motivaram-me os debates sobre os professores e sua formação, marcados por diferentes temas que insistem na necessidade de ligar os professores às comunidades, de reconstruir uma concepção diferente do trabalho escolar e de sua organização, e de os professores estabelecerem novas relações com as diferentes formas de conhecimento (NÓVOA, 2002). Datam da virada do milênio, uma convergência de discursos que problematizam o que é ser professor, discutindo a função docente, a organização do trabalho de ensinar, e a natureza, a construção e o uso do conhecimento necessário ao seu exercício (ROLDÃO, 2011).

Atualmente, a escola é vista como um espaço aberto em conexão com outras instituições culturais e científicas, e conta com a forte presença das comunidades locais. As características dessa nova realidade social criam três dilemas que, segundo Nóvoa (2002), impõem aos programas de formação a redefinição do sentido social do trabalho docente. O primeiro é o dilema da comunidade, que se refere à ideia de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se*. Esse autor defende que *ninguém ensina quem não quer aprender* (NÓVOA, 2002, p. 23), o que define a natureza colaborativa do trabalho do professor em relação à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, ele considera que a presença do aluno na escola não é produto de um ato de vontade, mas antes de uma *imposição social e familiar*. Tal fato denota a *importância do professor repensar o seu trabalho no quadro de novas redes e relações sociais*. (NÓVOA, 2002, p. 24). Do ponto de vista emocional, o autor considera que *os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos*. (p. 24). E o alargamento do espaço da escola e a inclusão de um conjunto de *outros parceiros* impoem à formação de professores ampliar as relações pedagógicas com os alunos para *uma relação social com as comunidades locais*. (p. 24). O cenário descrito pelo autor denota o momento de transição nos processos identitários do professor em que surge a necessidade de construção de novos sentidos para o trabalho docente, voltados ao desenvolvimento da pessoa e do profissional professor.

O segundo dilema, o da autonomia, corresponde a ideia de *saber organizar* e de *saber organizar-se*. Significa repensar o trabalho docente baseando-se no questionamento das novas formas de organização do trabalho escolar (o projeto de escola) e do trabalho profissional (a colegialidade docente). Ao projeto de escola, denuncia-se a falta de teorizações e sistematizações sobre alternativas construídas pelas escolas à forma convencional de organização do trabalho escolar, tais como novos espaços e tempos letivos, outras formas de agrupamento de alunos e de disciplinas. É nesta dimensão *que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em múltiplos lugares e ocasiões de formação*. (NÓVOA, 2002, p. 25). À colegialidade docente, destaca-se a falta de interrogação sobre a competência coletiva que ultrapassa a soma das competências individuais. Nesta dimensão advoga-se a organização de

espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha. Não se trata de uma *simples colaboração*, mas antes, da *possibilidade de inscrever os princípios de coletivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores*. (NÓVOA, 2002, p. 26). Tais mudanças implicam uma nova atitude, uma nova definição de práticas e de dispositivos de avaliação, essenciais ao diálogo entre as escolas e a sociedade e a regulação interna da ação pedagógica e profissional.

O terceiro dilema diz respeito ao conhecimento, traduzido na ideia de *saber analisar* e de *saber analisar-se*. Definindo o conhecimento profissional, Nóvoa afirma que ele

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. (NÓVOA, 2002, p. 27).

Apesar do consenso com relação à importância desse conhecimento, o mesmo autor assinala que ainda existe uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização. A hipótese que se tem é de que a reconstrução do conhecimento profissional pressupõe uma reflexão prática e deliberativa. Ou seja, *exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros*. (NÓVOA, 2002, p. 27). Daí a ideia de *saber analisar* e *saber analisar-se*, de admitir a impossibilidade de um conhecimento que não se construa a partir da reflexão sobre a prática.

Outra importante contribuição para o campo da formação de professores encontra-se em Roldão. Em uma meta-análise de três revisões de pesquisa, apresentada em recente artigo, a autora discute a formação de professores na realidade portuguesa, com um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Os eixos de problematização do artigo são:

a articulação do *dever histórico da instituição escolar* e da *afirmação social do grupo de atores* que protagonizam a ação docente; (...) a *clarificação do estatuto atribuído à docência* – mais ou menos próximo de uma *profissionalidade plena* ou de um *funcionarismo técnico* – em relação com as

lógicas de formação e respectivos conceitos de conhecimento profissional que a sustentam; (...) e a *delimitação, no interior da pesquisa educativa, do campo próprio da formação*. (ROLDÃO, 2011, p. 140-141).

Como delimitação do campo próprio da formação, Roldão (2011) aponta a coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação: uma mais focada na natureza da atividade, *na profissionalidade docente em si mesma como referente do campo da formação* (p. 141); e outra mais holística, que analisa o campo da educação nas suas múltiplas conexões com o paradigma de reflexividade, a intervenção social, a pesquisa, entre outros. É importante destacar que a abordagem de Roldão (2011) e a que adoto nesta pesquisa situam-se claramente na primeira destas linhas, a da profissionalidade da docência. A mesma autora acrescenta, ainda, outro limite do campo - a necessidade de clarificar conceitos estruturantes do campo, tais como conhecimento e o desempenho docentes.

No plano do conhecimento profissional, Roldão destaca o consenso das referências sobre a importância do conhecimento dos conteúdos e do conhecimento pedagógico. No que tange à organização do trabalho docente, a mesma autora aponta como uma das dimensões caracterizadoras, a persistência de modos organizativos do trabalho assentes, de forma predominante, *no modelo transmissivo a um grupo-turma e em modos de trabalhar e recursos uniformizadores, que se apresentam como altamente naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores*. (ROLDÃO, 2011, p. 150).

Afinal, realizada essa revisão, Roldão pode verificar o pouco investimento das pesquisas sobre aspectos concretos e específicos da ação docente e sua organização em contexto escolar, em favor do estudo de dimensões interpretativas mais amplas ou dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar. Como hipótese, para explicar o enfraquecimento do estudo da ação docente, Roldão aponta o fato de as dimensões do ato da docência se associarem a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica; ou ainda,

de a prática de ensino e os seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada, que são, de alguma forma, tidos como 'normais' num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na sua representação social e profissional. (ROLDÃO, 2011, p. 151).

Dentre os problemas centrais da pesquisa sobre formação de professores, Roldão destaca a necessidade de aprofundamento *da natureza da própria função de ensinar, desconstruindo as naturalizações instaladas e estudando o seu significado, operacionalização, efeitos, desenvolvimento, qualidade*. (ROLDÃO, 2011, p. 152). Segundo essa autora, a função de ensinar constitui o ponto central da formação de professores. Outro indicador das pesquisas refere-se à tensão entre a dimensão prática e a teorizadora, configurando-se como o *nó central* da formação de professores. Ela sugere à superação da dicotomia teoria-prática, reconceber *o professor como um agente teorizador da ação que realiza e não apenas como o detentor de saber prático*. (ROLDÃO, 2011, p. 153). Eis o maior desafio de pesquisas futuras neste domínio.

No campo educacional internacional, as pesquisas chamam a atenção da natureza colaborativa do trabalho do professor, para a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, para as novas formas de organização do trabalho escolar e do trabalho profissional, e para a importância dos espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha. São mudanças no contexto da escola e do trabalho que impõem aos professores novos conhecimentos profissionais que só se validam por meio da reflexão sobre a prática profissional. Neste contexto, parece-me premente a clarificação do estatuto da docência em relação às lógicas de formação e os respectivos conceitos de conhecimento profissional que a sustentam. Sugiro, também, questionar os modos de organização da prática de ensino, desnaturalizando suas representações sociais e profissionais.

Os debates atuais sobre formação de professores têm destacado a importância da análise da prática pedagógica, em oposição às abordagens que procuram separar a formação da prática cotidiana. Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que os pesquisadores buscam *novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos*

e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (NUNES, 2001, p. 28).

No ano de 2001 foi elaborado o primeiro dossiê temático na revista *Educação e Sociedade*, consagrado à questão dos saberes dos docentes e sua formação. De acordo com Borges e Tardif (2001), cada vez mais, os estudos sobre os saberes docentes vêm constituindo uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. No quadro da pesquisa educacional brasileira, tais estudos reúnem esforços para a compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos neles envolvidos. Dentre os artigos do dossiê, destaco o realizado por Borges (2001), que apresenta três sínteses de pesquisas realizadas por Shulman, Martin e Gauthier. As análises classificam o trabalho realizado por Shulman (1986,1987) como o de maior repercussão no campo educacional e das políticas públicas. De natureza pedagógica, esses estudos consolidam a corrente do *knowledge base* ou *base de connaissances*,

numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa, etc. (BORGES, 2001, p. 66).

No mesmo dossiê, Nunes (2001) analisa como e quando essa temática surgiu nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira. A autora identifica as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as pesquisas, além dos enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. Essas análises, mostram um movimento em relação ao enfoque adotado, que se desloca do interesse pela capacitação docente e respectiva eficácia para as abordagens voltadas às análises do cotidiano e da prática dos professores e seus respectivos saberes. Esse novo enfoque é considerado um campo promissor àqueles que atuam com a formação docente.

Afinal, após uma década de pesquisas no campo educacional é que a área de música começou a apresentar pesquisas sobre o conhecimento profissional do professor de música. Assim, Beineke (2000, 2001), em sua pesquisa qualitativa sobre o conhecimento prático do professor de música,

afirma que esse tipo de conhecimento só pode ser desenvolvido por meio de uma formação que possibilite, tanto de forma individual quanto coletiva, experiências concretas de ensino e processos de reflexão sobre as próprias práticas. No âmbito da formação de professores, considera fundamental o diálogo reflexivo com as práticas educacionais para formar profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

Para compreender os saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, Requião (2002) realizou uma pesquisa qualitativa no âmbito das escolas de música alternativas. Ao analisar as perspectivas dessas escolas, do estudante de música e do músico-professor, verificou que os saberes desenvolvidos por esse profissional em sua atividade docente atendiam à demanda por profissionalização no âmbito da música popular.

Por sua vez, Bellochio (2003) desenvolveu uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar o que significava ser professor para o educador musical da escola básica e da escola de música. Para isso, buscou compreender a relação estabelecida entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos pedagógicos e suas articulações na prática educativa. A análise parcial dos dados mostrou a importância do reconhecimento da prática pedagógica como atividade mobilizadora de saberes de diferentes tipos. Essa pesquisa revelou, também, a importância de uma formação profissional sólida que possibilite aos professores de música atitudes profissionais coerentes com as demandas da atividade docente.

Também, nas últimas décadas, o estágio curricular supervisionado tornou-se um tema bastante pesquisado, dentro do campo da formação de professores. Assim, buscando enriquecer este debate na área de educação musical, Mateiro (2003) realizou uma investigação com o objetivo de compreender como se articulavam as condições curriculares, organizativas e pessoais nos estágios supervisionados, baseando-se nas percepções e visões de três licenciandas. Sua análise do processo de planejamento das aulas de música revelou a presença de atividades descontextualizadas aplicadas como técnicas, exercícios ou desempenhos de comportamentos, sem a reflexão necessária do processo de ensino. No entanto, a autora defende que as

dificuldades de planejamento estão diretamente relacionadas com a falta de conhecimentos didáticos e pedagógicos, e do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva ao longo da formação.

Com o foco nos conhecimentos profissionais dos professores de piano, Araújo (2006) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica desses professores ao longo da carreira. Como resultado, a autora identificou uma tipologia de saberes específicos desta atividade de ensino. Essa autora considera que o principal impacto dessa pesquisa encontra-se, exatamente, no novo enfoque dos saberes cuja abordagem leva à reflexão dos paradigmas atuais, ou seja, a formação de professores e sua relação com o exercício da prática músico-pedagógica.

Por seu turno, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) situam as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando características e tipologias desenvolvidas por alguns autores. As autoras apresentam pesquisas na área de educação musical, que, de forma direta ou indireta, se relacionam com esta perspectiva teórica. Os resultados desses estudos revelam a importância da realização de pesquisas que identifiquem e delimitem o repertório de conhecimentos profissionais específicos do professor de música. Para tanto, há que se considerar *as características singulares da atividade pedagógico-musical, que ocorre em múltiplos contextos educacionais, configurando múltiplos saberes.* (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 56). Elas acreditam que, identificado o repertório de saberes profissionais, as pesquisas poderão contribuir, de forma teórica-pedagógicas *tanto para os processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação em música nas universidades brasileiras quanto para as discussões sobre profissão e contexto laboral.* (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 56).

Saliento, ainda, na literatura específica da área de música, pesquisas sobre os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música, com o objetivo de investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários ao trabalho acadêmico musical no ensino superior. (GALIZIA; AZEVEDO; HENTSCHKE, 2008).

Assim sendo, na área de música, ressalto que os estudos estão mais voltados para a análise da prática docente do professor em serviço do que para

as práticas do professor em formação inicial nos cursos de licenciatura. Apesar de a pesquisa de Mateiro (2003) centrar-se na análise da prática de licenciandos, o volume de pesquisas nessa direção ainda é muito pequeno, carecendo de outras pesquisas que permitam aprofundar a temática em questão. Além disso, a revisão bibliográfica não trouxe nenhuma pesquisa que discutisse, de maneira explícita, a profissionalidade docente, centrando-se mais na discussão sobre a profissionalização. Dentre os trabalhos examinados, somente o de Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) referia-se, explicitamente à profissionalidade, ao discutir a importância de conhecer o repertório de conhecimentos do professor de música e de valorizar profissionalmente esses saberes que identificam a sua ação. As autoras consideram fundamental o debate científico para o desenvolvimento de programas formativos sólidos, comprometidos com a realidade educacional brasileira. E esse debate, *embasado no estudo sobre os saberes docentes, vem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e valorização do conceito de profissionalidade na docência em música.* (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 57).

Posto isso, em acordo com Nuñez e Ramalho (2008), entendo a profissionalidade como uma dimensão interna da profissionalização, como o processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos próprios da docência e constrói as competências profissionais. A dimensão externa reserva-se à ideia do profissionalismo, que se relaciona com a obtenção de um *status* profissional e de um reconhecimento social da profissão. Portanto, as pesquisas sobre os conhecimentos profissionais e sua relação com a formação docente tocam no cerne da discussão sobre a profissionalidade docente.

Diante do exposto, elenco, como fatores que impulsionaram a realização desta pesquisa, a importância de conhecer o repertório de conhecimentos do professor de música e de valorizar profissionalmente esses saberes que identificam a ação docente; a recomendação da literatura de relacionar os conhecimentos profissionais aos processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação em música, nas universidades brasileiras; e a importância dessa temática aliada à escassez de pesquisas na área de música no Brasil. Situada na articulação entre a formação e a prática profissional do professor de música, busco, nesta pesquisa, responder às seguintes questões:

- Qual profissionalidade está em construção nos espaços de interação entre a universidade e as escolas de educação básica?
- Que relações são estabelecidas entre as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais subjacentes a elas?

Desse modo, defini, como objetivo geral desta pesquisa, compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid Música em IES de MG, procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais a elas subjacentes. Para tanto, defini três objetivos específicos: 1- caracterizar as propostas de formação docente; 2- identificar os conhecimentos profissionais em construção nas propostas formativas; 3- analisar os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música.

Minha opção pelo Pibid baseou-se na hipótese de que esse programa configura como um espaço formativo importante para a construção de conhecimentos profissionais do professor de música. Acredito, também, que o conjunto de conhecimentos profissionais em construção na interação entre a universidade e as escolas de educação básica faz emergir uma nova profissionalidade docente do professor de música. Tenho também como hipótese que essa nova profissionalidade se afasta daquelas delineadas pelos cursos de licenciatura em música. Por fim, aponto uma quarta hipótese: a profissionalidade emergente do Pibid Música constitui-se mediante processos apoiados em conhecimentos teóricos, práticos e da reflexão ética.

Como já assinaléi aqui, são inexistentes pesquisas na área de música na direção da profissionalidade emergente, daí a originalidade desta proposta de investigação. Outra singularidade deste meu trabalho, situa-se na escolha da análise que é centrada em um programa de formação inicial de professores, o Pibid, que merece um olhar investigativo sobre sua trajetória, processos de implementação e resultados, como salientam Pires & Dalben (2013a, 2013b). Este também não apresenta nenhuma pesquisa em nível de doutorado com dados empíricos na área de música. Além disso, no plano metodológico, procurei construir dados abrangentes mediante a adoção de vários sujeitos, várias instituições de ensino superior, várias técnicas de pesquisa. Essa opção metodológica possibilitou-me articular os conhecimentos atribuídos,

percebidos/declarados e em ação na prática pedagógica nas escolas de educação básica e perceber as nuances entre o que se atribui a um professor, o que se declara como professor e o que se faz como professor.

Dando continuidade à investigação realizada no âmbito do mestrado sobre a formação do professor de música nos cursos de licenciatura, busquei, neste estudo, aprofundar e ampliar o conhecimento científico sobre a profissionalidade emergente do professor de música nas propostas de formação docente, abordando-a do ponto de vista dos conhecimentos profissionais. Considero, assim, que este estudo é relevante para o desenvolvimento do conhecimento científico na área de formação inicial de professores de música, contribuindo para a reflexão de propostas de formação docente bem como possibilitando a sistematização dos conhecimentos profissionais do professor de música.

Quanto à estrutura da pesquisa, no capítulo 1, a *Introdução* do trabalho, apresento as justificativas pessoal, profissional e teórica, as questões de pesquisa, objetivos, hipóteses, originalidade e relevância da pesquisa. No capítulo 2, *Referencial teórico*, apresento as perspectivas teóricas que fundamentam a pesquisa: o conceito de profissionalidade emergente cunhado por Jorro (2011); trabalhos que discutem o conhecimento profissional docente (SACRISTÁN, 1995; SCHÖN, 1992; SHULMAN, 1987, 1986) e a formação docente (NÓVOA, 2009; MARCELO, 1995; LISTON & ZEICHNER, 1997; ZEICHNER, 1993).

No capítulo 3, *Aspectos teórico-metodológicos*, apresento o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa. Neste capítulo explico, também, os instrumentos de coleta de dados adotados e a forma de utilização de cada um deles. Os instrumentos adotados para isso foram a análise de documentos, entrevistas, grupos focais e questionários. Finalizo o capítulo com a explicação das técnicas empregadas para a análise de dados - a análise de conteúdo.

No capítulo 4, *As propostas de formação do professor nas licenciaturas e no Pibid*, analiso as ênfases dadas aos conhecimentos profissionais nas propostas de formação de professor de música dos cursos de licenciatura. Tal análise levou-me à construção de *Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música nos cursos de licenciatura* para identificar a distribuição dos conhecimentos curriculares no interior dos cursos de

licenciatura. A apreensão do *design* dos diferentes perfis profissionais e de suas relações com o espaço de atuação profissional e com a distribuição do conhecimento curricular, levou-me a compreender as diferentes profissões do professor de música. Discuto, também, neste capítulo, a multiplicidade de espaços de formação profissional e sua relação com os conhecimentos curriculares enfatizados pelos cursos de licenciatura. Com base na análise de documentos oficiais que regulamentam o Pibid e de dados da entrevista com o Coordenador-Geral, construí a proposta de formação do Pibid, destacando-se os principais aspectos que a caracterizam. Por fim, procurei compreender a interpretação da proposta de formação do Pibid pelos cursos de licenciatura em música de Minas Gerais, campo de estudo desta pesquisa.

No capítulo 5, *O perfil dos participantes da pesquisa*, analiso os dados relativos ao perfil dos licenciandos participantes dos cursos pesquisados do estado de Minas Gerais. Com questões fechadas, semiabertas e abertas construí um questionário visando obter um panorama do bolsista de iniciação à docência dos cursos pesquisados. Para tal, elaborei questões sobre: a idade, sexo, tipo formação e de escola onde cursara o ensino médio, o ano de ingresso no curso, o período em andamento e o ano de ingresso no Pibid Música. Também foram coletados dados sobre: participação em outros projetos institucionais, experiência docente em escolas de educação básica, escolha do curso de licenciatura e expectativa profissional após o término do curso de licenciatura. Da mesma maneira, as entrevistas semiestruturadas permitiram-me delinear o perfil dos professores coordenadores de área do Pibid Música. Para isso, foram coletados dados sobre o perfil dos professores: idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, experiência na docência no ensino superior, vínculo institucional e área didática de atuação no curso, experiência administrativa e com a coordenação de outros projetos acadêmicos. Os dados foram analisados à luz da Teoria dos Ciclos de Vida de Sikes (1985, *apud* MARCELO, 1995) e dos requisitos dos bolsistas que constam no Regulamento do Pibid². Assim, pude compreender até que ponto o perfil dos coordenadores se aproximava ou não do desejado pelo programa.

² Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o Regulamento do Pibid. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10/01/2014.

No capítulo 6, *Conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música*, analiso os conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos à luz das sete categorias propostas por Shulman (1987): conhecimentos do conteúdo disciplinar, dos contextos educacionais, dos alunos e de suas características, das finalidades e valores educacionais, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo e curricular. Analiso, também, a visão dos licenciandos sobre os fatores que influenciam o ensino de música nas escolas de educação básica. No tópico seguinte analiso os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos do Pibid Música, tomando-se, por base, as mesmas categorias de Shulman (1987). Surgiu, assim, a emergência de uma nova categoria do conhecimento profissional do professor de música - *o conhecimento ético da realidade em que se vive*. No tópico *Conhecimentos em ação na atividade de ensino de música nas escolas de educação básica*, analiso a voz dos professores coordenadores e dos licenciandos, a estrutura e funcionamento dos subprojetos do Pibid Música e as formas de ensino de música produzidas no contexto da prática pedagógica.

No capítulo 7, *A profissionalidade emergente das propostas de formação e das ações pedagógicas*, discuto as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura e identifico as fragilidades da profissionalidade do professor de música. Analiso, também, a proposta de formação do Pibid Música sob a ótica dos licenciandos e aponto a ênfase na formação prática do professor e no exercício profissional em detrimento da formação profissional. Como indício da profissionalidade emergente no Pibid Música, aponto o conhecimento curricular presente nas formas de organização do ensino de música por projeto.

Finalmente, apresento a conclusão desta pesquisa, que não consiste em fechar a discussão em torno da profissionalidade do professor de música, dos conhecimentos e perfis profissionais, das formas de ensino de música ou das propostas de formação do professor de música. Mas antes, considero este estudo o ponto de partida para novos aprofundamentos das questões aqui problematizadas e/ou para a formulação de novas questões dele originadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolver este estudo, tomei, como referencial teórico, o conceito de profissionalidade emergente, tema central que trataria aqui, articulando à discussão conceitos afins como profissionalidade, profissionalismo, profissionalização e desenvolvimento profissional. O conceito de profissionalidade emergente (JORRO, 2011) é um constructo teórico que se situa na fronteira entre o conceito de profissionalidade e desenvolvimento profissional. Mas, para entender a especificidade do conceito profissionalidade emergente, foi necessário compreender os conceitos a ele vinculados, bem como as ideias subjacentes a cada um deles.

2.1. Profissionalidade

A formação profissional do professor se constrói mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre *o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz* na prática pedagógica na sala de aula. Essa aprendizagem docente relaciona-se com a construção da profissionalidade docente, conceito que precisarei em seguida.

Com efeito, o vocábulo *professionalità* nasceu na Itália e foi muito utilizado pelos sindicatos, entre os anos de 1960 e 1975, para relatar/dar conta de conflitos centrados na organização do trabalho e nos modos de reconhecimento da qualificação. (BOURDONCLE; MATHEY-PIERRE, 1995). Dentro da luta cotidiana, a profissionalidade desempenhava um papel tático e estratégico, devendo catalisar a unificação da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, pressionar os empregadores impondo mudanças estruturais na organização social do trabalho e, portanto, na empresa. Como nos mostram os mesmos autores, numa enquete realizada na Itália no ano de 1982, a profissionalidade foi entendida como *a soma de conhecimentos, capacidades e experiências*. (BOURDONCLE; MATHEY-PIERRE, 1995, p. 138).

Nos anos 1970, esse vocábulo foi aclimatado pela língua francesa como *professionnalité*, tendo surgido ligado às questões da competência, da qualificação e do trabalho. O vocábulo francês manteve a noção de competência profissional, aspecto que guarda proximidade com a profissão e refere-se a um corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias de um trabalho ou de uma profissão. Pode ser designada como tudo o que

foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento, e se situa em um contexto de reprofissionalização permanente". (COURTOIS, 1996, p. 172, tradução livre).

Por se tratar de um conceito polissêmico, considero necessário apresentar as principais discussões em torno desse termo. A profissionalidade pode ser entendida como *aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*. (SACRISTÁN, 1995, p. 64). Segundo esse autor, o debate sobre a profissionalidade passa pela discussão sobre os *fins* e as *práticas* do sistema escolar, o que remete a um tipo de *conhecimento* e *desempenho* específicos da profissão docente. A profissionalidade é concebida como algo que se constitui de maneira processual e que está em permanente elaboração, e sua análise, portanto, se dá de acordo com o contexto em que encerra. O conjunto de aspectos relacionados a valores, currículos, práticas metodológicas e avaliação configura o que Sacristán (1995) chama de *profissionalidade ideal*.

Ancorada em um pensamento pragmático, a profissionalidade relaciona ideias, intenções e ações à avaliação das condições de aplicação. Ou seja, ela desempenha a função de aplicar princípios gerais a situações particulares que se relacionam com a atividade desenvolvida. No caso específico da profissionalização docente, a definição do conceito torna-se mais difícil, uma vez que, do ponto de vista sociológico, a docência é tratada como uma *semiprofissão* em comparação a outras profissões liberais clássicas. Por ser

um conceito em permanente elaboração, a profissionalidade docente deve ser analisada com base em determinado contexto e em determinada realidade social.

Roldão define *profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas.* (ROLDÃO, 2005, p. 108). A profissionalidade docente caracteriza-se por meio do reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; do saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; do poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma; e da pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da *função* e o acesso a ela, define o *saber* necessário e detém o *poder* sobre ele. A profissionalidade, nessa perspectiva, remete à ideia da importância da especificação da função docente e do saber profissional, da existência de uma dimensão individual e outra coletiva que operam através do exercício da autonomia e do pertencimento à determinada classe profissional.

2.1.2 Profissionalidade emergente

De maneira diferente, a profissionalidade emergente supõe uma primeira construção do ser profissional pelos alunos estagiários em formação inicial, a partir da relação com o mundo do trabalho. (JORRO, 2011). A operacionalização do conceito se traduz numa *maneira de caracterizar a incorporação, em curso, de competências e gestos profissionais, assim como a apropriação dos processos de trabalho que prenunciam uma expertise profissional.* (JORRO, 2011, id., p. 7). Por meio do reconhecimento dos processos, essa abordagem teórico-analítica permite perceber os traços que marcam o indício de uma profissionalidade, não se limitando aos produtos obtidos. Porém, a dificuldade em reconhecê-la é grande, como salienta a mesma autora, uma vez que demanda a mobilização de uma abordagem processual que crie modos de compreender e abordagens que permitam acompanhar a construção da profissionalidade.

Por outro lado, o contato com o mundo do trabalho supõe o intrincamento de conhecimentos sobre si, sobre o outro; de conhecimentos institucionais e organizacionais; de competências sociais; de competências e de gestos profissionais; de saberes tácitos; de confiança em si, e da tomada de decisões quando se trata de desenvolver novas atividades na escola. (JORRO, 2011, p. 9). A esse conjunto de conhecimentos, a profissionalidade emergente introduz a ideia de que o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes teóricos, saberes da ação e saberes sobre a reflexão ética. Isto significa conceber a profissionalidade como uma expertise e uma deontologia, em que o sujeito busca conjugar uma abordagem pragmática a uma visão ética. O conceito constitui um lugar no qual se aprende pensar a especificidade do ato educativo, entrar na relação educativa em torno de marcos éticos e compreender a relação de formação como um caminho para a autorrealização.

A profissionalidade emergente introduz a ideia de um começo dentro da profissionalidade desejada, e pode ser percebida tanto por quem está envolvido no processo de mudança (o aluno) quanto pelo observador externo (o professor supervisor). A percepção dessa mudança e da experiência vivida permite vincular as ações produzidas a uma cultura profissional. A capacidade de um indivíduo para entrar no meio profissional, e mesmo de maneira preliminar, mobilizar competências e gestos profissionais específicos do exercício da profissão, revela indícios de uma profissionalidade em emergência.

Ao definir o conceito de profissionalidade emergente, Jorro (2011) tece sua discussão vinculando-o ao conceito de reconhecimento, que implica possibilitar

o desenvolvimento de uma análise processual que conduza o sujeito a rever suas maneiras de agir e a se conscientizar de seus pontos fortes e fracos de seu desempenho profissional. Trata-se de estimular a adoção de uma atitude crítica sobre a experiência do trabalho, com o objetivo de estabelecer um espaço de significação (busca de sentido) em torno da profissionalidade em construção. (JORRO, 2011, p. 12, tradução livre).

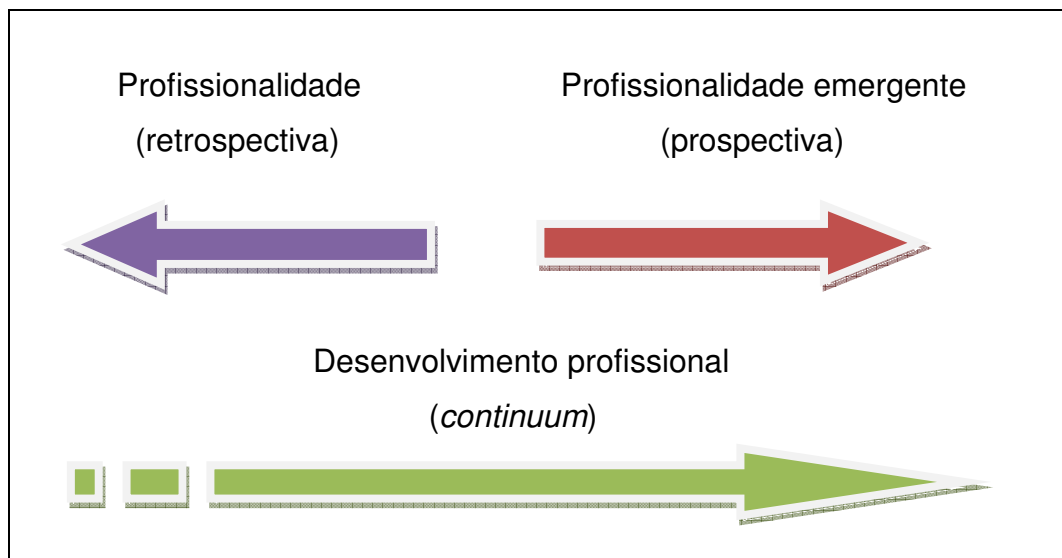
Com base no conceito cunhado por Jorro (2011), defino, nesta tese, a profissionalidade emergente como sendo aquilo que é específico na ação do

professor de música, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que emerge no espaço de interação entre a universidade e as escolas de educação básica. Equivale a uma primeira profissionalidade que está em construção no Pibid Música de Minas Gerais a partir da mobilização de uma *expertise* e de conhecimentos éticos necessários ao ensino de música nas escolas de educação básica. Para operacionalizar o conceito, analisarei os conhecimentos profissionais, identificando as dimensões da *expertise* (conhecimentos teóricos e da ação) e da reflexão ética (deontologia).

Com efeito, o desenvolvimento profissional tem como propósito possibilitar a realização do papel profissional, atuar na melhoria da profissionalidade docente. Portanto, traz a ideia de construção de oportunidades para o crescimento profissional e melhoria da prática. Segundo Ponte, o desenvolvimento profissional *é uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental*. (PONTE, 1994, p. 11). A emergência dessa ideia traz implícita a visão do professor como um profissional em permanente desenvolvimento, inserido num processo de autoconhecimento, o que conduz a pensar, de maneira diferente, toda a problemática da formação de professores. Apesar de surgir na literatura com diferentes significados, há um consenso sobre a ideia de que o desenvolvimento profissional é um percurso formativo continuado, que se traduz em um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida, como aponta Silva (2013). Por ser um processo de transição do *vir-a-ser* a *ser* professor, contém múltiplas etapas/fases/níveis que constituem um campo de aprofundamento e crescimento profissional.

Apesar de próximos, os conceitos apresentados guardam especificidades fundamentais. A profissionalidade diz respeito ao *ser* professor e está ligada a uma temporalidade retrospectiva, e sua análise visa comparar e validar os dados. Ao contrário, a profissionalidade emergente traz a ideia do *vir-a-ser* professor e está vinculada a uma temporalidade prospectiva, e sua análise se dá em função da compreensão indicial dos dados. (JORRO, 2011). Por sua vez, o desenvolvimento profissional reúne as temporalidades num *continuum* para compreender a construção profissional ao longo da vida. Finalizando este tópico, à guisa de ilustração, eis a figura a seguir:

FIGURA 1: Temporalidade



Fonte: elaboração própria

2.1.2 Conceitos afins: profissionalismo, professionismo e profissionalização

Bourdoncle (1991) apresenta três sentidos para a profissionalização. No primeiro, o termo significa um processo de melhoria das capacidades de racionalização dos saberes da prática dentro do exercício da profissão, o que leva a um maior controle e eficiência individual e coletiva. Nesse sentido, profissionalização se aplica ao indivíduo e ao grupo profissional. No segundo, para além do foco nos conhecimentos e capacidades próprios da prática, o significado do termo está voltado para a estratégia e a retórica adotada pelo grupo ocupacional para reivindicar melhorias na atividade profissional. Nessa acepção, profissionalização está ligada ao processo de melhoria coletiva do *status* social da atividade, fato que se manifesta por meio do estabelecimento de determinados critérios. Ressalto, aqui, a dimensão coletiva do termo. Encontrado, sobretudo na França, o terceiro significado refere-se, particularmente, ao nível do indivíduo, a sua adesão à retórica e às normas estabelecidas coletivamente. Como sublinha o autor, o segundo e o terceiro significados são do interesse dos sociólogos, enquanto que o primeiro é mais utilizado pelos gestores do sistema educativo e os formadores de professores.

Segundo Bourdoncle (1991), os sentidos apresentados para a profissionalização referem-se a três tipos de processos os quais ele sugere

denominá-los profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo, entendidos como estados resultantes desses processos. A *profissionalidade* está voltada para a natureza dos saberes e capacidades utilizadas no exercício profissional. Pode ser entendida como o processo de melhoria do desenvolvimento profissional, para distingui-la de outras formas de profissionalização. O *profissionalismo* refere-se aos ativistas e militantes da profissão que, baseados em uma retórica comum e em um conjunto de estratégias, reivindicam o reconhecimento do valor de seu trabalho, autonomia e monopólio do exercício da atividade profissional. Diz respeito às estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão. Por último, *profissionalismo* reserva-se ao estado no qual manifesta a adesão às normas resultantes dessa transformação, tais como respeito às regras coletivas, consciência profissional, eficácia.

Em obra mais recente, Bourdoncle (2000) identifica cinco objetos de uma profissionalização: a profissionalização da *atividade*; a profissionalização do *grupo* que exerce a atividade, isto é, a comunidade de membros que trabalham para o prestígio social e para a autonomia, por exemplo, através da criação de uma ordem profissional; a profissionalização dos *saberes*, o que corresponde ao desenvolvimento de um corpo codificado de saberes profissionais que constituem um *jargão do ofício*; a profissionalização das *pessoas* que exercem a atividade, o que se traduz na aquisição de saberes e de saberes-fazer e o respectivo desenvolvimento de competências profissionais através da socialização, da formação ou da aprendizagem pelo trabalho (experiência) ; e por fim, a profissionalização da *formação* através de formação, isto é, as formações acadêmicas passam a profissionalizantes, o que significa prepararem para uma profissão.

Para Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização tem dois aspectos que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões que se tornam nucleares da construção de identidades profissionais. Para esses autores, a profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, às técnicas e às competências necessárias à atividade profissional. É por meio da profissionalidade que o professor adquire as competências necessárias ao desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua

profissão. A profissionalidade liga-se aos componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão tais como *saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, entre outras*. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4). Já o profissionalismo diz respeito à expressão da dimensão ética dos valores e normas disseminados nas relações dentro do grupo profissional e com outros grupos. Conforme salientam os autores, refere-se à questão de poder, ao viver a profissão, às relações que se constroem no grupo profissional, às formas de desenvolver a atividade profissional e à reivindicação de um *status* diferente dentro da visão social do trabalho. Ao profissionalismo estão ligadas as categorias de *remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc.* (ibid., p. 4).

2.2. Modelos de profissionalidade docente

Na área da educação, alguns autores destacam a existência de diferentes concepções sobre as exigências da prática docente que têm, como referência, distintos modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores. Esses modelos teóricos procuram justificar-se por meio de uma base epistemológica e pedagógica e tentam estruturar, conceitualmente, a realidade educativa. A literatura apresenta três perspectivas teóricas que correspondem a três concepções distintas de professor, e que representam outras tantas formas de entender o ensino: o profissional técnico/perito, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. (CONTRERAS, 2003; MORGADO, 2005).

O professor como *profissional técnico*, ou como profissional perito como denomina Contreras (2003), é fruto do modelo da racionalidade técnica ou do racional-tecnológico, que define o perfil do profissional como o técnico que aplica, com rigor, as regras derivadas do conhecimento científico para atingir determinados objetivos predefinidos. Nesse modelo, a prática profissional consiste na resolução instrumental de problemas, aos quais se aplica, de forma rigorosa, determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido.

À luz dessa concepção, Contreras (2003) parte do pressuposto de que o conhecimento válido só pode estabelecer-se por referência ao que se manifesta por meio da experiência. O conhecimento científico constrói-se com base em relações de causa-efeito e os fenômenos podem ser manipulados e controlados. Por sua vez, o conhecimento prático reduz-se a um conhecimento técnico, uma vez que as relações causais são relações instrumentais. Em termos educativos, os fins educacionais são considerados fixos e predefinidos e as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito. A atividade de ensinar é concebida como mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado.

Nessa ordem de ideias, o currículo define-se, de acordo com Morgado, *como um produto, uma série preconcebida de experiências de aprendizagem a realizar pelos estudantes, organizadas pela escola em função de um determinado programa.* (MORGADO, 2005, p. 36). O currículo torna-se sinônimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, que se orientam por um racionalismo acadêmico. A relação teoria-prática é marcada por forte hierarquização, com prevalência da teoria, que determina e antecipa o que deve acontecer na prática. Portanto, trata-se de uma visão tradicionalista do ensino, ou seja, prevalece o currículo prescrito em nível oficial, cuja preocupação é tornar os alunos capazes de adquirirem conhecimentos suficientes por meio da memorização e, assim, integrá-los à vida profissional. A docência se resume em funções de execução em detrimento das atividades de planejamento e concepção, e em ações de aplicação de decisões tomadas por outrem. O que se espera do professor é que ele, como profissional, tenha domínio técnico, conhecimento dos procedimentos adequados de ensino a ser empregado de maneira inteligente, na resolução de problemas.

O modelo do professor como profissional técnico assim como os pressupostos que o definem tornam-se alvo de diversas críticas. Do ponto de vista da atuação profissional, a incapacidade de o professor técnico de lidar com as situações imprevisíveis e conflituosas da ação educativa constitui um dos motivos que mais influenciou a emergência de novos modelos de profissionalidade docente. Como peritos do ensino, os docentes não dispõem das competências necessárias à construção de técnicas, mas apenas para a sua aplicação. O conhecimento pedagógico relevante é, sobretudo, aquele que

pode ser apresentado como técnica ou método de ensino (CONTRERAS, 2003).

Se no âmbito da racionalidade técnica não era possível enfrentar a imprevisibilidade da prática, tornou-se necessário recuperar a racionalidade prática, fato que deu origem a um novo modelo – o do professor como profissional reflexivo. Como aponta Morgado (2005), o modelo do professor como *profissional reflexivo* emerge com base na racionalidade prática ou modelo humanista que tem, como princípio, resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com vistas ao entendimento da forma como, de fato, abordam-se as situações problemáticas da prática. O modelo proposto e desenvolvido por Schön (1992) tenta explicar a forma como os profissionais resolvem as situações imprevisíveis da prática – partem dos conceitos de *conhecimento na ação e reflexão na ação*.

O primeiro conceito refere-se ao conhecimento tácito, aquele implícito aos nossos padrões de ação e sobre o qual não exercemos um controle específico. O conhecimento tácito está na própria ação, é “espontâneo, intuitivo, experimental”, um conhecimento cotidiano, como designado por Schön (1992, p. 82). O segundo conceito diz respeito à ação de pensar e refletir sobre o que se faz para tentar compreender a ação realizada. Neste caso, o professor se esforça para ir ao encontro do aluno e se esforça para compreender o próprio processo de conhecimento, ajudando o aluno a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Segundo Schön, *este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades*. (SCHÖN, 1992, p. 82).

O modelo do profissional reflexivo traz, como pressuposto, a ideia da existência de profissionais autônomos, capazes de tomar decisões e de refletir sobre as suas próprias práticas. Portanto, os problemas curriculares não são suscetíveis de solução teórica, mas sim de solução prática. Nessa concepção, o processo educativo dá-se centrado na figura do aluno e a principal função do professor é a criação de condições para que os alunos possam desenvolver-se. Ao considerar as especificidades de cada contexto (turma, estudante, situações de ensino) torna inviável a adoção de um conhecimento predeterminado para

ser aplicado a todas as situações de ensino. Nesse modelo, os professores devem assumir um papel ativo no desenvolvimento do currículo, ressignificando a ideia de *professor como investigador da sua própria prática* preconizada por Stenhouse (1987). Esse autor considera que os professores devem adotar uma atitude investigativa e de desenvolvimento em relação aos modos de ensinar, tanto no âmbito individual como por meio do trabalho coletivo com outros colegas, o que confere importância ao papel dos professores.

Nessa perspectiva, o currículo é visto como intenção e realidade, como um processo e não como produto. É concebido *como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma determinada racionalidade prática que caracteriza todo esse processo*. (MORGADO, 2005, p. 45). Nesse sentido, falar de currículo implica reconhecer todas as instâncias que, de alguma forma, interferem na sua construção: políticas públicas, o papel das escolas, dos professores e dos estudantes na (re)interpretação, e outros mediadores tais como as editoras, manuais didáticos e órgãos educativos. No entanto, Morgado (2005) afirma que, para que se possa responder aos desafios postos pelas ideias de Stenhouse, é preciso promover uma mudança profunda dos processos de formação inicial e contínua de professores e problematizar as formas de construção do conhecimento veiculado na escola.

Como críticas ao modelo do professor reflexivo, alguns autores têm apontado o esvaziamento do conceito professor reflexivo (MORGADO, 2005; ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993;). No entendimento de Alarcão (1996), tal fato se deve à falta de clarificação do conceito em termos teóricos ou à incompreensão de suas possibilidades de operacionalização. Como defende a mesma autora, os conceitos educativos apresentam uma dimensão teórica e outra funcional que se atualiza na ação. Outra crítica refere-se à própria concepção reflexiva defendida por Donald Schön pois ele que não considera, em seu modelo, a necessidade de mudança institucional e/ou social, centrando-se apenas nas práticas individuais, como alertam Liston e Zeichner (1997). Mudar as práticas docentes implica ter em conta não só os diversos fatores intrínsecos à própria instituição educativa, mas também aqueles

advindos do seu exterior. Daí, ser imprescindível à análise, considerar as influências do contexto em que as práticas se efetivam.

As críticas às ideias de Lawrence Stenhouse sobre a concepção de professor como investigador acabam por dar origem ao modelo do professor como um *intellectual crítico*. Morgado (2005) sintetiza algumas críticas ao modelo de Stenhouse. Por exemplo: seu modelo não atenta, como deveria, à compreensão crítica do contexto social em que ocorre a ação, reduzindo o âmbito da investigação ao que acontece nas salas de aulas. Este domínio, apesar de crucial, reflete apenas uma visão parcial do trabalho docente. Outra crítica, refere-se às restrições que são postas às práticas curriculares pelas práticas institucionais (instituição escolar e o sistema educativo). Advoga-se a necessidade de transformar algumas das condições que conformam a aprendizagem escolar, juntamente com a compreensão dos professores do contexto material em que ocorre a aprendizagem, podendo mesmo questioná-lo. Contreras (2003) afirma que a reflexão normalmente feita pelos professores os impede de analisar a sua experiência como sendo algo condicionado por fatores estruturais e a forma de pensar está limitada ao contexto da própria cultura e socialização profissional.

Essas razões impulsionaram alguns investigadores na busca de uma teoria crítica que ajudasse o professor a inteirar-se da situação, transcendendo os limites do seu trabalho. Desta lógica, surge o modelo sociocrítico cuja principal preocupação é a adoção de uma perspectiva global, estratégica e política. Como bem sinaliza Gomes (2004, *apud* MORGADO, 2005), se o primeiro modelo tinha como substância o produto (resultados) e o segundo, os processos (desenvolvimento do indivíduo), o modelo profissional intelectual crítico tem como centro a pessoa considerada elemento transformador da sociedade. De acordo com essa linha de pensamento, o trabalho que adquire maior destaque é o de Giroux (1990), em que o autor considera os professores como *intelectuais transformadores*. Essa ideia pressupõe outra forma de pensar e estruturar a natureza do trabalho docente, entendendo-o como uma tarefa intelectual. Espera-se, nesse modelo, que os professores apresentem questões *acerca do que eles ensinam, sobre a forma como devem fazê-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem*. (GIROUX, 1990, p. 176). 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.

A perspectiva sociocrítica constitui um modelo que não se fecha na sala de aula e pretende abrir o mundo aos alunos. Porém, para que o professor consiga educar seus alunos como cidadãos críticos, ele mesmo deve se tornar um profissional crítico, abrir sua sala de aula a outros grupos e práticas sociais e assumir funções sociais para além da escola. Nessa perspectiva, o currículo é visto não como produto ou processo, mas como *o resultado de interesses dos professores, da administração, dos estudantes, das editoras e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica*. (MORGADO, 2005, p. 54). Ou seja, o currículo se configura como um espaço dialético em que se confrontam diversos argumentos postos por agentes que, de maneira direta ou não, participam na composição do cenário educativo. É visto como uma *práxis* que pressupõe ação e reflexão e conduz à emancipação e à crítica da ideologia que conforma o projeto curricular.

Tal como os modelos anteriores, essa perspectiva não está livre de equívocos, podendo libertar os estudantes da tutela acadêmica e aprisioná-los à tutela da ideologia. As mudanças sociais e as críticas à operacionalização dos modelos anteriores levam Morgado (2005) à proposição de um novo modelo de profissionalidade - *o professor da contemporaneidade*.

Na verdade, ao longo das últimas décadas, os modelos abordados anteriormente foram convivendo e debatendo entre si, na tentativa de justificar e explicar o funcionamento do modelo de ação educativa e o tipo de profissionalidade docente que propunham. Novamente, as inúmeras transformações do mundo moderno vêm interferir, sobremaneira, no terreno educativo. Nesse contexto, o pós-modernismo surgiu como uma postura teórica perante a realidade contemporânea, dominado pelo descrédito diante do conhecimento apresentado como objetivo, de valor universal e favorecedor do progresso. Afirma-se que não existe um saber universal, mas antes saberes que se reconfiguram e transformam-se rapidamente - são saberes cada vez mais heterogêneos. Nesse cenário pós-moderno, privilegiam-se a reunião e o

hibridismo de culturas, de estilos e modos de vida; prefere-se o local e o contingente ao universal e ao abstrato e inclina-se para a incerteza e a dúvida.

Perante as particularidades que configuram o pensamento contemporâneo, foi-se impondo, cada vez mais, a ideia de que a escola e o sistema educativo precisam responder a essa sociedade diversa, heterogênea, descontínua e plural. Denuncia-se a incompatibilidade entre o currículo desenvolvido nas instituições educativas e aquele que deveria funcionar como resposta aos desafios atuais. Este apresenta-se como alternativa à pedagogia crítica, à pedagógica pós-crítica. Criticam-se os modelos de análise que já não dão conta da complexidade social e advoga-se a emergência de novas perspectivas de investigação social. Eis o retrato de uma sociedade em que a necessidade de informação e conhecimento tornou-se indispensável e, como consequência do desenvolvimento acelerado dos meios de difusão, outros lugares surgiram como veículo dessa informação para além dos docentes e da escola. Tal fato reconfigura o papel da escola e o professor passa a ter como função orientar os alunos em como selecionar, gerir, avaliar e trabalhar a informação a que têm acesso. Buscam-se desenvolver nos alunos as capacidades necessárias à análise e utilização da informação, e sua posterior transformação em conhecimento.

Para a nova configuração da atividade docente, Teodoro (2003) sugere dois pressupostos complementares: 1- que o professor se assuma como *militante de justiça social*, como um membro ativo na construção de projetos de cidadania democrática; 2- que o professor atue como um *pesquisador de sala de aula*, capaz de conhecer os alunos e a comunidade com os quais trabalha, de construir diferentes estratégias pedagógicas, de produzir inovação, de trabalhar em equipe e de mediar o contato crítico dos alunos com o conhecimento. Um dos obstáculos, porém, mais contundentes para a realização desses propósitos tem sido a incapacidade de transformação e adaptação dos próprios professores. Uma das causas de tal imobilismo e resistência repousa na própria cultura escolar, que acaba por impor certos modos de pensar, de agir e de se relacionar.

Em resumo, concretizar o projeto da contemporaneidade significa, além da ação política, adotar atitudes de reflexão, teorização colaborando, desse modo, com a reconstrução emancipadora da sociedade. Daí ser o professor da

contemporaneidade *um dos principais parceiros de um saber coletivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção.* (MORGADO, 2005, p. 69). Surge, assim, a figura do *professor tradutor*, aquele que estabelece a ponte entre os diversos códigos culturais, que procura traduzir as diversas linguagens que perpassam os diferentes saberes. Portanto, os professores precisam ver-se como fazendo parte de um projeto coletivo de formação que emerge da confluência de vários campos do saber, contribuindo para que os alunos construam uma visão alargada da realidade. Ao invés de difusores de conhecimento, os professores passam a facilitadores de aprendizagens.

2.3 Conhecimento profissional do professor

Na pós-modernidade, a ideia do conhecimento como simples reflexo do universo foi substituída pela ideia de que razão e universos são construções que se dão condicionadas por constrangimentos coletivos e individuais, culturais, econômicos, políticos, religiosos. (CAETANO, 2004, p. 28). A mesma autora alerta para o fato de que atualmente se assiste ao primado do conhecimento construído socialmente, não sendo mais possível considerá-lo como produto de um processo individual. Definir o conhecimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que ele

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. (NÓVOA, 2002, p. 27).

As pesquisas são consensuais com relação à importância desse conhecimento, porém, ainda há uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. A hipótese de Nóvoa (2002) é que o conhecimento profissional depende de *uma reflexão prática e deliberativa*, ou seja, ele é fruto do autoconhecimento que se (re)constrói a partir da reflexão sobre a prática.

Já Elbaz (1981) classifica o conhecimento do professor baseando-se em três aspectos diferentes, porém complementares. O primeiro é o prático, derivado da prática e composto por rotinas, manejo da classe, necessidades dos alunos e similares. O segundo é o pessoal, um autoconhecimento que orienta a definição de objetivos considerados significativos ao ensino. O terceiro é a interação, aspecto esse que marca o conhecimento do professor como algo que é modelado por uma variedade de interações com outros sujeitos em seu ambiente (professores, estudantes, administradores e o *ethos* social vigente) e nelas se baseia.

Por sua vez, Caetano (2004) distingue dois tipos de conhecimento dos professores - um conhecimento formal/teórico e um conhecimento prático. O primeiro corresponde ao corpo de conhecimentos científicos e técnicos desenvolvido num contexto distinto do da prática. Já o segundo é adquirido como consequência da experiência de ensino, pelo confronto de experiências e pela utilização de um pensamento intuitivo e reflexivo. Próxima das ideias de Elbaz, Caetano (2004) afirma que as áreas de conhecimento integram três domínios: o cognitivo, o operativo e o afetivo. No primeiro domínio, localiza-se a área informativa que reúne saberes sempre declarativos acerca dos contextos e das consequências da ação. A área operativa diz respeito à ação e concentra saberes processuais (tácitos) e saberes procedimentais (declarativos sobre processos). No domínio afetivo, tem-se a área valorativa, composta por valores e processos a eles vinculados, dimensões atitudinais/ motivacionais/ emocionais e a metacognição. Esta última categoria desdobra-se em conhecimento (de si e do processo pedagógico) e em pensamento reflexivo (sobre a própria reflexão, sobre a ação/retrospectiva, para a ação/antecipatória, na ação/concomitante e acerca da ação/contextos). (p. 40-41). No que diz respeito às formas de conhecimento, a mesma autora distingue ainda três níveis relativos ao seu grau de elaboração: nível conceitual (teorização, explicação de relações entre fatos), nível relacional (descrição de relações entre fatos), e nível tácito (descrição de fatos, de processos).

Além das dimensões teórica e prática, Sacristán (1995) defende a presença de uma dimensão ética do ensino, em contraposição à ótica intelectualista, que aspira a uma ação totalmente regulada pelo conhecimento. A dimensão ética do ensino tem consequências para todos os que dele

participam, *porque a prática de ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor.* (SACRISTÁN, 1995, p. 86). Considerar a dimensão ética do ensino significa enfatizar as questões, as opções, os dilemas e as dúvidas que surgem sobre o caráter problemático das situações, estimulando, nos sujeitos, a reflexão e as decisões pensadas e responsáveis.

Na literatura educacional, a tipologia dos conhecimentos profissionais de maior protagonismo tem sido a proposta pelas pesquisas desenvolvidas por Lee Shulman (1986, 1987). Inicialmente, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos para o ensino: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo disciplinar); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico do conteúdo) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

O conhecimento do conteúdo disciplinar refere-se ao conteúdo específico da disciplina, objeto de ensino do professor, que inclui tanto as compreensões que o professor possui acerca da estrutura da disciplina quanto às voltadas à construção desta área específica de conhecimento. É um conhecimento formado por dois tipos de conhecimentos: 1- o conhecimento substantivo para ensinar constitui-se nas diversas maneiras de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina a ser ensinada; 2- o conhecimento sintático para ensinar, que se refere ao conjunto de regras para determinar o que é ou não legítimo em um determinado domínio disciplinar. O conhecimento do conteúdo específico pressupõe que o professor aprenda não só os conceitos e princípios da disciplina, mas também os compreenda à luz dos paradigmas explicativos e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento, como afirma Mizukami (2004). Tal entendimento pressupõe que o professor tenha um *domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e valitativo do conteúdo.* (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 288). Apesar de ser fundamental ao ensino o domínio do conhecimento do conteúdo disciplinar, esse tipo de conhecimento não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Há que se encontrar diferentes formas de se *fazer aprender* esse conhecimento aos alunos, aliando o conhecimento da área específica ao conhecimento de como ajudar os alunos a entenderem o conteúdo próprio desta disciplina.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se às formas de representar e formular os conteúdos, de maneira a torná-los compreensíveis aos alunos, por meio de *analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações*. (SHULMAN, 1986, p. 9). Para o desenvolvimento da atividade de ensino, o professor precisa dispor de um conjunto de possibilidades de representação do conteúdo, derivado de pesquisas ou da sabedoria da prática de ensino. O autor considera que esse tipo de conhecimento implica perceber o que facilita ou dificulta o aprendizado de determinados tópicos de ensino, e, ainda, compreender as concepções e preconceitos dos alunos sobre determinado assunto e eleger as estratégias necessárias para reorganizar o conhecimento prévio dos alunos. Já o conhecimento curricular refere-se ao conjunto de programas concebidos para o ensino de assuntos e tópicos específicos em determinado nível de aprendizagem, e a variedade de materiais instrucionais relacionados a esses programas.

No ano seguinte, Shulman (1987) alarga as suas categorias e apresenta sete tipos de conhecimentos de base para o ensino, que se dão de maneira inter-relacionados na atividade de ensino:

- 1 *conhecimento dos conteúdos disciplinares* - o repertório de saberes de que o professor dispõe sobre determinada matéria. Refere-se à quantidade de informação, níveis de organização e de relação entre esses saberes. Esse tipo de saberes tem que ser objeto de uma transformação didática que os torne em saberes para ensinar;
- 2 *conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinar*- os conhecimentos pedagógicos específicos sobre a aprendizagem dos alunos e inerentes ao ensino de conteúdos disciplinares específicos, ou seja, são os conhecimentos necessários para tornar o conhecimento de que dispõe ensinável;
- 3 *conhecimento do currículo* – os conhecimentos que englobam as competências necessárias à organização curricular desde a concepção dos programas, implicando a seleção e articulação quer horizontal, quer vertical dos conteúdos, entre outros;
- 4 *conhecimentos pedagógicos gerais para o ensino* – reportam-se aos conhecimentos genéricos de organização e de gestão de sala de aula;

- 5 *conhecimento dos alunos e das suas características* – são relativos aos seus mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem;
- 6 *conhecimento dos contextos institucionais* - nomeadamente de organização, de gestão e de financiamento das escolas;
- 7 *conhecimento das finalidades, dos valores e da filosofia da educação* – conhecimentos voltados para uma perspectiva histórica e social, entre outros.

Ao apresentar os sete tipos de conhecimentos, Shulman (1987) afirma ser o conhecimento didático do conteúdo a categoria que adquire particular interesse, uma vez que contém um corpo de conhecimentos próprios para o ensino. Este conhecimento representa uma modelagem do conhecimento do conteúdo disciplinar e do conhecimento pedagógico para se chegar a uma compreensão da organização, representação e adaptação de temas e problemas aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Fundamento este estudo na abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Vilela (2003), tem o investigador como principal instrumento da pesquisa e o ambiente natural, a fonte primeira de dados. No estudo qualitativo, para Vilela, o investigador é o elemento mais importante na construção dos dados, pois é quem observa, registra e, às vezes, interage com a situação de pesquisa. E os dados construídos só fazem sentido se analisados em relação ao seu contexto de produção. Os sujeitos estudados, portadores de valores, crenças e representações, devem ser entendidos pela sua vinculação institucional, posto que *o comportamento humano não é impermeável ao contexto onde ocorre*. (VILELA, 2003, p. 459).

Ressalto, ainda, que neste estudo, não pretendo fazer uma análise comparativa dos saberes construídos em cada Instituição de Ensino superior (IES) pesquisada, buscando qualificá-los, uns em relação aos outros. Meu objetivo é interpretá-los, considerando as especificidades do seu lugar de produção e as particularidades dos sujeitos envolvidos. Tampouco vou tomar como estaque a tipologia de conhecimentos apontada na literatura do campo da formação de professores. Ao contrário, ela será utilizada para cotejar o repertório de saberes em construção no Pibid Música do estado de Minas Gerais. (NUNES, 2001; ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2011). Considero menos as diferenças encontradas entre os saberes e formação, e mais as similitudes que se apresentam entre eles. Portanto, os sujeitos, os lugares e a forma como interagem na prática é que trazem pistas para a construção e desenvolvimento deste trabalho.

Ressalto, ainda, o caráter descritivo e interpretativo que uma investigação qualitativa pressupõe. Assim, na comunicação dos resultados de pesquisa, os dados obtidos serão transpostos de maneira mais fiel possível. A abordagem qualitativa caracteriza-se, também, pela elaboração de interpretações indutivas, como aponta Vilela (2003). A tarefa dos pesquisadores não é recolher *dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses preestabelecidas sobre o objeto investigado*. Mas, sim, fazer *construções explicativas enquanto pesquisam, à medida que os dados*

particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de inter-relações. (VILELA, 2003, p. 460).

Ora, pensar sobre a questão metodológica significa definir quais caminhos seguir para esclarecer e sistematizar uma afirmação sobre o problema em estudo. Nesse caminho, estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação têm que ser claros e coerentes com a concepção assumida pela pesquisa. É preciso eleger técnicas que permitam melhor reunir as informações indispensáveis. Para tanto, há que se adotar *um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade.* (CHIZZOTTI, 2011, p. 26-27). Enfim, a tarefa metodológica impõe ao pesquisador a apropriação de técnicas ou instrumentos de construção de dados que se apresentam de forma conexa e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa. Assim sendo, para eleger as técnicas e os instrumentos operatórios, primeiro precisarei definir o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa.

3.1. Definição do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa

Para definir o campo de pesquisa, fiz um levantamento no sítio do Pibid³ das IES participantes desse programa no estado de Minas Gerais. Os dados mostraram que 19 IES, distribuídas no âmbito federal, estadual e privado, desenvolvem projetos institucionais, conforme demonstra o quadro abaixo.

³ Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf. Acesso em: 14/01/2013.

QUADRO 1: IES participantes do Pibid no estado de Minas Gerais

	Nome da instituição	Sigla	Categoria Administrativa
1	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Federal
2	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Federal
3	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Federal
4	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Federal
5	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Federal
6	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Federal
7	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Federal
8	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Federal
9	Universidade Federal do Tocantins	UFT	Federal
10	Universidade Federal de dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Federal
11	Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	Estadual
12	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	Estadual
13	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	Federal
14	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	Federal
15	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais	IFSULDEMINAS	Federal
16	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	Federal
17	Universidade de Uberaba	UNIUBE	privada sem fins lucrativos
18	Universidade Vale do Rio Doce	UNIVALE	privada sem fins lucrativos
19	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas	privada sem fins lucrativos

Fonte: dados da pesquisa

Das dezenove instituições participantes do Pibid no estado de MG, seis universidades desenvolvem projetos na área de Música, sendo quatro federais e duas estaduais: UFOP, UFMG, UFU, UJSJ, UEMG e UNIMONTES. A realização desta pesquisa no sítio dessas universidades revelou que, à exceção da UFMG, todas as instituições apresentavam a mesma configuração para o Pibid na área de Música. Portanto, os cursos de música desenvolvem atividades docentes em escolas públicas de educação básica, por meio de subprojetos coordenados por professores da área de música, sob a supervisão de professores das escolas de educação básica e tendo, como bolsistas de iniciação à docência, licenciandos dos cursos de música. De maneira diferente, no Pibid da UFMG, o subprojeto de música pertence a área de artes, fica sob a responsabilidade de um professor da Faculdade da Educação, que desenvolve um curso de extensão destinado a professores (especialistas em música ou não) das escolas de educação básica, com a colaboração de uma bolsista. A singularidade do subprojeto de artes desenvolvido no Pibid da UFMG fez-me optar por não incluir essa instituição no universo da pesquisa, pois sua configuração me impossibilitaria manter a regularidade na aplicação dos instrumentos de coleta dos dados.

Posto isso, defini, como universo de análise da pesquisa, as cinco IES cujas características eram comuns e participavam do Pibid. Todas desenvolviam subprojetos na área específica de música: UFOP, UFSJ, UFU, UEMG e UNIMONTES. Esclarecendo melhor, as escolas de educação básica vinculadas aos subprojetos do Pibid Música não fizeram parte do campo de pesquisa, somente as universidades públicas federais e estaduais.

Assim sendo, selecionei para a pesquisa os bolsistas de iniciação à docência, participantes dos subprojetos do Pibid Música das universidades federais e estaduais de Minas Gerais; os professores universitários coordenadores dos subprojetos; o coordenador geral do Pibid, gestor nacional do programa. Os sujeitos foram definidos em conformidade com as questões de pesquisa. Considero o professor supervisor figura fundamental na encenação da política na prática, por ser um dos sujeitos decisor da ponta da política. Apesar de o Pibid reiterar a articulação universidade e escola de educação básica, optei pelo recorte do espaço universitário, em atendimento ao tempo e à minha disponibilidade para o trabalho. Entretanto, a relação

universidade e escola de educação básica foi tratada pela perspectiva dos sujeitos pesquisados. Definido o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, selecionei o referencial teórico-metodológico que melhor iluminasse o percurso da pesquisa, ajudando-me a compreender as questões em pauta.

3.3 Análise documental

A análise documental foi o instrumento adotado para obter informações acerca das propostas de formação delineadas pelos cursos de licenciatura participantes desta pesquisa. Esse material possibilitou-me compreender as ênfases postas sobre os conhecimentos profissionais, os perfis profissionais e as profissionalidades decorrentes das propostas.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznaider (2001), um documento pode ser caracterizado como sendo todo e qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Portanto, esse documento *pode nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.* (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2001, p. 169). Quanto à natureza dos documentos utilizados nesta pesquisa, optei pelos oficiais tais como leis, editais, portarias, estatutos, regimentos, além de textos acadêmicos tais como: projetos pedagógicos, manual do candidato, projetos institucionais e subprojetos do Pibid Música. Os dados relativos à análise desses documentos encontram-se organizados e distutidos no Capítulo 4.

3.4 Entrevistas

Decidi usar as entrevistas, neste estudo, em primeiro lugar, para dar voz ao professor universitário, coordenador dos subprojetos do Pibid Música no estado de Minas Gerais. Afinal, o sujeito decididor da ponta da política, o coordenador de área, é o responsável pela definição das ações que dão origem à construção dos conhecimentos profissionais. Dar voz aos professores coordenadores permitiu-me apreender a estrutura e funcionamento dos subprojetos no campo de ação e, junto com a voz dos licenciados, explicitar as

formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica adotadas por cada subprojeto do Pibid Música do Estado. Segundo, por meio da entrevista eu daria voz ao coordenador geral do Pibid, também professor universitário, responsável pela gestão nacional do programa, desde o ano de 2011. A voz do coordenador geral ajudou-me a compor a proposta de formação do Pibid e suas concepções de base além de trazer dados relativos à estrutura e funcionamento do Pibid UFU, sua instituição de origem, e ao campo de estudo desta pesquisa. Esse professor estava inserido no Programa desde a sua criação em 2007, participando como coordenador institucional do Pibid UFU, projeto que se tornou o maior do país à época de sua gestão. A partir do ano de 2011, a convite da Capes, o mesmo professor assumiu o cargo de coordenador geral do Pibid, tornando-se gestor do programa em nível nacional.

Desse modo, ao todo, foram realizadas oito entrevistas, sete com professores coordenadores dos subprojetos do Pibid Música, e uma com o coordenador geral do Pibid. Realizei a primeira entrevista com um professor coordenador. À época da entrevista, como ele havia sido contemplado com uma bolsa de pós-doutorado, o subprojeto, sob sua coordenação, foi assumido por outra professora do Departamento de Música. Sendo assim, a entrevista com ele foi considerada piloto e realizei, na mesma instituição, outra entrevista com a atual professora coordenadora. Revista a entrevista piloto, os tópicos foram ajustados e readequados ao problema em foco. O fato de eu ter sido professora coordenadora do Pibid Música, marcara a forma de relacionar com a política e, com o olhar contaminado, insistia em enxergar pela perspectiva do gestor. A primeira entrevista trouxe evidências nesse sentido. As questões tratadas durante a interação pesquisador-pesquisado revelaram muito mais concepções dos gestores sobre a política do que, propriamente, conhecimentos do professor de música.

Quanto ao contato com os coordenadores, primeiramente enviei *e-mail*, uma vez que os endereços eletrônicos ficam disponíveis na página eletrônica do Pibid das universidades. A pesquisa foi muito bem recebida pelas instituições convidadas, que não mediram esforços para que tudo ocorresse da melhor maneira possível. Todas as IES, sem exceção, disponibilizaram salas adequadas para a realização das entrevistas e dos grupos focais e dispensaram toda a atenção necessária à realização dos procedimentos de

pesquisa. Houve, em uma instituição, à época do agendamento da entrevista e do grupo focal, um problema de comunicação com referência ao acerto do dia da pesquisa. Ao chegar na instituição, constatei o engano de ambas as partes e, prontamente, a coordenadora do curso, a professora coordenadora do Pibid Música e a professora colaboradora do grupo focal se empenharam em contactar os alunos e reorganizar o horário do grupo focal. Como havia problemas de salas disponíveis naquele dia na instituição, a professora coordenadora gentilmente cedeu a sua casa para a realização da entrevista, que transcorreu de maneira tranquila e sem interrupções.

A respeito dos horários das entrevistas, vale lembrar que há um distanciamento geográfico entre as IES do Estado, logo o agendamento das entrevistas se deu junto com o agendamento do grupo focal. Precisei conseguir dia e horário que atendessem aos bolsistas e ao professor coordenador. Apesar de complexa essa operacionalização, consegui acertar as datas e os horários em menos de um mês, nas cinco IES do Estado. Acredito que a facilidade em obter o aceite para a realização da pesquisa e a disponibilidade dos sujeitos para mudanças e adequações de datas e horários, eram devidas à horizontalidade da relação entre a pesquisadora e os coordenadores. Afinal, todos nós somos professores universitários. Apesar de, no momento da entrevista, pesquisador e pesquisado ocuparem lugares diferentes, ambos têm a mesma profissão. Além do mais, alguns professores já possuíam experiência com pesquisa o que gerou uma relação de cooperação e respeito com a pesquisa e a pesquisadora. Além disso, a área de música possui poucos cursos no Estado, o que facilitou a proximidade e o contato entre os professores.

Outro fator relevante, nesse sentido, é que o Pibid Música possui tempos institucionalizados para realizar reuniões com bolsistas e com a coordenação do subprojeto. Assim o tempo destinado às reuniões cederam-me os coordenadores, para a realizar o meu trabalho com os grupos. Isso garantiu a presença de quase todos os bolsistas de iniciação à docência nos grupos focais. Desse modo, agendar as entrevistas também não apresentou problemas. Nas universidades, os professores se colocaram disponíveis para a entrevista em diferentes momentos: antes do grupo focal, na manhã anterior ao grupo focal, ou ainda, na manhã seguinte à realização do grupo focal. Dessa

maneira, não tive dificuldade em organizar os horários que atendessem aos professores, aos bolsistas e a mim. Isso tornou mais eficaz a operacionalização da pesquisa e diminuiu minhas despesas com a permanência na instituição.

Vale, aqui, um parêntese: no ato do convite ao professor coordenador, encaminhei, por *e-mail*, o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG, contendo todas as informações relativas à pesquisa. Optei por iniciar o contato pelos professores coordenadores, pois, de fato, eles e os bolsistas eram os sujeitos da pesquisa e os implementadores da política na prática. Após o aceite dos coordenadores, a Carta de Anuência Institucional foi encaminhada às IES, para institucionalizar o aceite da pesquisa. Os documentos foram assinados e datados pelos entrevistados e pelo responsável institucional, e eu os arqueei. Após a concordância de cada entrevistado, as entrevistas foram gravadas e transcritas, para posterior análise dos dados. No contato presencial, entreguei o TCLE impresso, li o documento e então, foi assinado por cada entrevistado. As entrevistas foram individuais, realizadas em um encontro que variou entre 1 hora e 30 minutos e 1 hora e 40 minutos. Em uma universidade, houve a participação do co-coordenador do subprojeto, que fez questão de participar. Neste caso, analisei o material da entrevista como uma voz coletiva, representada pela voz da coordenadora do subprojeto.

Com relação ao tipo de entrevista, adotei a semiestruturada, como forma de construir um ambiente mais flexível para a obtenção dos dados. Para a sua realização, elaborei um tópico-guia contendo questões que abordaria no decorrer da entrevista. Para a entrevista a ser realizada com os professores coordenadores dos subprojetos, organizei dois blocos de questões. O primeiro centrou-se nos dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, tipo de vínculo institucional e área de atuação no curso. O segundo bloco visou compreender a organização e funcionamento do subprojeto na interação da universidade com as escolas de educação básica, e a identificação das formas de ensino de música adotadas por cada subprojeto. Após a transcrição de cada entrevista, meu desejo era apresentá-la ao respectivo entrevistado. Assim, eu demonstraria um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa e uma postura ética diante da produção de um conhecimento compartilhado. A propósito, de acordo com Szymanski, *a autoria do conhecimento*

é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador. (SZYMANSKI, 2004, p. 52). No entanto, as dificuldades enfrentadas após a realização das entrevistas e com os grupos focais, o grande volume dos dados e o tempo exíguo para a organização do material para o processo de Qualificação não me permitiram a devolução do material aos entrevistados para a análise das minhas interpretações. Como forma de solucionar esse problema, decidi encaminhar a cada professor entrevistado o tópico do capítulo relativo ao subprojeto sob sua coordenação, para a aprovação ou modificação do texto apresentado ou mesmo para o acréscimo de pontos de vista já anteriormente discutidos. Isso, antes da redação final da tese. As sugestões encaminhadas pelos professores coordenadores foram incorporadas ao texto final desta tese.

Com referência à entrevista realizada com o coordenador geral do Pibid, ele reitera as impressões relativas à horizontalidade da relação. O primeiro contato foi telefônico e, desde então, percebi a enorme disponibilidade do professor para participar da pesquisa. Depois de enviar-lhe um *e-mail* para formalizar o dia e o horário, imediatamente respondeu. Ao chegar à cidade de Brasília, na parte da manhã, precisava de um espaço para os últimos ajustes da entrevista que seria realizada à tarde. Ao comunicar com a Capes, prontamente cederam-me uma sala com toda a infraestrutura necessária para trabalhar. Chegando a Capes, fui recebida pelo coordenador geral e apresentada a todos que ali estavam como professora. Gentilmente, o coordenador-geral acompanhou-me até a sala que havia reservado colocando-se disponível para qualquer eventualidade. O professor retornou à sala para convidar-me para almoçar junto com ele e, então, iniciou, de maneira informal, a conversa sobre o Pibid.

Ao iniciar a entrevista, como já havia me apresentado, apresentei o objetivo da pesquisa e entreguei ao entrevistado o TCLE. Assinado o documento, solicitei sua permissão para fazer a gravação. Durante todo o tempo, a entrevista transcorreu dentro de uma relação cordial e descontraída. Estabelecemos, assim, uma relação de respeito e seriedade, mas mantendo a informalidade, o que foi muito positivo. A entrevista durou 1 hora e 40 minutos. Como o meu retorno a Belo Horizonte estava marcado para a noite, permaneci na sala da Capes até a hora de ir para o aeroporto, analisando documentos,

relatórios, conhecendo um pouco do funcionamento dessa agência. A entrevista foi gravada, transcrita, e submetida à apreciação do entrevistado. Até então, eu não havia realizado as entrevistas com os professores coordenadores e nem com os grupos focais, sendo possível realizar a tempo a transcrição para devolver o material ao entrevistado. O professor fez pequenas alterações no nome de uma substância química que não estava correto e no nome da escola pública em que havia estudado. A devolução do material ao entrevistado, além de lhe garantir o direito de rever, discordar ou modificar as proposições feitas na entrevista, cumpriu, também, um compromisso ético com a fidedignidade dos dados produzidos.

3.4 Grupos focais e questionário

Como instrumento complementar às entrevistas, recorri ao questionário que foi entregue, no início do encontro, aos participantes. Durante o preenchimento do questionário, coloquei-me à disposição para responder qualquer dúvida. O questionário continha questões fechadas que abordavam o perfil, a formação, experiências prévias e as percepções dos licenciandos sobre o Programa. As questões abertas focaram a escolha e expectativa profissional, a contribuição do Pibid para a formação docente, as dificuldades suscitadas na prática nas escolas e as concepções sobre os saberes docentes necessários à prática profissional. Preenchidos todos os formulários, dei início ao grupo focal. Mas todos foram devidamente guardados após o uso dos dados. Eles foram utilizados apenas para esta pesquisa e para fins de divulgação científica. Ao todo, foram preenchidos 49 questionários pelos bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música. À época da realização desta pesquisa, os cursos pesquisados contavam com 75 bolsistas de iniciação à docência. Isso significa que o número de licenciandos participantes desta pesquisa (49) correspondeu a 65,3% dos bolsistas de iniciação à docência dos cursos de música pesquisados. Ou seja, a voz dos licenciandos aqui retratada representou a voz da maioria dos bolsistas de iniciação à docência de 6 subprojetos do Pibid Música de Minas Gerais.

Desse modo, pude formar seis grupos focais. Apesar de o campo de estudo da pesquisa ser formado por cinco universidades, uma delas desenvolvia dois subprojetos do Pibid Música. Outra universidade também possuía dois cursos de licenciatura, mas desenvolvia apenas um subprojeto do Pibid Música. Enfim, ao todo, a pesquisa integrou cinco universidades, sete cursos e seis subprojetos do Pibid Música. A organização dos grupos focais foi feita juntamente com as entrevistas, como relatado anteriormente. O TCLE dos licenciandos também foi encaminhado por *e-mail*, para que os alunos pudessem se familiarizar com a pesquisa.

A primeira etapa do grupo focal, o estabelecimento do *rapport*, eu a reservei para a apresentação dos participantes, dos objetivos da reunião e da pesquisa e para explicação sobre a dinâmica dos trabalhos, situando as técnicas lúdicas como possibilidade de construção de dados em pesquisa qualitativa. Em seguida, entreguei o TCLE impresso para a leitura e assinatura dos participantes. Apesar de o documento ter sido encaminhado por *e-mail* com antecedência, alguns dos alunos ainda não o conheciam. Feita a leitura e tendo a concordância de todos em participar do estudo, solicitei a assinatura de todos no documento e passei a recolher o material mantendo-o bem guardado.

Os participantes dos grupos focais foram os bolsistas de iniciação à docência dos cursos de música, mediados pela pesquisadora, e mais um ou dois observadores, dependendo da cidade. Em Belo Horizonte, foi fácil conseguir apoio de dois colegas da pós-graduação para atuar como observadores. Os dois grupos focais realizados em Belo Horizonte contaram com a participação de dois observadores cada um. Nas outras cidades, quando do acordo das datas e horários, solicitei aos coordenadores a indicação de uma pessoa para ficar responsável pela observação, evitando, assim, a perda das impressões do observador. Nas cidades do interior mineiro, contei com a participação de licenciandos e de professores dos cursos que gentilmente participaram como observadores do grupo focal. Só em uma universidade, apesar de ter agendado um observador, o licenciando não apareceu. Neste caso, como forma de minimizar o problema, anotei minhas impressões nos períodos em que os licenciandos estavam recortando, colorindo, colando ou elaborando o diagrama.

Vale lembrar que antes do encontro com o grupo focal, rapidamente expliquei ao observador(a) de cada cidade os objetivos da pesquisa e a função a ser desempenhada. Também entreguei-lhe o tópico-guia que eu utilizaria, contendo as atividades a serem desenvolvidas ao longo do encontro. Durante a realização da atividade com os grupos focais, me dirigi, por vezes, ao observador(a) para dar suporte e esclarecer dúvidas. Aos observadores que colaboraram comigo na pesquisa retribuí com um valor simbólico. Só uma professora e uma doutoranda não quiseram receber a recompensa.

Ressalto que a adoção do grupo focal se deve ao fato de esse instrumento permitir

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Como metodologia do grupo focal, optei pela utilização de recursos pedagógicos, considerados mais adequados para mapear os conhecimentos em construção no Pibid Música e obter dados mais relevantes para o problema em questão. O caráter lúdico da proposta gerou um ambiente de descontração e interesse, o que contribuiu para promover a interação entre os participantes. Nessa perspectiva, a realização do grupo focal contou com duas atividades lúdicas, a Mala Pedagógica e o Diagrama de Processos.

A *Mala Pedagógica* foi utilizada para identificar quais conhecimentos eram construídos na interação entre a universidade e as escolas de educação básica, e nos processos de reflexão com a equipe do Pibid Música. Para a realização dessa atividade, utilizei, como materiais didáticos, duas *malas* de cores diferentes, uma vermelha e outra verde, cartões coloridos, canetinhas coloridas, tesouras, tubos de cola, lápis de cera, papel pardo, gravador, máquina fotográfica e revistas pedagógicas escolhidas e adquiridas para esse fim. Foi colocada no chão uma folha de papel pardo, com tamanho suficiente para deitar uma pessoa adulta, com pernas e braços afastados. Um voluntário

se deitou sobre o papel e os outros colegas desenharam, com canetinhas, o contorno do corpo do *professor de música em processo de formação*. Em seguida, solicitei, no papel de moderadora, que os licenciandos dividissem o desenho do corpo do professor de música ao meio e na vertical, utilizando uma canetinha colorida. A próxima etapa tinha como finalidade depreender o que o aluno estava aprendendo nos espaços escolares. Então distribuí as malas pedagógicas. Os alunos escolheram o lado do corpo em que colocariam cada uma. Uma mala representava os conhecimentos adquiridos no âmbito da universidade e a outra, os conhecimentos adquiridos com a experiência na escola de educação básica. Com os materiais didáticos distribuídos, os alunos montaram as malas com recortes de revistas, desenhos elaborados por eles, frases escritas ou recortadas e coladas nas fichas de cartolina. Ao terminar o tempo estabelecido, as representações dos conhecimentos foram socializadas e debatidas, o que promoveu um intenso processo de interação entre os participantes e trouxe à tona uma diversidade de conhecimentos profissionais em construção.

Após o intervalo para o lanche, passei à segunda técnica lúdica, a da atividade do *Diagrama de Processos*. Essa atividade teve como finalidade depreender a noção de processo, de contexto, de sentido e significado. Solicitei aos licenciandos a divisão em dois ou três grupos. A forma que os bolsistas encontraram de se agrupar foi manter os dois grupos de trabalho do Pibid Música, nas escolas de educação básica. Definidos os grupos, pedi a cada grupo que elegeisse uma atividade do Pibid Música considerada significativa. Percebi aí a interação entre os participantes para a escolha da atividade. Qual era a mais relevante e por quê? Selecionada a atividade, cada grupo iniciou a construção do diagrama, que devia conter informações que caracterizassem e contextualizassem a atividade. Chamei a atenção deles para a ideia do *porque fazem como fazem* e distribuí cartões, folhas brancas, canetinhas, cola e lápis de cor. Terminado o diagrama, cada grupo apresentou a atividade, explicando o que fizeram, como fizeram e por que fizeram. Todos os diagramas foram fotografados para uso exclusivo desta tese.

Por fim, considero importante ressaltar que os dados das entrevistas, do grupo focal e dos questionários foram todos construídos nas universidades, campo de pesquisa desta tese. Manter a diversidade dos lugares só foi

possível com a ajuda financeira proporcionada pela professora orientadora, que custeou passagens aéreas, hospedagem e alimentação. Minha orientadora não só concordou com a abrangência da pesquisa no estado de Minas Gerais, como também criou condições reais para a sua realização.

3.5 Análise dos dados

Tal como definida por Bardin, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Assim, com base em Bardin, recorri à análise de conteúdo para trabalhar os dados coletados. A análise de conteúdo tem como domínios possíveis as entrevistas e conversas de qualquer espécie que podem ocorrer por meio de uma comunicação dual, quanto por um grupo restrito. A especificidade da análise do discurso reside na articulação entre *a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos); e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente*. (BARDIN, 2011, p. 47). De maneira metafórica, pode-se dizer que a análise de conteúdo contém um plano *horizontal*, que designa o texto e a sua análise descritiva, e um plano *vertical*, que remete às variáveis inferidas. Trata-se, portanto, de um processo dedutivo ou inferencial que se dá por meio de índices ou indicadores estabelecidos pelo analista. Quando da leitura dos dados, o que se procura estabelecer é a relação entre o que está dito e o que está implícito, o não-dito. Ou, por outras palavras, trata-se de atingir, por meio de significantes ou de significados *manipulados*, outros significados dos enunciados, de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, tais como, condutas, ideologias, atitudes.

A entrevista é *uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala*. (BARDIN, 2011, p. 93). Cada pessoa serve de seus

próprios pensamentos, sistemas de valores e de representações, emoções e afetividade para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos.

Para a análise das entrevistas, Bardin (2011) propõe dois níveis, separados em duas fases sucessivas e interdependentes. O primeiro nível, *decifração estrutural*, é um processo centrado em cada entrevista, pessoa por pessoa. É uma etapa de *imersão no mundo subjetivo do outro*, em que se busca compreender algo no interior da fala de uma pessoa. Trata-se de uma atitude que exige esforço, pois, a cada nova entrevista, há que se fazer abstrações de si próprio e das entrevistas anteriores, evitando-se, assim, a contaminação do novo material. O segundo nível, da *transversalidade temática*, é fundamental no plano da síntese, pois permite a relativização e o distanciamento. É um tipo de análise que mostra as constâncias, as semelhanças e as regularidades.

Para proceder à análise de conteúdo, separei os documentos em três *corpus*⁴ distintos. Um formado pelas entrevistas, cujos sujeitos eram os professores coordenadores dos subprojetos e do programa. O segundo, formado pelos grupos focais, cujos sujeitos eram os bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música de Minas Gerais. E o terceiro, formado pelos questionários, respondidos pelos licenciandos bolsistas de iniciação à docência. Além de possuir sujeitos diferentes, as técnicas são distintas e atendem a objetivos particulares. Esse fato atende à regra de homogeneidade e de pertinência necessárias à constituição de qualquer *corpus*. Utilizei a técnica de análise de conteúdo nesta pesquisa para interpretar os dados dos grupos focais, das perguntas abertas dos questionários e das entrevistas. As respostas fechadas dos questionários foram analisadas pela frequência.

Assim sendo, para a análise dos dados da atividade Mala Pedagógica do grupo focal, construí uma grade de análise, tomando, como ponto de partida, as sete categorias do conhecimento profissional propostas por Shulman (1987), para identificar os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos do Pibid Música (tópico 6.3). Tendo a categorização dos conhecimentos declarados por todos os licenciandos nessa grade, agrupei as

⁴ *Corpus* é o conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (BARDIN, 2011, p. 126).

falas segundo os temas, dentro de cada uma das categorias, para, em seguida, proceder à sua apresentação e discussão. A fase de categorização foi demorada e bastante cuidadosa e se deu em um movimento intenso de idas e vindas à teoria e aos dados. Foi, ao mesmo tempo, um processo de ambientação com os dados e de apropriação teórica diante deles. Às vezes, surgiam dúvidas sobre a categoria correspondente de determinado dado, e, às vezes, o dado impulsionava a ampliar esta mesma teoria. Nesse movimento percebi a presença de outra categoria do conhecimento profissional do professor de música, para além das descritas por Shulman (1987), uma relativa aos *conhecimentos éticos da realidade em que se vive* (tópico 6.3.8).

Quanto aos dados da segunda atividade do grupo focal, a do Diagrama de Processo, analisei-os juntamente com os dados do segundo bloco das entrevistas feitas com os coordenadores. Meu objetivo era perceber a dinâmica do processo de formação instituída na implementação do subprojeto e as formas de ensino de música adotadas por cada um deles, nas escolas de educação básica. A análise desse material deu origem à explicitação dos conhecimentos em ação nas atividades de ensino de música, nas escolas de educação básica. Pude, também, identificar as diferentes configurações dos subprojetos no contexto da prática e perceber o processo de construção do conhecimento profissional na interação entre sujeitos, instituições e conhecimentos (tópico 6.4). Essa opção metodológica surgiu depois de longo processo de angústia perante os dados, uma vez que sempre vinha à mente as recomendações da orientadora, isto é, não se tratava de uma pesquisa de análise ou avaliação de política. E ela tinha toda a razão, a minha pesquisa situava-se no campo da formação de professores e discutia elementos da profissionalidade docente - o conhecimento profissional do professor de música e a atividade de ensino de música – na sua relação com as propostas de formação dos cursos de licenciatura. Mas, mesmo assumindo essa perspectiva, permanecia o desejo de ter claro a estrutura e o funcionamento dos subprojetos, até porque desejava perceber as singularidades construídas em cada lugar. Além disso, eu pressupunha a presença de um funcionamento em sistema de estruturas e de ações os quais, ao mesmo tempo, instituíam e eram instituídas umas pelas outras. Ou seja, dentro de uma temporalidade, havia a proposta de formação dos cursos de licenciatura, com suas maneiras

instituídas de formar o professor de música (passado). E, então, surgiu, nas universidades, o Pibid trazendo uma nova proposta de formação de professores e instituindo novas formas de fazer e de se tornar professor de escolas de educação básica (presente). E, ao assumir as novas formas de fazer e de ser professor aos moldes do Pibid, mas com as marcas da profissionalidade e da identidade instituídas pelas práticas políticas, institucionais, curriculares e pedagógicas, iniciou-se a construção de outra forma de relacionar com a escola de educação básica, com o conhecimento profissional e com a formação de professores. E é dessa nova forma de ser e de fazer professor que surgiram os indícios da profissionalidade emergente, uma nova identidade profissional, de um outro corpo de conhecimentos profissionais do professor de música (futuro). E essa vida sistêmica das estruturas e das ações foi que norteou a minha escolha pela composição do tópico 6.4, que discute os conhecimentos em ação na atividade de ensino de música nas escolas de educação básica.

Já para a análise dos dados do questionário, elaborei uma grade que me permitisse organizar as respostas das questões fechadas e abertas. (Anexo G). Após o preenchimento dessa grade para cada Pibid Música, elaborei outra mais extensa para organizar todos os dados das seis grades preenchidas. Os dados das questões fechadas foram organizados em tabelas, contendo as perguntas e as frequências das respostas. Os dados relativos às questões abertas foram organizados por perguntas (nas colunas) e respostas (nas linhas). Assim, as respostas dos 49 participantes foram registradas nas respectivas linhas relativas à pergunta que constava na coluna. Esse retrato global de cada pergunta e resposta, propiciou-me identificar as categorias de análise de cada pergunta, e, então, organizá-las em uma nova grade, contendo três colunas: uma para a categoria identificada, outra para as respostas correspondentes à essa categoria, e outra para registrar a frequência das falas em cada categoria. Observadas as frequências de cada categoria, elaborei gráficos e tabelas para apresentação e discussão dos dados. Os dados do primeiro bloco da entrevista (Anexo D) foram organizados e discutidos no tópico 5.1. Os dados relativos ao segundo bloco que traz, nas voz dos licenciandos, as contribuições do Pibid Música, encontram-se organizados no tópico 6.5.

A análise dos dados do primeiro bloco das entrevistas realizadas com os professores coordenadores se deu por meio da elaboração de uma grade, com o objetivo de construir o perfil dos professores universitários. Nas colunas da grade registrei os indicadores, como, por exemplo, idade, sexo, tipo de vínculo institucional; e nas linhas, o símbolo para uma dos professores entrevistados. Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos, e apresentados e discutidos no tópico 5.2 desta tese.

4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR NAS LICENCIATURAS E NO PIBID

4.1 Os cursos de licenciatura em música: eixos de análise e perfil profissional

A busca por maior clareza do que se propõe como formação inicial de professores de música nos currículos das instituições de ensino superior motivou-me analisar o projeto político-pedagógico (PPP) dos cursos participantes desta pesquisa. Já no primeiro contato com o PPP dos cursos percebi a existência de diferentes formas de oferta do conhecimento profissional e de delineamento do perfil do egresso. Diante disso, pareceu-me necessário criar uma metodologia de análise que permitisse comparar os cursos pesquisados. Para estruturar a análise, tomei, como ponto de partida, as orientações contidas nos *Tópicos de estudos ou de conteúdos interligados*, apresentadas no Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música:

- I- conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
- II- conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III- conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004, p. 2).

O PPP dos cursos leva em conta a carga horária de todos os componentes curriculares distribuídos ao longo dos períodos letivos (disciplinas obrigatórias, TCC, estágio e práticas), não incluindo, no cômputo geral, a carga horária das disciplinas eletivas, que são cursadas à escolha de cada licenciando, e das Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) que são realizadas pelos licenciandos de forma extracurricular ao longo do curso.

Apesar de entender a importância dessas atividades curriculares, tive por objetivo detectar o que era proposto como conhecimento profissional obrigatório aos licenciandos em música nas instituições participantes desta pesquisa. Convém destacar que grande parte das disciplinas eletivas elencadas na matriz curricular dos cursos de licenciatura nunca foram ofertadas, a exemplo do que verifiquei no curso C3. Para tanto, adotei três eixos como forma de análise: o dos conhecimentos básicos, conhecimentos específicos e conhecimentos teórico-práticos. Vale lembrar, aqui, que conhecimento é um conceito mais amplo do que conteúdo, uma vez que pressupõe a junção do processo (atividade intelectual por meio da qual é feita a apreensão de algo exterior à pessoa) com o produto (aprendizagem de teorias, ideias e conceitos).

O eixo dos Conhecimentos Básicos, de característica interdisciplinar, reúne estudos de diversas áreas do conhecimento que, na interface com a música e a educação, propiciam reflexões de caráter político, sociológico, antropológico, psicológico, pedagógico e filosófico sobre o fazer musical. Existem ainda os conhecimentos que fundamentam o pensamento sobre a educação musical, os conhecimentos da pesquisa e aqueles necessários à expressão e comunicação na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses conhecimentos encontram-se distribuídos em disciplinas relativas a: Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil, Políticas Públicas na área de Música, Metodologia Científica, Pesquisa em Música, Psicologia e Educação, Filosofia e Educação, Antropologia Cultural, Sociologia da Educação, Fundamentos da Educação Musical, Libras, Leitura e produção de Textos Acadêmicos, Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Musical, entre outras.

O eixo dos Conhecimentos Específicos congrega saberes específicos da linguagem musical, voltados à execução, construção, compreensão e estruturação do discurso musical, inserindo atividades de performance, análise, criação, improvisação, arranjos e transcrições. Como forma de perceber a ênfase dada à formação específica do professor de Música, ou seja, o tipo de conhecimento que se destacava, dividi esse campo de conhecimento em três categorias: conhecimento da *performance/regência*, conhecimento composicional e conhecimento dos fundamentos teóricos. Isso porque, na área

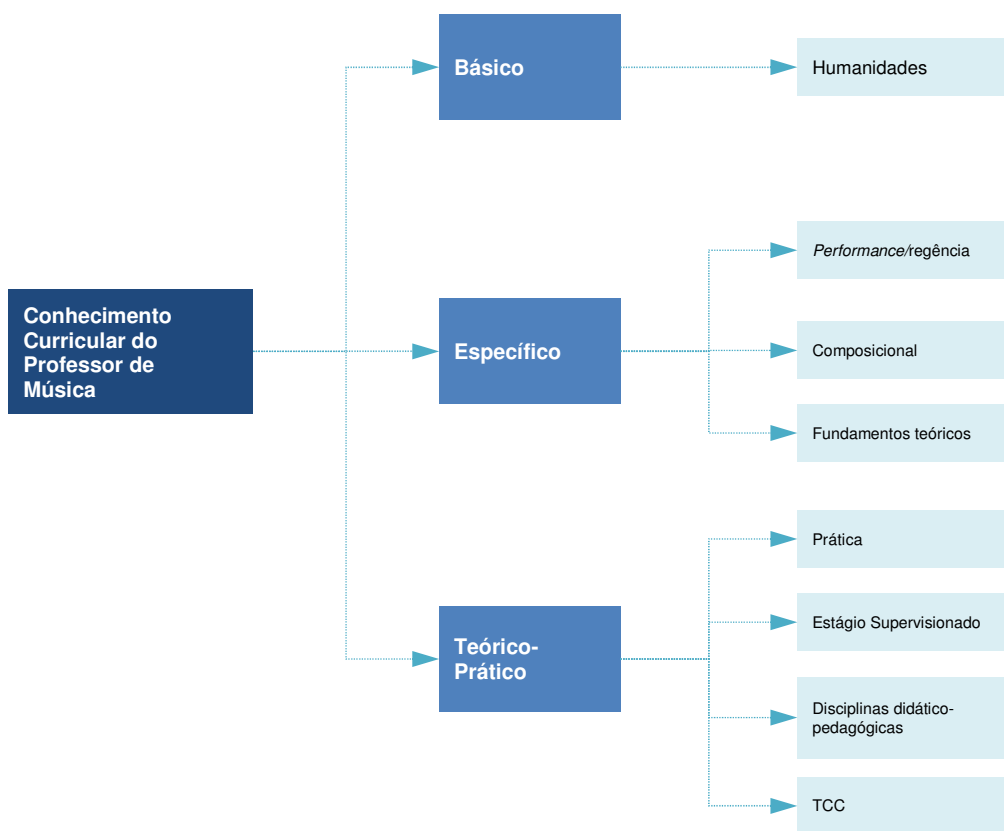
de Música, a existência da dicotomia entre bacharelado e licenciatura se dá muito conforme a concepção do que é ser músico e o que é ser professor de música. Historicamente, a definição do músico tem se dado mais apoiada na ênfase da formação instrumental, e a do professor de música com o foco na formação dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atividade de ensino musical (JARDIM, 2008).

O conhecimento da *performance*/regência é aquele formado por um conjunto de saberes necessários à expressão musical através do instrumento ou do canto ou da regência. Os saberes são distribuídos em disciplinas de Instrumento ou Canto, Prática Instrumental, Introdução ao Instrumento ou Canto, Técnica Instrumental ou Vocal, Canto Coral, Prática de conjunto, Instrumento Musicalizador, Fundamentos da Regência, entre outras. O conhecimento composicional é formado por saberes utilizados para compreender a linguagem musical em sua sintaxe e estrutura, por meio de práticas de criação, improvisação, arranjos e transcrições, e encontra-se em disciplinas de Harmonia, Análise Musical, Arranjos e Transcrições, Criação Musical, Contraponto. O conhecimento dos fundamentos teóricos são conhecimentos musicais que possibilitam compreender e agir sobre a linguagem musical, tanto em sua sintaxe e estrutura, como na sua dimensão histórica e cultural e encontra-se em disciplinas de Teoria da Música, Percepção Musical, História da Música (erudita ocidental ou brasileira, popular brasileira) e Apreciação da Música, História geral da Arte, Música Brasileira.

O eixo dos conhecimentos teórico-práticos reúne saberes voltados à integração teoria e prática, que suscitam reflexões em torno do *como fazer* e do *por que fazer como se faz*, incluindo a dimensão ética na formação docente e saberes da interface entre educação e tecnologia. A distribuição desses conhecimentos encontra-se em diferentes componentes curriculares, tais como Prática, Estágio Supervisionado, TCC e Disciplinas de Metodologia, Didática e Pedagogia.

Nessa perspectiva, os *Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música*, pretendem dar conta da diversidade dos conhecimentos curriculares do professor de Música, porém, sem fragmentá-los em sua natureza, como representados a seguir:

FIGURA 2: Eixos de análise dos conhecimentos curriculares do professor de música nos cursos de licenciatura



Fonte: elaboração própria

4.1.1 Licenciatura em Música da UFOP

O Departamento de Música (DEMUS) possui apenas um curso de graduação, licenciatura, que foi implantado em Ouro Preto no ano de 1999. O curso surgiu da demanda da Escola Livre de Música que funcionava no Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) desde 1994. Por um lado, o grupo de professores contratados pela UFOP, ou em parceria com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto, vivia uma situação de instabilidade institucional, pois não havia um aparato legal que garantisse a permanência dos professores na instituição. Portanto, a continuidade da Escola Livre se via comprometida uma vez que havia no IFAC uma atividade isolada de extensão que não permitia a contratação de professores além de outros trâmites burocráticos. Naquela

época, o IFAC contava apenas com uma funcionária efetiva desde 1993, ocupando o cargo de músico/pianista (técnico-administrativo em nível superior) e ministrando aulas na Escola Livre. Isso, em termos legais, configurava desvio de função. Por outro lado, os alunos da Escola Livre, desejosos de dar continuidade à formação musical, empenharam-se nas solicitações para a criação de um curso superior de música na UFOP.

Assim, o curso de graduação em música da UFOP nasce com o propósito de formar professores de música, com o nome Licenciatura em educação musical. Após algumas reformulações, o curso definiu formar um profissional com um perfil mais amplo, tornando o egresso *músico, professor e pesquisador* de sua prática. A adoção do novo perfil do egresso acarretou mudança do nome do curso, passando a se chamar Música - Licenciatura. A formação do licenciando passou a se estruturar em três eixos complementares. O primeiro, teoria geral da música, enfatiza a criação na busca de uma formação musical sólida e crítica e de contato com outras áreas de estudo do licenciando. O segundo, formação instrumental, *privilegia a diversidade estilística e estética*, podendo se realizar por meio do instrumento principal (piano, canto, violão, percussão, flauta doce, saxofone, clarinete, trompete, e trombone) ou mediante a prática em conjunto, tanto no canto coral quanto em grupos de câmara⁵. O terceiro, didático-pedagógico, é o momento em que os alunos são encaminhados ao estágio supervisionado, estabelecendo, assim, *as desejáveis relações entre a prática profissional e as metodologias mais avançadas no campo da educação musical*⁶. Ressalto, aqui, que a organização curricular por eixos privilegia, em dois deles, a formação de conhecimentos específicos da linguagem musical (teoria geral da música e formação instrumental).

Os três eixos complementares estão distribuídos na Matriz Curricular 2013/2 – Currículo 2 do curso de Música⁷, documento esse que reúne os cinco componentes curriculares: disciplina (obrigatória e eletiva), estágio, prática, AACC e TCC, como ilustra a tabela a seguir.

⁵ Disponível em: <<http://www.ifac.ufop.br/demus/index.php/demus/historia>>. Acesso em: 16/12/2013.

⁶ Disponível em: <<http://www.ifac.ufop.br/demus/index.php/demus/licenciatura-em-musica>>. Acesso em: 16/12/2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/arqdown/matriz/MUS.pdf>>. Acesso em: 27/12/2013.

TABELA 1: Componentes curriculares do curso de música da UFOP

COMPONENTES CURRICULARES	QUANTIDADE	CARGA HORÁRIA
Disciplinas Obrigatórias	41	1275
Disciplinas Eletivas	-	615
Estágios	4	405
Prática como Componente Curricular	4	405
Atividade Acadêmico Científico-Cultural	-	200
Trabalho de Conclusão de Curso	2	120
Total	51	3020

Fonte: dados da pesquisa

Como exposto na Matriz Curricular 2013/2, as 41 disciplinas obrigatórias são oferecidas ao longo dos oito semestres do curso. As eletivas são ofertadas a partir do segundo semestre do curso, somando-se 82 disciplinas, e podem ser cursadas em diferentes áreas do conhecimento (música, arte cênicas, ciências sociais aplicadas, educação, filosofia, história e letras) a escolha do aluno. A prática é oferecida do 1º ao 4º semestre e o estágio do 5º ao 8º semestre, e ambos perfazem um total de 405 h cada um. O componente AACC soma 200 h que são relativas às atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos de música, tais como: participação em eventos artísticos, cursos, congressos, seminários, projetos de pesquisa e extensão, entre outros. O TCC é desenvolvido sob a coordenação de um docente no 7º e 8º períodos e é um componente formativo que possibilita a pesquisa e a reflexão em torno de temas vinculados a um dos três eixos estruturantes do curso.

Com relação às disciplinas eletivas, a Matriz Curricular descreve somente o período a ser oferecido e a quantidade a ser cursada (615 h). As AACC são integralizadas a partir da análise e aprovação do colegiado do curso de música, e o TCC é um componente que pretende integrar todos os eixos propostos.

Com um campo de atuação ampliado, o graduado pode atuar na educação musical como professor de música em diferentes espaços - escolares (escolas de educação básica públicas e privadas, escolas especializadas de música, escolas livres de música) e não-escolares (bandas,

corais, projetos culturais, empresas). Pode, também desenvolver atividades artístico-musicais. Com duração de oito semestres, o curso oferece 25 vagas anuais e o ingresso do licenciando se dá por meio do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e da prova específica de conhecimentos musicais teóricos, práticos e instrumentais. Na prova específica, o candidato escolhe um instrumento a ser executado e interpreta uma peça musical. Com a oferta da formação instrumental ao longo dos oito semestres, o DEMUS busca *proporcionar ao graduando uma experiência artística relevante para a atuação futura em diversos segmentos profissionais.*

Com relação à distribuição dos conteúdos curriculares, o curso de licenciatura da UFOP apresenta a seguinte configuração:

1- *Conhecimentos básicos:* Política e Gestão Educacional, Políticas Públicas na Área de Música, Metodologia Científica, Introdução à Libras e Organização do Trabalho Escolar, somando-se 180 horas;

2- *Conhecimentos específicos:* Instrumento ou Canto A a H, Educação e Flauta Doce I e II, Educação e Voz I e II, Educação e Canto Coral I e II, Educação e Instrumento Harmônico I e II, Grupo de Percussão A, História da Música A a C, História Geral da Arte, Percepção Musical A a E, Contraponto A e B, Análise Musical I, Música Brasileira, Educação e Arranjo, Harmonia A e B e Educação e Regência A, totalizando-se 1.035 horas;

3- *Conhecimentos teórico-práticos:* Prática Pedagógica em Música I a IV, Estágio supervisionado A a D, TCC I e II e Metodologia em Educação Musical I e II, totalizando-se 990 horas.

De acordo com a estrutura curricular proposta pelo curso de licenciatura da UFOP, posso inferir que esse curso enfatiza a construção dos conhecimentos específicos da linguagem musical, com 1.035 horas. Com relação aos conhecimentos musicais, 540 horas destinam-se à *performance* e a regência, 345 horas, aos conhecimentos composicionais e 150 horas, aos fundamentos teóricos musicais. Isso mostra a ênfase curricular nos conhecimentos específicos musicais, sobretudo naqueles relativos à formação do músico instrumentista. Portanto, apesar de esta proposta curricular delinear o perfil do *músico-professor-pesquisador*, na distribuição do conhecimento profissional privilegia-se a forma de profissionalidade do *músico professor* como descrito por Jardim (2008): forte ênfase na formação técnico-

instrumental. Além disso, há um descompasso entre esse modelo de profissionalidade e os espaços de atuação previstos para os egressos do curso que englobam desde atividades artístico-musicais até a docência em espaços escolares e não-escolares. Nesse sentido, pergunto: até que ponto essa proposta de formação dá conta de preparar o futuro professor para atuar nos espaços escolares previstos pelo curso, sobretudo nas escolas de educação básica? Quais estratégias estão sendo efetivamente adotadas para a formação em pesquisa do licenciando da UFOP? Vale lembrar aqui que a construção da presente pesquisa baseia-se na matriz curricular e em informações disponíveis na internet, uma vez que este é o único curso pesquisado que não possui o PPP. Em minha opinião, a elaboração do PPP de qualquer curso é função da comunidade acadêmica, mas fazer cumprir a sua existência é papel da Pró-Reitoria de Graduação.

4.1.2 Licenciatura em Música da UFSJ

Instalado no Campus Tancredo Neves (CTAN), o curso de música funciona vinculado ao Departamento de Música (DMUSI) em um prédio projetado especificamente para o funcionamento de atividades que envolvem práticas instrumentais. Para atender as especificidades da área de música, todas as salas do DMUSI receberam tratamento acústico adequado, desde as reservadas ao trabalho individual até a sala multimeios, local reservado para os ensaios de grandes grupos instrumentais e vocais.

O curso de graduação em música da UFSJ foi criado em 2006 com o objetivo de oferecer sólida formação musical e pedagógica e atender a demanda por profissionais qualificados para atuarem como *músico-educadores, instrumentistas, cantores, pesquisadores e criadores de música*⁸. Mantendo a tradição da área de música, o curso oferece a formação do professor de música com habilitação em instrumento, à escolha do candidato – viola, violino, violoncelo, piano, violão, canto lírico, canto popular, flauta, clarineta e trombone.

De acordo com o PPP do curso de música (2008),

⁸ Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/cmusi/>>. Acesso em: 09/01/2014.

optou-se por iniciar o curso oferecendo as habilitações em Instrumento ou Canto, que possuem uma ênfase significativa numa 'formação versátil e intermediária' entre os cursos tradicionais de Licenciatura em Música e os cursos de Bacharelado, somando a sólida formação pedagógica dos primeiros às práticas do *fazer musical* dos segundos. (p. 31). (Grifos meus).

Em face da alta demanda regional para a formação do professor de música e da Lei 11.769/08, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, o Colegiado de Curso optou pela criação de uma nova habilitação – a educação musical. A nova habilitação iniciou-se no ano de 2009, privilegiando o conteúdo didático para a formação do profissional, prescindindo de uma formação instrumental mais específica e aprofundada. Com o novo perfil, o curso de música pretende atender, de forma mais completa, *às necessidades educacionais e musicais de São João del-Rei e região, que compreendem tanto os instrumentistas e cantores quanto os educadores musicais mais generalistas*⁹.(PPP, 2008, p. 3).

A partir de 2009, a Licenciatura em música da UFSJ passou a oferecer duas habilitações – instrumento ou canto e educação musical. A habilitação em instrumento ou canto *visa à formação de um educador musical que poderá atuar também como músico instrumentista ou cantor*. A habilitação em educação musical, *visa uma formação acadêmica centrada na pedagogia musical*. (PPP, 2008, p. 44). Com perfis profissionais distintos para a habilitação, o *músico educador* a ênfase é na formação instrumental ou vocal e para o *educador musical*, nas metodologias de ensino da música voltadas para a escola de educação básica.

As concepções sobre o perfil profissional parecem ter surgido alinhadas às necessidades dos espaços de atuação dos professores de música, como nos mostra este trecho da página eletrônica do curso ao salientar que

o curso de Licenciatura em Música da UFSJ visa formar um profissional competente e versátil para atuar como 'educador musical' em escolas do ensino básico (Fundamental e Médio) e como 'músico educador' em agremiações musicais, escolas de música e conservatórios, desenvolvendo

⁹ Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ, 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/cmusi/projeto_pedagogico.php>. Acesso em: 09/01/2014.

atividades diversas e lecionando o canto ou o instrumento musical para o qual foi habilitado. (Grifos meus).¹⁰

O projeto pedagógico do curso afirma a docência como base da identidade do educador, propondo uma formação profissional que propicie a compreensão das complexas relações entre a educação e a sociedade. Assim, a formação do futuro egresso do curso de música é concebida como *processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura, do pensamento, do juízo, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade*. (PPP, 2008, p. 55).

Deseja-se, com isso, que o egresso do curso de Licenciatura em música da UFSJ

compreenda historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participe da produção do saber da área e atue como docente em educação básica. Nesse âmbito, também se incluem a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos. (PPP, 2008, p. 56).

Daí, a necessidade e a importância fundamental de um trabalho que desenvolva a autonomia do professor, compreendida como *o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política, para o que é imprescindível uma formação teórica, rigorosa e crítica*. (PPP, 2008, p. 56).

Ora, a música, como objeto do ensino e da experiência, pode e deve ser abordada como um campo de experiência e de conhecimento independente de qualquer outro. Levando-se em conta as funções que a música pode desempenhar na sociedade, a proposta de educação musical do curso da UFSJ visa propiciar ao aluno a compreensão da música como fenômeno cultural e social, como objeto estético autônomo que pode ser atingido senão pela aprendizagem dos meios adequados de apreensão da linguagem musical.

Baseando-se nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música (1999), a organização curricular do curso de Licenciatura em música está apoiada em sete campos de conhecimento: instrumental e vocal,

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/copeve/musica.php>>. Acesso em: 09/01/2014.

composicional, fundamentos teóricos, formação humanística, pedagógico, de integração e da pesquisa. A proposta de formação do curso busca aliar as competências relacionadas aos campos específicos de conhecimento do curso àquelas de caráter geral para a formação do educador. A matriz curricular do curso de música subdivide-se em três grandes grupos estruturadores: 1- unidades curriculares da base comum do curso; 2- unidades curriculares da habilitação em instrumento ou canto; 3- unidades curriculares da habilitação em educação musical. As duas habilitações se diferem no que diz respeito à oferta de dois componentes curriculares - as disciplinas e as práticas de formação.

Para a habilitação em instrumento ou canto são obrigatórias para o campo da formação instrumental e vocal as disciplinas: Instrumento ou Canto I a VIII, Recital e Prática Musical em Conjunto A e B; para o campo da formação pedagógica, a Didática do Ensino do Instrumento ou Canto; e como práticas de formação, a Oficina Pedagógica III e as Oficinas de Performance I a IV.

Já para a habilitação em educação musical, são consideradas obrigatórias para o campo da formação instrumental e vocal do licenciando as disciplinas: Percussão I e II e Canto Coral C e D; para o campo da formação pedagógica, a Didática da Musicalização III e IV; insere a obrigatoriedade do campo composicional com a disciplina Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil; e como práticas de formação, as Oficinas Pedagógicas III a V.

E o estágio supervisionado é ofertado do terceiro ao oitavo período do curso e totaliza 400 horas. Esse componente curricular é definido como *uma participação progressivamente atuante em atividades de prática e de ensino musical em diversos ambientes formais e não formais de ensino*. (PPP, 2008, p. 77). A dimensão pedagógica do estágio supervisionado caracteriza-se como período de observação e atuação didático-musical progressiva, e a dimensão artístico-pedagógica pela possibilidade de o aluno levar um bem cultural a vários espaços da sociedade por meio da *performance*. A variação do estágio em sua dimensão artístico-cultural permite ao aluno o cômputo de até 25% da carga horária do estágio supervisionado (100 horas).

Com efeito, o curso de Licenciatura em música da UFSJ totaliza 2.820 horas, distribuídas em oito semestres, que podem ser integralizadas em, no máximo, sete anos. De acordo com o cadastro do Ministério da Educação (MEC), as 26 vagas iniciais são ampliadas para 28, e em seguida, com o

crescimento do corpo docente e a conseqüente oferta de outras habilitações instrumentais, o curso disponibiliza mais 12 vagas¹¹. Atualmente, o curso oferece, a cada ano, 40 vagas em tempo integral: 25 para as habilitações em instrumento e 15 para a habilitação em educação musical.

A distribuição dos conteúdos no curso de Licenciatura, habilitação em educação musical se dá da seguinte maneira:

- 1- *Conhecimentos básicos*: Política Educacional e Organização da Educação no Brasil, Português Instrumental I e II, Metodologia da Pesquisa em Música, Psicologia da Educação I e II, Sociologia da Educação, Fundamentos da Educação Musical e totalizando-se 240 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos*: Percepção Musical I a IV, Técnica Vocal e Dicção, Harmonia I e II, Análise Musical I e II, Fundamentos da Regência, Arranjos e Transcrições, Canto Coral A a D, Percussão I e II, Criação musical, Introdução à História da Arte, História da Música Ocidental I a IV, História da Música Brasileira, História da Música Popular Brasileira, Flauta-Doce I a IV, Teclado/Violão I a IV, totalizando-se 990 horas;
- 3- *Conhecimentos teórico-práticos*: Didática da Musicalização I a IV, Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil, Prática de Formação Oficina Pedagógica I a IV; Didática, Avaliação e Teorias Pedagógicas; Prática de Formação Oficinas de Projetos I e II, Prática de Formação Monografia I e II, Estágio Supervisionado A a F, totalizando-se 1.000 hora.

Essa proposta de formação tende mais ao equilíbrio na oferta dos conhecimentos teórico-práticos (1.000 horas) e dos conhecimentos específicos da linguagem musical (990 horas), podendo-se observar uma pequena ênfase nos conhecimentos teórico-práticos. Das 990 horas de conhecimentos específicos, 360 horas são destinadas à *performance* e a regência, 180 horas à formação composicional e 450 horas à formação dos fundamentos teóricos. A distribuição dos conhecimentos específicos musicais revela ênfase na

¹¹ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31/01/2014.

compreensão e ação sobre a linguagem musical (sintaxe, estrutura, dimensão histórica e cultural) em detrimento da formação de competências para se expressar musicalmente por meio de um instrumento ou do canto (*performance instrumental*). Assim, nesta proposta curricular, o *educador musical* é o professor cuja formação reflete pequena ênfase nos conhecimentos teórico-práticos, e cuja profissionalidade o habilita a atuar, principalmente, em escolas de educação básica, nos níveis fundamental e médio. A profissionalidade docente nesta proposta curricular configura-se de maneira mais coerente com o campo escolar de atuação profissional.

Já o curso de Licenciatura, com habilitação em instrumento, apresenta outra configuração na distribuição dos conhecimentos curriculares:

- 1- *Conhecimentos básicos*: Fundamentos da Educação Musical, Política Educacional e Organização da Educação no Brasil, Português Instrumental I e II, Metodologia da Pesquisa em Música, Psicologia da Educação I e II, Sociologia da Educação, e totaliza 240 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos*: Instrumento ou Canto I a VIII, Percepção Musical I a VI, Recital, Técnica Vocal e Dicção, Harmonia I e II, Análise Musical I e II, Fundamentos da Regência, Arranjos e Transcrições, Canto Coral A e B, Prática de Conjunto A e B, Introdução à História da Arte, Criação Musical, História da Música Ocidental I a IV, História da Música Brasileira, História da Música Popular Brasileira, Flauta-Doce I e II, Teclado/Violão I e II, totalizando-se 1.020 horas;
- 3- *Conhecimentos teórico-práticos*: Didática da Musicalização I e II, Didática do Instrumento/Canto, Prática de Formação Oficina Pedagógica I a III; Didática, Avaliação e Teorias Pedagógicas; Prática de Formação Oficinas de Projetos I e II, Prática de Formação Monografia I e II, Prática de Formação Oficina de Performance I a IV, Estágio Supervisionado A a F, que totaliza 940 horas.

Ao contrário da habilitação anterior, a habilitação em Instrumento/Canto enfatiza os conhecimentos específicos da linguagem musical, ofertando uma formação de 1.020 horas. Destes conhecimentos, 390 horas são reservadas à

performance e regência, 180 horas à formação composicional e 450 horas à formação dos fundamentos teóricos. Apesar de a habilitação ser em instrumento ou canto, a ênfase dos conhecimentos específicos musicais não recai sobre a formação instrumental, mas antes, sobre os fundamentos teóricos da linguagem musical. Este fato configura uma contradição tanto do ponto de vista do perfil proposto no corpo do PPP (ênfase na formação instrumental), quanto em relação à profissionalidade docente do *músico-educador* para o exercício profissional como instrumentista e professor de instrumento.

Em síntese, os dois cursos da UFSJ apresentam a mesma distribuição dos conhecimentos específicos musicais, exceto os instrumentais, que apresentam diferença de 30 horas entre uma habilitação e outra. Como consequência, o perfil do *músico educador* é mais amplo e também de caráter multidimensional – músico e professor, instrumentista e docente. A análise dos dados permite-me inferir que a diferença entre o *músico educador* e o *educador musical* está na tensão entre a oferta dos conhecimentos específicos musicais e dos pedagógicos, e sua definição se dá em função da demanda dos espaços de atuação profissional – escolas específicas de música (conhecimento musical) ou escolas de educação básica (conhecimento pedagógico). Além disso, a habilitação em educação musical possui uma proposta curricular mais equilibrada quando da proposição de conhecimentos específicos musicais e pedagógicos.

4.1.3 Licenciatura em Música da UFU

O curso superior de música existe em Uberlândia desde o ano de 1957, funcionando no Conservatório Musical de Uberlândia. Em 1969, esse conservatório foi transformado em Faculdade de Artes e passou a integrar a Universidade de Uberlândia. Com a federalização da universidade, a Faculdade de Artes foi ampliada transformando-se em Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais (FAFCS). Em 2010, em face da solicitação do Conselho da FAFCS, o Conselho Universitário da UFU desmembrou essa

Faculdade em três unidades acadêmicas, criando os Institutos de Artes, de Ciências Sociais e de Filosofia¹².

O curso de graduação em música da UFU divide a organização administrativa e infraestrutura com o curso de teatro. Ambos funcionam, prioritariamente, no Bloco 3M do Campus Santa Mônica da UFU, o maior da universidade. Localizado na região leste da cidade, esse campus abriga os cursos de graduação e pós-graduação das áreas de ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências aplicadas e artes – Artes Visuais, Teatro, Dança e Música.

O bacharelado foi o primeiro curso de graduação em música dessa instituição, tendo, no ano de 1967, as primeiras habilitações reconhecidas - piano e violino. Dez anos depois, foi reconhecido o curso de Licenciatura em educação artística, com habilitação em música. Até 2005, a UFU manteve a formação dos profissionais de música por meio de dois cursos: 1- Bacharelado em música, com habilitação em canto ou em instrumento, que formava o cantor ou o instrumentista; 2- Licenciatura em educação artística, com habilitação em Música, que formava o professor de música. Em 2005, o curso de Licenciatura em educação artística foi desmembrado, e cada uma de suas três habilitações se transformou em curso(s) específico(s) de graduação: teatro (licenciatura), artes visuais (licenciatura e bacharelado) e música (licenciatura).

A partir de então, o curso de música da UFU assumiu nova configuração, passando-se a oferecer dois cursos de música em nível de graduação - bacharelado e licenciatura – com habilitação em canto ou instrumento (flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, violão, violino, viola, violoncelo, trompete, trombone e saxofone). Os cursos de Bacharelado em música, com duração de quatro anos, e o de Licenciatura em música, com duração de quatro anos e meio, podem ser concluídos em seis e sete anos, respectivamente. De regime acadêmico semestral e turno de oferta integral, os cursos de música oferecem juntos, 40 vagas anuais, com ingressos semestrais. De acordo com o PPP (2012), em janeiro são oferecidas 10 vagas para o

¹² Resolução nº 31/2010, do Conselho Universitário da Universidade de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/resolucoes/resolucaoconsun-2010-31.pdf>>. Acesso em: 15/02/2014.

PAIES e 10 vagas para o processo seletivo, e, em julho, 20 vagas para o processo seletivo.

A opção pela habilitação em canto ou em instrumento é feita pelo aluno no ato da inscrição para o processo seletivo, quando da realização da prova de habilidades específicas. Já a opção pelo grau acadêmico - bacharelado e licenciatura - é feita pelo aluno após cursar o primeiro período, tendo, ainda a oportunidade de modificar sua opção mais uma vez ao final do segundo período. No meu entender, isso significa que a prova específica é a mesma para os dois cursos, o que permite, então, tratar, de maneira igualitária tanto o aluno da licenciatura quanto o do bacharelado.

Com referência ao currículo dos cursos de graduação em música, baseia-se na concepção de um projeto educacional que se desenvolve por meio da seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que os estudantes participem. Por conseguinte, a reforma curricular pauta-se pelos princípios que destacam *a dinâmica da sociedade, as variedades das práticas musicais e educativo-musicais, a natureza política, histórica e social da construção do conhecimento musical bem como o perfil dos alunos e a caracterização profissional do corpo docente*. (PPP, 2012, p. 17).

Em consonância com os princípios gerais do ensino de graduação da UFU, os cursos de graduação em música têm como princípios norteadores: articulação entre teoria e prática; contextualização e a criticidade do conhecimento; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; flexibilização; interdisciplinaridade; rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos; ética como orientadora das ações educativas; ênfase na música brasileira; *ênfase na performance*, criação e apreciação musical; avaliação como prática de (re)significação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.

O perfil do egresso dos cursos de graduação em música da UFU delinea-se conforme registrado no quadro a seguir:

QUADRO 2: Perfil dos egressos dos cursos de graduação em música da UFU

Bacharelado em Música	<ul style="list-style-type: none"> - Seja capaz de fazer música como executante; - Seja capaz de atuar profissionalmente como intérprete-pesquisador; - Esteja apto a compreender e traduzir as necessidades dos indivíduos, grupos sociais e comunidades com relação a problemas artístico-musicais e culturais.
Licenciatura em Música	<ul style="list-style-type: none"> - Seja capaz de promover o aprendizado musical; - Seja capaz de atuar profissionalmente como <i>músico-educador-pesquisador</i>; - Esteja apto a compreender e traduzir as necessidades dos indivíduos, grupos sociais e comunidades com relação a problemas artístico-musicais e educacionais.

Fonte: dados da pesquisa

Esse quadro mostra que os perfis são diferenciados pela principal atividade laboral desenvolvida pelo profissional. O bacharel é o músico executante, o intérprete que faz música como instrumentista e desenvolve pesquisa em música. O licenciado é o *músico-educador-pesquisador*, que promove o aprendizado musical e desenvolve pesquisa em música.

Nessa medida, a Licenciatura em música tem como objetivo formar professores de música habilitados para o exercício profissional na rede pública e privada da educação básica, nos conservatórios e escolas de música da rede pública e privada, e em projetos sociais e culturais, empresas, entre outros espaços não-escolares.

Contudo, o graduando que tenha optado pela licenciatura poderá cursar, também, o bacharelado no exercício do mesmo processo seletivo de ingresso ao ensino superior. Neste caso, não deverá comprometer o andamento da licenciatura. De maneira diferente, se o graduando optar por cursar primeiro o bacharelado e depois quiser cursar a licenciatura, deverá prestar nova prova de ingresso ao ensino superior. Isso se deve ante as exigências presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, segundo as quais as práticas pedagógicas devem-se realizar desde o início do curso e o estágio supervisionado, na segunda metade do curso.

Quanto à estrutura curricular do curso, comporta os componentes curriculares e está organizada em três núcleos de formação: núcleo de

formação específica, núcleo de formação pedagógica e núcleo de formação acadêmico-científico-cultural. A formação do profissional de música, seja ele bacharel ou licenciado, se dá por meio da articulação dos núcleos de formação. Há uma estrutura curricular geral básica que orienta a construção do currículo dos cursos, como pode-se observar no quadro abaixo.

QUADRO 3: Núcleos de formação do curso de licenciatura em música da UFU

Núcleo de Formação Específica	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas obrigatórias e optativas de formação do domínio teórico-prático dos conhecimentos musicais e de formação geral. - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
Núcleo de Formação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas obrigatórias e optativas de formação do domínio teórico-prático dos conhecimentos pedagógicos gerais e pedagógico-musicais. - Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), que trata da prática educativa ao longo do curso. - Estágio Licenciatura
Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades Acadêmicas Complementares (AC), incluindo aqui disciplinas facultativas.

Fonte: dados da pesquisa

Diante das especificidades que caracterizam cada uma das duas habilitações, os dois cursos de graduação em música demandam quatro estruturas curriculares básicas: Bacharelado em canto, Bacharelado em instrumento, Licenciatura em canto e Licenciatura em instrumento. Isso porque as duas habilitações demandam especificidades em relação a cada instrumento ou o canto, o que acaba por configurar diferentes estruturas curriculares. Por exemplo, se um graduando optar por cursar licenciatura em instrumento-piano, ele vai cursar uma estrutura curricular básica em licenciatura em instrumento, porém com disciplinas voltadas para a formação em piano (Prática Instrumental 1 – piano; Literatura do Instrumento 1 – piano, etc.). Mas, se a escolha for por canto, o aluno cursa a disciplina Prática Instrumental 1 - Canto; Literatura do Instrumento 1 – canto, e assim por diante. Apesar das especificidades em relação ao instrumento ou ao canto, as duas

habilitações do curso de Licenciatura em música perfazem 2950 horas-aula, variando apenas a carga horária do núcleo de formação específica em vista das demandas particulares de cada uma das habilitações.

Mas, no PPP, a avaliação do curso é entendida como *prática de re-significação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso. Ela é diagnóstica, formativa e emancipatória, tanto no âmbito da aprendizagem quanto do curso.* (PPP, 2012, p. 63). Nesse sentido, a avaliação do curso feita por docentes, discentes e comunidade é desejável na concepção de currículo adotada. Junto com essa avaliação do curso, está prevista também a avaliação docente. A proposta é de que as avaliações sejam feitas, no máximo, a cada dois anos, *viabilizando uma reflexão crítica sobre o andamento do próprio curso e formando indicativos às mudanças necessárias.* (PPP, 2012, p. 64).

No caso da avaliação da aprendizagem, o curso adota diferentes formatos com vistas a promover *um diagnóstico dos conhecimentos já construídos pelo graduando, bem como a sua formação e emancipação.* (PPP, 2012, p. 67). São previstos, dependendo do contexto pedagógico, a realização de relatórios, portfólios, provas, seminários, recitais, criações musicais, e outros. Apesar de variável segundo o contexto pedagógico, a periodicidade recomendada é de, no mínimo, duas modalidades de avaliação por disciplina.

Acerca da distribuição dos conhecimentos curriculares do professor de Música nos cursos de Licenciatura em canto e Licenciatura em instrumento da UFU, ela se dá da seguinte maneira:

- 1- *Conhecimentos básicos:* Antropologia Cultural, Sociologia, Psicologia do Desenvolvimento Musical, Psicologia da Educação, Política e Gestão da Educação e Pesquisa em Música 1 a 3, totalizando-se 360 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos:* Teoria da Música 1 e 2, Harmonia 1 e 2, Análise Musical 1 e 2, Percepção Musical 1 a 6, História e Apreciação da Música¹³, História e Apreciação da Música Erudita

¹³ Esta disciplina é oferecida em três semestres seguidos com os seguintes subtítulos: IM, Renascimento e Barroco; Clássico e Romântica; Pós-Romântica e Século XX e XXI. Este fato denota uma concepção linear do conhecimento histórico musical, e sua apresentação cronológica se dá atrelada aos estilos da história da música europeia. Aliás, esta é uma das

Brasileira I, História e Apreciação da Música Brasileira Popular, Canto Coral 1, Prática de Conjunto 1 e 2, Introdução ao Instrumento ou ao Canto¹⁴, Prática Instrumental ou do Canto 1 a 7, Técnica Instrumental 1 ou Vocal 1, Preparação Vocal ou Anatomia e Fisiologia da Voz e Literatura do Instrumento 1 ou do Canto 1, somando-se 1.125 horas;

- 3- *Conhecimentos teórico-práticos*: TCC, Formação do Profissional da Música¹⁵, Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musicais 1 a 3, Metodologia do ensino e Aprendizagem do Instrumento 1 e 2 ou do Canto 1 a 6, totalizando-se 920 horas.

Concluindo, no curso de formação de professores de música da UFU, quanto à distribuição do conhecimento profissional, a ênfase é nos conhecimentos específicos da linguagem musical, com 1.125 horas (46,7%). Para esses conhecimentos, 390 horas são destinadas à *performance* e regência, 240 horas, à formação composicional e 495 horas, à formação dos fundamentos teóricos musicais. Apesar de a habilitação do curso ser em instrumento ou canto, a ênfase recai sobre os conhecimentos dos fundamentos teóricos musicais, sobretudo na teoria da música e percepção musical (240 horas) e na história e apreciação da música (225 horas). Neste curso, a profissionalidade que se constrói é do *músico-educador-pesquisador*. Portanto, ele poderá promover o aprendizado musical e desenvolver pesquisa em música, e estará apto a atuar na rede pública e privada da educação básica, nos conservatórios e escolas de música da rede pública e privada, em projetos sociais e culturais, empresas, entre outros espaços não-escolares. Em minha opinião, a profissionalidade aqui construída se aproxima da desenvolvida no curso de licenciatura em música da UFOP.

4.1.4 Licenciatura em Música da UEMG

características da presença do *habitus conservatorial* apontada por Pereira (2013) nas práticas curriculares dos cursos de Música.

¹⁴ Há uma diferença da oferta de disciplinas para a habilitação Instrumento e para o Canto, e o aluno se matricula dependendo da habilitação escolhida.

¹⁵ Esta disciplina pertence ao Núcleo Pedagógico do Curso e pretende contribuir para a construção de conhecimentos teórico-práticos.

A Escola de Música (ESMU) da UEMG conta atualmente com uma área de 2.292 m², localizada em um bairro residencial na zona noroeste de Belo Horizonte. No entanto, é prevista, para o primeiro semestre de 2014, sua mudança para nova sede, ainda em fase de construção, no bairro da Cidade Nova, nas dependências do *Campus BH* da UEMG.

A ESMU oferece três cursos de graduação, divididos em Licenciatura em música com habilitação em educação musical escolar, Licenciatura em música com habilitação em instrumento ou canto, e Bacharelado em música com habilitação em instrumento ou canto. A Pós-Graduação *lato sensu* oferece dois cursos - Música Brasileira: Práticas Interpretativas e Princípios e Recursos Pedagógicos em Música. Há, também, dois cursos livres de Extensão, conhecidos como Curso Básico e Musicalização Infantil. Cada um desses cursos tem um foco de atuação e concentração específico, atingindo camadas diferentes de estudantes universitários ou pré-universitários, de acordo com seu interesse particular

O Curso de Licenciatura em música, com habilitação em educação musical escolar (LEM) busca formar profissionais de música com *perfil mais amplo e abrangente* que o da formação técnica e da excelência na prática de um instrumento musical específico ou do canto. O perfil desejado é de um *professor de educação musical* que tenha conhecimento específico e fundamentado na área de música, para atuar, essencialmente, em todos os níveis da educação básica. A formação do profissional é entendida como

um apanhado amplo de conhecimentos musicais e pedagógicos, em diversos parâmetros e habilidades, capazes de cobrir as necessidades de um professor de música habilitado para atuar em instituições de ensino de nível fundamental ou médio, em escolas de educação formal ou em cursos livres de música. (PPP, 2012, p. 11).

O LEM oferece 40 vagas anuais no turno da manhã e totaliza 2.820h. O tempo mínimo de conclusão de curso é de 4 anos e o máximo de 7 anos. Na modalidade presencial, o curso tem duração de 8 semestres, funcionando de segunda a sábado. A formação instrumental inicia-se com a aprendizagem de instrumentos musicalizadores (flauta doce e teclado), e depois percussão. No terceiro período, o aluno escolhe um instrumento harmônico (teclado ou violão) o qual será cursado até o final do curso (6 semestres). Além desses, o aluno

ainda cursa 4 semestres de Canto Coral e 2 semestres de Prática Musical em Grupo. Somando, a carga horária total da formação instrumental do LEM é de 480 horas.

O Curso de Licenciatura em música com habilitação em instrumento ou canto (LIM) tem um foco de interesse *um pouco mais específico*. Esse curso,

além de tratar dos aspectos da pedagogia musical na formação do professor de educação musical, procura enfatizar o desenvolvimento das habilidades técnicas e artísticas do futuro professor em um instrumento musical ou no canto. O foco de atuação desses futuros profissionais dirige-se também para a prática e o ensino de instrumentos musicais, em escolas especializadas ou não. (PPP, 2012, p. 11).

Como bem aponta o PPP, a finalidade do LIM é dupla, uma vez que visa a formar *o professor de educação musical e o professor de instrumento ou canto*. (PPP, 2012, p. 47). O curso propõe a formação de um profissional que tenha conhecimentos específicos e fundamentados na área de música para atuar como instrumentista e como professor em escolas de educação básica, conservatórios e cursos livres de música.

Funcionando na modalidade presencial e no turno da noite, o LIM oferece 40 vagas anuais e totaliza 2.820 horas. Para a conclusão dos créditos, os alunos têm 4 anos como tempo mínimo, e 7 anos como tempo máximo. A duração do curso é de 8 semestres de 18 semanas cada, funcionando de segunda a sábado, perfazendo um total de 100 dias letivos por semestre.

Desde o início do curso, a formação instrumental se dá por meio da aprendizagem do instrumento específico que dura 8 semestres, totalizando 360 horas. Concomitante com essa formação específica, o curso oferece formação complementar por meio da aprendizagem dos *instrumentos musicalizadores* (flauta doce ou percussão) com carga horária de 30 horas, e do *instrumento harmônico* (teclado) também com 30 horas. Os musicalizadores são instrumentos de apoio para o professor trabalhar com música nas escolas regulares. Já o instrumento harmônico permite ao aluno estabelecer base de acordes, uso da harmonia em atividades nas escolas regulares. O curso exige, ainda, como disciplinas obrigatórias: Canto Coral A e B (60 h), Prática Musical em Grupo A e B (60 h), e Prática em Performance Musical A (30 h). Somando, a formação instrumental do LIM é de 570 horas.

O estágio supervisionado, comum aos dois cursos, totaliza 420 horas e é ofertado do 5º ao 8º período do curso. Esse componente curricular configura-se como um momento de rica possibilidade para os alunos e professores contextualizarem a experiência docente, uma vez que *a docência não se realiza em um quadro abstrato de relações individualizadas de ensino aprendizagem, mas em um complexo contexto social institucional.* (PPP, 2012, p. 75). A experiência de tornar-se professor, possibilitada pelo estágio, passa pelo contato e compreensão do cotidiano escolar e suas implicações na organização do conhecimento escolar.

Organizado em quatro etapas, o Estágio Supervisionado estrutura-se em atividades de observação e levantamento de informações (estruturais, documentais, socioculturais e pedagógicas) do *locus* de estágio, diagnóstico para possível intervenção pedagógica no âmbito da Educação Musical, planejamento de intervenção, e realização de intervenção em concordância com as necessidades da instituição observada. Além das atividades de campo, o Estágio Supervisionado prevê a realização de atividades na instituição formadora (ESMU-UEMG) tais como: orientações coletivas obrigatórias, orientações individuais obrigatórias, orientações individuais facultativas e atividades formativas com Práticas Pedagógicas e Musicais.

Por sua vez, o curso de Bacharelado em música, com habilitação em instrumento ou canto (BAC) tem uma orientação *bem mais específica*. O curso procura formar

futuros *performers* capazes de atuar com excelência no mercado de trabalho como músicos práticos, executantes ou cantores. Além desse enfoque, abordam-se aspectos gerais do conhecimento musical e da interpretação musical, considerados fundamentais para a formação do músico. (PPP, 2012, p. 11).

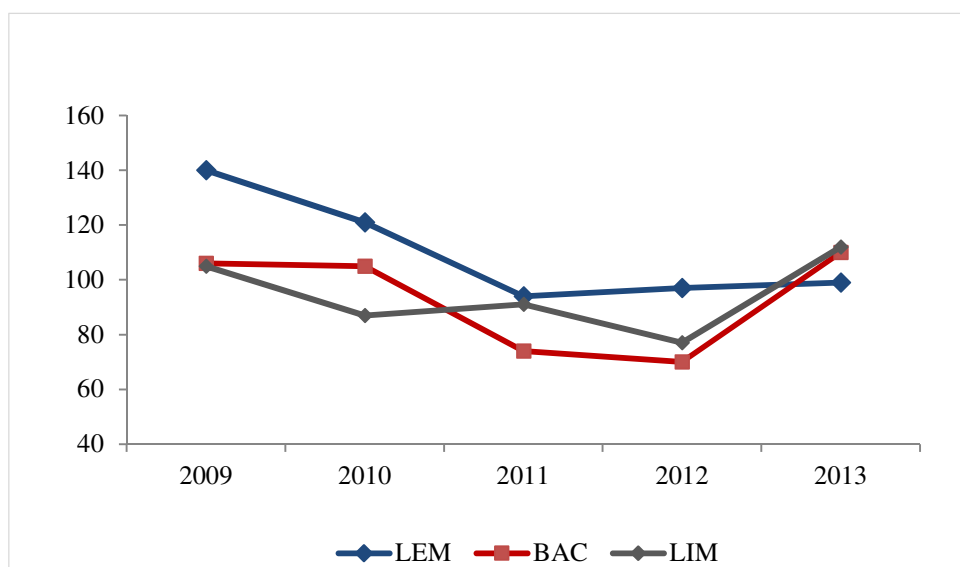
Os cursos de graduação da UEMG podem ser sintetizados da seguinte maneira:

QUADRO 4: Cursos de música da UEMG

Música	Licenciatura	Educação Musical Escolar – LEM
	Bacharelado	Instrumento ou Canto – LIM
		Instrumento ou Canto – BAC

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o perfil delineado, os cursos se organizam do *mais amplo e abrangente* para o *mais específico*, chegando-se ao *bem mais específico*. Ou seja, o nível de especificidade se dá em relação à formação instrumental oferecida. Outra questão que observo é com relação à procura dos cursos. Em 2009, com a repercussão da Lei 11.769/08, a maior procura pelos candidatos foi pelo LEM, ficando o LIM em último lugar. Em dois anos, esse quadro se modificou tornando o BAC o curso menos procurado e registrando no LEM uma queda na procura de 67,1%. Em 2013, o LIM tornou-se o curso mais procurado e o LEM passa a ser o de menor interesse pelos candidatos, como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: Ingresso dos bolsistas no período de 2009 a 2013

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao corpo docente da ESMU, entre professores efetivos, efetivados e designados, dos 101 professores, 51 são mestres e 12, doutores.

A ESMU mantém 12 projetos de extensão, 25 projetos de pesquisa e 16 projetos de ensino, dentre os quais, o Pibid UEMG. Como produção bibliográfica, a ESMU publica a *Revista Modus*, que é uma publicação semestral, com o propósito de *estimular a reflexão e a atuação crítica em contextos culturais diversos*; os *Anais do VIII Seminário de Progressos/TCC: O Seminário de Progressos dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura em Música da ESMU/UEMG*, publicado pela primeira vez em 2011; e o CD *Panorama Musical 1*, lançado em 2011, primeiro da série *Panorama Musical*.

Com relação à distribuição do conhecimento profissional no âmbito curricular, a Licenciatura com habilitação em instrumento ou canto apresenta a seguinte configuração:

- 1- *Conhecimentos básicos*: Filosofia e Educação, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Libras, Antropologia Cultural, Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Musical, Psicologia da Educação, Metodologia da Pesquisa Científica, Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil, somando-se 300 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos*: Consciência Corporal em Performance Musical I, Canto Coral A e B, História da Música e Apreciação Musical A e B, Instrumento Harmônico Teclado I e II, Instrumento ou Canto I a VIII, percepção Musical I a IV, História da Música Brasileira A e B, Instrumento Musicalizador: Flauta Doce ou Percussão I e II, Práticas em Performance Musical A, Criação e Improvisação Musical, Harmonia Funcional I e II, Prática Musical em grupo A e B, Estruturação e Análise Musical I e II, Arranjos e Transcrições, totalizando-se 1.080 horas;
- 3- *Conhecimentos teórico-práticos*: Didática, Avaliação e Teorias Pedagógicas, Metodologia da Educação Musical A e B, Práticas Pedagógicas e Musicais¹⁶, Elaboração de Projeto de TCC, Metodologia

¹⁶ As Práticas Pedagógicas Musicais são distribuídas ao longo do curso e trazem como subtítulo: anos iniciais do ensino fundamental, regência e pedagogia do canto coral, educação inclusiva, educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, construção de instrumentos alternativos de percussão, processos de ensino-aprendizagem musical, fundamentos da regência de conjuntos instrumentais. São ofertadas para os dois cursos; ensino coletivo de instrumentos musicais é ofertado para o LIM, e educação musical em contextos diversos, metodologia do ensino de percussão, metodologia do ensino do teclado ou violão e metodologia do ensino da flauta doce para o LEM.

do Ensino do Instrumento ou Metodologia do Ensino do Canto, Estágio Supervisionado, Pedagogia do Ensino em Grupo, Práticas em Pesquisa I a III – TCC, totalizando-se 990 horas.

Desse modo, a distribuição do conhecimento profissional na Licenciatura em instrumento ou canto da UEMG revela a ênfase na formação específica musical, com 1.080 horas, assim estipulada: 600 horas são reservadas à *performance* e regência; 180 horas, à formação composicional e 300 horas, à formação dos fundamentos teóricos musicais. Por conseguinte, a proposta de formação da UEMG-LIM tem o foco na formação dos conhecimentos específicos da linguagem musical, com ênfase na formação instrumental, profissionalidade que se aproxima do *músico educador* descrito por Jardim (2008). Aliás, o curso visa a formar o *professor de educação musical e de instrumento ou canto*¹⁷, ou seja, o professor de perfil para atuar como instrumentista e como professor em escolas de educação básica, escolas especializadas de música e cursos livres de música.

Já o curso de Licenciatura em educação musical apresenta outra distribuição para os conhecimentos curriculares:

- 1- *Conhecimentos básicos*: Filosofia e Educação, Leitura e produção de Textos Acadêmicos, Libras, Antropologia Cultural, Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Musical, Psicologia da Educação, Metodologia da Pesquisa Científica, Política Educacional e Organização da Educação Básica no Brasil, somando-se 300 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos*: Canto Coral A a D, Fundamentos da Percepção Musical I e II, História da Música e Apreciação Musical A e B, Instrumento Musicalizador I e II: Flauta Doce, Instrumento Musicalizador I e II: Teclado, História da Música Brasileira A e B, Instrumento Harmônico I a VI: Violão ou Teclado, Instrumento Musicalizador III e IV: Flauta Doce, Percepção Musical I a IV, Criação e Improvisação Musical, Harmonia Funcional I e II, Instrumento Musicalizador I e II: Percussão, Prática Musical em grupo A e B, Estruturação e análise Musical I e II, Arranjos e Transcrições, totalizando-se 1.080 horas;

¹⁷ O Projeto Pedagógico da UEMG-LIM descreve um perfil profissional duplo – o professor de educação musical e o professor de instrumento ou canto. Optei, na pesquisa, por utilizar *professor de educação musical e de instrumento ou canto*.

3- *Conhecimentos teórico-práticos*: Didática, Avaliação e Teorias Pedagógicas, Metodologia da Educação Musical A e B, Práticas Pedagógicas e Musicais, Elaboração de Projeto de TCC, Metodologia do Ensino do Instrumento ou Metodologia do ensino do Canto, Estágio supervisionado, Práticas em Pesquisa I a III – TCC, totalizando-se 960 horas.

Em linhas gerais, afirmo que a proposta curricular da UEMG-LEM, apesar de reunir disciplinas diferentes da UEMG-LIM, mantém a mesma ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, com uma carga horária de 1.080 horas. Dessas horas, 480 são destinadas aos conhecimentos da *performance* e da regência, 180 horas aos conhecimentos composicionais e 420 horas aos conhecimentos de fundamentação teórico musical. Apesar de o curso prever, como atividade profissional para o *professor de educação musical* a docência em escolas de educação básica ou em cursos livres de música, a proposta curricular enfatiza a formação instrumental em detrimento dos conhecimentos composicionais e dos fundamentos teóricos musicais. Apesar de perceber que a formação instrumental concebe o instrumento como meio de construção da linguagem musical, ou seja, como uma ferramenta pedagógica, ainda assim a busca pelo equilíbrio na oferta dos conhecimentos curriculares me parece mais adequada como proposta curricular de formação do professor de música. A diferença fundamental entre o profissional formado pelo curso do LIM e pelo LEM recai sobre a formação instrumental, ou seja, o LIM tem uma carga horária de 570 horas e o LEM de 480 horas. Ressalto, também, a diferença de formação dos fundamentos teóricos que apresenta maior ênfase no curso do LEM, fato que parece ocorrer dado o perfil do aluno que ingressa neste curso, cuja bagagem musical é menor da dos alunos que optam pelo LIM.

4.1.5 Licenciatura em Artes da UNIMONTES

O curso de Licenciatura em Artes, habilitação em música da Unimontes, deriva do desmembramento do antigo curso de Educação Artística, com habilitação em artes plásticas, artes cênicas e música. O curso de Licenciatura em Artes – habilitação em música - da Unimontes tem como objetivo geral

formar professores para o ensino de música em escolas regulares de educação básica, escolas específicas da área e demais contextos de ensino-aprendizagem da música. (PPP, p. 63, grifos meu). De maneira específica, o curso visa propiciar uma vivência que estimule os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo; possibilitar o contato com situações de ensino-aprendizagem em música; conceber ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva integrada, preservando a busca e a transmissão do saber. Com a criação desse curso, espera-se *expandir as competências e possibilidades de atuação do ‘professor de música’, atendendo, assim, às demandas do mercado de trabalho.* (PPP, 2005, p. 54).

Com entrada anual, o curso de Licenciatura em Artes – habilitação em música – funciona nos turnos, noturno e diurno e oferece 25 vagas ao ano (7 pelo Programa de Avaliação Serial para Acesso ao Ensino Superior (PAES) e 18 pelo processo seletivo tradicional). Para as duas formas de ingresso no curso, é prevista a realização da Prova de Conhecimentos e Habilidades Específicas em Música. No ato da inscrição, o candidato deve indicar o instrumento de sua preferência para a realização desta prova, dentre os oferecidos pelo curso: canto, clarinete, flauta doce, flauta transversal, piano, saxofone e violão. O instrumento musical escolhido pelo aluno, dentre os oferecidos pela instituição, será, então, o que ele cursará ao longo de todo o curso.

Quanto à estrutura curricular da Unimontes, apresenta cinco componentes curriculares – disciplinas, prática de formação, estágio, AACC e TCC – distribuídos em oito semestres letivos, totalizando 2.850 horas¹⁸. Os conhecimentos curriculares estão agrupados em quatro áreas de formação, englobando todos os componentes curriculares: 1- Área de Formação Básica, constituída pelos conhecimentos humanísticos com ênfase na ética e cidadania; 2- Área de Formação Específica, que abrange conhecimentos específicos da música; 3- Área de Formação Didático-Pedagógica, que visa à formação para o Magistério; 4- Área de Formação em Metodologia da Música,

¹⁸ Para o estabelecimento da carga horária dos componentes curriculares, o Projeto Pedagógico deste curso trabalha com a unidade em horas de 50 minutos cada uma: 18, 36, 54 e 72 horas-aula. Para efeito de comparação entre os cursos, será utilizada a nomenclatura equivalente, descrita por hora- relógio, sendo que cada aula equivale a 60 minutos: 15, 30, 45 e 60 horas-aula.

composta de disciplinas voltadas para o incentivo ao relacionamento entre docência e pesquisa. As duas últimas áreas visam “*desfazer a dicotomia pesquisa-ensino, formando simultaneamente o professor pesquisador*”. (PPP, 2005, p. 68). Eis mais uma dimensão do perfil profissional do professor de música, o pesquisador.

A Prática de Formação e Articulação está dividida em oito semestres e perpassa toda a formação do professor de música, com um total de 400 horas. Ela será desenvolvida na disciplina priorizada na estrutura curricular e planejada juntamente com o professor articulador da prática de ensino. Tem o objetivo claro de estabelecer a ligação entre a aprendizagem teórica e prática de conteúdos e de procedimentos profissionais dos acadêmicos à sua efetiva atuação na educação básica. A proposta curricular entende que esses dois momentos da formação profissional não podem estar separados, mas, antes, interligados, como forma de transformar em ação os conhecimentos produzidos em sala de aula. Essa prática compreende atividades em *laboratórios de ensino e pesquisa, atividades de campo, grupos de estudos, elaboração de projetos, visitas técnicas, oficinas de produção de material, ensaios, práticas conjuntas, discussão de atividades*. (PPP, 2005, p. 82- 83). Espera-se que esse conjunto de atividades possa contribuir para o avanço do conhecimento e para a investigação da necessidade do futuro profissional.

Já o Estágio Supervisionado é realizado nos quatro últimos períodos do curso, do 5º ao 8º período e possui duas dimensões: uma teórica, com carga horária de 120 horas, e uma prática com carga horária de 400 horas. De acordo com o PPP, as *aulas teóricas serão orientadas pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação, reflexão-ação e que apontará a resolução de situações problema encontradas no estágio*. (PPP, 2005, p. 84).

Ao definir o perfil profissional, o PPP do curso prevê um professor de música capaz de atuar em diversos níveis da educação básica: educação especial, educação indígena, educação de idosos, de jovens e adultos, escolas rurais ou classes multisseriadas e em escolas especializadas. Centrando-se na fundamentação interdisciplinar, espera-se formar um profissional que tenha competência para *investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações*. (PPP, 2005, p. 64). Finalizando o texto

sobre o perfil profissional, o PPP amplia ainda mais as possibilidades profissionais do professor de música da Unimontes, como mostra este trecho:

Concluindo, o egresso do Curso de Licenciatura em artes – habilitação em música deverá estar pronto para atuar na ‘*docência*’ do ensino fundamental e médio, poderá continuar sua formação através de pós-graduação o que lhe permite ministrar aulas no ensino superior, e ainda atuar como ‘*pesquisador*’ em instituições públicas e privadas, na ‘*assessoria*’ e ‘*animação*’ de programas culturais, como ‘*instrumentista, cantor, musicólogo, crítico de arte, regente de coro e demais ‘modalidades afins*’. (PPP, 2005, p. 65). (Grifos meus).

Ao final da apresentação da estrutura curricular do curso, o PPP apresenta a seguinte síntese da distribuição dos conhecimentos curriculares:

TABELA 2: Distribuição dos conhecimentos curriculares do curso de licenciatura em artes

Componentes Curriculares	Carga Horária
Conteúdos (teórica)	1.830 horas
Prática de Formação	420 horas
Estágio Supervisionado	400 horas
Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais	200 horas
Total	2.850 horas

Fonte: dados da pesquisa

Cruzando esta síntese (PPP, 2005, p. 73) com o corpo do texto do PPP, percebo uma contradição com relação às horas destinadas à Prática de Formação e ao Estágio Supervisionado. No corpo do texto do PPP, a Prática de Formação totaliza 400 horas e o Estágio Supervisionado 520 horas (400 horas para dimensão prática e 120 horas para dimensão teórica). Outro problema que vejo diz respeito à carga horária obrigatória de cada componente curricular. O TCC é um componente curricular que, apesar de poder compor a matriz curricular, até por questões de operacionalização da carga horária, difere do componente Disciplina, que possui diferentes naturezas: obrigatória, eletiva, facultativa, optativa, dependendo de cada curso ou instituição. O mesmo pode ser dito em relação ao Estágio, à Prática e às AACC. Todos são componentes distintos que, juntos, modelam a formação do professor em todas

as áreas do conhecimento científico. Com base nesse entendimento e retomando as horas destinadas a cada componente curricular, observa-se, na estrutura curricular do PPP da Unimontes, a seguinte configuração:

TABELA 3: Estrutura curricular do curso de licenciatura em artes

TCC	ESTÁGIO	PRÁTICA	AACC	DISCIPLINA
120	520	420	200	1590

Fonte: dados da pesquisa

A distribuição do conhecimento nessa estrutura curricular revela o não atendimento à obrigatoriedade das 1.800 horas de aulas “*para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural*”. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 2002). Desse modo, a estrutura curricular do curso revela que, ao fazer a distribuição do conhecimento, foram acrescentadas as horas das disciplinas (1.590 horas), as 120 horas da dimensão teórica do Estágio e as 120 horas do TCC, totalizando-se as 1.830 horas conforme mostrei na tabela acima. A meu ver, o problema não está com as 120 horas da dimensão teórica do Estágio Supervisionado que podem ser entendidas como *horas de aulas*, desde que modificadas no corpo do texto. A questão parece situar-se na concepção de TCC como *horas de aulas* de natureza científico-cultural.

Com referência à distribuição dos conhecimentos curriculares, a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Artes, habilitação em música da Unimontes, apresenta a seguinte configuração:

- 1- *Conhecimentos básicos*: Filosofia da Educação em Arte, Sociologia da Arte, Arte Educação, Português, Metodologia da Pesquisa em Educação Musical, Consciência Corporal, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Pesquisa em Cultura Popular, Currículo, totalizando-se 375 horas;
- 2- *Conhecimentos específicos*: Evolução da Música I e II, Percepção Musical I a IV, Oficina Básica em Música I e II, Instrumento I a VIII, História da Educação, Educação Vocal e Dicção, Canto Coral I e II, Evolução da Música Erudita Brasileira, Estética, Estruturação I e II,

Prática de Conjunto I e II, Evolução da Música Popular Brasileira, Instrumento Complementar I e II, Cultura Popular, Produções Artísticas I, Harmonia Funcional I e II, Regência I e II, somando-se 1.020 horas;

- 3- *Conhecimentos teórico-práticos*: Prática de Formação, Prática de Formação e Articulação I a VIII, Processos Pedagógicos no Ensino da Música I a III, TCC I a IV, Estágio Supervisionado I a IV, Didática Geral, Educação e Inovações Tecnológicas, Educação e Tecnologia em Música, somando-se 1.255 horas.

Ao analisar a estrutura curricular deste curso, percebo a ênfase na construção dos conhecimentos teórico-práticos, com 1.255 horas. Das 1.020 horas de conhecimentos específicos da linguagem musical, 495 horas são destinadas à *performance* e à regência, 210 horas, à formação composicional e 315 horas, à construção dos fundamentos teórico-musicais, denotando nesse campo, ênfase na formação instrumental do professor. A análise deste curso revela uma particularidade na estrutura curricular. Ele constitui o único curso analisado que prescinde da oferta de disciplinas de caráter não-obrigatório (optativas, eletivas ou facultativas). Isso interfere na flexibilidade do percurso acadêmico e na possibilidade de escolha do licenciando de um perfil mais adequado aos seus interesses profissionais. Em última análise, o curso de Licenciatura em Artes, habilitação em música, pretende formar o *professor de música-pesquisador*¹⁹, cuja profissionalidade se centra nos conhecimentos teórico-práticos e instrumentais, para atuar como professor nos diferentes níveis da educação básica, escolas específicas de música, pesquisador, instrumentista, cantor, musicólogo, assessor e animador, crítico de arte e regente de coro. Diante da amplitude dos espaços de atuação profissional desse '*professor de música-pesquisador*', a questão que coloco é: quais estratégias formativas têm sido adotadas pelo curso de Licenciatura em artes para atender à diversidade de demandas profissionais?

Concluindo, as propostas de formação de professores de música dos cursos de licenciatura pesquisados revelaram diferentes ênfases nos

¹⁹ O Projeto Pedagógico da Unimontes descreve um perfil profissional duplo – professor de música e professor pesquisador. Optei, na pesquisa por utilizar *professor de música-pesquisador*.

conhecimentos curriculares e delinearam diferentes perfis e profissionalidades docentes, questões que serão aprofundadas no ítem 7.1. A seguir, analiso a proposta de formação de professores do Pibid, buscando aspectos que caracterizem e particularizem esta proposta de formação inicial de professores para a educação básica.

4.2 A proposta de formação de professores do Pibid

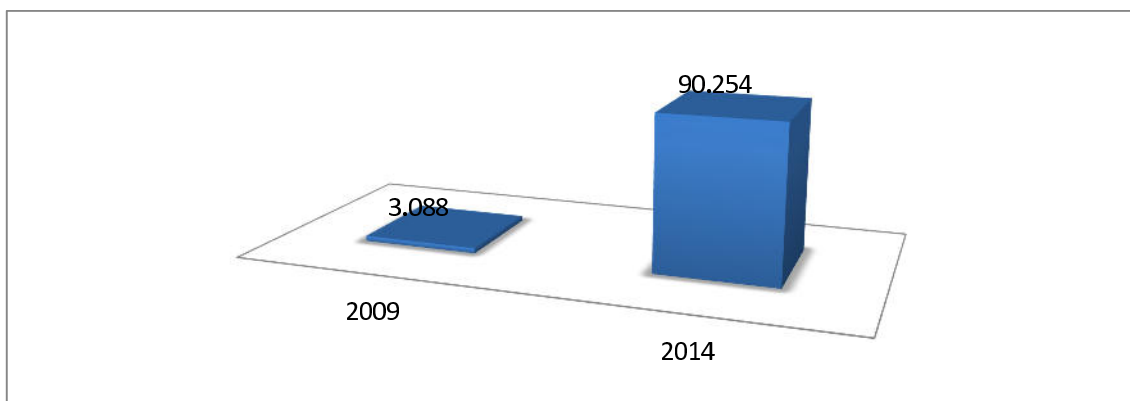
Para a construção da proposta de formação do Pibid, dialoguei com os dados coletados na Capes, por meio da entrevista realizada com o coordenador-geral do programa e com os documentos oficiais que o regulamentam.

A título de contextualização, em 24 de abril de 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como foco a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Entretanto, de acordo com o então Ministro da Educação Fernando Haddad, uma das críticas direcionadas a esse Plano refere-se à concessão de bolsas que sempre esteve voltada para a educação científica e para a pós-graduação, não contemplando a formação docente para a educação básica. Em atendimento a essa reivindicação social e como ação complementar ao PDE, o MEC lançou em 12 dezembro de 2007 o Pibid. Esse programa criou uma modalidade de bolsa voltada para alunos de cursos de licenciatura – a bolsa de iniciação à docência.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por finalidade *fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira*. (BRASIL, 2013, ART. 2º). A princípio, ele surgiu para responder à carência da formação de professores nas áreas de física, química, biologia e matemática. Logo, porém, percebeu-se que o problema da formação de professores não estava localizado nessas áreas específicas, mas perpassava todas as outras áreas do conhecimento, inclusive a da pedagogia, curso que passa atualmente por sérios problemas de identidade.

Diante da fragilidade da formação de professores no Brasil, os editais do Pibid começaram ampliar a participação de outras áreas do conhecimento, o que tem levado o Programa a adquirir nova dimensão. O primeiro edital do Pibid (BRASIL, 2007) destinava-se apenas ao sistema público federal de ensino superior, e incentivava a formação de professores para a educação básica, especialmente, para o ensino médio. Hoje, após sete anos de vigência, o programa amplia sua oferta do sistema público federal para as esferas estaduais e municipais, além do sistema privado. Assim, das 4 áreas de conhecimento iniciais, o programa abre a participação para todas as áreas do conhecimento científico. Do ensino médio como foco de atuação para todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, inclusive a educação profissional técnica de nível médio.

Pensando em termos de concessões de bolsas e instituições contempladas, o Pibid iniciou, em 2009, com 3.088 bolsas e 43 instituições federais de ensino superior; em 2014, alcançou 90.254 concessões, distribuídas em 855 *campi* de 284 instituições públicas e privadas. A partir de então, o Pibid tornou-se o maior programa de concessão de bolsas da Capes e, também, o que movimenta o maior volume de verba na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A Capes pretende ampliar a oferta do Pibid para 100.000 (cem mil) bolsas até o ano de 2015. Esse número é “*simbólico*”, representa, “*o número de professores que aproximadamente tem abandonado o magistério todos os anos*”. (Coordenador-geral, p. 18). E, a Capes “*pensa nesse número como um marco de mudança*” da formação de professores no Brasil. (Coordenador-geral, p. 18).

GRÁFICO 2: Crescimento do Pibid de 2009 a 2014

Fonte: dados da pesquisa

Com efeito, o Pibid é uma ação política que se configura um programa de formação de docentes, de valorização do magistério e de fixação dos alunos. Como programa de formação, o coordenador-geral afirma que o Pibid visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, por meio da “*articulação teórico-prática*”, e da “*relação simbiótica*” entre universidade e escola de educação básica. Isto porque, espera-se que as instituições estabeleçam uma relação mutuamente vantajosa, na qual as duas instituições sejam beneficiadas por essa associação. Como programa de formação, o Pibid desempenha um importante papel no cenário nacional que é “*contribuir para dar uma identidade à formação de professores, [...] uma identidade articulada com a escola de educação básica*”. (Coordenador-geral, p. 15).

Como política de valorização do magistério, o coordenador-geral afirma que hoje, o Pibid é talvez o programa de maior impacto para a formação de professores, justamente porque ele tem como princípio básico a horizontalidade da participação na formação. Ou seja, o Pibid é uma importante política de valorização porque ele coloca diferentes sujeitos em diálogo, conforme retrata este trecho:

A gente tenta deixar marcado que não é um diálogo cujo protagonista seja o coordenador de área. O protagonismo está em todos: o protagonismo da formação do aluno que está na licenciatura; o protagonismo do professor de educação básica que, de repente, começa a participar de um processo de formação que ele não participava, e ele, inclusive, recebendo uma bolsa para

isso, que também não existia; (...) e o protagonismo do professor universitário, que também, dialogando com outros, começa a olhar a escola a partir de diferentes olhares, isso também é formação para ele. Então, o sucesso do Pibid está nas pessoas do Pibid, no diálogo, na interação dessas pessoas. Por isso que ele é uma importante política de valorização. (Coordenador-Geral, p. 14).

Além disso, é importante pensar que a valorização não é gratuita, porque o Pibid não é *“filantropia e nem voluntariado”*, como aponta o coordenador-geral. Ao contrário, ele afirma que o Pibid é um programa de formação e, como tal, precisa sim ser remunerado, porque implica produtividade a mais de todos os participantes. Por isso é que existe bolsa para o aluno, para o professor de educação básica e para o professor universitário, como forma de valorizar a participação e co-responsabilizar os sujeitos pelo processo de formação docente.

O Pibid é ainda uma importante peça política de fixação de alunos nas licenciaturas, incentivando a permanência deles nos cursos, e diminuindo a evasão que afeta fortemente os cursos de licenciatura no país.

Acredito que o que torna o Pibid essencialmente particular é o desenho da proposta de formação de professores e os princípios que sustentam e orientam a proposta. Sua proposta de formação baseia-se na *articulação horizontal de instituições, sujeitos e saberes*. Como dito anteriormente, o Pibid pressupõe uma relação horizontal entre a universidade e as escolas de educação básica, e nelas o papel de formação é partilhado entre as duas instituições. Como relata o coordenador-geral, essa proposta de formação considera importante que o professor da universidade, que possui conhecimentos acadêmicos, possa dialogar com o professor de educação básica, que possui saberes teórico-práticos, e com os licenciandos, que trazem representações sociais no seu imaginário sobre a escola. Esse movimento coloca os sujeitos e saberes no mesmo nível para debater a formação docente. Trata-se de uma articulação que parte do diálogo, da interação, da troca, do trabalho coletivo, da reflexão e da crítica. Nessa perspectiva, o processo formativo não é apenas para a formação inicial do aluno que vem da licenciatura, é para a formação do professor universitário e para a formação do professor da educação básica. Eis a observação do Coordenador-Geral:

Não sou eu da universidade que vou falar para o licenciando: é assim que tem que ser feito. Mas sou eu da universidade refletindo sobre, com você da escola de educação básica refletindo sobre, e falando da tua experiência com o aluno da universidade que está fazendo a licenciatura, que vem com as suas ideias, com a sua novidade, com a sua criatividade, com a sua vontade de mudar alguma coisa (porque essa é a característica dos jovens, a capacidade de querer mudar as coisas), que isso vai se agregando. (Coordenador-Geral, p. 13).

Prosseguindo a análise, no cerne do princípio da horizontalidade está a *relação teoria e prática*. A associação teoria e prática, ao se concretizar na relação simbiótica de sujeitos, saberes e instituições, incide sobre a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Então, não há prevalência ou da teoria ou da prática, como ocorre em outras propostas de formação de professores, mas uma articulação em que ambas têm a mesma importância e participação no processo formativo do professor. Como salienta o Coordenador-Geral, o Pibid coloca em evidência o que os cursos de licenciatura talvez não têm feito, que é propiciar a formação em que teoria e prática sejam indissociáveis. Segundo ele, ao promover essa articulação, o Pibid destaca as fragilidades das licenciaturas e convida todos a repensar os próprios projetos pedagógicos dos cursos, os estágios supervisionados e as práticas como componente curricular. Desencadear esse movimento de reflexão no interior das universidades tem como finalidade, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. A relação teoria e prática na proposta de formação do Pibid pode ser representada da seguinte maneira:

FIGURA 3: Relação teoria e prática na proposta de formação de professor do Pibid



Fonte: dados da pesquisa

Assim, a *formação de professores como um projeto institucional* apresenta-se como outro princípio desta proposta de formação. A ideia central que sustenta a proposta de formação é que não existe a formação do professor

por área de conhecimento: a formação do professor de música, a formação do professor de química, a formação do professor de pedagogia, etc. O que existe é a formação de professores. E é evidente que essa formação de professores, em algum momento, vai adquirir contornos de acordo com a epistemologia de cada área de conhecimento, como relata o Coordenador-Geral. Mas, ainda sim, estamos *“falando de uma mesma coisa que é a formação de professores, estamos falando da formação de um profissional que seja focada em determinadas matrizes teórico-epistemológicas sobre formação”*. (Coordenador-Geral, p. 8). Assentado nesses princípios, parece impossível pensar um Programa institucional *“que não seja mobilizado por um projeto de formação”*. Se não existe um projeto de formação que *“dê liga, que dê unidade aos subprojetos de uma instituição, o que acontece é que nós teremos um somatório de vários projetos, e não um projeto de formação”*. (p. 8). Ora, isso também vale para pensar os cursos de licenciatura no âmbito institucional. Pensar um projeto articulado institucional e que tenha diferentes braços, mas a mesma estrutura de formação de professores, como os mesmos princípios.

Nesse sentido, ressalto, ainda, outra importante característica adotada pelo Pibid. Refiro-me à própria *concepção de formação de professores* adotada pelo programa, que considera *“a apropriação da cultura da docência”*, como a *“produção dessa cultura da docência”*, em que *“você vai se incorporando nessa cultura, vai se sentindo pertencente a essa cultura, produzindo e reproduzindo elementos dessa cultura”*. (Coordenador-Geral, p. 14). E o Pibid, dentro dessa fatia, é *“um processo de apropriação de elementos da cultura da docência e do campo de serviço”*, em que dar aula é apenas um deles, mas não é o único. A diversidade das características e dimensões da *iniciação à docência* é apresentada no Regulamento do Pibid, no Artigo 6º:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, *ateliers*, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais,

científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, 2013, p. 2-3).

A docência no Pibid é entendida como uma atividade de caráter prático e teórico, interdisciplinar e interativo, coletivo e participativo, dotada de intencionalidade (dimensão política), e é desenvolvida em diversos espaços formativos, perpassada pela ética, criatividade e inventividade. A docência é percebida como uma atividade multidimensional e pressupõe um conjunto de ações como planejar, executar, analisar, refletir, testar, avaliar, sistematizar e registrar. Portanto, a *função* do professor é ensinar, mas *ser professor* não se restringe à atividade de ensino. Ser professor implica relacionar com outras pessoas que não apenas os alunos, com outros saberes que ultrapassam aqueles mobilizados na atividade de ensino, com outros espaços formativos para além da sala de aula.

Prosseguindo a análise do Pibid, a *inserção dos licenciandos* no cotidiano de escolas da rede pública de educação é outra característica do programa. A finalidade é proporcionar oportunidades de criação e participação

desses licenciandos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A inserção na cultura escolar se dá por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

E por fim, merece destaque a importância que o programa dá à inclusão de aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do *uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita*, tomando-os como elementos centrais da formação de professores. É importante lembrar que o programa considera importante que questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social perpassem transversalmente os subprojetos do Pibid.

Com referência à avaliação, é considerada elemento importante ao desenvolvimento e melhoria das ações do programa. Para tanto, o novo Regulamento do Pibid prevê, no Artigo 22, a constituição da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para o acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes. Além disso, o mesmo documento determina como critério de seleção do projeto institucional, a construção e discriminação de uma sistemática de registro e acompanhamento de egressos e o desenvolvimento de formas de avaliação dos bolsistas. (Art. 13). Visando à melhor organização e acompanhamento das ações desenvolvidas, criou-se a obrigatoriedade da construção do Regimento Interno pelas instituições aprovadas. Entre outras determinações, esse documento deve conter *os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores*. (Art. 60).

Apesar do pouco tempo de lançamento do programa, pesquisas já apontam o Pibid como o *programa de fomento considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica*. (GATTI et. al., 2014, p. 111). Como proposição de melhorias nos processos do programa, a mesma autora considera fundamental os pontos relativos à expansão e monitoramento, agilização de procedimentos, comunicação e divulgação e qualificação de quadros institucionais. (p. 112).

Tendo em vista que, na fase de implementação, o programa adquiriu diferentes contornos, fruto das concepções dos sujeitos responsáveis pela

efetivação da proposta na prática, passo, então, a descrição dos subprojetos do Pibid Música, construídos nos cursos de licenciatura, objetos desta pesquisa.

4.3 Interpretação da proposta de formação do Pibid por meio de cursos de licenciatura em música

4.3.1. Ped Música da UFOP

O curso de música da UFOP só passa a integrar o Projeto de Estímulo à Docência (Ped) UFOP II a partir do ano de 2010, apesar das tentativas para que ele participasse da primeira edição do programa. Assim, a presença dos professores nas reuniões e nas discussões preliminares em torno da elaboração e formatação do projeto foram em vão. Portanto, o curso de música só foi convidado a participar do programa na segunda edição, dada a intenção clara da Pró-Reitoria de Graduação de incluir todas as licenciaturas da UFOP no programa.

Posto isso, o Ped Música se apresenta como possibilidade de construção de uma nova relação entre a música, a educação e o contexto escolar, com a adoção de ações que visem reorganizar e reelaborar as práticas e funções desse conteúdo nas escolas. Em consonância com as finalidades do Pibid e do projeto institucional, o subprojeto surge com o objetivo de fortalecer a formação do professor de música para atuar nas escolas de educação básica, servindo-se das experiências vivenciadas na estreita relação entre a universidade e as escolas estaduais de educação básica. Objetiva, ainda, estimular a docência nas escolas públicas baseando-se na reflexão crítica sobre o ensino de música nesses contextos, e na busca pela superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem musical.

Tendo por base a produção de saberes oriundos da articulação da formação do professor com a prática docente são previstas atividades que contemplam diferentes dimensões do trabalho docente nas escolas, abrangendo suas estruturas administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, citam-se:

diagnosticar a realidade escolar, participar em reuniões pedagógicas, analisar e discutir o projeto pedagógico da escola, observar e registrar práticas docentes, refletir e discutir os problemas detectados, perceber a relação entre o contexto escolar e os aspectos sociais e históricos, elaborar propostas de intervenção didática, produzir materiais didáticos, realizar oficinas temáticas, avaliar os resultados da organização do trabalho pedagógico”. (SUBPROJETO PED MÚSICA, 2009, p. 2).

Nesse processo de formação, o Ped Música considera fundamental a figura do *bolsista supervisor*, que é o professor da rede pública responsável por acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência e participar do processo como co-formador. De acordo com o projeto, esse ator exerce papel fundamental na melhoria da relação da universidade com as especificidades do cotidiano das escolas públicas de educação básica.

A propósito, vale lembrar que o Ped Música I funcionou em quatro escolas públicas da rede estadual da cidade de Ouro Preto e de Mariana (MG). Em Ouro Preto, nas escolas estaduais Dom Velloso (com Ideb 5.6 em 2009), Desembargador Horácio Andrade (com Ideb 5.6 em 2009) e Estadual de Ouro Preto (com Ideb 3.9 em 2009). Em Mariana, na Escola Estadual Dom Silvério (sem Ideb). A equipe contou com uma professora coordenadora do curso de música da UFOP, quatro professores supervisores da rede estadual – um de cada uma das escolas participantes, doze bolsistas estudantes do curso de música de licenciatura, e mais quatro bolsistas do Ped Pedagogia.

A prática musical proposta pelo Ped Música tem como princípio básico a construção interdisciplinar do conhecimento escolar, afastando-se de uma orientação hierárquica, para pensar em uma organização que estabeleça uma relação integradora, reduzindo o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares. Nesse sentido,

o Ped Música pretende desenvolver suas atividades em total sintonia com a proposta do curso de artes cênicas, promovendo a construção coesa do conhecimento na área de artes, considerando ainda os pontos de contato com os conhecimentos das áreas de ciências biológicas, história, matemática (áreas integrantes do Ped UFOP), educação física, filosofia, letras, pedagogia e química (participantes do Ped UFOP II). (SUBPROJETO PED MÚSICA, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, o subprojeto do curso de música, buscando articular sua ação às esboçadas pelo projeto institucional e visando alcançar os resultados pretendidos, propõe as seguintes ações e atividades específicas:

1- alocar os bolsistas de música nas escolas participantes do Ped UFOP, elaborar os planos de trabalho e o cronograma de atividades a serem desenvolvidas em cada escola;

2- inserir os bolsistas de música nas atividades de observação, análise e problematização das estruturas administrativas e pedagógicas;

3- realizar encontros semanais entre os bolsistas e a professora coordenadora do subprojeto com o objetivo de verificar os encaminhamentos das ações/atividades, avaliando e promovendo as mudanças e retificações necessárias;

4- promover o diagnóstico do ensino de música dentro de uma perspectiva interdisciplinar a partir da elaboração e aplicação de questionários a serem encaminhados aos professores e alunos das escolas participantes;

5- elaborar e aplicar questionários tendo como participantes todos os sujeitos envolvidos no processo, trazendo dados que permitam avaliar o impacto das ações/atividades ao longo do ano no cotidiano das escolas do Ped UFOP;

6- redigir o relatório do primeiro ano de realização deste subprojeto, e elaborar o relatório final a ser incorporado ao projeto institucional.

Para viabilizar essa proposta, o Ped conta com uma verba de custeio de R\$18.000,00, destinada à preparação de material pedagógico a ser usado nas aulas de música nas escolas participantes do Ped UFOP II e de kits instrumentais para o desenvolvimento de atividades musicais. Além disso, reserva-se parte da verba para a participação de alunos em eventos científicos como possibilidade de divulgação de resultados obtidos e de troca de experiências.

Mas, em abril de 2012, o Ped Música I encerrou suas atividades. Nessa época, de acordo com informações da coordenação institucional, não era necessário submeter novo projeto à Capes. E, então, com novo nome, o Pibid Ped Música II iniciou suas atividades em abril de 2012, e encerrou em dezembro de 2013, mantendo a mesma proposta formativa da edição anterior. Atualmente, com nova coordenação, o Pibid Ped Música II funciona em duas

escolas estaduais, contando com 9 bolsistas de iniciação à docência e dois professores supervisores (os mesmos da primeira edição). Em agosto, por motivo de afastamento do coordenador, outra professora assumiu a coordenação do subprojeto, dando continuidade às atividades até dezembro de 2013.

4.3.2 Pibid Música da UFSJ

A música foi a última área de conhecimento a integrar o projeto institucional da UFSJ. Com início em fevereiro de 2011 e término em junho de 2013, o subprojeto da música teve a participação de dez licenciandos e um professor supervisor. O Pibid do curso de música funcionou nos níveis do 5º ao 9º ano de uma escola estadual, considerada referência na cidade devido a sua classificação pelo Ideb (6.9).

Dialogando com Penna (2008), o subprojeto afirma que a inserção da música na formação básica *tem sido marcada por indefinição, ambigüidade e multiplicidade*. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2010, p. 2). Historicamente, desde a década de 1970 a música vem perdendo espaço nos currículos escolares, à medida que as séries vão avançando, inviabilizando o acesso democrático à música pelos alunos. Isso ocorre porque, segundo Granja, existe uma *sobrevalorização da dimensão conceitual em detrimento da dimensão perceptual na construção do conhecimento* (2005, p. 17, *apud* SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2010, p. 2), dimensões essas consideradas complementares na construção de um conhecimento significativo para os alunos.

Nessa medida, o projeto da UFSJ considera que a música está presente no cotidiano escolar em quatro configurações: aula de música como disciplina específica/professor especialista; aula de música como parte da disciplina de educação artística/professores polivalentes; música como atividade extracurricular/opcional; aula de música do currículo das séries iniciais do ensino fundamental/professores unidocentes. No entanto, a educação musical concebida como *um recurso na formação integral do indivíduo* confere relevância à música nas escolas de educação básica, que passa de um *meio de entretenimento* a um instrumento que promove o desenvolvimento intelectual, afetivo e social. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2010, p. 2-3).

Daí a importância desse subprojeto de música que vem ao encontro das políticas vigentes ao propor ações que possibilitam a inserção da música na escola. Além disso, oferece ao licenciando um espaço de experiência real dadas as demandas diferentes das instituições especializadas de música onde o aluno poderá articular teoria e prática profissional. O Pibid Música prevê diversas atividades a serem desenvolvidas em espaços institucionais ou não. Na universidade são previstas ações relativas a: participação de reuniões pedagógicas quinzenais com a coordenadora de área; pesquisa e discussão da bibliografia especializada; experimentação e análise crítica dos procedimentos didáticos, como pesquisa, catalogação e elaboração do material didático.

O desenvolvimento do programa, na escola de educação básica, inicia-se com uma primeira visita à escola para conhecer sua infraestrutura, funcionamento, funcionários, níveis de ensino e o PPP. Em seguida, passa-se à observação e participação das atividades promovidas pela escola dentro e fora da sala de aula, tais como reuniões de planejamento, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas. Estabelecido o contato mais direto com o cotidiano escolar, espera-se que os licenciandos desenvolvam atividades musicais pontuais dentro e fora de sala de aula levando-se em conta as demandas da escola, e/ou realizem aulas de musicalização inseridas na matriz curricular da disciplina Artes, dentro e fora de sala.

Além dessas atividades, estão previstas outras ações como ministrar oficinas de musicalização semanais com duração de 50 minutos para turmas do programa Escola de Tempo Integral e do ensino fundamental (na disciplina Arte); desenvolver atividades no horário extracurricular; elaborar e executar projetos interdisciplinares (com áreas contempladas pelo Pibid ou não – matemática, letras, história, geografia, educação física); promover oficinas de construção de instrumentos musicais e fontes sonoras alternativas; promover oficinas de criação musical que integre professores, funcionários e licenciandos; oferecer *workshops* a professores e funcionários da escola; criar grupos vocais com professores, funcionários, pais, licenciandos, alunos, entre outros; fazer registro audiovisual das ações realizadas na escola. Todos os licenciandos devem ter o compromisso de participar dos encontros mensais com toda a equipe da escola para discutir, avaliar e planejar as intervenções da equipe do Pibid.

Ademais, fora dos espaços institucionais, o licenciando deve realizar leituras, elaborar relatórios mensais de acompanhamento/avaliação das ações propostas, adaptadas ou criadas para a atuação na escola, e colaborar na elaboração dos relatórios parciais (semestrais) e finais (anuais). As atividades desenvolvidas devem ser registradas em forma de relatos de experiência e divulgadas em eventos científicos da área de música e educação na forma de comunicação de pesquisa e/ou artigo científico. Sugere-se, ainda, a participação dos licenciandos em oficinas ou cursos de curta duração, congressos, simpósios e seminários.

Para se candidatar à bolsa de iniciação à docência, o licenciando tem que estar cursando entre o 3º e 5º período do curso de música, em qualquer uma das onze habilitações do curso. Além disso, é necessário que esteja em dia com as disciplinas pedagógicas previstas até o período em que está matriculado. O histórico escolar e a experiência na área pedagógico-musical também serão critérios para a escolha do bolsista.

Ao longo das atividades, os licenciandos serão avaliados mediante relatórios redigidos pelo supervisor da escola considerando itens como pontualidade e assiduidade, relação com os alunos, professores e funcionários da instituição, participação nas atividades da escola, criatividade e capacidade de expressão oral, metodologias utilizadas e segurança na transmissão do conteúdo. Além dessa avaliação, haverá a do coordenador de área e auto-avaliação do licenciando das estratégias desenvolvidas na escola. Outros indicadores de avaliação referem-se à articulação da experiência vivida no Pibid com as disciplinas Estágio Supervisionado, Oficina Pedagógica e Didática da Musicalização, área de atuação da professora coordenadora. Prevê-se, também, a avaliação do subprojeto por meio de reuniões quinzenais com todos os envolvidos no projeto. Acompanha essa avaliação a redação de relatórios mensais de acompanhamento em curto prazo pelos bolsistas (esses relatórios serão incorporados aos relatórios parciais e finais redigidos por toda a equipe).

O subprojeto prevê, também, a obtenção de recursos do projeto institucional para a aquisição de materiais que serão utilizados no desenvolvimento das atividades como: materiais de papelaria, computador, CDs e DVDs virgens, *pendrive*, tinta de impressora, projetor multimídia, aparelho de som (cd e saída *usb*), bolas, instrumentos de percussão, tecido,

fitas de tecido, câmera filmadora, além de recurso para serviço de pessoas físicas ou jurídicas com transporte, hospedagem e alimentação. Também equipamentos de gravação (máquina fotográfica, gravador digital e filmadora digital e curso específico de filmagem e edição de vídeos) e pagamento de inscrição nos eventos contam com recurso financeiro.

4.3.3 Pibid Música da UFU

O subprojeto do curso de música da UFU começou a participar do Pibid UFU na sua terceira edição. Com 8 licenciandos, 1 supervisor e uma professora coordenadora, o projeto desenvolveu-se na Escola de Aplicação de Educação Básica da UFU. Considerada referência no ensino, pesquisa e extensão na cidade e região, essa escola oferece todos os níveis de ensino da educação básica, possui corpo docente altamente qualificado e espaço físico adequado. Esta escola obteve o maior Ideb da cidade em 2010 (6,4), além de alcançar o 30º lugar nacional no mesmo ano.

A localização geográfica do curso de música da UFU, onde estão, num raio médio de 300 quilômetros de Uberlândia, oito escolas públicas específicas de música, acabou criando uma demanda profissional para esses espaços escolares. Com isso, o espaço das escolas de ensino básico não tem sido a primeira opção para atuação profissional dos licenciados em música em Uberlândia e região. No entanto, o curso de música da UFU tem-se preocupado em formar seus alunos para a atuação na educação básica, tendo, como desafios, os conteúdos de ensino, os procedimentos didático-metodológicos de ensino de música para grupos grandes de alunos e o treinamento do olhar do licenciando voltado às características sociomusicais das comunidades escolares como norte para o planejamento pedagógico. Além desses fatores, a atual legislação (Lei 11.769/08) e a ausência de professores nas escolas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia tornam a tarefa de formação e estímulo à docência na área de Música mais premente e necessária.

Fato é que a música, mesmo ausente dos currículos das escolas, está presente em seus cotidianos. No entanto, seu ensino sistematizado

potencializa a capacidade de construir padrões significativos no cérebro, sendo uma forma importante de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, afetivas, dentre outras. (...) Assim, a música deve fazer parte da educação de crianças e jovens pelas mesmas razões que as demais linguagens e ciências ensinadas na educação básica, ou seja, para expandir e solidificar em cada pessoa o senso de pertencimento a um grupo social e contribuir com a cultura de uma sociedade no sentido de sua singularidade. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, p. 2).

Com relação à realidade escolar, os objetivos do subprojeto são: compreender os fatores históricos e socioculturais da ausência do professor de música e da educação musical na escola uberlandense; conhecer as formas de inserção desse profissional nas escolas; investigar o lugar do professor de música na escola e problematizar por que quase não se vê esse professor na escola; construir uma concepção sobre a escola como espaço profissional para a atuação docente em música; contribuir para uma formação docente mais propositiva dos licenciandos; conhecer a estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; conhecer o projeto político pedagógico da escola e, como as artes em geral e a música em particular se inserem nesse projeto; conhecer como as artes e a música estão presentes no dia a dia da escola; conhecer o cotidiano da escola, as atividades culturais e de lazer, a movimentação e a relação social das pessoas que vivem a escola com a música.

Desse modo, este subprojeto visa conhecer a presença da música na escola, as manifestações musicais dos alunos, dos professores e dos outros profissionais que vivem a escola, como e em que momentos a música soa no ambiente escolar. Além desse cotidiano musical dos envolvidos, busca conhecer o que a escola já produziu institucionalmente em termos de música, quais as preferências musicais das pessoas que vivem a escola e quais significados atribuem à música, e quais músicas e como elas representam suas identidades socioculturais.

E, a partir dos resultados da imersão no cotidiano escolar, das observações, das entrevistas realizadas e das interações estabelecidas na escola, os licenciandos poderão pensar, refletir e planejar ações a serem propostas. Como subsídio a essas reflexões, os licenciandos devem levantar e

estudar aportes teóricos que os auxiliem na compreensão histórica e sociocultural da profissão docente em música na escola de educação básica, bem como da realidade escolar pesquisada. Prevê-se, também, o subprojeto, a compreensão das questões de transmissão cultural da música e como ela reflete na construção da profissão de professor de música. Para a atuação músico-pedagógica do licenciando, são previstas atividades de elaboração, planejamento e realização de oficinas no espaço da educação básica. Há a intenção de que o Pibid Música se integre ao Núcleo de Educação Musical (NEMUS) do Instituto de Artes da UFU.

A exemplo da proposta institucional, o subprojeto do curso de Música divide suas ações em quatro etapas, a saber: inserção nas escolas; proposições de ações; implementação de propostas; e avaliação, replanejamento e reimplementação de propostas. Na primeira etapa, os licenciandos vão conhecer um pouco do espaço escolar, realizando entrevistas, observações e aplicando questionários. O conceito de espaço escolar amplia-se para além das salas de aula, englobando os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e outros momentos do cotidiano escolar. A leitura da realidade diagnosticada, bem como o estudo de documentos oficiais serão instrumentalizados pela organização de grupos de estudos teóricos com bolsistas e supervisor. É prevista, também, a criação de oportunidades para a comunidade escolar se manifestar musicalmente e para a interação com músicos convidados para a realização de apresentações musicais. Todo o processo será registrado num diário de bordo e em forma audiovisual e as entrevistas serão transcritas.

Na etapa de proposições de ações, os licenciandos analisarão os registros dos dados coletados na etapa anterior. Juntamente com os supervisores, serão feitas reflexões sobre essa realidade a partir de aportes teóricos que possam iluminar uma compreensão histórica e sociocultural da profissão docente na escola básica. Em seguida, toda a equipe do Pibid planejará e realizará oficinas e cursos com/para os bolsistas e supervisor, para, então, preparar a atuação músico-pedagógica da etapa seguinte no espaço da escola. Além dessas atividades, podem ser realizadas oficinas de construção de instrumentos e de *performance* instrumental, oficinas sobre saúde vocal e canto coletivo, oficinas de *hip hop* e de outros gêneros musicais diagnosticados

na comunidade escolar. Constam, também do subprojeto, a promoção de sessões para a apreciação e comentários de filmes, oportunidade para conhecer as visões de mundo sobre diversos temas relacionados ao subprojeto e dar continuidade aos estudos e reflexões teóricas. E, então, licenciandos e supervisores deverão planejar e experimentar ações pedagógico-musicais a serem desenvolvidas na escola e propor a realização de eventos musicais, como festivais, com/para a comunidade escolar. Todo o processo será registrado num diário de bordo e as atividades realizadas em forma audiovisual.

A fase de implementação das propostas diz respeito à realização das ações pedagógico-musicais planejadas e testadas anteriormente. É prevista, nesta etapa, a continuidade das ações iniciadas na etapa anterior, tais como realização de eventos musicais, festivais, estudos e reflexões teóricas, apreciação comentada de filmes, construção de materiais didáticos.

Na última etapa, será feita a avaliação do processo com base nos registros elaborados, buscando readequar as propostas de ações e reimplementá-las. Esse material servirá também para subsidiar a construção de relatos de experiência que poderão ser socializados com outros professores e alunos. As apresentações musicais e os processos teórico-reflexivos de sua construção também serão usados na avaliação. As anotações do diário de bordo serão organizadas no relatório final do subprojeto e serão elaborados projetos pedagógico-musicais para continuidade desse ou de outros projetos de ensino de música.

Por fim, este subprojeto não apresenta o orçamento relativo aos recursos a serem utilizados pelo projeto. Apenas cita as ações a serem desenvolvidas, detalha alguns materiais de papelaria e solicita, caso haja dotação orçamentária, a aquisição de livros, máquinas fotográficas, filmadora, projetores multimídia, instrumentos musicais (todos sem especificação).

4.3.4. Pibid Música da UEMG-LEM

Considerando que as licenciaturas se configuram como um momento privilegiado em que os estudantes *aprendem e vão aprendendo a ser professor*, o Pibid é um programa que se coloca, no âmbito da formação inicial,

como rica possibilidade para que os alunos contextualizem a experiência docente. Conhecer a experiência do tornar-se professor

permeia o contato, a compreensão do cotidiano escolar e as suas implicações na organização do conhecimento escolar, bem como pelo contato com professores experientes. A complexidade do universo escolar lança desafios que favorecem a construção de um processo reflexivo por parte do futuro docente, que tende a ser burilado e aperfeiçoado com o passar do tempo. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 1).

Por outro lado, o Pibid propicia ao professor supervisor, em prática no cotidiano escolar, o contato estreito com os recentes debates acadêmicos por meio da interlocução com professores formadores e estudantes em formação, nos cursos de licenciatura. Como expresso no subprojeto, essa interlocução *fomentará o surgimento de 'novas' questões de debate, tendo como foco a articulação teoria-prática, tema que inquieta os diferentes agentes/atores nos diferentes espaços de formação e de atuação do profissional docente.* (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

O Pibid Música do LEM considera que, neste momento político em que a música se torna conteúdo curricular obrigatório, sua presença nas escolas precisa

propiciar a expansão e a diversificação do repertório cultural de crianças e jovens, permitindo o acesso a diferentes linguagens, saberes e conhecimentos, muitas vezes, negligenciados, tergiversados, tangenciados ou, até mesmo, excluídos dos currículos em um período significativo da formação humana, ou seja, na formação básica do futuro cidadão. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

A construção do Pibid Música do LEM levou em conta a Lei 11.769/08, que lança novos desafios ao campo da formação de professores e do trabalho docente. Neste caso, a música, incorporada ao currículo escolar, poderá contribuir para ampliar o desenvolvimento de competências e habilidades discentes, nos diferentes níveis de escolaridade básica.

Nessa perspectiva, o subprojeto do Pibid Música do LEM prevê ações que se dividem em quatro etapas consecutivas. Na primeira etapa, a de inserção nas escolas, os licenciandos vão observar as cenas diárias das

escolas em estudo e conversar com a comunidade escolar acerca da presença nelas da música. Os licenciandos bolsistas e o professor supervisor podem organizar grupos de estudos teóricos para instrumentalizar a leitura da realidade diagnosticada. Outra possibilidade é criar oportunidades para a comunidade escolar se manifestar musicalmente a fim de conhecer as identidades e interações com a música, valorizando as diferentes culturas musicais dentro das escolas e das comunidades. A interação com músicos convidados para a realização de apresentações musicais e o estudo de documentos oficiais e anotações diárias das observações e dos estudos teóricos são atividades também previstas.

Na segunda etapa - de proposição das ações - os licenciandos vão analisar os registros dos dados coletados durante a primeira etapa de inserção na escola. E, assim, licenciandos e professores supervisores vão refletir sobre as realidades pesquisadas utilizando-se referenciais teóricos que os auxiliem na construção de conhecimentos e de propostas de intervenção didática. Daí toda a equipe planejará e realizará sessões de estudos teóricos e práticos, visando preparar a atuação músico-pedagógica da etapa seguinte, no espaço da escola, como por exemplo: consultar e experimentar materiais didáticos; conhecer e desenvolver acompanhamentos rítmicos; conhecer e experimentar diferentes gêneros musicais diagnosticados nas escolas, na cultura local e regional; estudar e experimentar ritmos musicais presentes na cultura popular brasileira; visualizar e estudar possibilidades de interlocução do conhecimento musical com outras áreas de conhecimento, presentes nos currículos das escolas; entre outras.

Na terceira etapa, a de implementação de propostas, é o momento de realizar as ações pedagógico-musicais elaboradas e testadas na etapa anterior dando continuidade às ações iniciadas na 2ª etapa, tais como: realizar eventos musicais, como festivais, com/para a comunidade escolar; trabalhar os aspectos musicais e culturais presentes nos repertórios musicais das comunidades ou de Belo Horizonte e desenvolver, então atividades de apreciação, execução e recriação musical e visual; realizar estudos e reflexões teóricas sobre as realidades vivenciadas; apreciar e comentar filmes sobre música relacionados ao subprojeto Pibid Música; construir e experimentar materiais didáticos; elaborar arranjos musicais para ensino coletivo de canto e

de instrumentos musicais; realizar oficinas e minicursos com foco na diversidade cultural e musical no Brasil, bem como nas possibilidades de enriquecimento do LEM. É previsto ainda, nessa etapa, o registro escrito das atividades e em audiovisuais. Posteriormente, os registros serão transformados em relatos de experiência das propostas analisadas e implementadas.

A quarta e última etapa prevê a avaliação do processo e a elaboração de propostas de continuidade do subprojeto. Baseando-se na análise dos registros (escritos, em áudio, vídeo, fotografias), será feita a avaliação considerando-se os seguintes quesitos: adequação da proposta à realidade da escola, progresso do conhecimento musical dos alunos, do conhecimento pedagógico e musical dos bolsistas, aprendizagens do professor supervisor acerca do trabalho de educação musical, propostas concretas para a continuidade do trabalho de música na escola por professores de artes ou interessados. Esses dados servirão de subsídios para a elaboração de relatos de experiência e artigos a serem apresentados nos encontros científicos da área de educação e de educação musical.

Funcionando de abril de 2012 a junho de 2013, o Pibid Música do LEM atuou em duas escolas municipais, com 10 bolsistas de iniciação à docência.

4.3.5. Pibid Música da UEMG-LIM

O subprojeto do LIM destaca a necessidade de um olhar mais abrangente acerca da multiplicidade de perspectivas e/ou concepções possíveis de educação musical. Defende a ideia de que

uma das possibilidades, tem sido a adoção de uma perspectiva plural do termo educação musical para a elaboração de um projeto pedagógico e musical ao qual possa ser desenvolvido em contextos específicos, isto é, a possibilidade de partir-se do pressuposto de que existem múltiplas 'educações musicais'. Isto porque, as pessoas, os contextos, os saberes, as práticas, os gostos e os repertórios musicais são também múltiplos e dependem das relações dialógicas que se estabelecem entre ambos e cada um deles. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p.1).

O conceito ampliado de educação musical traz consigo a concepção de que a pedagogia da música *estuda os múltiplos problemas pertinentes à*

educação musical no sentido amplo [e se refere] a dois setores do pensamento e da experiência: o da educação e o da música. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 1-2). Nesse sentido, é preciso se afastar das armadilhas dos discursos do senso comum, que entendem a pedagogia da música apenas pela ótica do ensino musical. Essa concepção, que associa pedagogia e ensino, tem seu foco na música, num determinado sistema musical que corresponde a um determinado sistema de valor. Torna-se imperativo, portanto, esclarecer que a pedagogia da música se ocupa das relações entre pessoas e músicas, nos seus processos de apropriação e transmissão. Isso significa que

as músicas, o repertório musical não são vistos como o ponto focal, muito menos como o objetivo primeiro do processo educativo, mas as pessoas que delas se ocupam, as relações de sentido travadas entre estas e os objetos musicais em determinados contextos. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

Com base nessa perspectiva conceitual, o subprojeto do LIM será desenvolvido por meio do estudo dos contextos, das pessoas e das demandas desses espaços. A perspectiva sociológica adotada permite considerar toda e qualquer manifestação musical como um conhecimento importante a ser potencializado no espaço escolar, afastando-se da ideia de uma proposta de educação musical apriorística que acredita ter seu início no *marco zero*. Nesse sentido, a troca de saberes entre as instituições de ensino no Pibid possibilita o crescimento da qualidade da formação inicial do professor de música, por meio da *articulação entre a teoria e a prática a partir da inserção destes sujeitos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.* (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

As ações previstas para o desenvolvimento deste subprojeto dividem-se em quatro etapas, e sua descrição coincide com a do projeto do LEM. Os dois subprojetos da ESMU têm, como perspectiva, alcançar resultados com relação à formação dos licenciandos capacitando-os para: reconhecer a escola como espaço profissional; construir vínculos entre as escolas e os sujeitos que dela participam; compreender a responsabilidade de seu papel de educador diante da sociedade; refletir sobre os problemas que se apresentam no cotidiano da escola e sobre contribuições para melhorar a realidade da escola; compreender

e respeitar as vivências e as práticas musicais manifestadas na/pela comunidade escolar a partir da adesão ao conceito de pedagogia da música; reconhecer e valorizar as diferentes culturas musicais de seus alunos, com o objetivo de promover um diálogo entre elas e acrescentar novos conhecimentos; argumentar sobre a importância do ensino de música na educação básica, a partir da experiência reflexiva vivenciada nesse espaço.

O subprojeto do Pibid Música do LIM funcionou com 10 bolsistas e dois professores supervisores em escolas de categoria administrativa diferentes: uma municipal, com Ideb de 4.5 e, outra estadual, sem avaliação do Ideb.

4.3.6. Pibid Música da UNIMONTES

O subprojeto do curso de Artes-Música participou da segunda edição do Pibid UNIMONTES, entre 2011 e 2013, com uma equipe de 10 bolsistas de iniciação à docência, um professor coordenador e um professor supervisor, atuando em uma escola estadual. A escolha dessa escola deve-se a alguns fatores: sua classificação no Ideb de 4.9, sua localização em uma região de alto risco, a oferta da disciplina artes ministrada por uma professora formada em educação artística ministrando artes visuais, e a presença de vários de instrumentos musicais de fanfarra.

As diferentes perspectivas educativas da música vêm impondo novas configurações pedagógicas que permitam aos profissionais atuantes nessa área lidarem com diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem. Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que engloba desde os processos básicos de musicalização até as práticas mais complexas do domínio instrumental e composicional, a formação do professor de música configura-se, atualmente, como um grande desafio para a área de música. Na realidade, a

formação do professor de música tem particularidades e especificidades que ultrapassam o perfil da formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música. Nesta perspectiva, fica evidente que a formação do professor de música exige uma preparação muito ampla e diversificada, em que os conteúdos musicais sejam somados às competências pedagógicas fundamentais para a atuação eficiente do futuro docente. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

Afinal, tem-se a convicção de que a complexidade que envolve as competências intrínsecas ao perfil do educador musical impede que se adote uma proposta única para capacitar esse profissional. Mesmo consciente das dificuldades para determinar um perfil específico para professores de música, que lidam com diferentes formas de ensinar, em diferentes contextos e situações, e com diferentes sujeitos, acredita-se que há competências que, via de regra são fundamentais a todo educador musical.

[...] Estas competências permitem somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológica, fundamentais para o desenvolvimento de atividades docentes significativas e contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

Por outro lado, a produção teórica sobre o ensino de música tem sinalizado a adoção de novas propostas curriculares, mais específicas, que possam contribuir para a formação integral do educando e proporcionar uma formação de professores que potencialize as condições de atuação profissional. Nesse sentido, o subprojeto afirma que o estágio supervisionado não supre, suficientemente, as necessidades de formação profissional do professor de música. Dentro desse contexto, o Pibid surge como incentivo à docência e possibilidade de o licenciando obter contato mais direto com a sala de aula, materializando, assim, os conhecimentos adquiridos na academia e aprimorando sua formação docente.

Nesta perspectiva, o subprojeto de Artes-Música, além de proporcionar a formação continuada para o(a) professor(a) supervisor, contribuirá para que

a grande área de Artes seja contemplada com o ensino de música coordenado por professor com formação específica em música, assim como também, estará cumprindo a Lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 5).

Os objetivos deste subprojeto são: conhecer a realidade escolar; estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo; propiciar situações de ensino-aprendizagem em música; conceber ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva integrada, preservando a busca e a construção do

saber; lidar com a pluralidade cultural; participar como agente transformador da realidade escolar; intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais demonstrando sensibilidade, criação artística e excelência prática; viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento; atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais instituídas ou emergentes; estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico; consolidar o ensino de música nas escolas. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, p. 5-6).

Com base numa fundamentação interdisciplinar, esta proposta objetiva, ainda, formar profissionais capacitados para investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações. Para tanto, torna-se premente valorizar a discussão dialética entre o sentir e o simbolizar, enfatizando a importância de incorporar ao currículo experiências concretas advindas da realidade regional e social de cada aluno. Isso implica a adoção de uma metodologia que tenha na atividade da pesquisa o seu ponto de partida. Portanto, centrada na aprendizagem dos alunos e colocando-os como sujeitos do processo, deve respeitar suas potencialidades e estimular suas habilidades, proporcionando-lhes capacidade de investigação e de *aprender a aprender*. *Ademais, essa proposta de trabalho terá como meta o desenvolvimento de ações práticas que venham contribuir para a aplicação eficaz do ensino de música nas escolas em cumprimento da Lei 11.769/2008.* (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, P. 6).

Nesta perspectiva, as atividades acadêmicas estarão condicionadas ao princípio da ação-reflexão-ação, buscando proporcionar uma formação de qualidade no momento de refletir a profissão. Para a consecução dessa proposta, a operacionalização dos trabalhos será organizada conforme as quatro fases do projeto Institucional.

A primeira fase está reservada para a fundamentação teórica dos conteúdos a serem trabalhados. Na segunda fase, os alunos vão operacionalizar os conteúdos fundamentando-se nos objetivos e na metodologia descrita. Primeiro, está prevista a caracterização da instituição em que os acadêmicos estarão inseridos. Assim, na pesquisa de campo, abordarão aspectos qualitativos. Esta caracterização visa proporcionar aos

acadêmicos o estudo organizado do cotidiano escolar, podendo, então, estudar, problematizar e descrever a realidade do seu campo de trabalho. Desse modo, espera-se- que eles compreendam sua prática profissional e as relações políticas que permeiam esse processo e percebam a relação entre a instituição e o contexto no qual ela se insere. Além disso, é importante, também, que eles conheçam a realidade econômica, cultural, política e social da comunidade para compreenderem o contexto e as relações em que se insere a profissão docente.

A terceira fase destina-se ao estudo da fundamentação metodológica das práticas dos conteúdos, associada à produção oral e escrita de conhecimentos relacionados à sua formação. Neste ponto o licenciando deverá levar em conta

a mediação entre a pesquisa, a aprendizagem e a criação de estratégias e procedimentos que permeiam a produção do conhecimento e a prática profissional. Propõe-se que haja o entendimento entre os conteúdos das disciplinas do curso e a aprendizagem de suas especificidades. Dessa forma, é preciso aprender como aplicar conteúdos de natureza, às vezes, bastante diferentes das necessidades de ordem prática, isto é, sabendo formar uma análise transversal dos conteúdos vistos para, em face à realidade, aplicá-los de forma adequada a cada momento, inclusive lançando mão das informações que congreguem toda a dimensão de sua formação. (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 7).

Fundamentando-se na metodologia de aprendizagem dos diferentes conteúdos e na relação que estes devem ter com o processo e com a produção de conhecimento, os acadêmicos deverão, também, reconhecer *a necessidade do ensino voltado para a ampliação do universo cultural, para a construção da cidadania e para as temáticas sociais transversais ao currículo escolar.* (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 8).

A quarta e última fase, marca o momento da problematização da realidade que deve ser caracterizada pelos licenciandos em pequenos grupos de discussão, sobre cada realidade escolar, propiciando a troca de experiências entre os membros da equipe, do estudo e a análise das experiências positivas e dos problemas identificados ao longo da realização dos trabalhos. E, assim, propostas alternativas de intervenção poderão surgir.

Em seguida, passa-se à intervenção. É hora, então, de discutir as especificidades abordadas, levando-se em conta fatores, tais como: a realidade social em que a escola está inserida, as experiências e expectativas, as condições sociais e psicológicas que caracterizam os atores nela envolvidos. Aos acadêmicos cabe a elaboração e o planejamento da intervenção, priorizando o trabalho interdisciplinar e o redimensionamento do enfoque disciplinar. Os saberes disciplinares devem ser situados no conjunto dos conhecimentos, para que não ocorra a fragmentação dos conteúdos.

No momento do planejamento e da ação, deve considerar, ainda, todas as demais competências referentes: ao domínio do conhecimento; ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da música; ao domínio do conteúdo e de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, principalmente no que tange à necessidade de educação continuada; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitarão o aperfeiçoamento da prática profissional, sempre considerando o ensino associado à prática.

À quarta fase reserva-se à realização de atividades práticas em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de Artes/Música, sob a orientação do (a) professor (a) supervisor (a), associando a sua prática profissional aos conhecimentos adquiridos pelos alunos na academia, coordenados pelo professor coordenador do subprojeto.

A verba de custeio prevista é de R\$ 15.000,00 a serem gastos com a aquisição de material de consumo, passagens e despesas com locomoção, diárias, serviços de terceiros. O subprojeto apresenta apenas os critérios de seleção para o professor supervisor, que deve possuir titulação em educação artística, artes, ou específica em música, experiência profissional na área e disponibilidade de horário de trabalho.

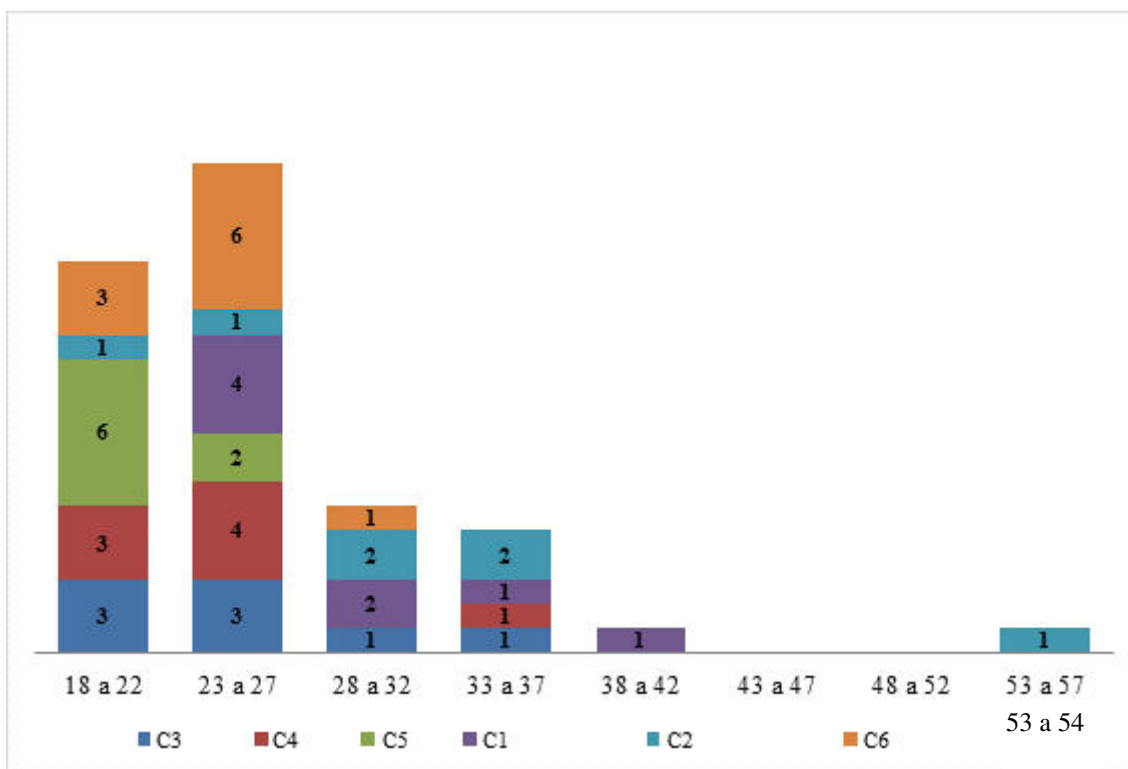
5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.1 Os bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música

Os licenciandos participantes desta pesquisa por mim desenvolvida foram os bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música do estado de Minas Gerais. Para a coleta de dados servi-me de questionários a eles aplicados, antes da realização dos grupos focais. Assim, os grupos focais dos cursos C3, C4, C5 e C1 contaram, em cada um deles, com a participação de oito bolsistas. O grupo focal do curso C2 possuía o menor número de bolsistas, sete licenciandos; e o do curso C6, o maior número, com dez participantes. Ao todo, minha pesquisa contou com a participação de 49 licenciandos integrantes do Pibid Música do estado de Minas Gerais.

Com o objetivo de conhecer o perfil dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música, dos cursos pesquisados do estado de Minas Gerais, apliquei um questionário contendo, no primeiro bloco, questões referentes à caracterização dos licenciandos. Esse instrumento complementar ao grupo focal, continha questões fechadas sobre a idade, sexo, tipo formação e sobre a escola onde o participante cursara o ensino médio, e também dados relativos ao curso de licenciatura em música, tais como o ano de ingresso no curso, o período em andamento e o ano de ingresso no Pibid Música. Elaborei, ainda, nesse bloco, questões semiabertas sobre a participação em outros projetos institucionais e experiência docente em escolas de educação básica, e questões abertas sobre a escolha do curso de licenciatura e a expectativa profissional após o término desse curso.

A idade dos participantes girou em torno de 18 a 54 anos. Dividindo a faixa etária dos alunos em intervalos de cinco anos, os dados mostraram a existência de três grupos bem equilibrados. No primeiro grupo havia 36 licenciandos, sendo 16 alunos com idade de 18 a 22 anos e 20 alunos com idade de 23 a 27 anos. O segundo grupo foi formado por onze licenciandos: seis alunos com idade de 28 a 32 anos, e cinco alunos com idade de 33 a 37 anos. Nas faixas etárias de 38 a 42 anos e a de 53 a 54 anos havia, cada uma, um respondente apenas. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir

GRÁFICO 3: Idade dos licenciandos do Pibid Música dos cursos pesquisados em MG

Fonte: dados da pesquisa

Analisando os dados do primeiro grupo verifiquei que dos 36 licenciandos, 22,4% eram jovens com idade de 18 a 22 anos, na faixa etária regular de escolarização, e cursavam, também, o período regular do curso. Os outros 40,8% dos licenciandos tinham idade de 23 a 27 anos, sendo que 55% eram alunos que cursavam o oitavo período do curso. O primeiro grupo de participantes, com 36 alunos, representou 63,4% dos licenciandos do Pibid Música dos cursos pesquisados do Estado. Inferi, desse percentual que, na área de música no Estado, alunos jovens se interessavam pelo Pibid e pela docência, o que pode ser reflexo da implementação da Lei 11.768, que cria um espaço potencial para a inclusão do *conteúdo musical* e para a atuação de professores de música nas escolas de educação básica.

O segundo grupo formado por 11 licenciandos, correspondeu a 22,4% dos respondentes. Destes alunos, 12,2% com idade de 28 a 32 anos e 10,2% tinham idade de 33 a 37 anos. Assim, à medida que aumentou a faixa etária, diminuiu o número de alunos, confirmando o perfil jovem dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música dos cursos pesquisados no Estado. Dos 6 licenciandos com idade de 28 a 32 anos, 4 deles eram alunos de uma mesma

instituição; e dos 5 licenciandos com idade de 33 a 37 anos, 3 deles também estudavam nos cursos C1 e C2 dessa instituição.

O terceiro grupo representou apenas 4% do total de alunos, confirmando as inferências anteriores com relação ao perfil jovem dos licenciandos do Pibid Música, participantes desta pesquisa. Como ocorreu no segundo grupo, os dois alunos mais velhos eram dos cursos C1 e C2: um homem com 38 anos e uma mulher com 54 anos. Isso denotou que os alunos participantes da pesquisa dos cursos de licenciatura dessa instituição eram os que tinham idade mais avançada no Estado.

Como já dito anteriormente, a idade dos licenciandos participantes desta pesquisa variou de 18 a 54 anos, sendo que a maioria tinha de 23 a 27 anos de idade. Tais dados diferem daqueles encontrados por Eufrazio (2014) em sua pesquisa sobre o Pibid Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais. Segundo essa autora, as licenciandas pesquisadas encontravam-se na faixa etária de 19 a 38 anos, e a maioria possuía idade de 19 a 23 anos. Portanto, os bolsistas de iniciação à docência do curso de Pibid Pedagogia da UFV eram mais jovens do que os do Pibid Música do estado de Minas Gerais. Outra pesquisa realizada por Machado et al. (2011) sobre o perfil dos participantes do Pibid Biologia da Unimontes revelou que a idade dos alunos em estudo variava de 20 a 31 anos, dados esses que se aproximam da pesquisa de Eufrazio (2014) mas que se distanciam dos identificados no Pibid Música dos cursos por mim pesquisados em Minas Gerais.

Acerca da composição dos grupos focais, cumpre ressaltar aqui que para este estudo não considere relevante coletar dados referentes à questão de gênero. O critério para a seleção dos participantes é que todos fossem bolsistas de iniciação à docência. Portanto, os grupos focais tinham uma composição mista, integrando, sem distinção, homens e mulheres. Com relação ao número de participantes por grupo focal, a princípio, agendei 10 licenciandos de cada Pibid Música para integrar a pesquisa. Como assinala Gatti (2012), o grupo focal não pode ser grande e nem excessivamente pequeno, podendo variar de 6 a 12 pessoas. Para projetos de pesquisa, porém, o ideal é não trabalhar com mais de dez componentes. (p. 22). Mas como previsto, ao realizar os grupos focais constatei ausência de licenciandos, o que gerou uma composição diferente nas IES pesquisadas.

Assim sendo, os grupos focais dos cursos C4 e C5 tiveram a mesma composição: três homens e cinco mulheres. Ao contrário, o curso C3 ficou com cinco homens e três mulheres. E o curso C2, com três homens e quatro mulheres. Já o curso C6 ficou equilibrado, com cinco homens e cinco mulheres. Logo, no total, esta pesquisa contou com a participação de 26 homens e 23 mulheres, revelando o grande interesse dos homens pelo exercício da docência na área de música em Minas Gerais. Os homens representaram 53,0% dos participantes e as mulheres, 46,9%. A diferença de participação de 6,1% entre homens e mulheres pode ser considerada significativa no universo pesquisado, pois revela o indício de um movimento contrário em relação a *feminização da docência*.

A propósito, retomando o trabalho de Eufrazio (2014), em sua pesquisa sobre o perfil dos licenciandos na área de Pedagogia, todas as participantes eram do sexo feminino. Por outro lado, a pesquisa realizada por Santos (2007) sobre o perfil dos licenciandos da Faculdade de Educação da UFRJ, numa amostra de 1007 sujeitos, 32,57% eram do sexo masculino e 64,65% declararam-se do sexo feminino (2,88% não responderam). Já Gatti & Barreto (2009), ao pesquisar os professores do Brasil, ressaltaram que os professores da educação básica configuram uma categoria profissional majoritariamente feminina, ou seja, 83% de mulheres *versus* 16,9% de homens. Os dados encontrados por Nunes et al. (2010) vão ao encontro dessa pesquisa, ao comprovar que 99,4% dos professores mineiros são do sexo feminino. Por conseguinte, o conjunto das pesquisas mostra que a maioria dos aspirantes a carreira docente (licenciandos em diversas áreas) e professores em exercício são mulheres. Essas pesquisas corroboram também os dados encontrados no Relatório de Gestão do Pibid (2013), em que 69% dos bolsistas de iniciação à docência do país são mulheres, contra 31% de homens.

Foi, pois, a singularidade do dado encontrado na área de música na presente pesquisa que me levou a pesquisar, em todos os cursos de licenciatura em música do Estado, o total de alunos por sexo, matriculados a cada ano, no período de 2009 a 2013. Ao organizar os dados, percebi que, em todos os anos, a maioria dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura em Música no Estado era do sexo masculino. Sendo assim, os dados coletados confirmam a hipótese de que está havendo um movimento de masculinização

nas licenciaturas na área de música. Enquanto em outras áreas do conhecimento prevaleceu a presença majoritária de mulheres nos cursos de licenciatura e pedagogia, na área de música, em Minas Gerais, constatei o contrário: 64% são do sexo masculino, contra 36% do sexo feminino. À guisa de ilustração, observei os dados na tabela a seguir.

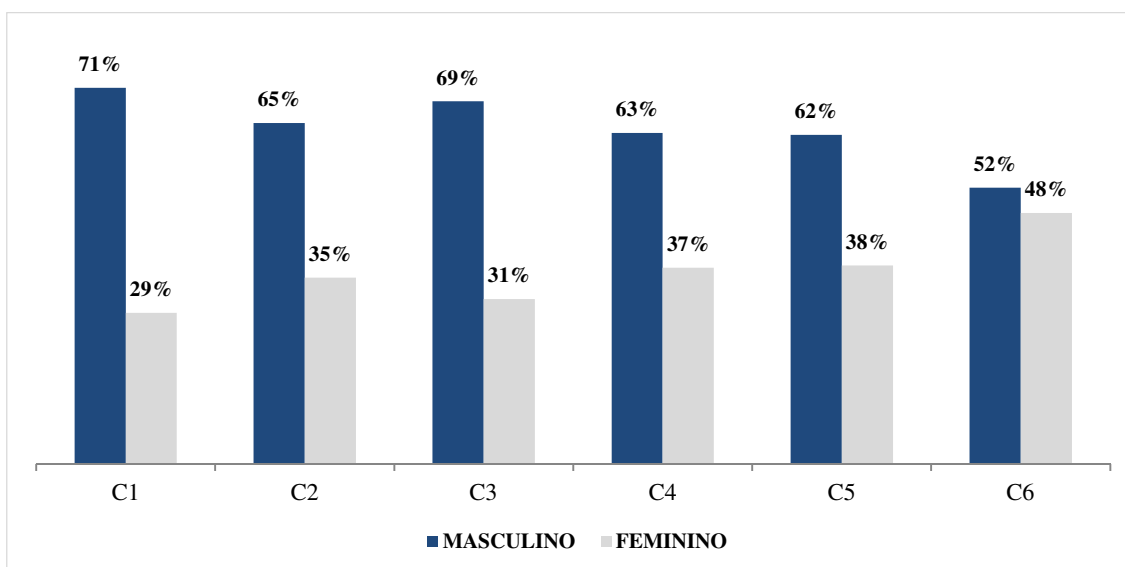
TABELA 4: Licenciandos em música por sexo (2009-2013)

	2009		2010		2011		2012		2013	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
C1	68	28	28	19	60	20	58	22	60	21
C2	73	35	51	33	65	45	85	44	94	44
C3	67	16	57	25	62	31	62	36	60	32
C4	82	51	100	63	109	76	131	65	124	69
C5	71	52	81	50	72	45	87	48	90	51
C6	11	15	15	10	16	10	7	13	16	11
Total	372	197	332	200	384	227	430	228	444	228

Fonte: dados da pesquisa

À exceção do curso C6, que apresentou oscilações nos anos de 2009 e 2012, todos os outros cursos do Estado apresentaram, no período pesquisado e em todos os anos, a presença majoritária de mulheres docentes. No conjunto dos dados, encontrei, em todos os cursos do Estado, a maioria absoluta de homens docentes, entre os anos de 2009 a 2013, como mostra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 4: Licenciandos em música por sexo e por curso (2009 a 2013)



Fonte: elaboração própria. 2014

Na verdade, o fenômeno de masculinização nos cursos de licenciatura tem sido detectado em outras pesquisas também da área de Música, realizadas em outros estados brasileiros. Por exemplo, Almeida (2010), em sua pesquisa com licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul constatou que a marca de gênero apareceu de forma inversa ao que se esperava em cursos de licenciatura, com predominância de mulheres. A autora trabalhou com uma amostra de 17 licenciandos, 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Segundo a autora, essa característica apareceu de forma acentuada na UFSM, que tem como participantes 2 mulheres e 7 homens.

Com relação ao tipo de curso de ensino médio concluído pelos licenciandos, 40 entrevistados declaram ter realizado o ensino médio tradicional, sete cursam o profissionalizante técnico, e um fora aluno da educação de jovens e adultos (EJA). Um licenciando não respondeu à questão. Em termos percentuais, 81,6% dos licenciandos eram egressos do ensino médio tradicional, constituindo-se a maioria dos alunos que ingressaram no ensino superior nas universidades públicas. Egressos de curso profissionalizante técnico representaram 14,2% dos participantes, enquanto a EJA houve apenas a 2% dos respondentes. Esse dado denota os objetivos dos cursos oferecidos no ensino médio no Brasil. O ensino médio tradicional prepara para o ingresso no ensino superior, enquanto o profissionalizante técnico prepara para o mundo do trabalho. A EJA possibilitar o acesso ao ensino superior, sobretudo, no que se refere a universidades públicas, foi um caso excepcional. Esse fenômeno foi identificado no curso C6.

Inquirindo sobre o tipo de escola que os licenciandos cursaram o ensino médio, 36 responderam ter sido integralmente em escola pública e 11 fizeram todo o curso em escola privada. À exceção, um aluno cursara a maior parte do ensino médio em escola pública, e outro, a maior parte em escola privada. A maioria dos licenciandos do Pibid Música, ou seja, 73,4% deles, cursaram todo o ensino médio em escola pública, e 22,4% declararam ter realizado todo o ensino médio em escola privada. Esses dados permitem-me afirmar que o universo dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música pesquisados é composto por alunos egressos de escolas públicas de educação básica. Esse

resultado corrobora aqueles encontrados no Relatório de Gestão do Pibid (2013), em que se constatou que 74% dos bolsistas de iniciação à docência eram oriundos de escolas públicas de educação básica. A tabela abaixo visualiza esses dados:

TABELA 5: Bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música por IES, sexo, tipo de formação e de escola

	NÚMERO DE LICENCIANDOS	SEXO		TIPO DE CURSO ENSINO MÉDIO		TIPO DE ESCOLA ENSINO MÉDIO	
		M	F	EMT	PT	A	B
C1	8	7	1	6	2	5	2 ****
C2	7	3	4	3	3*	3	4
C3	8	5	3	7	1	7	1
C4	8	3	5	7	1	5	2 ***
C5	8	3	5	8	-	7	1
C6	10	5	5	9	- **	9	1
TOTAL	49	26	23	40	07	36	11

Legenda: M – masculino; F – feminino; EMT – ensino médio tradicional; PT – profissionalizante técnico; A – todo em escola pública; B – todo em escola privada (particular);* - um aluno não respondeu; ** - um aluno cursou a EJA; *** - um aluno cursou a maior parte em escola privada (particular); **** - um aluno cursou a maior parte em escola pública. Fonte: elaboração própria. 2014.

Fonte: dados da pesquisa

Com referência ao período da realização do curso, os bolsistas de iniciação à docência ingressaram na graduação em diferentes momentos. No ano de 2012, a maioria deles, composta por 18 alunos, teve acesso à universidade. Em 2010, também o fluxo foi grande, com o ingresso de 13 alunos. Em 2009 e 2011, respectivamente, ingressaram sete e seis alunos, e nos anos de 2008 e 2013, dois alunos em cada ano. O ano de 2007 registrou o menor número de entrada de aluno bolsista no curso, apenas um, como mostra a tabela seguinte:

TABELA 6: Ano de ingresso na graduação de licenciandos do Pibid Música dos cursos pesquisados em MG

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
C1	-	1	3	2	2	-	-
C2	-	-	-	-	3	3	1
C3	-	-	-	3	1	4	-
C4	-	-	2	4	-	2	-
C5	1	1	1	1	-	4	-
C6	-	-	1	3	-	5	1
TOTAL	1	2	7	13	6	18	2

Fonte: elaboração própria. 2014.

Quanto à coleta de dados, realizei-a no segundo semestre do ano de 2013. Analisando o ano de ingresso dos bolsistas de iniciação à docência e o período em que cursavam à época deste estudo, posso inferir que, dos 18 alunos que iniciaram o curso do ano de 2012, 17 estavam no quarto período do curso de Música, dentro do tempo regular do currículo. Da mesma maneira, todos os 13 alunos que ingressaram no ano de 2010 estavam no oitavo período do curso. Isso significa que os alunos participantes do Pibid Música se destacavam quanto ao desempenho acadêmico, realizando o curso em período regular, como atesta esta tabela:

TABELA 7: Período acadêmico cursado pelos licenciandos do Pibid Música em MG

	2º	3º	4º	6º	7º	8º	9º	10º
C1	-	-	-	3	-	5	-	-
C2	1	-	3	3	-	-	-	-
C3	-	-	4	1	-	3	-	-
C4	-	-	2	-	-	4	-	2
C5	-	1	3	-	-	1	2	1
C6	1	-	5	1	-	3	-	-
TOTAL	2	1	17	8	-	16	2	3

Fonte: elaboração própria. 2014.

Complementando os dados, ressalto que a área de música iniciou sua participação no Pibid do Estado no ano de 2010, com o subprojeto do curso

C3. A partir do ano de 2011, os cursos C4, C5 e C6 passaram a integrar o Pibid Música de Minas Gerais. Somente em 2012, começaram a funcionar os subprojetos dos cursos C1 e C2. Portanto, o ano de 2012 marca a presença de todos os subprojetos do Pibid Música em funcionamento no Estado. Esse fato explica o grande fluxo de bolsistas no ano de 2012, totalizando-se 26 alunos, se comparado aos outros anos. Em 2011, houve o ingresso de 9 bolsistas e, em 2013, surgiu o segundo fluxo, com 14 alunos. Ademais, no ano de 2012, com a finalização do primeiro Pibid Música do curso C3, houve mudança de coordenação e grande alteração no quadro de bolsistas. Dos dez participantes, sete saíram do programa e seis novos alunos ingressaram, conforme registrado nesta tabela:

TABELA 8: Data de ingresso dos licenciandos no Pibid Música em MG

	2011	2012	2013
C1	-	7	1
C2	-	3	4
C3	-	6	2
C4	6	-	2
C5	2	4	2
C6	1	6	3
TOTAL	9	26	14

Fonte: elaboração própria. 2014.

Ao verificar a participação dos bolsistas de iniciação à docência em outros projetos, percebi que 73,4% deles nunca haviam atuado como bolsistas em outro projeto institucional. Esse dado é importante, sobretudo quando se considera a importância e a necessidade de se ampliar a formação acadêmica dos alunos por meio da diversificação das experiências formativas. No caso particular dos cursos C4 e C5, observei que todos os 16 respondentes não tinham participado de outro projeto institucional e, dentre esses, 14 alunos declararam não possuir experiência docente em escolas de educação básica. Diante desses dados, posso deduzir que o Pibid Música tem sido a única experiência de formação docente extracurricular para a maioria alunos participantes. Cumpre ressaltar, ainda, que 32,6% dos bolsistas de iniciação à docência já haviam cursado o oitavo período do curso de Música e, talvez, ao

longo de seu percurso acadêmico, o Pibid Música seja a única experiência formativa extracurricular. Tal fato reitera a importância deste programa na formação dos professores de música nos cursos C4 e C5. A propósito, eis os dados na tabela abaixo:

TABELA 9: Participação em outro projeto e experiência docente em escolas de educação

	Participação em outro projeto?		Experiência docente em escolas de educação básica?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
C1	5	3	5	3
C2	2	5	1	6
C3	5	3	-	8
C4	-	8	1	7
C5	-	8	1	7
C6	1	9	2	8
TOTAL	13	36	10	39

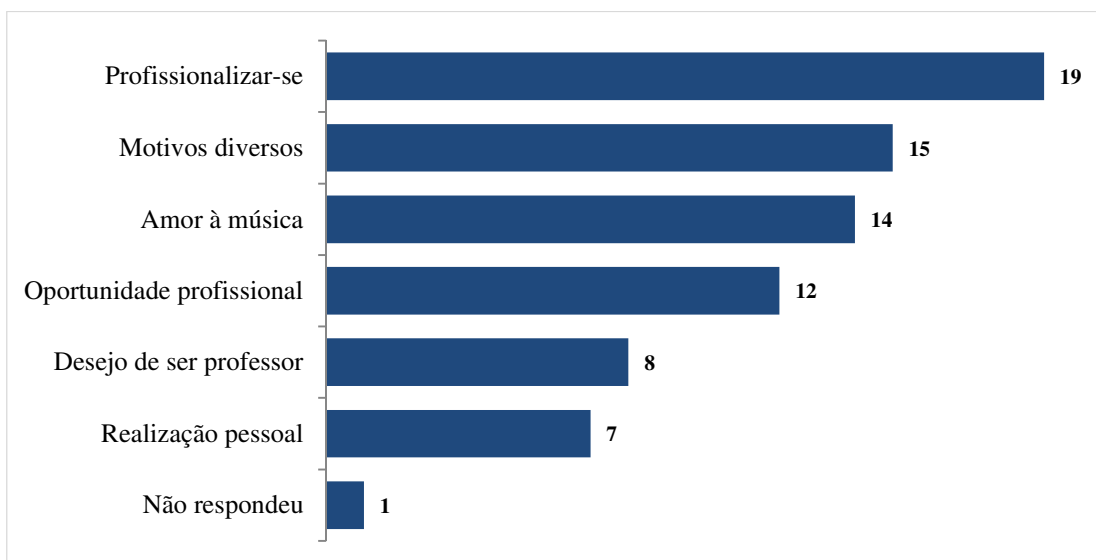
Fonte: dados da pesquisa

E, com referência à participação em projetos de extensão, de pesquisa e de ensino, 26,6% confirmaram a participação dependendo da universidade a que estavam vinculados. Nos cursos C1 e C2, constatei participação massiva dos alunos em projetos de extensão da Escola de Música na Banda Sinfônica, no Grupo Experimental de Ópera e *Big Band*. Constatei participação deles em projetos de outros espaços institucionais como na Escola Integrada e Música na Escola, um projeto desenvolvido por outra instituição não participante desta pesquisa. Esse fato reflete a própria estrutura da universidade, que mantém, entre os inúmeros projetos de extensão, diferentes grupos instrumentais e vocais. Percebi, então, além disto, a importância da proximidade geográfica das instituições, pois possibilita o intercâmbio de atividades institucionais.

De maneira diferente, grande parte dos alunos do curso C3 participara de projetos de monitoria e de iniciação científica, únicas possibilidades estruturais oferecidas por essa universidade. Essa instituição oferece apenas um curso de música. O pequeno número de alunos e professores, aliado à estrutura física do Departamento de Música e à cultura departamental instituída, são fatores que talvez tenham limitado a criação de experiências formativas mais diversificadas.

No curso C6, um relatou ter participado no Grupo PET de Artes Música (GPAM). O PET é um programa de Educação Tutorial do MEC cujo objetivo é proporcionar aos alunos participantes a realização de atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica e que atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Funcionando sob a orientação de um tutor, o GPAM abrange os cursos de Artes/Música, Ciências Sociais e História e tem, como objetivo, ampliar as ações de ensino, pesquisa e extensão em música. O GPAM busca, ainda, compreender e desenvolver a educação musical com vistas ao enriquecimento sociocultural dos sujeitos, valorizando a importância da música no contexto escolar. Apesar de ser uma importante ação política para a formação acadêmica dos alunos, que poderia estender a participação de muitos outros alunos, esse programa se constitui com experiência formativa para uma aluna apenas. Cumpre ressaltar que o GPAM foi a única atividade extracurricular citada pelos alunos dessa universidade. Esse dado me permite reafirmar a importância do Pibid para a maioria dos bolsistas de iniciação à docência como a única possibilidade de participação em atividades formativas extracurriculares.

Com o objetivo de obter opiniões sobre os temas *escolha da profissão e expectativa profissional*, elaborei, ainda, duas questões abertas neste bloco do questionário. Na primeira pergunta indago o porquê da escolha do curso de licenciatura na área de música como formação profissional. A essa questão, 19 licenciandos declararam buscar o curso de música para profissionalizar-se; 15 por motivos diversos; 14, por amor à música; 12 veem o curso de música como uma oportunidade profissional; 8 deles, pelo desejo de ser professor de música e 7 escolhem-no como realização pessoal. Apenas um licenciando não respondeu a essa questão. Cumpre ressaltar que a frequência aqui apresentada diz respeito ao número de respostas, visto que cada licenciando relatou mais de um indicador. Os indicadores passaram a compor diferentes categorias, o que significa que o mesmo licenciando pode pertencer a mais de uma categoria.

GRÁFICO 4: Razões da escolha do curso de licenciatura em Música

Fonte: elaboração própria. 2014.

Com efeito, a análise desses dados revela que a principal razão para a escolha do curso de licenciatura (25,3%) é para profissionalizar-se, o que reflete o anseio dos licenciandos de profissionalização e integração no mercado de trabalho. O desejo de profissionalizar-se advém de uma atuação profissional anterior à escolha do curso, como revelam as falas abaixo:

[...] “porque eu já trabalhava dando aula de música”. (S4-7²⁰);

[...] “por atuar na área, inclusive em escolas regulares, há mais de 10 anos”. (S12-7);

[...] “pela minha (pequena) experiência com aulas particulares de música”. (S28-7);

[...] “devido aos meus nove anos de envolvimento com a música, dentre eles cinco anos como professor autodidata em Banda de Música. Assim, curso de formação superior para melhor me qualificar”. (S32-7);

[...] “porque quero me graduar nessa área, tendo em vista que já sou profissional atuante no meio prático da mesma profissão”. (S33-7). (Informação verbal)²¹.

²⁰ Como sugere Bardin (2011), para a realização da análise de conteúdo criamos um código para identificar o sujeito e a pergunta que está sendo respondida. Portanto, “S4” refere-se ao sujeito n. 4 e o número “7” identifica a pergunta do questionário.

²¹ Dados obtidos em questionários aplicados aos bolsistas de iniciação à docência, participantes desta pesquisa. Para não sobrecarregar o texto com rodapés, contrariando a ABNT, adotarei para citações dessa natureza, o texto em itálico com aspas.

Ora, profissionalizar-se para os licenciandos parece um processo muito mais ligado à busca pela profissionalidade do que pelo profissionalismo, considerando-se as dimensões da profissionalização apresentadas por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003). As respostas revelaram a busca por capacitação profissional, por aquisição de conhecimento profissional e de competências para atuar na área de Música, categorias essas vinculadas à profissionalidade, como apontam Núñez e Ramalho (2008). As falas abaixo ilustram essas inferências:

[...] *“escolhi o curso buscando uma formação pedagógica e teórica sobre o ensino e as didáticas musicais”*. (S17-7);

[...] *“para buscar mais conhecimento, resolvi entrar para o curso de música”*. (S27-7);

[...] *“para obter melhor conhecimento na área”*. (S34-7);

(...) *“para ter uma boa preparação para licenciar”*. (S36-7).

Prosseguindo a análise, a categoria *motivos diversos* apresentou a segunda maior frequência, com 15 respostas (20%). Os licenciandos responderam que escolheram a licenciatura por *“influência e apoio da família”*, *“por advir de uma família de professores”*, ou mesmo *“por acaso”*. Nas palavras de alguns, era o *“único curso superior em música oferecido na região”*, o que denota um desconhecimento dos seis cursos existentes em Minas Gerais. E para outros, era *“o curso de música mais próximo da [sua] cidade”*.

Nessa categoria encontrei, ainda, relatos sobre a inexistência do bacharelado na universidade onde o licenciando prestara vestibular, daí a preferência pelo curso. Também a falta de aptidão para ingressar no bacharelado (primeira opção) devido ao nível de desempenho instrumental exigido no vestibular; e a oferta do curso no período noturno, o que possibilitaria a sua realização por aqueles que desempenham atividades profissionais durante o período diurno e vespertino. A propósito, eis alguns comentários a esse respeito:

[...] *“pelo horário do curso que é na parte da noite”*. (S4-7);

[...] *“escolhi porque era o curso que havia no turno da noite, com aulas de instrumento”*. (S5-7);

[...] *“não tinha nível para ingressar no bacharelado”*. (S6-7);

[...] *“pelo horário do curso (noite). Este horário encaixa melhor com o meu”*. (S6-7);

[...] *“por não ter a opção de bacharel em música”*. (S31-7).

Com relação à escolha pelo bacharelado na área de música, ocorreu, sobretudo, dada a possibilidade de acesso ao aprendizado de instrumentos musicais, como atesta a fala deste aluno: *“na verdade queria ter sido aprovado [em outra universidade], por conta do instrumento (baixo elétrico)”*. (S25-7). A esse respeito, vale lembrar que, por questões históricas, culturais, políticas e sociais, não existe ainda no Brasil, uma formação musical eficiente na educação básica. O acesso à formação musical em nível médio pelo sistema público só é possível nas cidades em que há conservatórios estaduais (são doze em Minas Gerais), ou naquelas que possuem conservatórios municipais, aliás, também poucas no Estado. E, para obter formação nessa área em cursos livres é preciso pagar para ingressar em cursos específicos de música, ou participar de cursos de extensão oferecidos pelas universidades, ou ainda, pagar aulas particulares de música.

A primeira opção é restrita por existir em Minas Gerais poucos conservatórios estaduais e municipais (apesar de ser o Estado brasileiro com o maior número de conservatórios), considerando-se o estado brasileiro que possui o maior número de municípios – 853, ou seja, 15,5% do total de municípios do país²². A segunda opção é igualmente restrita, uma vez que esbarra nas possibilidades financeiras das famílias brasileiras que as impedem de oferecer formação extraescolar aos filhos. Portanto, para aqueles que já tocam algum instrumento musical e querem aprimorar o estudo, o bacharelado se apresenta como possibilidade de acesso à formação formal. No entanto, a existência de uma prova específica de instrumento no ato do vestibular, cujo repertório previamente selecionado a ser executado de forma técnica e musicalmente coerente, acaba por privilegiar o acesso de alunos que já possuem formação musical formal. Os cursos de licenciatura, sobretudo aqueles que oferecem formação instrumental ao longo do curso, acabam por se tornar a segunda opção daqueles que, de fato, querem ser instrumentistas, e não professores.

²² Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang&coduf=31&search=minas-gerais>>. Acesso em: 12/10/2014.

Este dado remete-me à discussão ainda da questão histórica da desvalorização da licenciatura em detrimento do bacharelado. É recorrente na literatura a afirmativa de que a licenciatura é considerada um curso de menor importância, por estar vinculada à formação do professor, portanto, ligada às atividades de ensino em detrimento das atividades de pesquisa. (DINIZ-PEREIRA, 2000). No caso específico da área de Música, a licenciatura aparece como *curso mais leve* em relação ao bacharelado em instrumento, ou como um *trampolim acadêmico* para cursos mais nobres, tais como o bacharelado ou a pós-graduação (PIRES, 2003). Tal concepção aparece na fala de um licenciando, ao afirmar que escolhera a licenciatura “*por ser o menor caminho e o mais acessível [para] que [ele] pudesse ingressar posteriormente no mestrado em etnomusicologia*”. (S35-7).

Na verdade, nesta pesquisa, a concepção de licenciatura como um *curso mais leve* aparece na fala de um licenciando apenas, fato que se distancia da pesquisa realizada por Cereser (2004), em que o maior número de licenciandos optou pela licenciatura por ser um curso *mais fácil de entrar*. Comparando os dados das pesquisas de Pires (2003) e de Cereser (2004) com os colhidos na presente pesquisa, percebi que, ao longo de dez anos, a licenciatura se consolidou como uma oportunidade profissional, cuja escolha se dá sobretudo pela possibilidade de emprego e menos pela *facilidade* de ingresso no ensino superior.

Por outro lado, na categoria *amor à música*, 14 respostas (18,6%) expressaram a escolha do curso por amor à música, por gostar de música, por paixão e afinidade com ela, ou ainda por sua presença constante na vida cotidiana. A esse respeito, os alunos assim se expressaram:

[...] “*primeiramente, pela paixão que sempre tive pela música*”. (S30-7);

[...] “*por amor à música*”. (S39-7);

[...] “*pelo alto nível de afinidade com a área*”. (S44-7);

[...] “*primeiramente, por gostar muito de música*”. (S47-7);

[...] “*pelo fato de que a música sempre esteve presente em mim*”. (S48-7).

As 12 respostas obtidas (16%), relativas à categoria *oportunidade profissional*, que abarca concepções de licenciatura como oportunidade de trabalho, como área de atuação profissional que tende a crescer, aproximam

da pesquisa realizada por Pires (2003) sobre a identidade dos cursos de música do estado de Minas Gerais. Os licenciandos consideraram que a licenciatura oferecia um leque de possibilidades de atuação como músico, professor, pesquisador ou regente, conforme os depoimentos a seguir:

- [...] “esta área [a licenciatura] tende a crescer”. (S10-7);
 [...] “pelo interesse em participar como regente e pesquisadora nessa área e nas áreas de música”. (S24-7);
 [...] “por ser um curso de licenciatura, o leque se abre ainda mais, pois não te impede de ser um bom músico e se formar professor”. (S30-7);
 [...] “Escolhi licenciatura por dar mais opções de trabalho”. (S42-7);
 [...] “Em um primeiro momento, foi por causa da oportunidade de emprego”. (S43-7);
 [...] “a licenciatura por causa do campo de trabalho”. (S46-7).

A escolha da licenciatura pelo *desejo de ser professor* apareceu nas respostas de 8 licenciandos. Eles manifestaram o desejo de ser docente ou mesmo satisfação com a experiência de já ser um professor, como mostram estas falas:

- [...] “Não me imagino fazendo outra coisa”. (S48-7);
 [...] “desejo ser docente”. (S26-7);
 [...] “Por gostar da área de educação”. (S24-7);
 [...] “Para trabalhar com educação musical infantil”. (S13-7);
 [...] “sempre gostei de dar aula, principalmente de música”. (S20-7).

Cruzando esse dado com os dados da categoria *profissionalizar-se* verifiquei que dos 19 licenciandos que escolheram a licenciatura para se profissionalizar, 5 desejavam tornar-se professores e 4 já desenvolviam atividades como docentes logo buscavam capacitar-se, o que pode significar intenção de continuidade na profissão. Em minha opinião, esses 9 licenciandos, a maioria desta categoria, viam a docência como profissão. Somando-se os 8 licenciandos da categoria *desejo de ser professor* com os 9 da categoria *profissionalizar-se*, temos 17 sujeitos que queriam tornar-se/continuar professores de música. Ressalto, aqui, que nessas duas categorias os sujeitos não se repetem.

Mas, cruzando os mesmos dados da categoria anterior com os da categoria *oportunidade profissional*, constatei que dos 12 licenciandos, 3 recorreram à licenciatura como mais uma oportunidade de trabalho, isto é, além de ser professor de música ser músico. Sobre isso assim expressaram estes alunos:

[...] *“além de ser músico é bom termos esta formação para que de certa forma possamos ‘garantir’ um bom emprego”*. (S49-7);

[...] *“por ser um curso de licenciatura, o leque se abre ainda mais, pois não te impede de ser um bom músico e [de] se formar professor”*. (S30-7);

[...] *“porque queria poder atuar na área de música tanto como performer como professor em escola regular e/ou especializada de música”*. (S1-7).

Em suma, de acordo com os dados coletados, a licenciatura é um curso que *“garante um bom emprego”*, que abre o leque de atuação profissional do músico (leia-se músico instrumentista), que *“amplia”* as possibilidades de *“inserção no mercado”*. Para tanto, esse profissional passa a ter um duplo perfil - de músico-professor. As expressões o *“bom emprego”*, a *“oportunidade de emprego”*, a *“opção de trabalho”* ou o *“campo de trabalho”*, usadas pelos licenciandos referem-se a ser professor de música, possuir trabalho que lhes garanta certa estabilidade, ao contrário da atuação informal como músico instrumentista.

A escolha do curso ter sido por *“realização pessoal”* foi apontada por 7 pessoas e correspondeu ao menor número de respostas. Nessa categoria estão agrupadas as falas dos respondentes que diziam se identificar com a área de música, logo escolheram a licenciatura por vocação ou vontade própria, por sonho ou realização pessoal, como constatei nestes trechos:

[...] *“Porque é a área com a qual me identifico (Música)”*. (S42-7);

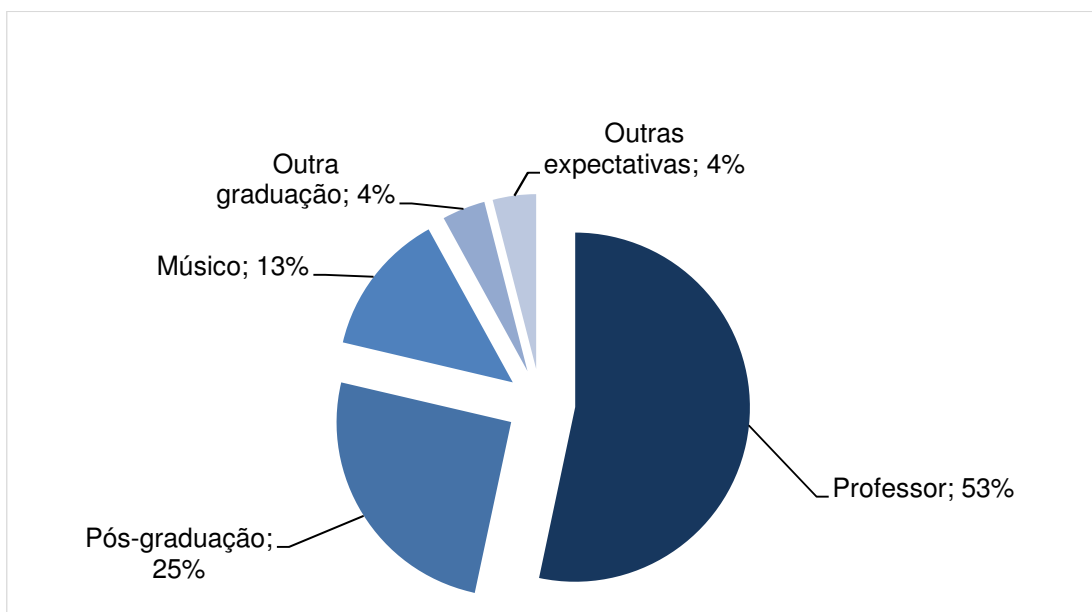
[...] *“Porque acredito ter vocação”*. (S38-7);

[...] *“Comecei a estudar música com 10 anos de idade e, quando estava terminando o ensino médio, o curso com o qual mais me identificava era música”*. (S29-7).

A segunda pergunta aberta deste bloco do questionário visava compreender a expectativa profissional dos licenciandos após o término do

curso. A essa questão, 40 respostas apontaram a expectativa de ser professor: 19, de realizar uma pós-graduação; 10, de desempenhar a função de músico; 3, desejo de cursar outra graduação e 3 reuniam outras expectativas. O gráfico a seguir sinaliza esses dados:

GRÁFICO 5: Expectativa profissional após o término do curso de licenciatura



Fonte: dados da pesquisa

Das 75 respostas analisadas, verifiquei que a maior expectativa dos licenciandos é tornar-se professor de música, perfazendo um total de 53,3% das respostas. “*Prestar um concurso na área de professor*” era o desejo daqueles que almejavam um “*bom emprego*”. A visão dos licenciandos sobre o campo de atuação profissional se mostrou bastante ampla. Eles aspiravam um trabalho mais informal como “*dar aulas particulares*”, uma atuação mais específica como ser “*professor de violão*”, “*de canto*” ou “*de musicalização*”, e, de maneira contundente, inserção em espaços escolares – escolas de educação básica pública e/ou particular, instituições especializadas de música, conservatório e ensino superior. Eis alguns comentários a esse respeito:

[...] “*Minha expectativa é de ensinar, ou seja, ser professor*”. (S46-8);

[...] “*A minha expectativa profissional após o curso será prestar um concurso na área de professor*”. (S49-8);

[...] “*dar aulas particulares*”. (S48-8);

[...] “*trabalhar em uma escola de ensino infantil com musicalização*”. (S43-8);

- [...] *“dar aula de música no ensino superior”*. (S41-8);
 [...] *“professor na rede particular”*. (S32-8);
 [...] *“espero conseguir alguma vaga para dar aula de música em algum conservatório”*. (S20-8);
 [...] *“atuar tanto no ensino público quanto no privado”*. (S15-8).

Aprofundando a análise dos dados, percebi que das 40 respostas, em 22 delas os licenciandos declararam ter expectativa de atuar em espaços escolares. Dentre esses, 9 queriam atuar em *“escolas básicas”* ou no *“ensino regular”*; 5 esperavam lecionar em *“escola particular”* (termo utilizado por eles para se referirem às escolas privadas de educação básica); 3 queriam dar aulas em escolas da *“rede pública”* (referiam-se às escolas públicas de educação básica); 2 pretendiam lecionar no ensino superior; outros 2, em instituições/escolas especializadas (diz respeito às escolas particulares de música); e, apenas 1 respondeu que quer lecionar em conservatório (escola específica de música que pode ser uma instituição pública ou privada). Pensando no ensino de música nas escolas de educação básica, os dados mostram que dos 22 licenciandos que desejam atuar em espaços escolares, 17 queriam lecionar em escolas de educação básica (pública ou privada), ou seja, 77,2% dos licenciandos. Eis alguns depoimentos nesse sentido:

- [...] *“Pretendo lecionar em escolar regulares de Pedro Leopoldo- MG”*. (S3-8);
 [...] *“Trabalhar em escola particular”*. (S13-8);
 [...] *“Pretendo atuar na escola básica, preferencialmente para o 9 ano do ensino fundamental”*. (S47-8);
 [...] *“trabalhar em uma escola de ensino infantil com musicalização”*. (S43-8);
 [...] *“ser professor de educação infantil”*. (S42-8);
 [...] *“exercer a função de professora em música [...] em escolas de ensino regular”*. (S24-8).

Esses resultados vão de encontro com o que preconiza a literatura na área de música. Penna, discutindo a ausência de professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, afirma que parece haver *uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica*. (PENNA, 2002, p. 17). Assim, segundo os dados da

presente pesquisa, atualmente, por se configurar um “*bom emprego*”, a carreira docente em escolas de educação básica parece tornar-se uma oportunidade profissional relevante. Este pode ser, inclusive, um dos motivos da procura majoritária dos homens pela profissionalização na área de música.

Por outro lado, sobre essa mesma questão, 19 respostas (25,3%) diziam que os licenciandos queriam realizar uma pós-graduação após o término do curso de licenciatura. Assim, 4 queriam seguir a carreira acadêmica e 2, realizar uma pós-graduação. Uns queriam especializar-se (3); outros desejavam realizar o mestrado (5); ou o mestrado e o doutorado em educação musical, (3). Alguns queriam “*continuar a pesquisa na área de educação em música*” (2). Cruzando este dado com os encontrados nas categorias anteriores, posso inferir que se a maioria respondeu que escolhera o curso de licenciatura para profissionalizar-se e tinha, como maior expectativa, ser professor, a busca pela pós-graduação tocava na duas dimensões da profissionalização: interesse pela capacitação, pela pesquisa e aperfeiçoamento. Essas dimensões são componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão e diz respeito à profissionalidade. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008). Por outro lado, o desejo de realizar a pós-graduação denota, também, a busca pelo profissionalismo, por melhor remuneração, por elevação do *status* social e da autonomia intelectual.

Em terceiro lugar, o desejo de ser músico foi dito por 10 licenciandos (13,3%). Esse dado revela que, para os licenciandos pesquisados, a atividade docente (40) estava mais próxima da realização da pós-graduação (19) do que do músico instrumentista (10). Apesar de considerarem as duas atividades como oportunidade profissional (músico-professor), a docência era vista como a principal atividade profissional que os licenciandos desejavam exercer.

Com apenas 3 respostas (4%), a categoria *outra graduação* reúne licenciandos que pretendiam mudar de curso superior porque não tinham expectativa de ser professor, ou porque queriam ser músico-instrumentista, ou ainda, porque não queriam atuar profissionalmente na área de Música, conforme ilustram estas falas: .

[...] *“Após minha graduação, pretendo me graduar novamente em musicoterapia. Assim, ainda não criei nenhuma expectativa como docente”.*

[S27-8];

[...] *“pretendo começar outra graduação, bacharelado”.* (S4-8);

[...] *“Irei mudar de área profissional, não pretendo”.* (S5-8).

Também com 3 respostas (4%), a categoria *outras expectativas* apresentou respostas que denotaram o desejo de concluir o *“estúdio de gravações para ser mais uma ferramenta de trabalho”*, de *“aumentar a área de atuação”* por meio da *“qualificação”* e da busca profissional por *“melhores salários”*. Aqui também aparece de maneira clara, a busca pela profissionalização, tanto do ponto de vista da profissionalidade quanto do profissionalismo. O estúdio de gravações, como mais uma ferramenta de trabalho, foi relatado por um licenciando que optou pelo curso de licenciatura *“por não ter a opção de bacharel em música”* (S31-7), mas sua expectativa profissional era permanecer, também, *“dando aulas e tocando na noite”*. Ou melhor, esse licenciando desejava ser empresário, professor e músico instrumentista.

Em síntese, eu diria que, ouvir a voz dos participantes foi fundamental para entender quem eram os licenciandos que participavam da experiência formativa no Pibid Música, no estado de Minas Gerais, à época da realização desta pesquisa. Em sua maioria, os bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música pesquisados do estado de Minas Gerais eram homens, na idade entre 23 e 27 anos, tendo como formação anterior, o ensino médio tradicional, todo ele cursado em escola pública. A maioria deles não tinha experiência com a docência em escolas públicas e o Pibid era a única experiência formativa extracurricular. Tratava-se de um grupo de alunos, a maioria com ingresso no Pibid no ano de 2012, e cursava o período ideal no curso de música. O principal motivo da escolha do curso de Licenciatura em música por esses licenciandos era a busca pelo desenvolvimento da profissionalidade docente (capacitação, conhecimento e competências profissionais), uma vez que eles já desenvolviam atividades profissionais na área de música. Coerente com essa aspiração, a maioria apontou como expectativa profissional, tornar-se professor de música em espaços escolares, preferencialmente em escolas de educação básica.

5.2 O perfil dos professores coordenadores do Pibid Música

Com o objetivo de compreender o perfil do professor coordenador realizei entrevistas semiestruturadas com cada um dos seis coordenadores do Pibid Música de Minas Gerais. Ressalto que o professor coordenador é o professor universitário do curso de licenciatura responsável por coordenar as atividades desenvolvidas pela equipe de cada subprojeto do Pibid Música.

A entrevista foi elaborada em dois blocos como descrevo a seguir. O primeiro bloco continha dados sobre o perfil dos professores, tais como idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, experiência docente no ensino superior, vínculo institucional e área didática de atuação no curso, experiência administrativa e com a coordenação de outros projetos acadêmicos. Os dados foram analisados à luz da Teoria dos Ciclos de Vida de Sikes (1985, *apud* MARCELO, 1995) e dos requisitos dos bolsistas que constavam no Regulamento do Pibid²³, a fim de compreender até que ponto o perfil dos coordenadores se aproximava ou não do desejado pelo Programa. O segundo bloco reservei para a compreensão da estrutura e funcionamento dos subprojetos e das formas de ensino de música desenvolvidas nas escolas de educação básica, dados esses que serão analisados no Capítulo 6.

Mas, voltando à literatura, como aponta Marcelo, os estudos de Sikes e Huberman *fazem referência concreta às diferentes fases que os professores atravessam em função das suas idades*. (MARCELO, 1995, p. 66). Entretanto, o desenvolvimento pessoal nem sempre coincide com o desenvolvimento profissional. Os professores iniciam a carreira com idades diferentes e, às vezes, realizam o doutorado próximo ao final da carreira. Além disso, os autores estabelecem faixas etárias que parecem não correspondem com o início da carreira dos professores do ensino superior. Por conseguinte, as Teorias do Ciclo de Vida estabelecem cinco etapas pelas quais passam os professores: a primeira de 21 a 28 anos, a segunda de 28 a 33, a terceira de 30 a 40, a quarta de 40 a 50/55 e a quinta de 50/55 até a aposentadoria. Com relação à presente pesquisa, os professores iniciam sua experiência no ensino superior (como substituto ou efetivo) a partir dos 30 anos como ilustra o gráfico

²³ Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o Regulamento do Pibid. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10/01/2014.

adiante, o que corresponde à faixa etária da terceira etapa das pesquisas sobre os ciclos de vida dos professores. Assim sendo, como já foi dito, em minhas análises os professores pesquisados foram enquadrados na terceira etapa conforme as Teorias do Ciclo de Vida e não pela correspondência da faixa etária, privilegiando as características do desenvolvimento profissional deles.

Posto isso, a idade dos professores coordenadores objeto deste estudo, variou de 41 e 61 anos. Dos seis coordenadores, 5 eram do sexo feminino e 1, do sexo masculino, fato que corrobora as pesquisas educacionais cujos resultados mostram a predominância feminina na docência. Como formação acadêmica, 3 eram licenciados (Licenciatura em educação artística com habilitação em música) e 3 eram bacharéis (teatro, pedagogia e música). Na modalidade *lato sensu*, uma professora possuía três cursos de especialização - Ensino de 1º grau, Supervisão escolar e Administração escolar; outro possuía especialização em Educação artística - Mídias na educação. Na formação *stricto sensu*, 3 possuíam o mestrado em música, com concentração em performance (1) e em educação musical (2); 3 possuíam na área de educação. Dos seis coordenadores, 2 já eram doutores (um em Música/Educação Musical e outro em Educação) e um era doutorando em Ciências da religião. A propósito, observe o quadro a seguir:

QUADRO 5: Formação Acadêmica dos professores coordenadores do Pibid Música

Graduação	Licenciatura em Educação Artística-Música	Bacharel em Pedagogia	Bacharel em Música	Bacharel em Teatro	Licenciatura em Educação Artística-Música	Licenciatura em Educação Artística/Música
Pós-Graduação Lato Sensu Especialização	-	Ensino de 1º grau, Supervisão Escolar, Administração Escolar	-	-	-	Educação Artística- Mídias na Educação
Pós-Graduação Stricto sensu	Mestrado em Música-Educação Musical	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação	Mestrado em Música - Performance	Mestrado em Música-Educação Musical	Mestrado em Ciência da Educação
	Doutorado em Música-Educação Musical	-	Doutorado em Educação	-	-	Doutorando em Ciências da Religião

Fonte: dados da pesquisa

Com relação à experiência profissional, no curso C3, nas palavras da coordenadora, começara *“a dar aula muito cedo numa escola que não tinha muita sustentação na formação de professores, então, com 16 anos entrou para sala de aula de música porque gostava de criança”*. No curso C4, a professora atuou em um projeto numa escola no interior do Estado, em que *“ministrava oficinas para professores de 5º ano ao 8º ano da rede pública”*, e à época da entrevista ministrava *“um curso de extensão para educador de música de crianças de 2 a 6 anos”*. Já a professora do curso C5, declarou ter tido experiência docente em escolas de música e em conservatórios; do curso C6, o professor não mencionou ter tido experiência docente em outros espaços. Quanto ao curso C2, segundo a coordenadora, havia trabalhado *“dois anos apenas com educação básica”*, com os anos iniciais do ensino fundamental (1º ano e 3º ano) e como supervisora no Estado, por 6 meses no ensino fundamental. Com larga experiência, a professora do curso C1 salientou que *“a vida toda [dá] aula de música em escolas regulares, para criança muito pequena até adolescentes”*.

Com relação ao tipo de vínculo institucional, os professores das três universidades federais declararam ser efetivos, com contrato de 40 h com dedicação exclusiva (DE). Já nas universidades estaduais, os contratos variaram: 1 era efetiva com 40 h com tempo integral e dedicação exclusiva (DE); 1 era professor efetivado com 40 h com tempo integral; e 1 era designada com 40 h, sem tempo integral. Desse modo, a situação profissional era mais estável em relação aos professores das universidades federais, pois todos eram efetivos. Nas universidades estaduais, além de um vínculo efetivo, encontrei um contrato temporário, o que não conferia ao professor o vínculo de servidor público, e outro contrato de efetivado, situação também indefinida diante das controvérsias em torno da inconstitucionalidade do Artigo n. 7, da Lei Complementar n.100/2007 do Estado de Minas Gerais. Essa lei tornou titulares de cargos efetivos, servidores que ingressaram na administração pública sem concurso público. Eis os dados no quadro abaixo:

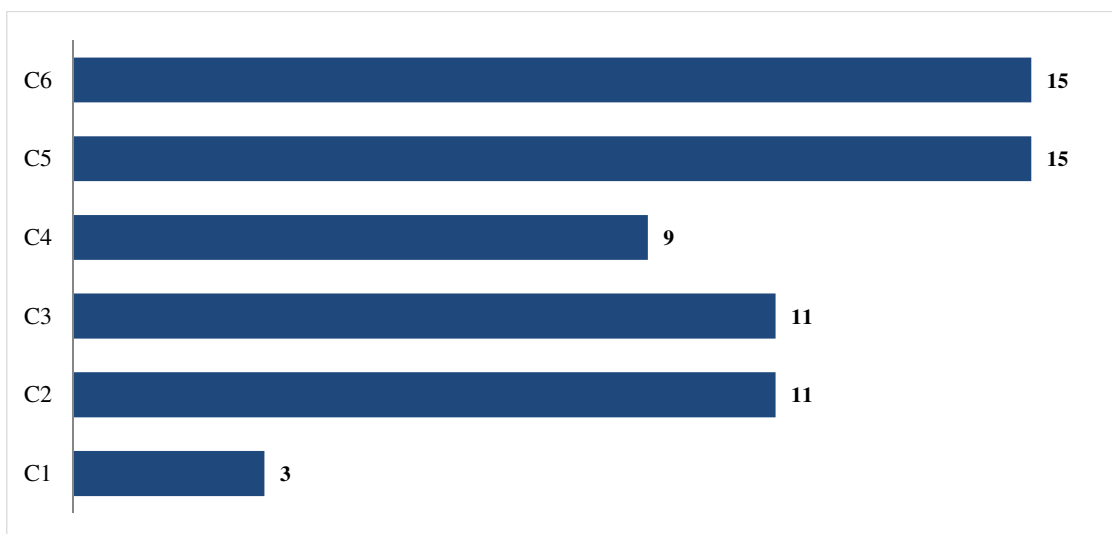
QUADRO 6: Tipo de vínculo institucional

VÍNCULO INSTITUCIONAL			TIPO
Efetivo	40 h	Dedicação exclusiva	Quadro permanente
Designado	40 h	-	-
Efetivo	40 h	Dedicação exclusiva	Quadro permanente
Efetivo	40 h	Dedicação exclusiva	Quadro permanente
Efetivo	40 h	Dedicação exclusiva	Quadro permanente
Efetivado	40 h	Tempo integral	-

Fonte: elaboração própria. 2014.

No curso C3, a professora coordenadora foi substituta na instituição entre os anos de 2002 e 2004 e tornou-se efetiva no ano de 2005, somando-se 11 anos de experiência docente em curso de licenciatura na área de música²⁴. Da mesma maneira, no curso C5, a coordenadora foi professora substituta por 4 anos na mesma instituição e tornou-se efetiva no ano de 2002, totalizando-se 15 anos de experiência docente no ensino superior. No curso C4, a professora foi substituta no curso de música do curso C1, durante o período de 2004 a 2008, e tornou-se efetiva em 2009 no curso C4, somando-se 9 anos de experiência docente em cursos de licenciatura. No curso C6, o coordenador era professor da instituição desde 1998, sendo efetivado em 2007, somando-se 15 anos de experiência docente no ensino superior. Com contratos mais recentes, temos as coordenadoras dos cursos de uma mesma instituição. A coordenadora do curso C2 estava na instituição há 2 anos como designada, mas possuía experiência docente no ensino superior em outras instituições públicas e privadas, desde o ano de 2002, somando-se 11 anos de experiência no ensino superior. Por fim, a coordenadora do curso C1 tornou-se efetiva no ano de 2010, totalizando-se 3 anos de experiência docente no ensino superior na Instituição.

²⁴ Ressalto que os dados desta pesquisa foram obtidos no ano de 2013.

GRÁFICO 6: Experiência docente no ensino superior por número de anos

Fonte: elaboração própria.

Com relação à área de atuação didática do coordenador no curso de música, no curso C3, a coordenadora atuava em disciplinas de formação instrumental (Educação e Flauta Doce e Instrumento ou Canto/Flauta Doce), nos quatro períodos de Estágio Supervisionado e orientava trabalhos de TCC. No curso C4, a coordenadora declarou que ministrava aulas das disciplinas Didática da Musicalização 3 e 4, Oficina Pedagógica 3 e 4, Percepção Musical 1 e 2 além de coordenar o Estágio Supervisionado. No curso C5, a coordenadora afirmou que fazia parte do Núcleo de Educação Musical e era responsável por todas as disciplinas pedagógicas do curso e também ministrava aulas de Percepção Musical 1, 2, 3, e 4, Estágio Supervisionado e Musicalização de Bebês. No curso C6, o coordenador declarou, à época, que ministrava aulas das disciplinas Regência Coral, Arte e Educação e Percepção Musical, mas já trabalhara com Oficina da Música, Educação Vocal e Percussão. No curso C1, de acordo com a coordenadora, trabalhava com a formação pedagógica dos licenciandos nos dois cursos de licenciatura, lecionando Oficinas Pedagógicas, Educação Musical para Contextos Diversos, Iniciação ao Trabalho de Campo, Ensino Coletivo do Instrumento e orientava TCC. A coordenadora do curso C2 também atuava nos dois cursos de licenciatura, e era responsável pelo Estágio Supervisionado. Essa professora já ministrara aulas também na instituição da disciplina Fundamentos da Administração Escolar.

Quanto à atuação administrativa, também foi investigada nas entrevistas. Meu objetivo era entender o tipo de participação e experiência do(a) coordenador(a) em outras instâncias acadêmicas. Assim, nos cursos C3 e C4, a experiência das coordenadoras era como presidente de Colegiado e membro eleito do Colegiado de Curso. Ambas atuaram na reformulação do PPP do curso. No caso de a coordenadora do curso C4, estava à frente do Colegiado de Curso desde 2009, ano de sua criação. No curso C5, a professora atuou no Comitê de Acompanhamento e Avaliação dos grupos PET, como Chefe de Departamento, Assessora do diretor Diretoria de Controle Acadêmico, membro do Colegiado e Coordenadora da Prova de Habilidades Específicas do curso. Atuou, também, na reformulação do PPP do curso. No curso C6, o coordenador disse ter sido Coordenador de Curso, o que equivale à Presidência de Colegiado nas Universidades Federais. Nos cursos C1 e C2, as coordenadoras não desempenharam cargo administrativo.

Finalizando a coleta de dados, procurei saber qual era a experiência do professor(a) com a gestão de outros projetos. Por conseguinte, no curso C3, a coordenadora afirmou coordenado projetos de extensão – Música nas Escolas e Musicalizando. Já a do curso C4, coordenava a parte de educação musical e piano musicalizador do curso de Vivências Musicais, participara do projeto *Música nas Escolas* como professora, e lecionara no curso de capacitação para professores de 5º a 8º ano. No curso C5, a professora já havia coordenado um Projeto Institucional de Bolsas de Graduação voltado para os alunos de licenciatura, e ainda coordenava um projeto de extensão de Musicalização de Bebês. No curso C6, o professor declarou ter coordenado o Coral Universitário, que era o coral da instituição. No curso C1, a professora coordenava o Projeto de Iniciação Científica, o Centro de Pesquisa e a elaboração do Projeto de Mestrado. No curso C2, a professora não desempenhava nenhum outro tipo de coordenação, porém na instituição onde trabalhara entre 2003 e 2009, coordenou um curso de pós-graduação em Gestão Educacional.

Vencida essa etapa, passei à análise dos dados. Assim, em relação à idade, constatei que 4 professores estavam na faixa etária de 41 a 48 anos, e dois professores tinham de 56 a 61 anos respectivamente. De acordo com a teoria sobre os ciclos vitais de Sikes (1985, *apud* MARCELO, 1995), a maioria dos coordenadores (66,6%) encontrava-se na quarta fase (40 aos 50/55 anos)

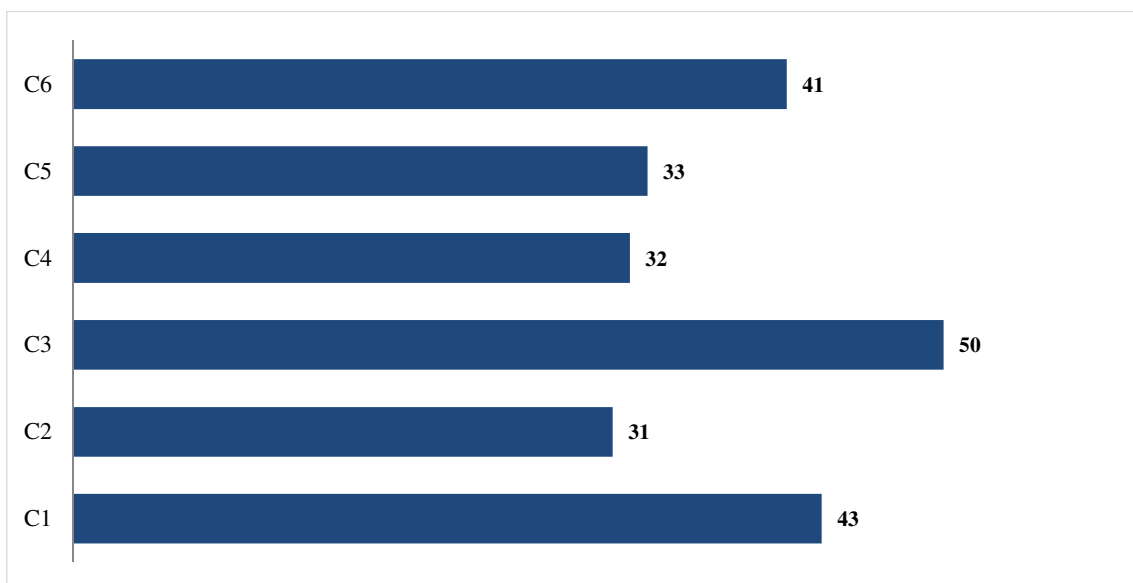
por que passam os professores em seu desenvolvimento profissional. Do ponto de vista pessoal, entre 40 e 50/55 anos, os professores já se adaptaram à sua maturidade, tendo capacidade para desempenhar novos papéis na escola e no sistema educativo. *Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades, e fazem-no porque acreditam que é o que devem fazer.* (SIKES, 1984, p. 64, *apud* MARCELO, 1995). Tal fato pode ser observado nas inúmeras atividades administrativas e de coordenação de outros projetos declaradas pelos participantes.

Cruzando esse dado com a experiência docente no ensino superior, verifiquei que, na primeira faixa etária, 3 professores possuíam, respectivamente, 9, 11, e 15 anos de docência, o que os aproximava da terceira fase denominada por Huberman (1988, *apud* MARCELO, 1995): fase de *experimentação ou diversificação*. E uma professora, apesar de ter 46 anos de idade, possuía apenas 3 anos de inserção no ensino superior, o que a colocaria na primeira fase denominada por Huberman (1990, *apud* MARCELO, 1995), isto é, *entrada, hesitação*. No entanto, quando cruzei esse dado com a experiência profissional, essa professora explicou ter atuado ao longo da vida como professora de educação básica, o que me levou a aproximá-la da terceira fase descrita pelo mesmo autor. Na verdade, nessa etapa do desenvolvimento profissional, as energias de alguns professores *são canalizadas principalmente para melhorar a sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas e com frequência procuram fora da classe um estímulo profissional.* (HUBERMAN, 1990, p. 65, *apud* MARCELO, 1995). Aliás, esta parece ser a atitude de todos os professores que pesquisei, por exemplo, ao assumirem compromisso de coordenar o Pibid Música. Diante desses dados, acredito que a supracitada professora se aproxima muito mais da fase em que se busca a *experimentação ou diversificação* do que em que se lida com a *entrada na carreira* ou com o *choque de realidade*.

Contudo, refinando a análise dos dados, procurei relacioná-los com a formação acadêmica desses docentes. Desse modo, dos 4 professores pesquisados na faixa etária de 41 a 48 anos, apenas 1 possuía o doutorado. No meu entender, trata-se de um grupo de professores que vislumbra a realização de um curso de doutorado e, conseqüentemente, a promoção na

carreira docente, como atesta esta fala: “*eu comecei meu doutorado em 2005 e tive que parar e agora que estou voltando, (...) eu pretendo voltar agora no próximo semestre*”. (C2). Tal colocação inclui este professor na terceira fase apontada por Huberman (1990, *apud* MARCELO, 1995), ao afirmar ser este o momento em que os professores centram os seus esforços na busca pela promoção profissional, que pode ser tanto por meio da qualificação quanto do desempenho de atividades administrativas. Nos cursos C2 e C1 não verifiquei participação das coordenadoras em atividades administrativas, fato que pode ser atribuído ao pouco tempo de vinculação na IES, 2 e 3 anos respectivamente, e ao tipo de contrato temporário do curso C2, que restringe esse tipo de participação. Ao contrário, a professora do curso C4, com 4 anos de vínculo efetivo na IES, estava à frente do Colegiado de Curso desde a sua criação, e a professora do curso C5, com 11 anos como efetiva na IES, apresentou forte participação administrativa no Colegiado, como presidente ou membro eleito, e em diversas instâncias acadêmicas.

Os outros 2 coordenadores (33,3%) pesquisados enquadraram-se na última fase proposta por Sikes (1985, *apud* MARCELO, 1995), compreendida entre os 50/55 anos até a aposentadoria. No entanto, o fato de possuírem, respectivamente, 15 e 11 anos de experiência no ensino superior, eu os incluí na terceira fase apontada por Huberman (1990, *apud* MARCELO, 1995), ou seja, já possuíam entre 7 e 25 anos de carreira. Mas, eles podem ser classificados também na última etapa de Huberman também denominada *preparação para a aposentadoria*. Para essa fase o autor apresenta três padrões de comportamento dos professores, e dentre eles, a *perspectiva positiva* parece ser a adotada pelos coordenadores. Desse modo, os dados analisados nesta pesquisa comprovam o interesse dos professores *em se especializar ainda mais, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor*. (MARCELO, 1995, p. 66). Esses comportamentos aparecerem, por exemplo, ao constatar a busca desses professores por maior qualificação, aliás 1 professor estava cursando doutorado e outra terminara o curso havia há apenas dois anos. Estes dados encontram-se no gráfico abaixo:

GRÁFICO 7: Idade dos professores coordenadores no início da carreira acadêmica

Fonte: elaboração própria

Com referência aos dados sobre o perfil dos professores coordenadores, eu os analisei à luz do que prevê o Regulamento do Pibid (2013), identificando sua adequação aos requisitos propostos pelo programa. Desse modo, para a concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deve possuir, como formação, a graduação ou pós-graduação na área do subprojeto que coordenará. De acordo com os dados analisados, 5 professores cumpriam esse requisito, tendo feito graduação e/ou pós-graduação na área de Música. Apenas uma professora não tinha formação na área de Música, apenas graduação em pedagogia mas pós-graduação em educação.

Pertencer ao quadro permanente da IES constitui outro requisito do Pibid para candidatos a coordenadores de área. Nesse sentido, 4 professores possuíam contrato permanente com a instituição (efetivo), e 2 professores possuíam contrato temporário (efetivado e designado). Cruzando esse dado com a formação desejada, verifiquei que a professora designada também não possuía formação na área de música. Todos os professores coordenadores estavam em efetivo exercício das atividades do magistério do ensino superior, possuíam experiência mínima de 3 anos como docente do ensino superior e ministravam aulas em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto.

Quanto à experiência profissional, o Regulamento do Pibid (Art. 34, alínea VI, 2013) sugere que os professores coordenadores de área devem

possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por, pelo menos, dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção na área. Nos cursos C3 e C5, as professoras coordenadoras eram responsáveis pelo Estágio Supervisionado e já coordenaram projeto de formação para o magistério na educação básica. No curso C4, a professora coordenadora era responsável pelo Estágio Supervisionado e tinha experiência em formação de professores da educação básica. No curso C2, a professora era coordenadora do estágio supervisionado e tinha experiência como docente na educação básica. Já no curso C1, a professora tinha experiência como docente na educação básica e possuía produção na área. No curso C6, o professor coordenador possuía produção na área, cumprindo apenas um dos critérios estabelecidos pelo Pibid. Finalmente, todos os professores coordenadores não ocupavam cargo administrativo como previsto pelo Regulamento do Pibid.

De acordo com os dados dos cursos C1, C3, C4 e C5, como mostra o quadro abaixo, o perfil das professoras coordenadoras cumpre todos os requisitos estabelecidos nas sete alíneas do Art. 34, do Regulamento do Pibid. Nos cursos C2 e C6 os professores apresentam discordância em relação à formação, ao tipo de vínculo institucional ou com relação à experiência profissional.

QUADRO 7: Critérios para a concessão de bolsas de coordenação de área

IES/CRITÉRIOS	I	II	III	IV	V	VI	VII
C1	X	X	x	x	x	d, e	X
C2	-	-	x	x	x	a, d	X
C3	x	X	x	x	x	a, c	X
C4	x	X	x	x	x	a, b	X
C5	x	X	x	x	x	a, c	X
C6	x	-	x	x	x	e, -	X

Fonte: elaboração própria. 2014.

6 CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS EM CONSTRUÇÃO NO PIBID MÚSICA

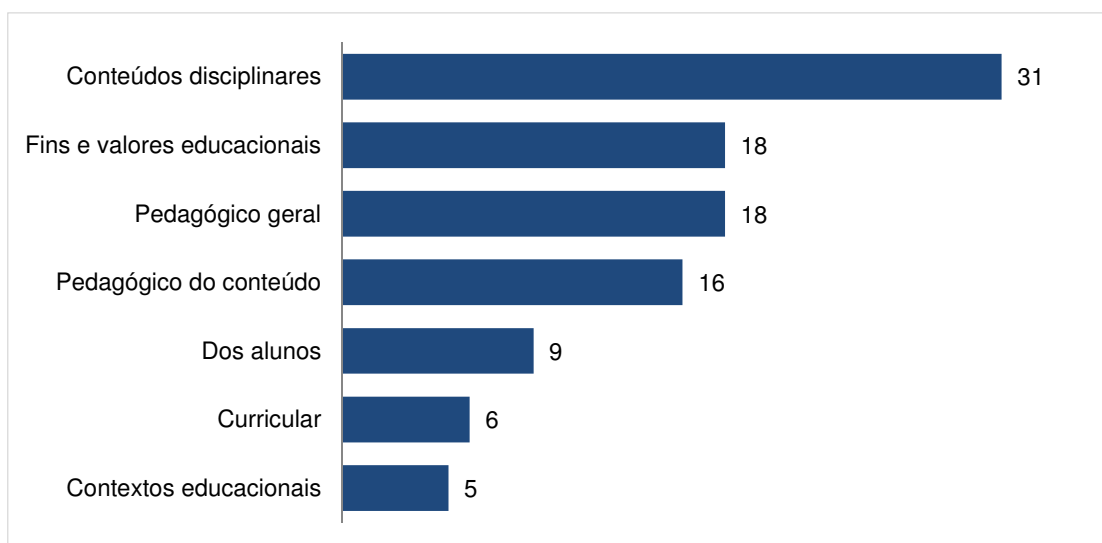
6.1 Conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos

Para a coleta dos dados sobre os conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos propus, no questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa a seguinte pergunta: o que você acha que o professor precisa saber para ensinar música nas escolas de educação básica? Para a organização e análise dos dados considere as respostas enunciadas por frequência e não por licenciandos, visto que um mesmo sujeito poderia apontar diferentes indicadores para a mesma questão. Na análise de conteúdo, adotei, para categorização das falas, a letra *L* representando quem falava (o licenciando), e os números identificaram o licenciando que falava e a que questão se vinculava a sua resposta²⁵.

Desse modo, dando voz aos licenciandos, busquei desvelar que conhecimentos profissionais eram necessários ao professor de música para o desenvolvimento da prática profissional docente. Das 103 respostas, 31 referiam-se ao conhecimento do conteúdo disciplinar; 18, ao conhecimento pedagógico geral; 18, às finalidades e valores educacionais e 16, ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Com menor frequência, 9 respostas referiram-se ao conhecimento dos alunos e de suas características; 6 versaram sobre o currículo e 5, sobre os contextos educacionais.

²⁵ Como exemplo, L43-18, refere-se à resposta do licenciando número 43 à questão número 18.

GRÁFICO 8: Conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música pelos licenciandos



Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os dados, 30% das respostas revelaram ser o conhecimento do conteúdo disciplinar o mais importante para o ensino de música nas escolas de educação básica. Para desenvolver essa atividade docente, os licenciandos apontaram: o professor precisa possuir *“formação acadêmica”*, *“ser um licenciado na área”*, além de *“ser um músico o mais completo possível”*. Precisa também *“saber música”* e ter conhecimento *“do que se ensina”*. Deve dominar as questões teóricas da música e ter *“conhecimento prático no instrumento”*, conhecer *“diferentes estilos musicais”* e a *“história da educação musical no Brasil”*, *“ser musicalizado e ter noção de afinação e ritmo”*. Nesta categoria residem os saberes musicais teórico-práticos relativos à aprendizagem da leitura e escrita musical, técnica e execução instrumental, história, estética, e todos os outros conhecimentos que possam integrar a formação acadêmica preconizada pelos licenciandos.

Ora, privilegiar o conhecimento do conteúdo disciplinar vai ao encontro do que preconiza o modelo de profissionalidade do professor como profissional técnico, que valoriza o conhecimento científico em detrimento do conhecimento prático. Por conseguinte, alinha-se também, com as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em Música participantes desta pesquisa, que colocam o acento na formação dos conhecimentos específicos da linguagem musical, com ênfase na formação instrumental. O privilégio do

conteúdo disciplinar na formação de professores configura uma concepção dominante nas diversas áreas do conhecimento científico e tem subsidiado intermináveis discussões entre os *republicanos* que se interessam apenas pelos conteúdos científicos, e os *pedagogos* que colocam os métodos de ensino acima de todo o resto, como nos mostra Nóvoa (2009). Posicionando-se nesse debate, esse autor defende que *o que caracteriza a profissão docente é outro lugar, um terceiro lugar, no qual as práticas se realizam desde um ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.* (NÓVOA, 2009, p. 209).

Na sequência, os licenciandos apontaram dois tipos de conhecimentos, com a mesma frequência (18 vezes). O conhecimento das finalidades, dos valores e da filosofia da educação representou 17,4% do total das respostas. Em primeiro lugar, nas palavras deles, *“acredita-se que é preciso moral e ética”*. Também consideraram que *“as questões humanas que dizem respeito à paciência e ao amor eram tão importantes quanto as questões propriamente musicais, se não até mais importantes”*. (L23-18). Percebi nessa fala, o prenúncio do entendimento da necessária distinção entre moral e ética e da importância dos sentimentos, atitudes e hábitos morais como conteúdo da formação docente. Emergiu desses dados, a necessidade de um *dever saber* prévio, que permite ao professor compreender a finalidade do ensino de música de acordo com o espaço educativo, e ver como disseram *“que não se está em um conservatório e que a música [nas escolas de educação básica] vai auxiliar os estudantes a conhecer e compreender melhor o mundo que se vive”*. (L26-18). Acrescentaram, ainda, que o professor deve saber *“que a musicalidade é algo de todos e que precisa ser ampliada”*. (L28-18). Ora, isso denota que, para além do mito do talento, a música é um conhecimento que se constrói na mediação entre sujeitos e contextos e que a escola tem como função ampliar essas experiências. Além do mais, o professor precisa perceber que *“a função da música, embora tenha a mesma importância das outras disciplinas, é diferente destas”* (L28-18), entendendo, no âmbito da educação básica, *“o que a música agrega à formação do indivíduo”*. (L47-18). Essa visão do ensino de música expressa um *dever fazer* que se traduz na forma de *“lidar com as dificuldades encontradas pelo caminho”*, de *“colocar respeito e realizar o trabalho da melhor maneira possível”*, de *“transmitir o humanismo”*. Nessa

perspectiva, o *dever ser*, implica valorizar os aspectos subjetivos, os fatores individuais, como, por exemplo, a percepção de que o *“mais importante é não se contentar em ser gente, e sim um ser humano”*. (S45-18). Dever ser, portanto, significa pensar em termos de avaliação voltada ao bem comum e, *“para eu saber quando estou ensinando e o aluno aprendendo é quando noto a evolução dele dentro do tempo que eu estive com ele, isso é o que me estimula a ser uma docente”*. (L29-18). E, para isso, professor também *dever ter “muita disposição”, “pulso forte para mostrar que seu trabalho tem igual importância”* na escola, e ter uma formação política que lhe dê *“uma boa compreensão das leis para tecer argumentos convincentes sobre a importância de seu trabalho”*. (L45-18). E, para eles, *“ter conhecimento só não basta, é preciso um pouco mais do que isso pra lecionar”,* necessita-se *“disposição, determinação e força de vontade”*. Assim, nessa categoria agrupei valores morais, éticos e políticos, tais como sentimentos, atitudes, comportamentos, disposições e finalidades educativas.

Com frequências similares, 17,4% das respostas referiam-se ao conhecimento pedagógico geral. Esse conhecimento emergiu das falas como formas de realizar a *“educação através da música”,* de aprender sobre os *“educadores e pedagogos diversos”* e de desenvolver *“uma boa prática pedagógica na área musical”*. Esse tipo de conhecimento ajudaria *“fazer um plano de aula”, “conhecer as metodologias de ensino”, “a teoria pedagógica (...) e os saberes da pedagogia”,* *auxilia a “lidar com as crianças”* e *“interagir com a turma”, “ser criativo diante das faltas materiais”, “lidar com problemas sociais (...) e criar estratégias”*. Tais proposições dizem respeito aos saberes teóricos sobre pedagogia e metodologias de ensino, pedagogos e suas propostas didáticas, organização da prática pedagógica e da relação pedagógica.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de música apareceu em 15,5% das respostas. Para os licenciandos, o professor *“deve saber explicar, de diversas formas um mesmo conteúdo”* e precisa *“saber novas metodologias destinadas às dificuldades encontradas na escola”*. E ainda, ter *“conhecimento sobre pedagogias musicais”,* interesse em *“inovar sempre seus programas de ensino de acordo com a realidade de cada instituição”,* e *“pensar em atividades específicas para cada sala”*. Ademais, o

professor precisa saber *“lidar com situações novas”* e ter *“um leque de opções para enfrentar possíveis problemas em sala de aula”*. Apontaram, ainda, a importância de o professor dispor de *“diversos olhares de uma mesma situação, de uma mesma atividade”*, que consiga *“relacionar e aplicar conhecimentos em psicologia, pedagogia e música”*.

Com menor frequência, detectei três outros tipos de conhecimentos: sobre os alunos, sobre o currículo e sobre os contextos educacionais. Assim, quanto ao conhecimento dos alunos e suas características, 8,7%, congregam relatos sobre *“vivenciar os gostos e parte da vida dos alunos”*, *“estar inteirado do mundo musical dos alunos, principalmente se forem adolescentes”*, *“ser o mais neutro possível em relação as diferenças dos alunos e sempre tentar mostrá-los o valor que eles possuem”*, e *“estar aberto às vivências dos alunos sabendo agregá-las em suas práticas de forma horizontal”*. Significativas também são estas falas:

[...] *“saber respeitar a experiência musical dos alunos, suas preferências e gostos musicais”*. (L1-18);

[...] *“o professor precisa conhecer melhor o universo das crianças atuais, seus interesse musicais, estilos de música amplo, do sertanejo ao clássico, do funk ao hip-hop, etc”*. (L3-18);

[...] *“não só conhecimentos musicais, mas uma preparação de como estabelecer a relação professor/aluno”*. (L7-18);

[...] *“saber que a música que aprendemos na Universidade é diferente e as vezes até distante da realidade dos alunos da educação básica”*. (L9-18);

[...] *“acima de tudo enxergar seus alunos aliados para o desenvolvimento da sociedade”*. (L35-18).

Sobre o conhecimento do currículo, 5,8% afirmaram que o professor *“deve saber que não está necessariamente formando músicos e sim pessoas”*, e que portanto deve ter conhecimentos sobre *“formar cidadãos”*. Além disso, apontaram: o professor *“precisa saber lidar com as diferenças”*, *“saber como se comportar, como fazer e por que fazer”*. Outra fala revelou a importância que se deve dar às diferentes dimensões do conhecimento, não se limitando *“ao conhecimento de um conteúdo (externo), mas sim da vivência da própria musicalidade (que é interna)”*.

Com menor frequência, 4,8% das respostas referiam-se aos conhecimentos dos contextos educacionais. Nesse sentido, os licenciandos consideraram importante “conhecer o que a escola tem a oferecer em questão de materiais para dar aulas de música” e “se inteirar da realidade da educação básica existente no lugar da atuação”. Outros relatos ressaltaram que era preciso

[...] “ter experiência com a rotina escolar também acho que é importante. Muitos saem da graduação se deparam com essa situação e não sabem o que fazer” (L46-18);

[...] “conhecer os espaços da escola” (L43-18);

[...] “como trabalhar com pouco ou nenhum material, salas inadequadas”. (L3-18).

Com base na frequência das respostas sobre os conhecimentos profissionais atribuídos aos professores de música, organizei os dados em três blocos hierárquicos conforme o tema apresentado. No topo da hierarquia, encontra-se o conhecimento do conteúdo disciplinar, isto é, o conhecimento específico de música; no segundo nível estão os conhecimentos sobre as finalidades e valores educacionais, os conhecimentos pedagógicos de maneira geral e os pedagógicos do conteúdo de ensino; e, no terceiro nível de importância, situam-se os conhecimentos dos alunos e suas características, do currículo e dos contextos educacionais. A frequência dos conhecimentos sobre as finalidades educacionais e a dos conhecimentos pedagógicos em geral e do conteúdo permitiram-me inferir que os licenciandos consideravam esses conhecimentos menos importantes para o ensino de música nas escolas de educação básica do que o conhecimento do conteúdo disciplinar. Além do mais, entre esses conhecimentos, o menos importante era o conhecimento pedagógico do conteúdo: metade das respostas em relação ao conhecimento disciplinar. Para além de uma visão inter-relacionada dos conhecimentos, como sugerido por Shulman (1987), os licenciandos hierarquizaram os conhecimentos profissionais. Esse fato reitera a presença da racionalidade técnica na forma de pensar dos licenciandos, ao enfatizarem o *que* se ensina em detrimento do *como* e do *porquê* se ensina. Na linha de pensamento de Shulman (1986, 1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo assume

destaque na prática pedagógica. Portanto, a partir dos objetivos educacionais, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, o conhecimento pedagógico do conteúdo é utilizado pelo professor para fazer interagir a base de conhecimento para o ensino, visando à adaptação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e *ensinável* aos alunos. O mesmo autor sugere entender a existência desses conhecimentos de forma interligada, de modo que o conhecimento disciplinar seja objeto de uma transformação didática que os torne em saberes para ensinar e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos torna-se inerente ao ensino dos conteúdos disciplinares específicos.

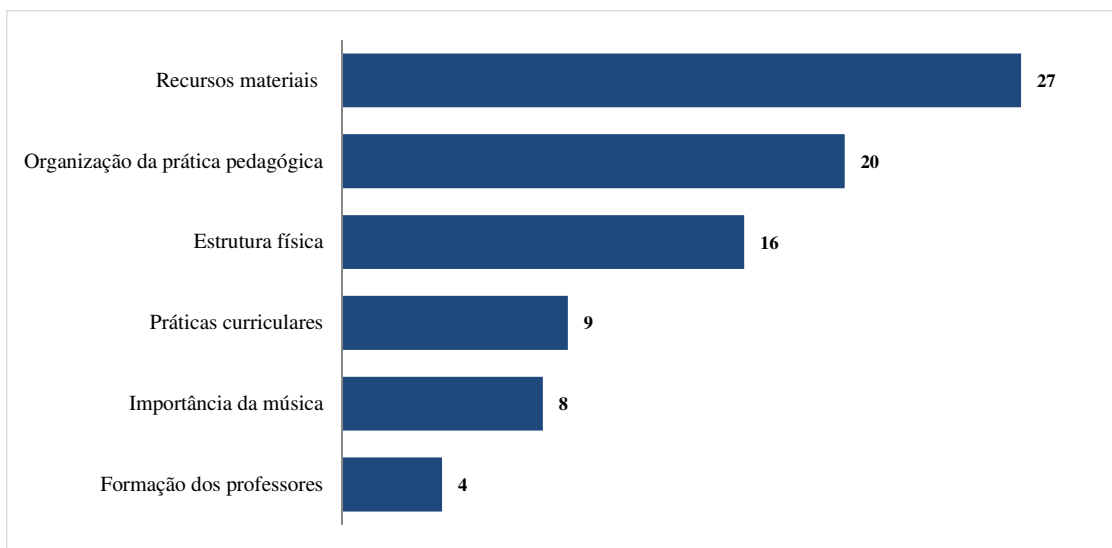
Diante do exposto, concluo que a concepção hierárquica dos conhecimentos profissionais necessários ao professor de música denota a influência do modelo de profissionalidade do professor como técnico, nas concepções dos licenciandos. A proposta de formação dos cursos de licenciatura pode estar reforçando a concepção dos licenciandos ao enfatizarem, ao longo da formação acadêmica, os conhecimentos do conteúdo disciplinar em detrimento dos outros. Ao atribuírem pouca importância aos conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto educacional, os licenciandos parecem conceber uma relação hierárquica entre alunos e conhecimento. Nessa direção, a tendência é enfatizar a pessoa e o conhecimento científico do professor em detrimento da relação que articula sujeitos, saberes e contextos educacionais, como aponta a proposta de formação de professores do Pibid. Diferente do que preconiza esta proposta de formação do Pibid, observei que as concepções dos licenciandos aproximavam-se mais da proposta de formação do professor como profissional técnico. Em conclusão. Eu diria que os licenciandos atribuem aos professores de música sete tipos de conhecimentos profissionais, conforme a tipologia descrita por Shulman (1987), na seguinte ordem de importância: conhecimento do conteúdo disciplinar; fins e valores educacionais; pedagógico geral; pedagógico do conteúdo; dos alunos e suas características; curricular e dos contextos educacionais.

6.2 Conhecimentos dos fatores que influenciam o ensino de música nas escolas de educação básica

A experiência de inserção dos licenciandos do Pibid Música do Estado nas escolas de educação básica permitiu a eles o contato com diferentes dimensões da docência, espaços escolares, realidades pedagógicas e ritmos escolares. O desenvolvimento do conjunto de atividades docentes também possibilitou-lhes vivenciar e perceber as dificuldades e limites impostos à prática do professor de música por diversos fatores sociais, políticos, estruturais e pessoais. Como preconiza o modelo de profissionalidade do professor intelectual crítico, para efetivar as mudanças nas práticas docentes é preciso levar em conta os fatores intrínsecos à própria instituição educativa, bem como os advindos do seu exterior. Em acordo com essa concepção, para a análise desses fatores, considere, então, as influências do contexto em que as práticas se efetivam. Com o objetivo de captar a percepção dos licenciandos sobre os fatores que interferem na prática pedagógica do professor de música nas escolas de educação básica, apresentei, no questionário a seguinte questão aberta: quais dificuldades você encontrou para desenvolver o ensino de música nas escolas de educação básica?

A essa questão, obtive 84 respostas, a maioria sobre a falta de recursos materiais (27); e, sobre a organização da prática pedagógica (20); e sobre a estrutura física das escolas (16). Com menor frequência, as demais respostas referiam-se ao tipo de práticas curriculares da escola (9), à importância da música nas escolas (8); e à formação dos professores para o ensino de música nas escolas (4).

GRÁFICO 9: Fatores que influenciam o ensino de música nas escolas de educação básica



Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a frequência das respostas, subdividi as categorias em dois grupos: o primeiro, formado por recursos materiais, organização da prática pedagógica e estrutura física das escolas; e, o segundo, composto pelas práticas curriculares, importância da música nas escolas e formação dos professores para o ensino de música nas escolas. Os recursos materiais (32,1%) configuram-se como o maior problema enfrentado pelos licenciandos no interior das escolas de educação básica para realizar a atividade de ensino de música. Os licenciandos aludiram à falta de recursos materiais pedagógico-musicais, tais como: equipamentos, materiais didáticos, recursos audiovisuais, multimídia, áudio e vídeo além da falta de instrumentos musicais para realizar as aulas de música nas escolas de educação básica. Cruzando esses dados com os dados relativos aos conhecimentos profissionais atribuídos aos professores de música, percebi uma contradição entre as concepções dos licenciandos e as necessidades impostas pela prática educativa. Assim, para os alunos, o conhecimento dos contextos educacionais foi considerado o menos importante para o ensino de música nas escolas e, ao mesmo, tempo, era o que mais interferia no desenvolvimento da prática docente. Tal fato denota que a construção das práticas pedagógicas não pode prescindir dos conhecimentos dos contextos educacionais, que devem ser tomados como ponto de partida para a elaboração de qualquer proposta pedagógica.

Com relação à organização da prática pedagógica, 23,8% das respostas apontaram, como elementos que dificultam o ensino de música nas escolas, a falta de interesse dos alunos pelo campo das Artes e de comprometimento com as aulas de música, daí a indisciplina e agitação em sala de aula. Referiram-se à *“resistência”* que muitas vezes, os alunos têm de participar de uma aula de *“cunho mais perceptual”*. Para alguns, *“uma das maiores dificuldades é a quantidade grande de alunos em uma só turma, sendo que a aula de música não ocorre com os alunos sentados em fila nas carteiras”*. (L5-17). Também aqui, o problema da organização da prática pedagógica passa pela necessidade do conhecimento do contexto educacional e no desenvolvimento de estratégias para lidar com a realidade escolar.

Uma *“realidade social confrontante, as dificuldades surgiram quando me dei conta de que não há fórmulas específicas para o ensino como aprendemos na faculdade de Música”*. (L9-17), diria este licenciandos. Esta fala traz, por um lado, a presença do modelo de profissionalidade do professor técnico como norteador da formação do professor de música, o que tem implicações nas concepções dos licenciandos. Isso ficou claro para mim ao analisar os conhecimentos profissionais atribuídos ao professor de música. Eles privilegiaram os conhecimentos do conteúdo científico em detrimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por outro lado, vejo na supracitada fala do aluno, a emergência de um conhecimento reflexivo, que está sendo construído pelo licenciando por meio da *“reflexão sobre a ação”*, como sugere Schön (1992). Por sua vez, esse mesmo conhecimento se aproxima do conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência como descrito por Elbaz (1981).

No chão da escola, a *“comunicação com todos os alunos”* era difícil, e *“nesta experiência percebi que é difícil prender a atenção dos alunos e que eles (na maioria) aprendem muito rápido”* ressaltou L49-17). Para alguns, *“tem sido difícil conjugar o conteúdo musical com outros de natureza social”*, e *“encarar a expectativa dos alunos que é alta (aprender a tocar um instrumento), mas nem sempre é possível atendê-los por motivos diversos”*. (L8-17).

Conforme esses relatos, no processo de imersão na docência, os licenciandos deparam-se com as dificuldades do exercício da profissão. E por meio da observação e da reflexão, de certa forma, apontaram questões

fundamentais a serem incorporadas à formação de professores nos cursos de licenciatura, tais como: quais estratégias são necessárias ao desenvolvimento da comunicação com todos os alunos da escola? Como despertar e manter o interesse dos alunos ao longo das aulas? Como fazer a gestão do tempo pedagógico? Como aproximar o conteúdo musical do conteúdo social, dando significado à prática pedagógica? Como corresponder às expectativas dos alunos de aprender tocar um instrumento musical diante da falta dele nas escolas? A emergência dessas e de outras questões apontam um caminho para a articulação teoria e prática, que pode advir do confronto com a prática. Nessa perspectiva, o modelo de supervisão adotado pelos professores coordenadores e supervisores pode tomar como central os problemas advindos da prática buscando sua resolução na reflexão coletiva crítico-teórica. Essa estratégia pode possibilitar aos licenciandos (re)significar e construir conhecimentos profissionais atualizando-os e contextualizando-o, e, ainda, construir processos de produção de sentidos e significados para a música nas escolas de educação básica.

Quanto à estrutura física das escolas, foi apontada por 19,0% dos licenciandos como um fator dificultador do ensino de música nas escolas. A experiência vivida nas escolas de educação básica permitiu a eles perceber a falta de espaço físico adequado para realizar as atividades musicais, salas de aula *“pouco amplas”* e que, portanto, *“não comportavam o número de alunos de maneira confortável”*. Essa questão pode ser problematizada no âmbito dos processos de supervisão, com vistas a construção de novas formas de se relacionar com o espaço escolar, descobrindo novos usos e novos tempos que não somente os da sala de aula. Não basta à formação dos licenciandos constatar as dificuldades da prática, naturalizando-as. Mas antes, é preciso construir, a partir delas, novas possibilidades de atuar na realidade escolar, transformando-a e, ao mesmo tempo, incorporando à formação do professor esse compromisso social da profissão professor.

Acerca das práticas curriculares escolares os alunos (10,7%) consideram-na um desafio ao ensino de música nas escolas de educação básica. Nas palavras deles, *“a falta de reconhecimento da música como disciplina”*, e o fato de a música *“não ser uma disciplina que exige nota para ser aprovado”*, leva a escola a destinar uma *“baixa carga horária (...) às aulas ou*

optar pela “não inclusão das aulas de música na matriz obrigatória”. Existe também a *“resistência da direção”* quanto à aula de música porque *“faz barulho”*, ou seja, os licenciandos acreditam que *“falta, por parte da direção da escola e demais envolvidos (coordenação) nas atividades, entendimento das estruturas do ensino de música”.* (L12-17). Eles também manifestaram *“a falta de engajamento dos outros professores da escola e articulação entre eles e os bolsistas do Pibid”* (L23-17), além da falta de *“receptividade dos outros docentes da escola”* (L26-17) com os bolsistas do programa.

Neste ponto, cabe ressaltar que as práticas curriculares instauradas nas escolas de educação básica com referência à música se dão muito conforme as concepções que se têm com relação à importância desse conteúdo para a formação do indivíduo, o que leva a sua valorização ou não. A importância da música nas escolas surgiu em 9,5% das respostas quando os licenciandos declararam que [os professores da escola] *“desconsideravam a música na escola, [falta] interesse dos outros professores, que não davam muita importância a este tipo de disciplina”.* Isto está claro nas expressões: *“falta valorização da música como conteúdo importante na formação”, “seriedade e compromisso pleno da instituição com tais aulas”* [de música]. E, mais adiante, *“por estar incluída na disciplina artes na escola, que é uma matéria que ‘não dá bomba’, percebe-se um pouco de preconceito com relação a aula de música”.* Tais expressões denotam a consequência da prática curricular na desvalorização da música no espaço escolar. A desvalorização da música como conteúdo importante na educação básica para a formação integral do cidadão também aparece nestes relatos:

[...] “a visão limitada da escola com relação ao papel da música na escola e sua importância na formação do aluno”. (L1-17);

[...] “faltam alguns aspectos culturais de valores voltados para a arte”. (L1-17);

[...] “a falta de conhecimento sobre o trabalho do educador musical, o reconhecimento/respeito dentro da escola”. (L47-17);

[...] “a música ainda não possui [voz] na escola”. (L29-17).

Um menor número de alunos (4,7%) atribuiu à formação dos professores a dificuldade para o ensino de música nas escolas. De acordo com a percepção dos licenciandos, *“a maior dificuldade está na formação do*

professor”, “na falta de profissionais especializados na área”, e “na falta de experiência docente”. Conforme as observações deles, “a grande dificuldade é o não conhecimento da matéria”, os professores “fazem uso da música de maneira um pouco errada, [e] o uso da voz também é meio errônea”. Atribuíram à “falta de orientação e instrução [dos professores] nessa parte do ensino em música” a raiz dos problemas.

Concluo, com a análise das dificuldades apontadas pelos licenciandos para desenvolver o ensino de música nas escolas de educação básica que a falta de recursos materiais (equipamentos e instrumentos musicais), a dificuldade de organização da prática pedagógica e a precária estrutura física das escolas constituem os principais fatores que dificultam o ensino de música nas escolas de educação básica. Acredito que esses fatores são potencializados pelas concepções de música e ensino de música que se veiculam no âmbito social, acabando por influenciar o lugar da música nas escolas, tornando-a pouco importante para a formação do indivíduo, e gerando práticas curriculares de desvalorização desta área de conhecimento.

6.3 Conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos do Pibid Música

Uma das dimensões definidoras da profissionalidade é o conhecimento específico indispensável ao desenvolvimento da atividade profissional. E para detectar esse conhecimento, realizei com os licenciandos uma atividade no grupo focal, denominada Mala Pedagógica, com o objetivo de trazer à tona conhecimentos profissionais, implícitos e explícitos, em construção no Pibid Música pelos bolsistas de iniciação à docência. Para a representação dos conhecimentos, solicitei aos alunos que extraíssem imagens e textos contidos das diversas revistas que distribuía, ou ainda fizessem desenhos ou escrevessem frases relacionadas ao tema em pauta, em cartões de cartolina. O material recortado, desenhado ou colado em fichas foi distribuído pelos licenciandos nas *malas* da universidade e da escola de educação básica respectivamente, de acordo com suas intenções e percepções sobre a fonte do conhecimento. Por último, o processo de socialização das representações conduziu, de maneira individual e coletiva, a produção de sentidos e

significados das imagens, desenhos e textos, transformando-os em pistas sobre os conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música.

E, como opção metodológica, recorri à análise de conteúdo que toma como referência as categorias de conhecimento de base para o ensino como propõe Shulman (1987): conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimentos dos alunos e suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimentos dos objetivos, finalidade e dos valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Ressalto que, em função dos dados coletados, as categorias propostas por Shulman (1987) podem ser ampliadas. A escolha do aporte teórico justifica-se tanto pelo protagonismo dessa tipologia nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento acadêmico, como pela influência das obras desse autor na formulação de políticas de formação e de desenvolvimento profissional de professores, como afirma Mizukami (2004). Como forma de garantir o anonimato dos participantes, os sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios. Na análise de conteúdo dos grupos focais, adotei para a codificação dos cursos a letra *C* acompanhada de números de 1 a 6 para identificação de cada um deles. Ressalto que, apesar de existirem sete cursos nas IES pesquisadas, a universidade do curso C4 possuía apenas um subprojeto do Pibid Música para os dois cursos de licenciatura em Música. E, quanto ao processo de elaboração deste texto, senti a necessidade de citar não só trechos de falas, mas também de diálogos efetuados entre os licenciandos, como forma de trazer ao leitor exemplos da riqueza dos dados construídos no processo de interação nos grupos focais. Ao optar pela apresentação dos diálogos neste texto, surgiu a necessidade de identificar para o leitor os sujeitos em interação. Apesar de não ter sido possível identificar a fala do licenciando na gravação do grupo focal, mantendo-se assim a mesma codificação adotada no questionário, consegui identificar as falas dos sujeitos no processo de interação, nos diálogos. Para tanto, utilizei da codificação *Bolsista* para o licenciando e de números para retratar o sujeito que falava (Bolsista 1, Bolsista 2, etc.).

6.3.1 Conhecimento do conteúdo disciplinar

O conhecimento do conteúdo disciplinar reúne conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que se está ensinando, neste caso, a Música. Como assinala Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo inclui dois componentes: 1- o conhecimento substantivo, que diz respeito aos conceitos e princípios básicos da disciplina que determinam o que os professores vão ensinar a partir de uma perspectiva; 2- o conhecimento sintático, que tem a ver com a gramática da disciplina, com o conjunto de regras que determinam a validade, tendências e perspectivas no campo da especialidade e da investigação. Na análise das falas dos sujeitos pesquisados aqui, o conhecimento do conteúdo foi o que menos sobressaiu nas discussões realizadas. Os licenciandos declararam ser o espaço da universidade o responsável pela construção do conhecimento específico de música e pela formação musical do professor de música, como mostram estes trechos:.

“Então assim, a gente aqui [na universidade] tem muita música, pratica muita música. Então assim, eu gosto demais disso: muita leitura, muito texto, muita pesquisa”. C1;

“É uma coisa que a gente consegue apreender também através da universidade são nossos conhecimentos específicos sobre instrumento que, a meu ver, é algo imprescindível para a prática no campo. Eu até coloquei aqui nesse formulário [do questionário], que para você ser um bom professor de educação básica é fundamental você ser um músico o mais completo possível. Tocar mais instrumentos variados, para você conseguir atingir o público do projeto e fazer com que eles se interessem pela música, porque esse é o nosso objetivo”. C2

Conforme os relatos dos licenciandos, a fonte do conhecimento do conteúdo musical é a universidade, porém não há reflexão sobre a construção desse conhecimento musical ao longo da formação inicial. No desenvolvimento da prática pedagógica escolar, o conhecimento instrumental é apontado como possibilidade para despertar o interesse dos alunos para o aprendizado musical; e a formação em vários instrumentos musicais é apontada como potencializadora dos recursos pedagógicos do professor de música. O conhecimento do conteúdo musical é um conhecimento prático (instrumental),

mas é também um conhecimento teórico produzido pela ciência e divulgado pela literatura especializada. A expressão “*muita leitura, muito texto*” exemplifica uma forma de entrar em contato com a produção teórica da área; e “*muita pesquisa*” pode referir-se tanto ao contato com a pesquisa produzida pelos pesquisadores quanto a sua própria produção no processo de formação inicial.

Com relação ao tipo de conhecimento do conteúdo musical, há críticas à presença hegemônica da música *erudita* nos currículos dos cursos de licenciatura e à ausência da música *popular* como conteúdo disciplinar válido para a formação de professores e as consequências na prática pedagógica escolar. A propósito, estes bolsistas assim se manifestam:

Bolsista: “Eu já vi muito aluno aqui tocar coisas que saem um pouquinho do erudito, e o pessoal acha ruim falando que não pode porque não é erudito. Mas isso é porque ele não sabe tocar música popular”. C2;

Bolsista: “Como aqui eu não vi música popular e lá na escola a gente trabalha com ritmos e músicas no mundo das crianças, acaba que tem que estudar por conta própria, tendo conhecimento dessas músicas prá poder chegar lá e aplicar. O rap, o hip hop eu tive que estudar fora, é coisa que eu não aprendi na faculdade prá poder aplicar lá na escola onde eu estou dando aula”. C2.

De maneira indicial, retomando Shulman, os bolsistas referiam-se a presença do conhecimento substantivo musical na formação deles, em que a cultura europeia constitui-se como referência cultural para o que se ensina nos cursos de licenciatura em Música. Tal fato corrobora os dados encontrados nas pesquisas de Almeida (2010) e Pereira (2013). No entanto, os bolsistas não fizeram referência ao conteúdo sintático da música, que complementa o anterior e que se refere ao domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação.

6.3.2 Conhecimento pedagógico geral

Dentro da proposta de Shulman (1987), o conhecimento pedagógico geral é compreendido a pela maneira como o professor manifesta seus

princípios educacionais e lança mão de suas estratégias pedagógicas, administrando e organizando a prática pedagógica, de forma a superar o simples domínio do conhecimento do conteúdo disciplinar em direção a objetivos mais amplos, voltados à educação e à formação dos alunos. Esta visão de conhecimento surgiu nas falas dos licenciandos, nos diálogos sobre o planejamento da aula de música e uso de estratégias de ensino. Por planejamento um grupo de licenciandos entendia, um guia dotado de estrutura flexível que pode e deve ser adaptado de acordo com as necessidades da prática docente. Para eles, planejar é uma ação contextualizada e de caráter processual que pressupõe liberdade, continuidade e organicidade. Eis a visão deste aluno sobre planejamento:

“Eu acho que tem que deixar um pouco livre mesmo porque assim, é legal você ter seu planejamento de aula, mas aquilo é só um caminho para seguir e não para seguir à risca, até porque, a aula que você deu hoje vai gerar a aula que você vai dar amanhã, entende? Você não pode. Você tem lá o planejamento, aula um, aula dois e tal, e você não pode dar aula hoje e amanhã chegar com uma coisa totalmente diferente, tem que dar continuidade naquilo”. C3.

Diferente dessa concepção, outro grupo de licenciandos entendia planejamento como uma forma de verificar se as ações do professor estavam certas ou erradas. Tal concepção se aproxima do que chamo profissionalidade do professor como profissional técnico que aplica, de forma rigorosa, o determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido. O planejamento perde seu caráter processual para ser entendido apenas como um instrumento regulador da prática docente, e o registro da prática docente deixa de ser uma importante estratégia de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem para assumir apenas a função de verificação e controle da prática do professor. Interessante, nesse sentido, a comparação deste aluno:

“O planejamento do professor é algo tão imprescindível quanto o prontuário de um médico, que mostra se as ações dele no cuidado com a saúde de um paciente estão corretas. Os registros de um educador são importantes para que a comunidade escolar certifique se ele está cumprindo seu dever”. C5.

Comparação do planejamento com o prontuário utilizada subtrai desse instrumento sua dimensão processual para enfatizar apenas a dimensão

verificadora. O prontuário, para além da oferta da possibilidade de verificação das ações médicas, tem como função primordial o registro de todo o processo de tratamento do paciente, cujos dados clínicos necessários à boa condução do caso são *“registrados em cada avaliação, em ordem cronológica, com data, hora, assinatura e número de registro do médico no Conselho Regional de Medicina”*, conforme descrito no Código de Ética Médica. (CFM, 2009, Art. 87). Nesse entendimento, a comparação apresentada é mais apropriada à concepção anterior de planejamento como um instrumento de registro flexível, passível de mudanças e adequações ao longo do processo.

Quanto ao processo de planejamento das aulas, os licenciandos reconhecem a importância dessa etapa da prática pedagógica, seu caráter provisório, aberto, contextual e dinâmico. O planejamento da aula é considerado por eles necessário e importante para a condução do processo de ensino e aprendizagem, um recurso didático permeado por questões situacionais que possibilitam ao professor adequar o trabalho docente ao contexto social e às situações específicas da aula de música. As *cartas na manga* surgem como outras possibilidades de rotas a serem adotadas no decorrer da aula de música, como mostra este diálogo:

Bolsista 1: “Tem duas coisas que eu aprendi, planejar é preciso. A importância de ter uma aula bem planejada, ter todo um preparo assim, fazer atividade a mais.

Bolsista 2: Soltar a imaginação também. Porque, às vezes, você prepara uma atividade, aí chega lá na hora e teve algum contratempo, e você não consegue.

Bolsista 3: E não ficar tão preso no plano de aula. Quando eu formei em Letras, eu tinha muita dificuldade, porque eu sou uma pessoa muito metódica. Então eu passei muitos apertos dentro de sala, por achar que tudo que eu tinha planejado tinha que ser feito à risca. Aí eu fui levando muito na cara, porque não é assim. Temos que tratar o cronograma, como um cronograma. Temos que sempre trair esse cronograma, porque, às vezes, não é aquilo, e ‘ter cartas na manga’”. C4.

A propósito da máxima *ter cartas na manga*, também surgiu em outros subprojetos com o mesmo significado de estratégia pedagógica, de um *plano B* para ser adotado quando o planejamento *não der certo*. Lembrando a Mala Pedagógica, algumas falas nela colocadas fizeram eclodir o seguinte diálogo:

Bolsista: “Essa [frase] aqui fala sobre a docência, ‘os desafios na formação do professor’ que é muito mais complicado do que pensamos. Acharmos que é só entrar numa sala e dar aula, e não é isso. A importância do jeito de falar, de como reagir diante das situações, essa coisa de chegar em casa, preparar material, fazer um plano de aula. Porque você não pode chegar de mãos abanando!

Pesquisadora: Vocês acham que o planejamento é importante?

Bolsista: É fundamental, porque não tem como você chegar de improviso em uma turma, por exemplo, de 30 meninos de 9 anos. É muito improvável que você tenha sucesso na sua aula sem um planejamento. Por mais que não seja um ritual, você precisa se planejar, senão não funciona.

Bolsista: Eu acho que, além de planejar você tem que ‘ter cartas na manga’, um ‘plano B’, porque tem atividades que você acha que vai dar muito certo, e não dá, e se você não tiver outra coisa, é difícil. Quando eu estava fazendo estágio, eu preparava os meus planos e sempre pensava: e se não der certo?

Bolsista: Eu peguei uma frase parecida aqui que é ‘rever estratégias’, que é: você tem um plano, mas você chega para dar aula e não é aquilo que você tinha planejado. Aí, você tem que rever aquelas estratégias para você criar ali um outro plano, uma outra coisa que você acha que vai dar certo”. C5.

Vejo nesse diálogo, a construção de um *gesto de ajustamento da ação* o que significa, segundo Jorro (2006), desenvolver a capacidade de intervir no curso da atividade e inventar uma nova estratégia para o ritmo da ação. *Rever estratégias* é um gesto profissional que acontece no tempo *kairós*, considerado o momento em que algo especial acontece. É a experiência do momento oportuno que acaba por se configurar como um índice tático emergente. Há, também no diálogo acima, a valorização do sotaque didático do professor, do *jeito de falar* e de *como reagir* diante das situações.

6.3.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo

O conhecimento pedagógico dos conteúdos adquire papel fundamental entre as categorias de conhecimentos de base para o ensino. (SHULMAN, 1987). Fruto do amálgama entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico geral, esse conhecimento permite compreender como problemas e temas se organizam e se expõem na ação pedagógica. A substância desse

conhecimento reside nos modos de formular e apresentar o conteúdo aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. É o conhecimento do qual o professor lança mão para tornar o conhecimento do conteúdo compreensível ao aluno.

Conforme os licenciandos objeto deste estudo, para ensinar é preciso *testar novas metodologias*. E, dentro dessas tentativas, o conhecimento pedagógico do conteúdo surge como fruto do amálgama de outros conhecimentos que são postos em ação – o conhecimento do conteúdo disciplinar, dos alunos, dos contextos e os pedagógicos gerais. Por sua vez, o amálgama dos conhecimentos surge da necessidade de adaptação no ato da prática pedagógica. Para educar é preciso “*compreender cada fase*”, é uma questão de se “*adaptar*”. “*Vai dar aula para criança, tem que levar muita atividade lúdica. Não que com os jovens não precise, mas adaptar a metodologia e as práticas para cada tipo de faixa etária*”. (C4). Desse modo, a adaptação surge novamente como tática pedagógica para resolver momentos de tensão durante a ação pedagógica, como mostra este aluno:

“Porque às vezes você aprende aqui uma coisa, você acha que vai dar certo, chega na escola não dá. Então, você tem que tentar até achar a metodologia certa para você utilizar, dependendo do público-alvo, faixa etária, contexto. Até o local onde está a escola você tem que adaptar a sua metodologia”. C4.

Com efeito, O conhecimento pedagógico do conteúdo emergiu na fala dos licenciandos ao refletirem sobre a necessidade de encontrar uma forma diferente de “*apresentar*” as informações musicais, de “*pegar uma janela do aluno*” para introduzir o conteúdo, visando à aprendizagem do aluno. E, assim, a busca por outras formas de exposição do conteúdo levou-os a perceber a necessidade de um *saber se comunicar* para adequar-se à situação didática.

“Você acha que tem formas de apresentar o conteúdo? Sim, com certeza. Eu acho que talvez apresentar de um jeito mais informal. Vivaldi é um compositor barroco e blá, blá, blá, não. Talvez [essa] não seja a linguagem deles. Mas talvez pegar uma janela deles e ir introduzindo, talvez uma versão atual de alguma coisa que eles costumam ouvir, com instrumentos atuais, e através disso, aí apresentar para eles”. C2.

Nesse sentido, a linguagem em sala de aula constitui a *maior entrada*, nas palavras de Jorro (2006). No entanto, a autora ressalta que não basta ao professor *saber comunicar*, é preciso orientar os alunos no estudo incentivando-os a aprofundar seu pensamento e seu conhecimento. A mediação do corpo do professor parece fazer a diferença na situação didática, pois, como afirma essa autora, através da linguagem corporal os alunos apreendem uma personalidade que pode favorecer ou dificultar a relação que se estabelece com o conhecimento.

Surge, assim, uma perspectiva pedagógica que pressupõe não só uma relação diferente entre o professor e o aluno, que acontece de maneira horizontalizada entre os sujeitos, mas também uma concepção diferente de currículo, em que ocorre uma circularidade dos saberes. A conectividade dos conhecimentos é garantida por meio do planejamento das aulas e a pertinência da escolha dos conteúdos a partir das finalidades educacionais e à interação com os conhecimentos dos alunos.

Bolsista 1: "A gente tem procurado muito assim é como passar essas informações musicais de uma forma mais lúdica e mais compreensível, uma forma mais fácil de compreensão.

Bolsista 2: Sempre de uma forma horizontal também né

Pesquisadora: Como assim?

Bolsista 2: Como ensinar música. Mas não a gente como o sujeito que tem conhecimento e eles vão absorver aquilo, mas aqui e vocês. Gente, vamos lá gente!

Bolsista 3: De forma espiral né, (...) absorvendo conhecimento de ambas as partes

Bolsista 2: Ah sim, ensinando e aprendendo... Querendo mudar do modelo tradicional de dar aula em que toda aula tem atividade nova, assim toda desconexa sem ter conexão com nada, tentando construir um conhecimento, ligar com todo conhecimento [trecho inaudível]

Pesquisadora: E essa liga, como que vocês têm tentado conseguir essa liga?

Bolsista 2: Na parte de planejamentos né, também assim...

Bolsista 3: Ouvir os alunos né, a opinião dos alunos, é fundamental

Bolsista 4: A gente troca bastante assim com eles.

Bolsista 2: Uma viagem através do conhecimento". C3.

Desse modo, a reflexão sobre a forma de ensinar música nas escolas de educação básica acabou por desencadear uma reflexão sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores universitários, levando um licenciando a afirmar que *“tem muitos professores que sabem muito, mas não sabem passar as informações para os outros. E isso, eu penso assim, que é um total desgaste né, porque a gente sabe que o professor sabe e a gente quer sugar do professor”*. (C6). E mais adiante, outro licenciando acrescentou:

“Se o professor não investe em si mesmo, na forma de ensinar, novas práticas pedagógicas para trazer interesse para aquilo que ele tá ensinando, o Estado também não vai ter interesse nele não, para quê? Tem uma contrapartida de investimento, na verdade o que o Estado quer é isso!” C6.

Dentro desse pensamento, acredito ser muito importante *“reinventar a forma de aprender”* usando as palavras do aluno, com base no ensino que vise à aprendizagem não só como forma de potencializar a profissionalidade docente, mas também como meio de construir e valorizar a profissão docente.

6.3.4 Conhecimento dos alunos e das suas características

Como parte importante do conhecimento profissional do professor, os licenciandos mencionaram o conhecimento sobre os alunos com relação às suas características e seus mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem. Relacionando o conhecimento adquirido na universidade com o do contexto das escolas de educação básica, este licenciando concluiu que

(...) “isso tem muito a ver com coisas que eu vi aqui, na escola de música, e que têm acontecido lá na escola, tipo aquela ideia de que meninos, as crianças têm uma vivência, têm uma história de vida, eles vivem de uma certa maneira. E isso tem uma, sei lá... Eles não estão vazios e se vai colocar alguma coisa lá dentro”. C1.

Por outro lado, a experiência da inserção nos espaços da escola de educação básica permite aos licenciandos perceberem que, na relação pedagógica existem diferentes sujeitos, com diferentes saberes, os quais precisam ser igualmente considerados no processo de ensino e aprendizagem. Este fato também foi comprovado na fala de outro licenciando ao afirmar que o

professor tem *“uma carga de conhecimento e [os alunos] têm outra, e aí, dentro da maneira como a gente vai trabalhar com eles, a gente vai procurar fazer associações”*. (C1). No processo de ensino e aprendizagem, ressaltaram como fundamental *“escutar o que o aluno está a fim de aprender, perguntar a ele”*. E, então, ao responderem às perguntas, os alunos trazem informações que ajudam *“muito elaborar a próxima aula”*. *“Às vezes eles não falam, mas você vê. A gente tentando fazer uma atividade, aí você vê a cara deles de desanimados e você fala: esse trem não está dando certo, eu vou ter que mudar. Aí, o planejamento que era um já vira outro, e você tem que se virar”*. (C3). Essa fala traz implícita uma postura ética do licenciando quando se preocupa com os interesses e desejos do outro. Revela, ainda, um conhecimento pedagógico que pressupõe flexibilidade no planejamento e na execução da aula; reconhecimento das implicações situacionais do contexto da prática pela percepção da imprevisibilidade da ação pedagógica e da necessidade de improvisação imediata.

Com base na perspectiva de Schön (1992) e de Jorro (2011), então, posso falar em emergência do processo de *reflexão na ação*. No caso do licenciando, acima citado, ao constatar o desânimo dos alunos no momento da ação, refletiu sobre a situação em curso e elegeu novas estratégias e modificou a ação pedagógica. O indício do processo de *reflexão na ação* acabou por potencializar o repertório do conhecimento pedagógico do conteúdo com novas formas de apresentação de um mesmo conteúdo como: do pedagógico geral com diferentes maneiras de gestão da sala de aula; do currículo com outra organização dos tópicos de ensino ou da promoção da interdisciplinaridade curricular; e do conteúdo disciplinar com novos conceitos, fatos, processos ou procedimentos ou com novas formas de ajudar os alunos na compreensão do conteúdo disciplinar. E, continuando sua reflexão, o mesmo licenciando afirmou que *“depois de aplicar a aula”* é preciso perguntar aos alunos *“o que eles conseguiram absorver da nossa aula, o que entenderam, o que foi fundamental ali na aula”*. (C3). O interesse desse licenciando por avaliar o processo de ensino e aprendizagem, além de conter um componente ético, apresenta o indício de outro processo de reflexão, o da *reflexão sobre a ação*, em que se avalia a ação pedagógica pela perspectiva da aprendizagem do aluno.

Outro aspecto apontado pelos licenciandos que concorre para a aprendizagem dos alunos foi o tempo. Em suas vivências na sala de aula, constataram que nem sempre o tempo do planejamento, da ação pedagógica, correspondia ao tempo da aprendizagem dos alunos e das relações interpessoais, como exemplifica este diálogo:

Bolsista 1: “Dez minutos que você planeja e dez minutos em sala de aula são tempos completamente diferentes. Isso eu aprendi lá [escolas de educação básica].

Pesquisadora: Mas por que é diferente?

Bolsista 1: Porque você planeja cinco atividades e acha que durante uma aula vai dar para fazer. Só que o tempo é outro, não é o do relógio. É o tempo das relações, dos meninos, da resposta.

Bolsista 2: Sem contar que são crianças muito agitadas. (risos)”.C4.

Sendo assim, a prática pedagógica do professor é modelada por diferentes temporalidades, e sua harmonização requer competências e conhecimentos profissionais específicos.

6.3.5 Conhecimentos dos contextos educacionais

Os conhecimentos dos contextos educativos na proposta de Shulman (1987) envolvem desde os referentes aos microcontextos, tais como grupos de trabalho ou da sala de aula e aos macrocontextos, como comunidades e culturas, até aos relativos à gestão e financiamento de escolas. No trânsito entre os contextos da universidade e da escola pública dentro do subprojeto do Pibid Música, emergiram conhecimentos que permitiram aos licenciandos (re)significar cada contexto escolar envolvido no processo formativo. Aliás, *“uma das propostas do Pibid é isso, conhecer a escola. Conhecer o espaço, como funciona o transporte, a diretoria, o refeitório. Se eu ouvi falar sobre isso, foi na escola pública”*. (C5).

Posto isso, lembrando a atividade lúdica da Mala Pedagógica, entreguei aos licenciandos duas *malas*, uma de cor alaranjada e outra verde, tendo os alunos de escolher qual representaria cada contexto escolar e em seguida justificar. Para alguns licenciandos, a escola de educação básica ficou com a de cor *“alaranjada”*, porque o lado institucional *“borbulha mais”*; outros,

escolheram a cor *“verde, natureza, onde inicia tudo”*, pois *“ainda não está maduro”*. Desse modo, discorrendo sobre a escola pública, os licenciandos ressaltaram que, para lidar nesse espaço escolar, usando as palavras deles, *“você tem que ter uma certa paciência e maturidade”*. Paciência para eles, referia-se à: falta de recursos, por exemplo, *“às vezes você vai passar um filme e não tem a extensão pra ligar”*; ou ainda ao funcionamento interno da escola, por exemplo, a aula é interrompida porque *“a professora de outra turma chega lá e pede pra gente parar porque os alunos não estão conseguindo escrever, concentrar na aula”*. (C2).

Essas falas, mostram que a prática musical nas escolas ainda não dispõe de espaço adequado a sua realização, o que, muitas vezes, acaba por interferir no bom andamento de outras atividades escolares. Nesse contexto, a prática de ensino de música, além tornar-se um *“incômodo”* à rotina da escola de educação básica, muitas vezes tem seu objeto de ensino subtraído da sua função educativa e reduzido a entretenimento nas festividades escolares, como be colocou este licenciando:

“Aproveitando um pouco da fala dele e voltando naquela coisa que eu acredito que o problema está na escola. Chega aqui, se forma, aprende teoria, aprende prática e você quer chegar lá e tal, mudar o mundo. Mas aí, você chega lá e o professor que está na sala do seu lado pede para você parar de tocar, que a flauta está incomodando. Aí você tem que fazer uma musiquinha na festa junina e no dia dos pais. Você também tem que fazer, tem que ter um produto, assim, de entretenimento, sabe? Ah, vamos botar os meninos para cantar lá e tá muito bom”. C3.

Com efeito, imersos na reflexão sobre o espaço escolar, os licenciandos conseguem perceber as restrições impostas pelas práticas institucionais e curriculares, pensamento esse que amplia a percepção dos eventos escolares para além da sala de aula. Melhor dizendo, a prática de ensino de música nas escolas de educação básica é afetada por fatores externos à sala de aula, tais como práticas e concepções naturalizadas.

Em última análise, o discurso que generaliza *“a escola pública”* como uma instituição única e de conotação negativa é desconstruído pelos licenciandos ao vivenciarem duas realidades escolares contrastantes: a de uma

escola de educação básica pública de aplicação pertencente a uma universidade federal, com estrutura física e de pessoal dentro dos padrões universitários e a de escolas públicas municipais e estaduais, localizadas nas periferias das cidades. É o que mostra o comentário deste licenciando:

“Isso que o Lucas está falando parte de uma observação. Porque hoje nós estamos em duas escolas, mas antes passamos por uma escola de aplicação aqui na universidade. Então, sair de um colégio de aplicação e ir para uma escola de periferia, nos faz ver uma diferença muito grande sobre recursos. Ver como um professor especializado na área de música trabalha em um colégio de aplicação, com tudo, com todo recurso a disposição e, depois, ver como um professor, também especializado, trabalha na escola de periferia. São universos muito distintos. E saber que trabalhar em uma escola de aplicação não é para todos; (...) que é possível, tanto lá quanto aqui, ter uma educação que, de certa forma, é de qualidade. É dentro daquilo que o professor pode fazer, que a escola pode suportar, (e que) pode proporcionar aos alunos. Então, essa questão da estrutura física é algo que pega mesmo. Para nós que vamos entrar na área da docência é possível, com muito recurso ou com pouco, é possível. Talvez seja até uma motivação maior para segurar no chifre do boi”. C5.

Apesar de conceber a atividade docente nas escolas públicas de periferia uma tarefa árdua, similar ao ato de *“segurar no chifre do boi”*, esse aluno considerou possível realizar um trabalho de qualidade *“dentro daquilo que o professor pode fazer”* e que *“a escola pode suportar”*. A desconstrução da imagem negativa da escola pública também apareceu ao discutirem o tema violência. Dependendo da escola em que os licenciandos faziam a inserção, a questão da violência foi considerada *“assunto de escola sim”*, conforme retrata este diálogo:

Bolsista 1: “É um problema que a gente vê muito nas aulas. Às vezes, nas coisas mais simples, os alunos têm a tendência de sair chutando um ao outro, cutucando, empurrando o tempo inteiro.

Bolsista 2: Se fala vamos fazer uma fila, é uma “empurração” para pegar o lugar mais perto do professor... [risos]

Bolsista 3: Da forma como a gente trabalha é muito assim, né? Qualquer atividade que a gente vai realizar tem que fazer uma roda, e todos querem dar a mão para os professores. Ai é briga, é um tempo já para poder resolver isso. Isso nas questões menores, sem contar os problemas de violência em

proporções maiores, mais graves, que acontecem dentro da escola e dentro desse assunto. A gente tem que conduzir a aula também de uma forma que se aborde e tente modificar isso aí”. C3.

Essa mesma concepção de violência apareceu em outro subprojeto. Durante uma discussão do tema, os licenciandos afirmaram que: *“é um faz de contas, às vezes na faculdade. A gente chega lá [na escola básica] e a realidade é outra, se depara com cada situação com as crianças que você não consegue nem acreditar. A situação é de não poder nem dar aula”.* (C1). Para os licenciandos, essa realidade *“impactante”*, de insegurança e violência afeta diretamente o trabalho e a pessoa do professor, como descrito abaixo:

“Mas até chegar nesse ponto aí do professor receber ameaças, de ver meninos brigando de socos e pontapés. Eu nunca vi isso na escola, pra mim foi um choque muito grande. Eu nunca vi isso e nem foi relatado: oh, aqui tem um ponto de droga, não fica comentando dentro do ônibus muita coisa não, a comunidade aqui é complicada. Então, essa realidade pra mim é impactante”.
C1.

Desse modo, a possibilidade de vivenciar a imersão em espaços contrastantes permite aos licenciandos (des)construir concepções únicas sobre a realidade das escolas de educação básica. Vale lembrar que, em um mesmo subprojeto, os licenciandos são divididos em dois grupos em duas escolas de educação básica da Regional Norte, localizadas na periferia da cidade. Nessas escolas, vivenciam realidades de maneira bastante singular, cada qual com sua cultura, ritmos e modos de de ser e de fazer. Por meio da observação e da reflexão ética, essas experiências possibilitaram aos licenciandos construir diferentes olhares sobre escolas também diferentes. Eis o que diz este trecho:

“Aí vem também isso que eu desenhei, o aluno brigando com o professor, atacando o professor. Aí você vira e tem a mesma coisa, o professor atacando o aluno. E, é um ciclo vicioso, porque se o professor não respeita o aluno, o aluno também não vai respeitar o professor e, aí esse trem vai e fica assim”.
C2;

“Apesar de estarmos na escola pública, a gente não encontrou isso na escola onde a gente vai. Não tem bagunça, não tem zona. É coisa que a gente vê o tempo todo na televisão, essas coisas de briga na escola. Não é toda escola

pública que é assim não. E causa uma novidade! Acho que, cada dia que a gente vai lá dar aula é uma novidade, é de um jeito diferente, a gente tem que estar preparado pra uma coisa nova, uma coisa totalmente nova”. C2.

À título de ilustração, o discurso contra-hegemônico sobre a escola de educação básica apareceu também na fala do Coordenador-Geral do Pibid, quando reflete sobre sua trajetória escolar. Segundo ele, é necessário desconstruir os *“discursos formatados sobre a escola pública de educação básica”*.

“Eu sempre estudei em escola pública, a vida toda, e a minha escola pública sempre foi boa. Por isso, toda vez que eu vou a algum lugar eu falo: nós precisamos desconstruir os discursos sobre a escola pública. Porque existe uma série de discursos formatados de uma escola que é ruim. Obviamente que a educação pública... Aliás, a educação no Brasil ela é frágil em vários pontos, em vários pontos. Mas, longe de a gente descartar os processos educativos na escola pública, ou longe de a gente achar que esses processos podem classificar a educação pública como ruim, como descartável. Nós não podemos fazer isso, a gente seria muito injusto. Existem muitas pessoas que vieram da escola pública e que assumiram posições em diferentes lugares. E a escola pública não é pior do que a escola privada. Em alguns aspectos ela tem outras fragilidades, e, em outros aspectos, a escola privada tem outras fragilidades. Porque a educação no Brasil, pública ou privada, ela é frágil”. (Coordenador-Geral).

O deslocamento da fragilidade educacional para a educação de maneira geral retira da escola de educação básica a construção social do estigma de escola ruim. A prática da imersão em diferentes escolas faz emergir um conhecimento desmistificado da realidade escolar, fruto da observação, reflexão e socialização das experiências, contribuindo para a construção de um conhecimento profissional mais realista e contextualizado. Assim sendo, a emergência do conhecimento prático sobre o contexto escolar torna-se um importante elemento de desconstrução de preconceitos e de resistências relativas à atuação profissional em escolas de educação básica.

“Escola pública é assim, metade fama ruim e metade professor que quer ser coitado lá dentro. Aí, o que acontece? Eu já tinha passado por situações bem ‘punks’ na minha vida já. E aí, lá no primeiro dia que eu fui com a Marluce, na hora que desci do ônibus eu comentei com ela assim: olha, até agora tá muito

melhor do que eu estava imaginando, porque eu estava imaginando coisas assim, horríveis. E eu sou o tipo de cara... Eu tô preparado para tudo, o que pintar, nada vai me surpreender. Mas aí, quando chegou lá, era até melhor do que eu imaginava, a situação foi menos agressiva, menos sei lá, menos dramática do que poderia ser". C1.

Com efeito, as atividades de observação realizadas pelos licenciandos nas escolas de educação básica têm possibilitado desenvolver processos reflexivos que desnaturalizam as práticas, situando-as num conjunto sistêmico de fatores internos e externos a ela. Quanto à indisciplina, nas palavras deste licenciando, *"até hoje não encontrei nenhuma escola que não tenha indisciplina".* Ela *"não é coisa do aluno, é porque ele está oscioso, ou talvez porque ele não recebe um tratamento igual, um tratamento de respeito, digno. Alguns até fazem isso como forma de chamar atenção".* (C6). Este relato reflete a dimensão normativa da ética na prática pedagógica ao advogar o respeito pela dignidade do outro, ao desnaturalizar a indisciplina como *"coisa de aluno"* e de escola pública para situar o problema no interior das relações sociais.

A experiência no cotidiano das escolas traz à consciência a percepção de que o trabalho do professor é influenciado por um calendário previamente estabelecido. Ele dá *"a referência do tempo e já tem os feriados marcados",* é um instrumento que *"já te impõe [ritmos], está tudo marcado ali...".* (C3). Também *"as fotos das crianças são nas áreas abertas", e isto denota que "elas dão mais valor a esses espaços". "Eu acho que tem que aproveitar o espaço da escola para além da sala de aula, senão fica aquela coisa muito tradicional. Claro que tem momentos que têm que usar, mas porque não usar outros espaços dentro da escola?".* (C4).

Quanto à reflexão sobre o processo de formação e o papel da universidade na construção do conhecimento profissional, este aluno utilizou, de maneira poética, a metáfora da árvore, como mostra o trecho abaixo:

"É o seguinte, eu coloquei na mala da universidade, porque a árvore está em constante crescimento e nós também, sempre crescendo. Aí coloquei aqui embaixo as raízes, porque tem raiz que trazemos de casa, tem princípios que aprendemos que não mudam, fica lá, nós não abrimos mão disso, mas a árvore continua crescendo. Aqui são folhas que são conhecimentos, opiniões, que no decorrer do nosso crescimento, da vida, nós vamos trocando, vão se

invertendo algumas coisas, mas as raízes permanecem. As folhas trocam de tempo em tempo, mas as raízes permanecem. Foi para falar que a universidade muda alguns conceitos, algumas coisas, mas as raízes permanecem”. C5.

Essa é uma reflexão fundamental que toca nos limites da formação inicial de professores. A real contribuição dos programas de formação na aquisição de conhecimentos profissionais pelos futuros professores já se configura como tema de diversas pesquisas desenvolvidas no cenário internacional, como destacado por Marcelo. Segundo as pesquisas, quando ingressam na formação inicial, os licenciandos *já possuem algumas concepções, conhecimentos e crenças enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um professor, qual o papel da escola, o que é um bom aluno, como se ensina, etc.* (MARCELO, 1995, p. 85). Como resultados, as investigações apresentam fortes evidências de que *os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo, confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo.* (id., p. 85). Assim sendo, a questão que se coloca é: que estratégias formativas precisam ser adotadas nos cursos de formação de professores para incidir, de maneira mais efetiva, na (re)construção dos conhecimentos, concepções, valores e crenças dos licenciandos?

Sobre o lugar da universidade na formação profissional, segundo este licenciando, na universidade

“não [se] aprende as situações, mas o exercício da reflexão. É importante porque você não vai encontrar situações e a resposta para aquela situação, mas você pode desenvolver uma habilidade de raciocinar e refletir sobre as situações. Então, toda situação nova que se apresenta e elas sempre vêm, as situações novas sempre vêm... Então, se já existe um hábito de pensar, de refletir sobre as coisas, então, aí sim. Esse aspecto de pensar e refletir que é o da universidade, né?” C1.

De acordo com esse raciocínio, a universidade é percebida como um espaço formativo que promove a reflexão, que prepara para a instabilidade do conhecimento mediante o pensamento sobre as situações e não por meio do aprendizado de situações. Essa concepção se afasta do modelo de

profissionalidade do professor como técnico, que visa ao aprendizado de procedimentos técnicos, para se aproximar dos modelos de profissionalidade regidos pela racionalidade prática. Tais modelos valorizam a reflexão como um dos princípios da formação docente. Sendo o lugar institucional que promove a reflexão, a universidade é percebida como a base da formação profissional, *“porque você nunca vai sair da universidade professora. E isso você tem que ter noção, de que é mais de dentro pra fora do que de fora pra dentro que acontece a universidade”*. (C1).

6.3.6 Conhecimento do currículo

O conhecimento do currículo descrito por Shulman (1987) refere-se às competências necessárias à concepção, seleção e organização de programas e materiais para o ensino de assuntos e tópicos específicos do conhecimento disciplinar, considerando o nível dos alunos e os meios disponíveis ao professor para o ensino da matéria. A interdisciplinaridade curricular também é apontada por esse autor como uma habilidade do professor em relacionar o conteúdo a ser ensinado ao conteúdo de outras disciplinas do currículo.

Ao refletir sobre o próprio currículo universitário, os licenciandos teceram críticas ao acúmulo de disciplinas na matriz curricular que, além de *“sufocar”* o aluno ao longo do semestre, deixa pouco espaço livre para poder *“explorar e pesquisar”* o conteúdo trabalhado.

Bolsista 1: “E aqui eu vi uma moça com uma pose bem antipática e pus um ‘blá, blá, blá’ para ela, porque tem muito professor aqui assim, só na teoria. Então, fica implícita uma crítica à nossa grade que é muito cruel com a gente, extremamente cruel, pesada. Eu estou no oitavo período, faço seis matérias, ainda faço 100 h de estágio no Pibid, trabalho, porque a gente da licenciatura tem isso aqui: já é profissional antes de se formar, antes de entrar na faculdade...”

Bolsista 2: Aí fica muito pesado, é uma grade curricular que não pensa nisso. Eu estava lendo uma reportagem esses dias falando como as universidades de ponta lá fora tem bem menos carga horária. Porque eles pensam que para cada hora que você está dentro de sala você tem que ficar não sei quantas estudando e se dedicando não sei quanto tempo à pesquisa, proporcional. E

aqui a gente fica com uma exigência que sufoca, não dá para explorar nada, e ficam só cobrando da gente". C2.

As críticas ao currículo das licenciaturas se estenderam à abordagem extremamente teórica, ao tipo de repertório veiculado no curso e à falta de autonomia do aluno na escolha do conteúdo curricular.

"Eu estou querendo achar quem colocou isso aqui, autonomia. Porque dentro da faculdade, a gente não tem autonomia desse tanto de coisa que a gente tem. A gente tem que engolir esse tanto de matéria teórica. Nem mesmo no instrumento, no repertório, eu posso escolher uma linha. Tipo, eu não gosto de música contemporânea, sei lá, eu quero estudar barroco e clássico no máximo. Quem sabe?" C2.

E, pensando sobre o conteúdo da formação docente, outro aluno afirmou que

"conteúdo pode ser pedagogia, conteúdo pode ser aquilo que a gente aprende na prática, pode ser o projeto pedagógico do curso. Conteúdo pode ser tanto teórico quanto aquilo que a gente aprende extracurricular, (...) não só aquilo que está previsto no nosso currículo, mas aquilo que a gente aprende na atividade prática e na convivência diária. Pode ser teoria pedagógica, teoria musical... Tem uma ciência das artes, e a gente também procura outras formas de ciência, como a pesquisa, por exemplo". C6.

Passando-se à questão da prática de avaliação em música nas escolas de educação básica, a reflexão dos alunos girou em torno da importância ou não da disciplina artes dentro do currículo escolar. Já que nas disciplinas consideradas importantes,

"tem que dar prova. Se avaliou o menino ali e ele não tirou o conceito, ele tem que ser reprovado. Mas em Artes, você não pode ser reprovado. E aí o pessoal diz: ah, passa ele, em Artes não tem importância. Mas agora, matemática, português, essas disciplinas clássicas, ele tem que ser reprovado, porque tem que saber matemática, geografia...". C3.

Cumprе assinalar, aqui, que a organização dos programas de ensino de música acena para a adoção do trabalho por projetos como alternativa didática possível à prática musical nas escolas de educação básica. No discurso dos

licenciandos, os projetos de ensino são entendidos como o conjunto de totalidades (aulas com princípio, meio e fim) de curta duração e objetivos claros, que culminam com a construção de um produto final, conforme ilustra este diálogo:

Bolsista 1: “Bom, eu pelo menos tentava pensar as minhas aulas assim, embora a continuidade seja importante, ainda mais nesse trabalho que é um planejamento que vai seguir, que vai começar tendo um objetivo final. Mas uma coisa que eu tento, que eu procuro arrumar um jeito de colocar nas minhas aulas é que cada aula tenha alguma coisa por ela mesmo. Que ela tenha um objetivo, um fim nela mesma, e que não fique esperando um resultado muito a longo prazo. Ela tem que ser o “todo”, mas um “todo” que faz parte de um outro “todo” ainda maior.

Bolsista 2: Mas por outro lado, quando a gente fazia um projeto de um mês... Aí chegava na escola tinha mudado o horário, tinha prova do Governo, reunião de professores... Aí é difícil, você chega a ficar sem ir na escola três semanas. Aí você já tem que mudar sua estratégia.

Bolsista 1: É uma das nossas características no Pibid, fazer projetos mais curtos. Começamos a repensar sobre as aulas de início, meio e fim, com uma hora de atividade apenas, com um produto no final. E os projetos de dois a três meses, no máximo, assim como esse que pegamos agora, de oito aulas”. C4.

Por conseguinte, a ideia de pensar cada aula como uma totalidade parece surgir como alternativa à organização da prática musical em acordo com o ritmo interno das escolas, com seu calendário e atividades cotidianas já instituídas, condições situacionais que exigem adaptação a todo momento.

Bolsista 1: “Nós fizemos várias intervenções dentro do Pibid. Tivemos experiência com turmas do ensino fundamental, ensino médio, horário dentro de sala de aula, extra turnos e o PAV²⁶. Então não foi uma coisa assim: entramos com uma turma e ficamos muito tempo com ela. Então, nós tivemos que nos adaptar, procurar meios para conseguirmos ter uma adaptação mais rápida. Porque, às vezes, ficamos pouco tempo porque o semestre muda e temos que trocar nossos horários.

Bolsista 2: E, dentro da escola também aconteceu bastante. Nós chegávamos na primeira semana, ficávamos com uma turma e aí, na semana seguinte, já

²⁶ O Projeto Acelerar para Vencer (PAV), instituído em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, é um projeto de aceleração de aprendizagem para alunos com idade/ano de escolaridade defasados.

trocava o horário. Aí, ou adaptava os horários ou pegava outra turma. Era complicado, era adaptação sempre!

Bolsista: E isso é difícil porque, às vezes, aconteceu que até no meio do ano a escola não tinha um horário fixo". C4.

O ensino por meio de projetos foi mencionado em outro curso pesquisado. Para estruturar os projetos de ensino, conforme explicou este licenciando, *"a gente faz um esqueleto e vai planejando atividades dentro daquilo que foi proposto naquele período, um tema, uma palavra-chave. A partir disso, a gente desenvolve essa palavra-chave em quatro aulas, cinco aulas".* Esse modelo ajuda demais, ele *"é muito bom para orientar sabe, [para] tomar [como] um norte. Igual essa palavra-chave aqui no caso, é um norte onde podemos caminhar, seguir, planejar as aulas, propor aos alunos a nossa ideia".* (C3). Em outras palavras, os projetos de ensino são projetos temáticos, de curta duração, que orientam e dão coerência à organização da prática musical nas escolas de educação básica. Nesse sentido, considere importante verificar a relação entre o discurso dos licenciandos e a prática de ensino nas escolas de educação básica e compreender quais formas de organização do ensino de música estão sendo implementadas no Pibid Música. Tratarei dessas questões no item 6.4 deste capítulo.

Dando continuidade ao ensino por projetos, os alunos sublinharam a importância da preparação de materiais didáticos para a realização da aula de música, *"ou fazer da aula a fabricação de um material".* Afirmaram que a escolha do material didático deve ser intencional e de acordo com cada contexto e situação pedagógica. Para eles, *"é muito importante saber selecionar os materiais que você trabalha",* pois eles devem ser *"variados e chamativos",* como ressalta este aluno:

"Eu acho que tem que ser de acordo com cada turma. Não dá para pegar um material e achar que vai usar em todas as turmas. Eu acho que você tem que conhecer com quem você está trabalhando, para escolher esse material. E aquela coisa que eu falei ali sobre planejar a aula, que fala muito de uma sequência: tem que ser planejado para você saber onde quer chegar". C5.

Com referência aos recursos tecnológicos, também foram utilizados na prática pedagógica, como, por exemplo, “passar um vídeo na sala de multimídia e fazer a aula lá”, “editar partituras e mostrar para os alunos”.

“Nós pedimos uns trabalhos também. A gente pedia, às vezes, para fazer com o celular a sonorização. Ah, e uma vez eu pedi para cada aluno levar a música que gostava. E aí, de acordo com a atividade que íamos fazendo, a gente usava a música deles. Ficava legal, todos tinham que ouvir a música que o outro gostava”. C4.

Finalizando este tópico, com base nas colocações dos licenciandos, concluo que o material didático é um recurso contextualizado, que se elabora de acordo com as finalidades educativas e com o público-alvo a que se destina; é de natureza diversa incluindo os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade, tais como *softwares* de edição de partituras e celulares. Mas este tema conhecimento do currículo será mais explorado no tópico 6.4 deste capítulo.

6.3.7 Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais

O conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos constituem outra categoria dos conhecimentos profissionais do professor. Os valores pessoais que os professores atribuem à sua prática de ensino estão na base dos propósitos, e estes têm sempre *um sentido avaliativo, comparativo e de juízo do que seja positivo ou negativo, do que seja prioritário ou preferível para ensinar*. (RAMOS et. al., 2008, p. 165). Os valores interferem na conduta do professor, na sua decisão para aceitar ou rejeitar um conhecimento como útil ou essencial.

Com efeito, a questão desses conhecimentos neste estudo, surgiu da discussão acerca da qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica. Para os licenciandos, a qualificação do professor passa pelo investimento político na valorização do professor e na melhoria da estruturação do plano de carreira e cargos dos docentes da educação básica, como enfatizou este licenciando:

“Eu acho que assim, o professor da escola particular, conseqüentemente, ele ganha mais que o professor do estado. Então, eu acho que ele se sente mais motivado para, sei lá, para trabalhar mesmo. Tem uma coisa que eu acho muito interessante na prefeitura de Belo Horizonte que é o plano de carreira: (...) valoriza o professor que quer estudar; que participa dos cursos de formação; que participa mesmo e quer implementar sua formação; que quer implementar sua carreira. E, eu acho que isso é uma das formas de implementar a formação docente”. C3.

Dentro de uma perspectiva crítica, os licenciandos advogam ainda, a oferta da *“educação igual para todo mundo”* e a garantia das mesmas *“condições de educação para todos”*. Ainda na temática de igualdade de oportunidades, desencadeou a seguinte reflexão:

“se a educação não mudar o que vai mudar né? Você educar uma pessoa não é educá-la a dar bom dia. Educar uma pessoa é fazer com que ela possa pensar por si só, ter autonomia dos atos, não ser influenciado. Eu acho que se cada um tiver essa consciência, claro que pode mudar! Eu acho que tudo, tudo é muita coisa, mas 99% das coisas eu acho que se resume em educação. Se você der uma educação igual para todo mundo... É igual o pessoal fala de meritocracia, de mérito. Como você fala de mérito em um país desigual? Se tiver educação boa, igual para todo mundo, já é uma coisa que resolve muito”. C3.

Certo é que a valorização da profissão figurou como tema importante nas discussões. Na visão deles existe *“o reconhecimento financeiro, do aluno, da sociedade”*. Como assinalou este licenciando, existem diferentes formas de reconhecimento:

“Com os alunos, se você faz um bom trabalho, você tem, é instantâneo. Aí, você sabe se está fazendo um bom trabalho, eles respondem na hora como reconhecimento. Eles te veem na rua, eles te cumprimentam, é uma forma de reconhecimento”. C6.

Explicando melhor, existem várias formas de conquistar a valorização na carreira, no entanto *“a melhor forma de você lutar não é quebrar tudo, mas é você brigar pela sua valorização. Você se especializar é uma forma de valorização também”*. (C6). E, convocando os professores a assumirem uma

atitude positiva em relação à valorização da profissão, outro licenciando afirma que *“hoje, os professores, eles mesmos são os primeiros a desvalorizar a profissão. Como que a gente vai se unir, se a pessoa não acredita mais na profissão, se o professor não acredita na profissão? Como nós vamos conseguir mudar esse quadro no país?”*. (C6).

Portanto, eu diria que a valorização da profissão passa por componentes individuais, que é a busca pela capacitação profissional em prol da melhoria da profissionalidade e do desenvolvimento profissional, mas requer, também, ações coletivas em favor da consolidação do profissionalismo docente. A busca do reconhecimento se dá tanto no âmbito da prática pedagógica, por meio dos alunos, quanto no da sociedade em geral, através da comunidade escolar, dos pais e das políticas públicas.

Contudo, o objeto de ensino a ser ensinado pelo professor também requer valorização social. A desvalorização da música no ambiente escolar está *“na maneira de ver a profissão do outro”*. Muitas vezes *“você está lá na escola dando aula de música, aí passa o professor de matemática no corredor, olha para sala e te vê lá brincando, cantando com os alunos”*. Acredito que o fato de a aula de música conter aspectos lúdicos, atividades que incluem movimentação corporal dos alunos, produção de sons vocais, corporais e instrumentais acaba por diferenciá-la dos padrões escolares instituídos. A *aula lúdica* pensada em relação à *aula tradicional* é destituída de suas finalidades educativas para se configurar uma *brincadeira* apenas. A concepção de aula de música como *brincadeira*, presente inclusive na fala do licenciando, sustenta-se por essa lógica hierárquica e contribui para a desvalorização da música como componente educativo importante na formação dos alunos. À guisa de ilustração, eis a explicação deste licenciando:

“Então parte da ideia que trabalho tem que ser uma coisa ruim, aquela coisa que você tem que suar, você tem que gritar com o menino para você dar aula. Agora, se você está lá, igual ele falou, se divertindo, interagindo, mas por traz tem um fundamento, e está se desenvolvendo alguma coisa, aí não é aula não. Aula tem que ser com os meninos na carteira, sentados lá, entediados e você no quadro, lá. Aí, se você tem essa dinâmica, essa coisa que na aula de artes, nessa vivência dessa coisa mais humana, o pessoal não considera aula. Tem

que ser aquele negócio chato. É igual a [ideia de] trabalho. O trabalho também tem esse negócio chato: músico não trabalha". C3.

A valorização da música passa também pela função que lhe é atribuída nos currículos escolares. Na verdade, a música e também a educação física e as disciplinas de línguas não são *"tratadas com tanta seriedade pela escola"*. Desempenhando uma função ornamental no calendário das festividades escolares, a aula de música é reduzida à *"preparação para as apresentações"* ao longo do ano. E, refletindo eticamente sobre esse dilema, percebe-se que o problema não está na apresentação em si, mas no seu produto que não representa um processo educativo. Melhor dizendo, a apresentação musical não constitui divulgação do processo didático-pedagógico construído coletivamente, mas sim fabricação de um produto ilustrativo, desvinculado das finalidades educacionais. A esse respeito, eis o argumento deste licenciando:

"Eu acho que, por exemplo, as apresentações não teriam problema nenhum desde que elas fossem baseadas no que a gente aprendeu mesmo. A gente não vai preparar nada para a apresentação, mas o que a gente aprendeu pode ser apresentado. Porque é música, é arte mesmo e a gente, geralmente, faz isso para as pessoas verem. Eu acho que é um pouco assim, não precisa separar isso: não, a gente não pode apresentar! Eu acho que é uma mostra igual a que a gente apresentou na feira de ciências, uma mostra de música dentro das escolas (...). Esse bimestre, a gente aprendeu isso, podemos apresentar no dia dos pais. Ótimo, vai ser 'bacana' demais! Os pais vão ver e até mesmo para eles conhecerem o que está acontecendo nas aulas de música. Eu acho que é a forma como isto é exposto na escola, mas não a exposição em si". C3.

E, com referência à valorização da profissão professor, requer reflexão sobre o papel do professor na contemporaneidade, como bem acentuou este licenciando:

"Eu acho que hoje o professor vai além da pessoa que transmite conhecimento. O professor hoje tem uma responsabilidade social muito grande, em qualquer idade, até maior do que antes. Porque se perdeu um pouco aquela coisa de o professor ser o dono do conhecimento e os alunos não sabem nada, essa figura caiu. Hoje, talvez, por causa da internet, isso se dissipou demais. Então, a criança de 9 anos já tem acesso à internet, já chega com informações que o

professor nem acompanhou, e tal. Então, esse papel do professor como 'o cara que sabe mais', acabou. Então, acaba que o professor tem uma responsabilidade mais social como mediador do conhecimento. Não menosprezando isso, mas a responsabilidade de construir o ser ficou mais aflorada, de construir uma pessoa pensante". C5.

Subjacente a essa fala, está a compreensão de um modelo de professor como mediador do processo educativo, que tem a responsabilidade social de formar a pessoa por meio da reflexão, que detém conhecimentos profissionais e que reconhece e valoriza o conhecimento prévio do aluno. Formar para “*ser*” uma pessoa é uma ação mais importante do que formar para “*ter*” conhecimento. A figura do professor como modelo a ser seguido, como “*espelho*” para o aluno também aparece nas falas dos licenciandos, como exemplifica este diálogo:

Bolsista 1: “Acho que isso se deu justamente porque o professor torna-se uma referência para o aluno, um modelo a seguir. Ele tem uma grande responsabilidade no papel de formar pessoas.

Bolsista 2: E o quanto é difícil ser professor. Todos os problemas sociais vão cair em cima do professor, porque o professor é o seu espelho. Você usa da imagem do professor como seu espelho.

Bolsista 1: Mas falar tudo eu acho que é forte, porque o aluno vai chegar com muitas coisas que fogem do alcance do professor. As questões familiares, por exemplo. Têm muitas coisas que o professor fica de mãos atadas sobre o que fazer, sobre como ajudar aquela criança ou adolescente. Mas, também, não deixa de ajudar, de certa forma. Às vezes, aquele apoio que ele não tem em casa, ele tem na escola”. C5.

E com relação ao professor de música da contemporaneidade, sua função é formar “*pessoas com capacidade para aprender música*”; desconstruir o mito do talento adotando práticas musicais inclusivas e contextualizadas; e partilhar conhecimentos com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Implícita a essa posição, pode-se ler a seguinte concepção de ensino: como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, como sugere Roldão (2007).

Bolsista 1: “o conceito hoje de professor de música é um pouco mais direcionado. Acho que antigamente, professor de música era aquele que ia ensinar, ia formar novos professores. Acho que hoje a educação musical está mais voltada para formar pessoas, com capacidade para aprender música.

Porque essa coisa de que eu nasci com talento e você não tem talento, eu não acredito nisso. Você foi capacitado para aprender música, ou você não foi capacitado. Tem uma formação por trás do talentoso. Ele esteve envolvido com atividades, brincadeiras musicadas, ele adquiriu aquilo na infância.

Bolsista 2: é muito mais uma partilha com os alunos, é muito mais partilhar um com outro do que ensinar". C4.

Acrescentaram também que o exercício profissional do professor de música requer dedicação. *"Sem dedicação também não tem como. Você planejar uma aula é você ter dedicação. Quando você chegar preparada, (...) você procurar sanar a dúvida do aluno, isso é uma forma de dedicação, é bem amplo assim". (C6).*

Afinal, a análise dos dados revelou a emergência dos sete tipos de conhecimentos básicos para o ensino conforme descritos por Shulman (1987): conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo, dos alunos e suas características, dos contextos escolares, do currículo, das finalidades e dos valores educacionais. Todavia, adverte o mesmo autor, os conhecimentos de base para o ensino não têm caráter fixo e definitivo, portanto novas pesquisas poderão reconhecer novas categorias que caracterizem o desempenho do bom professor. (SHULMAN, 1987, p. 12).

Ressalto, por fim, que o processo de categorização dos dados desta pesquisa revela a presença de um importante corpo de conhecimentos profissionais que pode ser denominado *conhecimento ético da realidade em que se vive*. Esse tipo de conhecimento inclui reflexões críticas em torno de práticas de exclusão e inclusão, da diferença e da diversidade (racial, sexual, cultural, socioeconômica), da desigualdade e dos preconceitos sociais, de atitudes de tolerância, respeito, aceitação, colaboração e participação. São conhecimentos que tocam na relação ética com as pessoas, na forma de se relacionar com o conhecimento em si e com sua produção social. Apesar de a categoria de Shulman (1987) do conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos conter uma dimensão ética, considero que o *conhecimento ético da realidade em que se vive* ultrapassa esta categoria, constituindo um corpo de conhecimento necessário à construção de disposições favoráveis para lidar com os aspectos socioculturais. Esse tipo de conhecimento é também identificado por Marcelo (1995) como um componente formativo

necessário aos professores em formação para a compreensão das complexas situações de ensino.

6.3.8 Conhecimento ético da realidade em que se vive

O tema da inclusão social surgiu no debate dos licenciandos em várias perspectivas. Do ponto de vista da escola inclusiva, destacaram como fundamental à melhoria do rendimento escolar, a inclusão dos pais no processo educativo dos filhos conforme registrado abaixo:

“Achei muito interessante essa frase: ‘a escola inclusiva pode melhorar ainda mais se, junto com os alunos, incluir seus pais’. Então, nas observações vemos muito isso. Tem muitos pais que nem sabem o que o aluno está fazendo na escola e é muito importante que o pai acompanhe a situação do filho na escola. E vemos também que os filhos que têm este acompanhamento, o rendimento deles é diferente”. C5.

Como conteúdo do conhecimento profissional do professor de música, no caso de pessoas com necessidades específicas, a inclusão revela incipiente e deficitária, pois não conta com subsídios para o desenvolvimento de ações pedagógicas nas escolas de educação básica, seja pelo pouco domínio da dimensão teórica da Libras ou do Braile, seja pela ausência da construção de gestos profissionais didático-pedagógicos voltados à prática musical inclusiva. Quanto às falas dos licenciandos a respeito, oscilaram: ora constataram apenas a presença desse conteúdo, ora avançaram as reflexões sobre a impossibilidade de aplicação técnica desse conhecimento. Acerca desse assunto, estes dois alunos comentaram:

“Falou ali dessa questão da inclusão, deficiência visual... A gente estuda, tem matéria de braile também. Tecnologia, querendo ou não, a gente tem matéria falando da tecnologia da música e tal, gravação”. C1;

“Por exemplo, mesmo a inclusão de alunos, a gente tem (...) um semestre, uma matéria que é uma vez por semana. Fala sobre libras e sobre inclusão social. Mas é muito básico numa disciplina de Libras uma vez por semana, durante um semestre. Não dá prá saber nada de Libras”. C1.

Não há dúvida, como mostram essas falas, de que a dimensão teórica relativa a esse tema é negligenciada pela universidade transformando-a em um conteúdo meramente prático, que se aprende na ação pedagógica na sala de aula. Ou seja, a universidade não prepara o aluno para lidar com a prática inclusiva, apenas ensina que o professor vai ter que lidar. É o que mostram estes depoimentos:

“Uma coisa que a gente aprende na escola e não aprende na universidade: inclusão. A gente chega lá e aí tem que dar aula para síndrome de down, surdo. Na universidade você não tem preparação nenhuma para lidar com esses alunos”. C3;

“De que me serviu mesmo essas disciplinas [Libras e Braile]? Considerando que eu não aprendi com elas exatamente como lidar com um aluno que tem uma deficiência, mas eu aprendi que eu vou ter que lidar”. C1.

Está claro, pois que o quesito inclusão no processo de formação docente, padece de preparação teórica ou antes é deficitária. Daí as consequências na prática de sala de aula, sobretudo no que se refere às possibilidades de comunicação e interação com os alunos. E, assim, como destacaram os licenciandos, faltam-lhes instrumentos didáticos para estabelecer uma relação comunicativa efetiva que ultrapasse a simples adoção de uma medida paliativa para se comunicar por exemplo, com pessoas com necessidades auditivas específicas. Como então *fazer aprender alguma coisa a alguém?*

“Eu escolhi essa caixa porque eu não tive preparação nenhuma na graduação para trabalhar com inclusão dentro da sala de aula. No meu primeiro estágio eu tive que trabalhar com síndrome de down na sala com outros meninos, foi muito complicado, os meninos começavam a fazer umas coisas lá de cachorro, eu não sabia como trabalhar. E depois eu fui trabalhar em uma outra escola e tinha um surdo e eu não tinha preparação nenhuma para trabalhar com essas crianças em sala de aula. Tanto que, no TCC, eu estou falando sobre isso, sobre a inclusão de alunos surdos em sala de aula e a preparação da Libras, que eu acho que deveria ter em todos os cursos de licenciatura. Os cursos tinham que ter a Libras para a gente conviver com surdos (...), para a gente se comunicar com eles. A gente não sabe fazer nada, fica só fazendo mímica para eles [conversas paralelas]. Então eu peguei inclusão e coloquei lá [mala da

escola de educação básica] por causa disso, porque eu estou aprendendo na escola e não na graduação". C3.

Os depoimentos dos licenciandos revelam que inclusão é um conteúdo do conhecimento profissional docente, que possui uma dimensão teórica que se constrói na universidade, e uma dimensão prática que se aprende no fazer docente, nos múltiplos espaços de atuação profissional. Sendo a Libras²⁷ uma língua que possui estrutura gramatical própria, com níveis linguísticos fonológico, morfológicos, sintático e semântico bem definidos, ela afasta-se da ideia de ser apenas um conjunto de gestos ou mímicas utilizado para se comunicar com as pessoas com necessidades auditivas específicas. A complexidade estrutural da Libras exige um tipo de formação docente que capacite o professor compreender e comunicar com e entre pessoas com necessidades auditivas específicas. Para tanto, requer o contato com processos de aprendizagem estruturados, como acontece quando se aprende uma nova língua.

Por outro lado, a formação docente realiza a dimensão prática na interface com as escolas de educação básica. A partir da incorporação de elementos estruturais e pedagógicos da Libras na universidade, inicia-se, na prática profissional, o processo do uso desse conhecimento para se comunicar com pessoas com necessidades auditivas específicas, promovendo práticas inclusivas de ensino de música. Isso pode ser constatado no depoimento de um licenciando de outro curso de licenciatura, que parece ter mais domínio da dimensão teórica do conteúdo da Libras. *"Nós já pegamos uma sala nessa escola com sete deficientes auditivos. Tinham sete na mesma turma e nós tínhamos que dar aula de música e eles respondiam. Não é nada muito escandaloso, mas é diferente. Você tem que saber como se comunicar". (C4).* Portanto, a possibilidade do uso da linguagem de sinais em sala de aula possibilita ultrapassar a barreira que coloca pessoas com necessidades auditivas específicas como diferentes ou excluídos sociais.

A discussão desse tema provocou um debate caloroso sobre a inclusão de *"alunos deficientes em escola regular, junto com outras crianças, ou em*

²⁷ Portal Educação. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/cotidiano/artigos/47425/libras-o-que-significa>. Acesso em: 15/01/2015.

escolas especiais para deficientes”. As opiniões se divergiram sobre o tipo de escola que deve acolher os alunos com deficiência. Uns defenderam a manutenção de um modelo segundo o qual as pessoas com necessidades específicas estudariam nos dois tipos de escolas, como forma de desenvolver a socialização e garantir a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. Outros defenderam a permanência dos alunos com necessidades específicas apenas nas escolas de educação básica, criando-se, nesse espaço escolar, uma sala específica para a aquisição de conhecimentos e espaços de socialização para promover a inclusão social, como, por exemplo, o recreio. Outros, ainda, acrescentaram que o ponto alto da discussão não passava pelo *“aprendizado, mas pela inclusão social”*.

“A criança com qualquer tipo de necessidade especial não vai ser privada na sociedade quando crescer de algo à parte, ela vai ter que ter ali a relação social. Então, a escola vem cumprir isso também. O professor tem que se especializar, se informar, aprender como passar o conteúdo para aquela criança ou para aquele jovem sim. É uma necessidade que desperta no professor. Mas o aluno estando ali, tira da formação dele, da cabeça dele, que ele é uma pessoa que não pode se relacionar com outras pessoas, que vai viver sempre sozinho, à parte. Acho que, estar na escola regular, o ponto mais positivo, com certeza, é a socialização da criança. Eu acho que a inclusão ‘bate’ pela parte social e não pelo conhecimento. Talvez pelo conhecimento sim, ele deveria ter um apoio, algo diferenciado”. C5.

Considero a proposta desse aluno, de cunho ético, que visa ultrapassar as barreiras impostas pela sociedade por meio de ações que incluam o aluno com necessidades específicas no convívio social, retirando-o do isolamento e de sua condição de diferente; e mediante ações de inserção deste aluno em processos de socialização, o que toca no compromisso social que se espera de toda ação educacional. A discussão, apesar de fundamental, trata, de maneira genérica, o *aluno com necessidade específica*, como se as necessidades visuais, auditivas, as decorrentes de síndromes (autismo, asperger, *down*, transtorno do *deficit* de atenção com/sem hiperatividade, entre outros), todas tivessem as mesmas especificidades. Nessas circunstâncias, pode-se pensar que o conteúdo da Libras e do Braille diz respeito às necessidades auditivas e visuais específicas. Quais seriam então os conteúdos necessários à prática

pedagógica com alunos com algum tipo de síndrome, por exemplo? Que processos de ensino e aprendizagem seriam mais adequados a essa relação pedagógica?

Então as opiniões se convergem em relação à atenção que deve ser dada ao aluno com necessidades específicas. A atenção deve ser maior, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento pessoal. Mas houve discordância em considerá-lo como um diferente ou não. Por um lado, para alguns, *“hoje em dia, da forma que está é uma inclusão que exclui, porque ele está na sala de aula normal, mas ele não é normal, ele sente que tem algo diferente”*. Desconstruindo essa concepção, um licenciando sugeriu investigar o pensamento do aluno com necessidades específicas para compreender como ele realmente se sente, ao invés de tomar como pressuposto ideias preconcebidas do senso comum:

“Por exemplo, eu tenho um amigo que tem grandes dificuldades para enxergar e ler. Ele é uma pessoa fantástica, super inteligente. Por mais que ele tenha essa necessidade, ele nunca se viu assim. Eu não sei, eu não tenho muito contato, principalmente com crianças. Eu não sei como é a cabeça da criança, como ela se sente. Será que ela se sente mesmo assim, diferente da turma? Será que o fato dela ficar na casa dela não seria pior do que estar na escola? Então, nós podemos levantar uma reflexão muito maior: como a criança pensa? Como ela se sente”? C5.

E finalizando este debate, a tônica da discussão recai sobre a avaliação e os parâmetros a serem adotados por ela. *“É conteúdo? É porcentagem? Se [o aluno] tem necessidades especiais deve ser avaliado junto com os outros ou não? E se for mudada a forma de avaliação, já não seria uma forma de excluir?”*. (C5).

Vista sob outro prisma, a inclusão equivale a uma ação que busca envolver todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar, ou seja, configura-se como uma opção ético-pedagógica do professor.

“Aí eu pensei nisso, de como você consegue chegar até eles de uma maneira maciça, de uma maneira que todo mundo gosta, e a gente tem diversas experiências lá no Pibid. E essa outra imagem de inclusão de criança com deficiência, não especificamente da deficiência motora assim, mas de você

sempre pensar que você tem que trazer o aluno para o que você quer fazer. (...). Eles que são o foco”. C2.

Assim sendo, a inclusão também é tratada na sua interface com a diversidade sob diferentes aspectos. A imersão dos sujeitos nas escolas de educação básica possibilitou-lhes questionar a realidade social. Nas escolas, perceberam a *“pura realidade ou realidade pura”*, constataram a existência de *“várias classes sociais”*. Daí a necessidade de *“buscar se ocupar, principalmente, das classes mais inferiores”*. E, ainda, de *“contornar os problemas pessoais deles, mostrando que através da educação a gente pode superar”*. (C6). Mas, o que se entende por realidade social?

“Realidade social, é uma coisa que a gente convive diariamente no Pibid, as realidades são diferentes. A forma deles se expressarem é diferente, a forma de se comunicar é diferente. Então, você tem que saber qual é o ambiente que você está. Você tem que fazer reconhecimento de território. Mesmo que ali não seja a minha realidade, eu tenho que adentrar na realidade deles, senão não consigo me comunicar. O professor, ele tem que ter essa sensibilidade. Ele não pode achar que ele está em casa, que ele está no bairro dele. Ele tem que saber que ali é diferente. Isso é a realidade social, é saber que não é aquilo que você está acostumado”. C6.

A partir de uma perspectiva multicultural, os alunos reconhecem a diversidade de práticas musicais e a necessidade de incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem musical nas escolas de educação básica. E, assim, veem a necessidade de romper com práticas instituídas e cristalizadas, e de adotar novos repertórios musicais e outras referências sociais. A propósito, eis o comentário deste licenciando:

“Eu vou falar mais da minha visão apocalíptica um pouco, é uma aula de MPB. Eu acho que deveria mudar um pouco: chega de Vinícius de Moraes; de Toquinho; de cantar ‘O Barquinho’; de cantar no dia da água Guilherme Arantes ‘Terra Planeta Água’. No meu tempo já cantava isso, aí eu fui na escola e estava lá ‘Terra Planeta Água’ de novo. Eu acho que tem tanta música no mundo, tanta diversidade que tem que mostrar isso para os alunos e parar um pouco com essa coisa elitista: MPB; Copacabana; Rio de Janeiro; TV Globo. Aí todo mundo quer ouvir MPB, quer ser o artista da Globo mesmo. Só que aí, as outras coisas o pessoal descarta. O que vem na minha cabeça, por

exemplo, o maracatu, o congado ou qualquer outro tipo de música. Tem que mudar, chega de Guilherme Arantes na escola". C3.

Já no depoimento abaixo, seu autor questionou tanto o repertório que está dentro da escola, quanto aquele que não está incluído como música legítima, na prática musical escolar:

"Essa coisa do funk e tal, quando eu fiz estágio na Dom Pedro, a sorte que eu tive. Vamos dizer: (...) eu conhecia alguma coisa de funk. Porque chegou lá e [a professora] disse que funk não era música. Aí, eu e a Mara pegamos esse gancho e discutimos, trabalhamos e o estágio foi um sucesso. Porque a professora disse que não era, e todos os alunos [eram] de periferia. E como você vai descartar isso? O que você tem não é nada"? C3.

Afinal, *"o mundo da música mudou, se você estava acostumado a ele, prepare-se, pois terá que se acostumar com outro mundo. É a troca que temos dentro de sala de aula, porque entramos ali e são culturas musicais diferentes".* Como ressaltou este licenciando, os alunos *"não têm contato com a nossa música erudita"*. Por isso, é preciso que o professor tenha *"abertura para, aos poucos, apresentar a nossa música e aproveitar do conhecimento musical deles, para desenvolver as atividades que ficam muito mais interessantes para eles. E essa música tem muito a ser aproveitada, a música deles"*. (C4).

Os depoimentos desses sujeitos sinalizam que a música dos alunos deve ser incluída no repertório didático dado o valor intrínseco, que a coloca numa relação de igualdade cultural. E a referência ao *"outro mundo"* parece ser o mundo *intercultural* defendido por Ribeiro (2008) e Almeida (2010), em que se rompe com a hegemonia da monocultura *erudita* para dialogar com outras culturas, a cultura dos alunos. Ao contrário disso, tomá-la como meio para introduzir a música erudita é mantê-la aprisionada numa relação hierárquica e desigual, na qual se atribui maior valor à cultura europeia, transformando-a em referência cultural musical.

Por outro lado, diferente dos que dizem que o *funk* não deve ser incorporado ao repertório musical escolar, há aqueles que acreditam que a cultura musical dos alunos se resume ao *funk*. A esse respeito, é significativa a fala deste licenciando: *"então a gente chega lá [escola de educação básica] pensando, "nossa, a maioria dos alunos aqui gosta de funk. Aí, a gente chega*

lá e o aluno fala assim: professor, [você] me ensina aquela música do Stevie Wonder? Aí, a gente fica meio assustado". (C2). Ora, sentir-se assustado parece ser uma reação diante do encontro com o novo, com a realidade que confronta crenças e preconceitos e revela sujeitos portadores de pensamentos e práticas diversificadas.

A diversidade foi também discutida do ponto de vista étnico, econômico e da orientação sexual. Assim, de uma imagem encontrada em uma revista relativa à atividade descrita anteriormente, o licenciando exclamou: *"isso aqui vai representar para mim diversidade racial".* E, conectando com sua experiência pessoal, relatou: *"bem que minha mãe falou, você vai adorar a faculdade [risos], diversidade racial. Porque o preto é minoria aqui, é um preto que eu achei na revista inteira".* Vale lembrar que as revistas utilizadas nos grupos focais eram de natureza variada, desde aquelas de cunho pedagógico até aquelas que discutem política, moda, entre outros temas. Retomando a análise das falas, percebi que o preconceito racial é veiculado nos próprios materiais didáticos elaborados para as escolas de educação básica. Em outro momento da discussão, surgiu o seguinte diálogo:

Bolsista 1: "É em uma revista de educação de infância, eu achei um preto! Até recortei ele aqui, o único da revista. Tem um europeu ali, branco do olho azul.

Bolsista 2: Eu nunca dei aula para um menino assim, nunca. Nas duas escolas que dei aula, nunca dei aula para um menino como esse.

Pesquisadora: Esse qual?

Bolsista 2: Esse, o europeu, a gente está no Brasil, então é mais difícil você encontrar um menino assim. Talvez, porque ele esteja em escola particular".

C3.

Mas, além dos materiais didáticos, a mídia também é responsável por veicular conteúdos racistas e preconceituosos que precisam ser analisados do ponto de vista de sua dinâmica de construção e manutenção social. Nessa direção, a frase *"está na hora de rever o conceito da família desestruturada",* levou à seguinte reflexão:

"Eu acho que essa coisa de preconceito tem muito a ver com [o que] a Maria falou de família e tal. Mas [eu] acho que a mídia de um certo modo..., a família assiste televisão junto. Na mídia você não vê esse tipo de inclusão, você vê

estereótipo: a loura que é burra; o pobre que fala errado; o rico que mora em um apartamento gigante; novela da Globo. Lá não é tratado isso, é tratado de forma caricata, de forma estereotipada. Então, a família que assiste aquilo é influenciada, é claro. A mídia influencia e leva isso para a escola. Como a Maria falou, talvez a escola não tenha essa iniciativa de querer mudar mesmo, porque é cômodo (...). O 'cara' homossexual, negro, síndrome de down é muito mais fácil deixá-lo em um cantinho e dar a sua aula maravilhosamente bem... [trecho inaudível]". C3.

De fato, o preconceito com relação à orientação sexual tem gerado comportamentos de exclusão e humilhação em diversos contextos sociais como universidades, escolas de educação básica, famílias, locais de trabalho, entre outros. Ações repetitivas e propositais de discriminação e violência em nome de preconceitos contra determinadas características do indivíduo – étnica, racial, sexual, geracional, etc. – têm sido denominadas na literatura *bullying*. São atos que podem ser cometidos por meio da agressão verbal ou física, ou por meio da exclusão de um grupo. Atos de *bullying* são observados pelos pesquisadores tanto em escolas públicas quanto privadas, com salientam Calbo *et al* (2009). O fenômeno de *bullying*, considerado atualmente como uma das formas mais recorrentes de violência nas escolas, caracteriza-se, principalmente, pela intimidação do outro, *pela disparidade de poder entre os pares, de modo que uma pessoa é dominada por outra.* (CALBO *et al*, 2009, p. 74).

"Eu estava fazendo um estágio em uma sala de adolescentes... Eu conheço um adolescente que ele é homossexual, ele tem doze anos. Talvez ele não vá ser, mas até agora ele não se assumiu. Mas agora a gente vê que é. Aí, no meu estágio inteiro eu nunca vi ele abrir a boca. Um dia eu falei: e aí Pedro, não vejo você conversar hora nenhuma. Aí ele olhou assim para mim, e, assim que ele olhou, o gordinho falou assim: é bichinha, bichinha. Aí, ele já se virou para cá e nem conversou comigo". C3.

A fala acima exemplifica a discriminação contra os homossexuais que ocorre no ambiente escolar e levanta algumas questões importantes a serem discutidas. Primeiro, exemplifica uma forma direta de *bullying*, que inclui agressão verbal por meio de insultos, apelidos e comentários racistas, e uma forma indireta, que compreende a exclusão de uma pessoa do grupo. (CALBO

et al, 2009). O aluno Pedro citado acima, além de ser apelidado de “bichinha” e ser humilhado por isso, é excluído do grupo que o coloca numa posição de isolamento social, fato que pode provocar queda da sua autoestima e do seu rendimento escolar. O segundo ponto, refere-se à autoria do *bullying*, um *agressor* que comumente é *vítima* de discriminação social e de apelidos por estar acima do peso considerado ideal para a sua idade. E por fim, destaco o próprio preconceito do licenciando que se refere ao *aluno-agressor* de maneira discriminatória, apelidando-o de “gordinho”. Enfim, o depoimento desse aluno revela como os preconceitos, por mais que carreguem uma conotação negativa, estão arraigados ao pensamento e às ações na sociedade, o que demanda reflexões éticas em torno das práticas e das relações educativas nos diversos contextos sociais. É o que retrata este depoimento:

“Eu acho pior ainda que a gente faz essas discussões, faz críticas a esses comportamentos e, muitas vezes, a gente se enxerga nessas situações dentro da escola, na própria educação. A gente faz essas críticas, mas a gente sempre relaciona negro com pobre, branco com rico, volta de novo, é sempre taxativo, né? Então, a gente quer mudar essa visão, mas a gente não larga essa visão. Existe esse discurso que não sai. A gente quer incluir, mas continua dizendo que incluir é segregar, continua com os mesmos padrões [conversas paralelas]”. C3.

Geralmente, quando se fala em inclusão racial, “o pessoal pensa só em negros e brancos, mas o Brasil é um país bem diverso” acrescentou um licenciando. (C6). E uma alternativa ao preconceito e à discriminação é “educar sem rótulos”. O fato de “ficar rotulando o aluno porque [ele] é homossexual, aquele ali é assim, aquele ali é negro, já cria um padrão de que tem que lidar com aquele aluno daquela forma porque ele é ‘X’, já se cria a diferença a partir disso”. (C3). A diferença transformada em desigualdade social reflete nas práticas escolares que contribuem para a reprodução da discriminação e do preconceito como enfatizou este licenciando:

“No ensino médio, geralmente tem da turma A até a [turma] E. Aí, as [turmas] A, B e C são sempre os [alunos] que estão acima da média. Na turma E, quem que está na E? São os mais pobres, são os negros, são os que têm que trabalhar porque não conseguem, precisam ajudar, tem que se manter. E na turma A? Geralmente, os alunos são brancos, de escola pública né, são de

família classe média, os outros são de classe média baixa, são pobres mesmo, e assim já começa. Eu acho que mesmo quem não tem uma deficiência já tachada como essas de alunos que precisam de uma inclusão, [eu] acho que todos nós precisamos de inclusão. Não é só um que possui uma deficiência mental ou física, eu acho que todo mundo precisa se incluir nessas coisas". C3.

É preciso, pois, que as pessoas sejam mais tolerantes para lidar com o outro e com a diversidade. Nas palavras dos sujeitos pesquisados, *"a gente vê chegando na escola religiões diferentes, culturas diferentes numa mesma sala de aula, até no mesmo bairro". (C2).* É preciso *"entender que há outras opiniões diferentes das suas".* Na universidade, aprende-se *"que nem sempre se está certo, que você tem que respeitar isso. Respeitar a opinião do outro, tentar olhar para a opinião dele, tentar ver que não está errado, é que nem sempre se está certo". (C5).* A convivência convida todos a *"tentar se colocar na posição do outro também".* E mais adiante, lembrando o Pibid, por exemplo, ressaltaram que o mais *"complicado são as relações, a convivência com o outro, todos têm opiniões diferentes".* Então, *"ser mais aberto para entender a opinião do outro é muito difícil".* Em adição, penso que neste contexto de diferentes e diversos, as relações são primordiais para a vida.

"O individuo vai conseguir êxito se ele conseguir se relacionar bem com as outras pessoas, coloquei nas duas caixas. É o segredo de se dar bem na vida, saber lidar com as diferenças, com os pensamentos diferentes, os princípios, as crenças, com tudo. Esse jogo de cintura que vamos construindo diante da vida, acho que é fundamental. E nós, como futuros educadores, vamos lidar com diferenças e diferenças: com alunos, pais, diretores, enfim, com inúmeras pessoas. Teremos que nos relacionar e nos relacionar bem". C5.

Ora, estar aberto às relações é colocar-se disponível para o outro, é ter generosidade para trocar e humildade para aprender. As novas situações sempre trazem novos desafios e estes permitem buscar outras formas de fazer e de ser professor. O professor só se constitui nas relações sociais e na interação com os alunos.

"Eu trabalhei muito no Pibid com a EJA. São pessoas que estão dispostas a aprender mesmo. Você acaba aprendendo muito com eles também. E foi muito interessante dentro do Pibid porque nós não tínhamos material didático para poder dar para eles, porque era uma coisa nova para a gente. E aí, fomos para

a internet. A gente encontrava material e nós tivemos que elaborar novos métodos e, na raça mesmo, ir lá lecionar e ver se dava tudo certo ou não. E o pessoal gostou muito, aprendi muito com eles"! C6.

"Tem uma professora de frente prá turma. Eu acho que, no caso desse, é o momento que você coloca isso em prática, é a sua postura dentro de sala de aula, é o momento que você coloca seu trabalho em prática, se forma como professor". C6.

Os aspectos éticos como respeito, reconhecimento, envolvimento, seriedade e participação interferem positivamente na relação pedagógica, possibilitando uma relação de confiança e de valorização da ação educativa. A postura do professor, a forma como ele se relaciona com o conhecimento reflete em todo o processo pedagógico. Numa palavra, a relação ética com o conhecimento gera interesse, disposição para aprender, participação e envolvimento. Nesta perspectiva, eis o que diz este depoimento:

"Tem uma coisa muito legal que eu acho que vou levar para a minha vida toda que eu tirei do Pibid, que é se envolver com o aluno na prática de sala de aula. Eu cheguei lá, os alunos não queriam fazer a atividade que a professora tinha passado. Eu entrei no meio dos alunos e fiz junto com eles a atividade. Fiz aquilo sério, mostrei que não era brincadeira. Aí todos começaram a fazer sério, mostrei para eles, entrei no jogo. E quando eu fui aplicar a minha atividade, todos respeitaram, participaram. Então eu acho que você fazer, demonstrar que não é uma simples brincadeira, mostrar que se tivesse no lugar deles faria, isso é muito legal. Eles passam a respeitar quando você está do lado deles e faz. Porque é um reconhecimento, tipo o professor está aqui, está participando conosco, ele quer isso, quer nos levar junto. Isso é muito legal. Foi uma resposta que eu tive assim espetacular, eu consegui dominar uma turma que estava quase abandonada". C4.

Sempre se discute *"como fazer uma aula melhor, qual método usar para chegar nos alunos. E observa-se que isso é uma coisa que vai ajudar quando você ama o que faz, ama os alunos, isso já vai fazer sua aula ficar melhor".* (C4). Mas, às vezes, ressaltou o autor desse depoimento, *"confunde-se amor com afetividade, no sentido de ficar abraçando e carregando menino no colo o tempo todo. Às vezes, amor é você ser sério, ser firme".* (C4). Do ponto de vista pedagógico, outros licenciandos esclarecem que *"amor é você fazer um bom planejamento para que sua aula seja cada vez melhor", é "ter imaginação na*

hora de preparar suas atividades e aproveitar o máximo possível, pois não existe uma regra, uma pedagogia correta. Você pode criar a sua de acordo com o meio que você vive. Tudo depende dessa junção de criatividade e planejamento”. (C4).

Assim sendo, a categoria do *conhecimento ético da realidade em que se vive* traz à tona questões fundamentais tais como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e a relação ética com o conhecimento. A importância e atualidade desses conhecimentos se confirma por meio de sua presença nos diálogos de todos os seis grupos focais realizados nesta pesquisa. Esse fato particulariza a categoria *conhecimento ético da realidade em que se vive* e se configura indício de uma profissionalidade emergente do professor de música. São conteúdos emergentes do conhecimento profissional que tocam nas dimensões pessoais e profissionais do professor de música; que valorizam o compromisso social e a ética profissional por meio da autorreflexão e da autoanálise; que acenam, nas palavras de Nóvoa (2009), para a compreensão do *ensino como profissão do humano e do relacional*. Aliás, segundo Nóvoa, pode-se chamar compromisso social de várias formas, *mas todas convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que o aluno supere as fronteiras que tantas vezes tem sido traçadas como destino por nascimento, pela família ou pela sociedade.* (NÓVOA, 2009, p. 207).

6.4 Conhecimentos em ação na atividade de ensino de música nas escolas de educação básica

A abordagem deste tema levou-me a analisar a estrutura e a organização do ensino de música nas escolas de educação básica propostas por seis subprojetos do Pibid Música de Minas Gerais. A estrutura refere-se à configuração da equipe de cada subprojeto e às funções desempenhadas por cada um de seus membros na universidade e nas escolas de educação básica. Quanto à organização do ensino de música, diz respeito às formas como ele se desenvolveu, na prática, nas escolas de educação básica.

Para tal, coletei dados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores coordenadores do Pibid Música mediante a atividade

Diagrama de Processo, realizada no grupo focal com os licenciandos bolsistas de iniciação à docência, participantes dos subprojetos pesquisados. Esta atividade consiste em escolher um processo significativo de ensino de música realizado nas escolas públicas, organizar as etapas desenvolvidas e representá-las em um diagrama usando fichas de cartolina. Assim, os participantes do grupo focal, divididos em dois grupos, elaboraram, cada um o seu diagrama. Ao final, cada grupo apresentou o seu diagrama, explicando o que, como e por que fizeram. Desse modo, obtive, de cada grupo focal, dois diagramas, mas para a elaboração deste texto escolhi apenas um. Adotei, como critério de escolha, a atividade representada no *Diagrama de Processo* no qual aparece a voz do licenciando e a do professor coordenador, como forma de construção polifônica do processo de ensino de música. Dessa maneira, a meu ver, teria uma construção mais coerente da prática nas escolas de educação básica. É válido supor que a construção polifônica pode também trazer indícios da distância ou da convergência entre o dito e o realizado na prática, e entre as concepções dos coordenadores e dos licenciandos.

Complementaram esses dados, as entrevistas realizadas com os professores coordenadores. Elas forneceram dados relativos à estrutura e funcionamento dos subprojetos e sobre o processo de organização do ensino de música nas escolas. Assim, da entrevista desenvolvida no curso C1, participaram dois professores, a professora coordenadora e o professor colaborador. Por constituir uma situação particular no conjunto das entrevistas, optei por construir uma voz coletiva deste curso e utilizei, para a identificá-lo a fala *Coordenador 1*. Para a identificação dos seis cursos adotei a codificação C1 a C6, e para os sujeitos das entrevistas, utilizei a palavra coordenador(a) seguida dos números dos respectivos cursos. As escolas de educação básica foram identificadas por nomes de compositores brasileiros, como forma de garantir o anonimato dos cursos e dos participantes desta pesquisa. Quanto aos dados desta pesquisa como já dito, foram coletados no segundo semestre do ano de 2013.

6.4.1 Canto Coral Instrumental

A equipe do subprojeto do curso C6 é formada por 1 professor coordenador, 1 professora colaboradora²⁸, 3 professores supervisores e 20 bolsistas de iniciação à docência, totalizando-se 25 participantes. O subprojeto tem, como parceiras, a Escola Estadual Ernest Widmer, localizada em uma região mais central, e a Escola Estadual Ronaldo Miranda, localizada na periferia da cidade. As escolas de educação básica funcionam nos três turnos e oferecem o ensino fundamental e médio. Apesar de uma escola ser mais central do que a outra, ambas se inserem em favelas com *“alto índice de criminalidade”*. De acordo com o coordenador, na *“escola que é mais central o negócio é tão feio que o menino consegue levar arma para dentro da escola, ele já chega armado em sala de aula”*. Nas instalações do curso de Música, o subprojeto conta com uma sala para reuniões e os armários de outra sala, utilizada pelo Coral do curso, para guardar os materiais do Pibid. Nas dependências da Pró-Reitoria de Ensino, os licenciandos têm à sua disposição 4 computadores e 1 *data show*. Para filmar ou gravar as atividades, eles usam seus próprios aparelhos (celulares, câmeras) porque o coordenador não pede esses materiais à universidade. *“Se pedisse não podia ser emprestado porque não é do Pibid, é da universidade”*. A perspectiva para o ano de 2014 era expandir o subprojeto para 30 licenciandos, 4 supervisores e 2 professores coordenadores (cada um responsável por um grupo de 15 licenciandos).

Recuando um pouco mais no tempo, na abertura do Edital do Pibid na instituição em 2009, nenhum professor estava interessado em assumir a coordenação do subprojeto de Música na instituição. Afinal, *“não conhecia o edital ou não lia o edital para ter um conhecimento, não acreditava-se que era um projeto bom”*. Diante de um interesse pessoal, o então atual coordenador elaborou o subprojeto, e como não conseguira encaminhar dentro do prazo do Edital, submeteu-o novamente em 2010 para começar as atividades em 2011.

²⁸ De acordo com o Regulamento do Pibid (2013), professor colaborador ou voluntário é aquele que participa do programa, atendendo aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumprindo os mesmos deveres, porém, sem qualquer auxílio financeiro concedido pela Capes/Pibid. (Art. 37).

Em uma reunião de professores, percebendo maior adesão dos colegas do curso disse: *“eu estou com meu projeto, mas todos têm a oportunidade de construir um projeto para a gente mandar, a gente manda dois e se passar ótimo”*. Mas ninguém se interessou, e assim, ele submeteu o projeto à comissão e ele foi aprovado. Fato é que, após dois anos de funcionamento e dos resultados alcançados, *“a gente passa as informações para o colegiado, mas a pauta é bem fechada”*. Além desse subprojeto configurar um esforço isolado dentro do curso de música, a discussão sobre a formação de professores no âmbito institucional parece estar restrita às ações do Pibid, como ressalta a seguir:

“Não, não discute. Discute nos seminários e nos fóruns. Nós temos os seminários do Pibid e temos os fóruns regionais. No seminário do Pibid eu confesso que todos vão com o pé quente, porque é nosso fórum de gestão, pesquisa e extensão. Então, dentro desse fórum geral da IES tem os seminários específicos, aí a gente discute a formação”. (Coordenador 6, p. 5).

Vale lembrar que os bolsistas de iniciação à docência têm que cumprir 12 horas semanais assim distribuídas: 2 horas de reunião com o coordenador, 4 horas de imersão nas escolas, e 6 horas de realização de atividades de planejamento e de registros escritos. A dinâmica do subprojeto na universidade se dá por meio da reunião com toda a equipe, presidida pelo professor coordenador. Os 25 participantes do subprojeto se reúnem às segundas-feiras, das 17:00 horas às 19:00 horas, para desenvolver várias atividades pedagógicas e administrativas. Na primeira etapa das reuniões,

“a gente fala dos planejamentos das aulas, a gente traz algumas informações adicionais para alguns sobre como escrever projetos, sobre como escrever trabalhos para apresentar em eventos, e a gente traça as atividades da semana. Quais são as atividades da semana? Primeiramente, eles vão para a escola para se apresentar e para fazer a caracterização do espaço. Depois (...) eles fazem todo o relatório e me dão. Não importa se é igual, mas é individual. Aí eu realizo com eles (...) o grupo focal, (...) para eles terem uma ideia do que eles vão realizar, o mesmo grupo focal com a escola de 100 alunos”. (Coordenador 6, p. 13-14).

O grupo focal realizado pelo coordenador com os licenciandos, tem duração de uma hora e aborda temas “sobre o Pibid, a escola, sobre ser professor, (...) a respeito das expectativas sobre o magistério, (...) e das dificuldades encontradas para atuar”. Após a experiência na universidade, os licenciandos dividem-se em dois grupos de 10 bolsistas, e cada um deles realiza 10 grupos focais na escola estadual. Nas escolas, o grupo focal conta, como participantes, somente com os alunos das turmas que têm aula de Artes, o 7º e 8º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. O material é transcrito individualmente e encaminhado por correio eletrônico ao coordenador. Esse material permite “fazer um trabalho”, “escrever um artigo”, ou “escrever algo para apresentar em algum encontro do Pibid ou seminário”. O roteiro do grupo focal é construído pelo coordenador e os licenciandos escolhem entre eles o papel de moderador e o de observador. Como fruto desse material, destacam: a publicação de diversos trabalhos científicos em Anais de eventos acadêmicos e de âmbito regional e nacional; a participação em congressos nas cidades de São Paulo, Fortaleza, Ouro Preto, Porto Alegre, com todas as despesas custeadas pelo Pibid.

Consciente de que, como frisou o coordenador, “quando você formar não vai dar aula numa escola só, [e que] você tem que conhecer vários tipos de alunos e de escolas”, ele adotou, como estratégia, a permuta de contextos entre as atividades de observação e de ensino. Isto é, “na hora que [eles] vão dar aula, eles podem trocar [de escola]. (...) Essa caracterização é importante para eles conhecerem, e como a gente tem todos os dados eles já vão saber o que tem na escola”. No meu entender, neste caso, o processo de imersão daqueles que trocam de escola parece não promover a articulação teoria e prática, pois o simples contato com informações sobre o contexto limita a compreensão da complexidade da realidade escolar. Apesar de reconhecer a importância do conhecimento do contexto educacional, a estratégia adotada parece não contribuir para transformá-lo em um conhecimento de base para o ensino de música nas escolas de educação básica.

Nas escolas, os licenciandos “ficam à disposição da professora supervisora”. Durante o período nas escolas, eles observam as aulas e o espaço escolar, dão aulas e discutem sobre o cotidiano e sobre o clima da escola. Inicialmente, realizam-se as aulas nas escolas em duplas pois “eles

nunca deram aula e apesar de a professora supervisora estar lá, com dois na sala eles dividem a responsabilidade”. Depois, tendo adquirido “uma segurança, ele vai sozinho com a professora supervisora, sendo acompanhado por ela”.

E, para a organização do ensino de música nas escolas de educação básica, toma-se como ponto de partida, “*um assunto*”, [como, por exemplo], os *parâmetros*”, como relatou o coordenador:

“Os parâmetros todos são 6 aulas. O que ocorre? Nessas 6 aulas não deu, teve problemas, (...) chegou atrasado, (...) precisava de 7 aulas, por exemplo. Aí, depois que ele passou pelos parâmetros todos (...) e tem domínio de outro tema, aí ele já vai sozinho. Sozinho entre aspas, porque a professora supervisora está lá. Eu não quero que eles fiquem sozinhos em sala porque eles não são professores. (...) Eu falei 6 aulas, mas pode ser menos. A gente trabalha (...) em cada aula um parâmetro: altura, timbre, intensidade, duração... Então, cada aula trabalha um deles, teórica e prática. Numa 5ª aula eu faço a junção deles (...) em uma peça, em uma composição musical que os alunos constroem, instrumental logicamente, e com o coral também”. (Coordenador 6, p. 19).

Essa forma de organização do ensino de música é identificada por Del-Ben (2011) como sendo a que toma, como ponto de partida, uma listagem prévia de conteúdos musicais - parâmetros de altura, duração, intensidade sonora – e, a partir deles, elaboram-se atividades diversas de acordo com os objetivos previstos. (p. 25). Atualmente, as críticas a essa forma de organização do ensino têm sido contundentes. Uma delas refere-se ao fato de que o ensino “*é pensado e organizado somente a partir da música como área ou disciplina*”, e que, portanto, tem seu “*foco no objeto, e não na pessoa ou nas pessoas a quem se destina o ensino*”. (DEL-BEN, 2011, p. 26). Ou seja, é um tipo de relação com o saber que privilegia os conhecimentos específicos da linguagem musical, tomando-os como único elemento norteador da prática pedagógica.

Centrando, então, no subprojeto relativo ao canto coral, a equipe do Pibid Música realiza um trabalho extraclasse com o coral da escola denominado Canto Coral Instrumental. Esse coral é formado por alunos de todas as etapas de ensino - da educação infantil até o ensino médio - e por

duas alunas com necessidade auditiva específica. A inclusão dessas duas alunas no coral se deu, principalmente, pela observação na escola. Segundo relatou a licencianda, *“alguns professores até estavam deixando elas de fora”,* mas *“a gente já sabia quais eram os alunos que tinham na escola”*. (C6). Na realização da atividade Canto Coral Instrumental, o coral teve a regência da licencianda do Pibid e do professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da escola estadual. O coordenador afirmou que os *“deficientes auditivos aprendem a música pela Língua Brasileira de Sinais”,* e a inclusão deles no coral permite *“todos os componentes aprenderam a música na Libras”*.

“O que acontece? Tem uma música lá que todo mundo canta, as meninas que não têm problema auditivo cantam e executam a música na Língua Brasileira de Sinais. Por isso que elas aprendem! Um trabalho gostoso, os meninos adoram! Esse é um trabalho de extensão, né. Eles ensinam extra sala de aula.”
(Coordenador 6, p.21).

A participação dessas duas alunas nessa atividade revela que é possível não só incluir alunos com alguma necessidade específica, até mesmo no contexto escolar, mas também ensinar todos a comunicarem-se por meio das Libras, a regente do Pibid e os alunos da escola estadual. Mas, participar do coral é pouco, penso eu, é preciso incluir as alunas com necessidades específicas no processo educativo, questão que passa pelas estratégias didáticas adotadas pela licencianda do Pibid.

Nessa direção, as etapas do processo de ensino de música, como relatou a licencianda, afirma que *“tudo começa com a escolha do repertório”*. A falta de experiência com essa atividade fez com que procurasse ajuda com outros professores de canto coral. E, então, juntos, escolheram o repertório musical, identificando o que é mais adequado *“para uma criança”* ou *“para um adolescente”*. Em seguida, fizeram a classificação e separação das vozes, ação necessária diante da diversidade de faixa etária dos alunos e também a leitura e análise da letra da música o que possibilita compreender e apreender o sentido do texto. Só após essa preparação, é que se apresentaram aos alunos a melodia da música. E, assim, a busca pela aprendizagem da melodia pelas alunas com necessidade auditiva específica levou à criação de sinais

possibilitando a elas identificar a altura das notas. O trecho abaixo descreve uma estratégia de ensino adotada:

“O que foi feito? Porque, às vezes, eles não falavam. Eles cantavam grave quando era agudo e, às vezes, agudo quando era grave. Então, foram criados sinais. A mão esquerda ficava parada e a mão direita se movimentava em relação a ela. Quando ela subia, o som ficava mais agudo e quando ela descia, o som ficava mais grave”. (C6).

Vencida essa etapa, o próximo passo foi a dinâmica musical, que consiste em explicar aos alunos o que é um som forte, meio forte, fraco, e a questão dos gestos da regência também. Nesta fase, não há a intenção de criar estratégias didáticas para a compreensão e apreensão dos conceitos musicais, mas somente explicar. Assim só na etapa seguinte, denominada instrumental é que se inicia o trabalho com os três instrumentos musicais - flauta doce, violão e teclado. Diante da falta de experiência com a flauta doce e com o violão, a licencianda recorreu à internet e também aos colegas, e até mesmo aos próprios alunos que já tinham formação no instrumento. Neste trecho, ela descreve os recursos didáticos empregados:

“A flauta doce, como ensinar uma criança que nunca pegou nesse instrumento? Pesquisei com alguns professores a questão do desenho, em que se mostra o desenho da fada para a nota fá, o desenho do sol para a nota sol. Para a questão do tempo, se o desenho da fada era mais escuro significava dois tempos, e se era clarinho, um tempo. (...) Como eu não tinha noção de violão, pedi ajuda a alguns colegas, inclusive para um dos alunos do 2º ano da escola, (...) porque ele tinha feito o técnico no conservatório. [E para] o teclado apresentei os acordes, as notas musicais, o desenho da pauta e a posição das mãos”. (C6).

Analisando esse depoimento, suponho que faltaram ao desenvolvimento da atividade, conhecimentos específicos da linguagem musical, tanto do ponto de vista teórico do domínio dos conceitos musicais, quanto dos procedimentos técnicos necessários à execução instrumental. A carência desses conhecimentos acaba por afetar o conhecimento didático do conteúdo, ao privilegiar estratégias didáticas pouco efetivas, a exemplo do que acontece na abordagem do parâmetro de duração, sobretudo quando se recorre ao “claro e escuro” para se referir ao som longo ou curto. Isso demonstra, a meu ver,

desconhecimento processual do ensino de música, já que os conteúdos são apresentados sem a preocupação com os níveis de complexidade – acordes, notas, duração, pauta musical – e sempre numa perspectiva teórica. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que leva os alunos a tomarem contato com os conteúdos disciplinares por meio de conceitos abstratos e de modo teórico, como têm denunciado alguns autores. (LEITE, 1996).

Posto isso, retomando a experiência de ensino para alunas com necessidades auditivas específicas, o processo culminou com duas apresentações, uma realizada na escola estadual e outra em um evento da própria Universidade. Encerrada a apresentação, eis o que relatou este coordenador:

“Todo mundo aplaudiu, e aí chegou uma professora e falou assim: professor, as meninas com deficiência auditiva não ouviram os aplausos. Aí eu falei, desculpa! Eu peguei o microfone e avisei para a plateia: lembrem-se que os deficientes auditivos não ouviram os aplausos, então aplaudam eles pela Língua Brasileira de Sinais. Na hora que a plateia estava toda aplaudindo, os meninos correram lá como crianças, choraram mesmo, ficaram emocionados. Porque eles não ouviam e não sabiam que todos estavam aplaudindo. Eu fiquei arrepiado quando eu vi isso, foi um ponto alto da apresentação deles. Tá lá a foto, as meninas cantando mas usando a sua língua”. (Coordenador 6, p. 21).

Acerca do subprojeto do curso C6, a forma adotada de organização do ensino de música foi por conteúdo, tomando, como ponto de partida, elementos da linguagem musical para o desenvolvimento de atividades. Essa forma de organização do ensino põe em evidência o conhecimento específico da linguagem musical. Por outro lado, os problemas implícitos nessa opção pedagógica acabam por trazer à tona problemas estruturais dos processos de formação teórico-práticos do curso de licenciatura, revelando lacunas na construção dos conhecimentos próprios da linguagem musical.

6.4.2 Quadrado Musical

A equipe do subprojeto do curso C3 é composta por 9 bolsistas de iniciação à docência, 2 professores supervisores e 1 professor coordenador, totalizando-se 12 participantes. O subprojeto tem como parceiras as escolas estaduais Heitor Villa-Lobos, localizada no centro da cidade, e a Henrique

Oswald, também localizada em um bairro central. Desde a primeira edição do Pibid Música do curso C3, o subprojeto tem conquistado um espaço institucional importante, integrando-se às atividades acadêmicas do curso. O Pibid Música incorpora-se ao quadro de Horário de Aulas do Departamento, de maneira que as manhãs de quartas-feiras são reservadas para as aulas de disciplinas de instrumento (individuais ou de pequenos grupos) e orientações de TCC. Algumas ações concorreram para o êxito deste subprojeto: garantia de espaço no currículo como atividade importante à formação do professor de música da IES; a participação dos bolsistas de iniciação à docência, sem prejuízo às outras atividades acadêmicas; a reserva de uma sala no quadro de Horário de Salas do Departamento para os licenciandos o que lhes possibilita a organização prévia dos horários de outras atividades desempenhadas no semestre. Assim, às quartas-feiras, o horário de 8:00 h as 12:00 reserva-se às atividades do Pibid Música, no curso C3, não funcionando nenhuma disciplina de grandes grupos. A previsão para 2014 era que houvesse 12 bolsistas de iniciação à docência, ampliando-se o subprojeto para 15 participantes.

O subprojeto do curso C3 traz uma particularidade com relação à sua proposta. O edital do Pibid de 2009, apresentou um subprojeto que foi aprovado, sendo suas atividades desenvolvidas de março de 2010 a março de 2012. Desde então, não se elaborou outro subprojeto no curso C3. E somente em 2014, o curso funcionou com uma nova proposta de trabalho, a edição do subprojeto e também a terceira coordenação. Diferente do curso C6, a escolha do professor coordenador se deu pelo interesse e disponibilidade do professor, associada a indicação do colegiado do curso. Aliás, essa é uma exigência da coordenação institucional, estratégia que leva o Pibid, de alguma maneira, a participar das discussões do curso. Apesar disso, não há informação de proposta institucional de formação de professores. Melhor dizendo, a IES ainda *“não tem algo para a sustentação da formação do licenciado”*, como relatou o coordenador. Com relação à aquisição de materiais pedagógicos musicais, o coordenador faz a seguinte ponderação:

“Eu queria, por exemplo, comprar 3 xilofones de madeira que atendesse ao trabalho que a gente realiza na IES. Aí, (...) eu recebi uma nota, e infelizmente a forma de compra é de 3 orçamentos e se escolhe o menor. Aí, eu não tenho como fazer um orçamento de 1 xilofone, porque ele feito à mão numa oficina, e

eles não têm nota fiscal. Eu até liguei para o Roberto na Bahia, mas ele não dá nota fiscal. (...) Aí eu fiquei assim: eu tenho essa verba (...) só pra comprar pen drive? Porque todos temos pen drive, isso não vai fazer diferença nenhuma. (...) Mas é assim, é uma coisa do Pibid, eles não sabem o material que um professor de música precisa". (Coordenador C3, p. 8).

Ainda sobre a estrutura deste subprojeto, na universidade, o bolsista de iniciação à docência participa da reunião semanal com o coordenador, com duração de 4 horas, tendo uma hora para arrumarem a sala. *"Eles vão para escola 2 vezes por semana e ficam lá por volta de 2 horas cada dia. São 4 horas na semana, mas às vezes eles variam entre 1 em 2 horas porque eles dividem a turma".* Nas horas de imersão no contexto escolar, os licenciandos desenvolvem atividades como aulas, observações, participação em eventos escolares e em reuniões de pais, e também merendam com os alunos. Com relação às aulas, *"eles trabalham com as turmas, tem um espaço reservado (...) para as aulas, a escola cede esse espaço"* como apontou o coordenador. De maneira implícita, existem também as horas destinadas à elaboração de relatórios, planejamento de aulas e confecção de materiais didáticos.

Nas reuniões com o coordenador discutem *"assuntos"* trazidos pelos licenciandos ou emergentes dos estudos teóricos, que se traduzem em formas de *"mexer um pouco com o olhar das aulas para o mundo"*. Na tentativa de ampliar a visão dos licenciandos, o coordenador adota o trabalho com vídeos, como estratégia didática para fomentar o debate coletivo. Nas palavras do coordenador, *"a gente tenta trabalhar com acertos"*. A relação que se estabelece ao longo do processo faz compreender que *"muitos dos alunos não percebem a sala de aula como um espaço de pesquisa"*, o que demanda um trabalho nesse sentido. O diálogo abaixo retrata uma estratégia de trabalho adotada nas reuniões:

Bolsista 1: "O coordenador põe sempre assim duas crianças para pensar quando a gente sabe que estamos ensinando e quando a gente percebe que o aluno está aprendendo. Isso é fundamental e é difícil, não é fácil. Como que você sabe que seu aluno está aprendendo? Quais fatores que levam você ter certeza?"

Bolsista 2: Eu acho que um dos fatores que ajudam é o interesse em desenvolver, você vê que [o aluno] está aprofundando, desfrutando, está surgindo aquele interesse maior". (C3).












Descrita a organização deste subprojeto, passo à concretização da proposta. Para desenvolver as atividades nas escolas os licenciandos se dividem em dois grupos, e cada um deles trabalha em uma escola, sob o acompanhamento do professor supervisor. De acordo com o coordenador, a proposta de organização do ensino de música se dá por meio de *“atividades de musicalização”*, em que *“se vai para escola com alguma proposta de jogos, brincadeira, cantar, coordenar os ritmos corporais”*. A concepção de organização do ensino de música se manifesta tanto nos objetivos de aprendizagem, ou seja, o aluno ser capaz de cantar ou coordenar ritmos corporais, como também nas atividades lúdicas, por meio da utilização de jogos e brincadeiras musicais.

À propósito, essas formas de organização do ensino de música são descritas por Del-Ben (2011). Uma forma é definir os objetivos de aprendizagem e, com base neles, planejar e desenvolver um conjunto de atividades que auxiliem os alunos a atingir essas finalidades. Outra possibilidade é definir atividades ou eixos (produção, fruição reflexão) que devem nortear a escolha dos conteúdos de ensino de música, da forma de organização encontrada, inclusive nos PCN Arte para o ensino fundamental. (DEL-BEN, 2011, p. 25). A organização do ensino de música por atividade e por objetivos de aprendizagem recebe as mesmas críticas feitas à organização por conteúdo: pensar e organizar o ensino somente considerando a música, não permite *aproximar a escola e a vida*. (DEL-BEN, 2011, p. 26). Isso pode ser percebido na relação que se estabelece com o saber, quando *“se vai para a escola”* com uma proposta já pronta de ensino musical.

Retomando o subprojeto, para a elaboração do Diagrama de Processo foi escolhida a atividade Quadrado Musical. Com duração de uma aula, essa atividade foi desenvolvida com uma turma de nove alunos do período integral, com idade entre 8 e 9 anos, e teve, como tema norteador, os parâmetros sonoros. A atividade se deu em dois momentos complementares. Primeiro, com giz, foi desenhado um quadrado no chão o qual foi dividido em seis linhas

e seis colunas, gerando uma *grade* com 36 pequenos quadrados (Figura 3). Finalizando o desenho, no quadrado foram grafados os símbolos dos instrumentos musicais. À época da realização da atividade, os licenciandos levaram três instrumentos: o surdo, o tamborim e o triângulo. Usando giz colorido, os licenciandos, então, começaram a construção da partitura musical. De maneira aleatória, desenharam, em alguns “*quadrinhos*”, a letra “X” de cor vermelha para simbolizar o som do triângulo; o símbolo da “*bolinha verde*” para representar o surdo; e do “*triângulo amarelo*”, para retratar o tamborim. Ao mesmo tempo, trabalharam, também, o parâmetro de altura, classificando os instrumentos em grave, médio e agudo. Todos os alunos participaram dessa etapa da atividade.

FIGURA 4: Quadrado Musical

Fonte: dados da pesquisa

Pronto o Quadrado Musical, iniciou-se o segundo momento da atividade, momento de desenvolver a escuta e a atenção dos alunos. Três alunos se posicionaram aleatoriamente dentro do quadrado; outros três alunos tocaram os instrumentos; e os três restantes observaram a atividade. Ao ouvir o som do surdo, os alunos que estavam dentro do quadrado deviam pisar no símbolo da “*bolinha*”, e o mesmo acontecendo para o triângulo e o tamborim. Ao terminar, trocou-se ou o papel dos alunos na atividade, de forma a garantir que todos participassem de maneira igual. Como variação, ficou apenas um aluno dentro do quadrado, sendo ele o próximo a pisar aleatoriamente nos símbolos, devendo o instrumento correspondente tocar. E no caso de haver mais

instrumentos do mesmo tipo, eles poderão ser distribuídos para a turma como forma de garantir a participação de todos.

Início minha observação sobre esse recurso didático do quadrado dizendo que pode ser explorado com vistas à construção da linguagem musical, como meio para realizar atividades de leitura, execução, composição, mas, para a participação de todos, é preciso ter o número suficiente de instrumentos. A sugestão é dividir a turma em três grupos de instrumentos e a partir de uma pulsação métrica, executar a partitura musical de forma melódica, lendo as linhas do Quadrado Musical da esquerda para a direita, da primeira à sexta; ou de forma harmônica, lendo as colunas da esquerda para a direita, da primeira à sexta. Além disso, sugiro trabalhar diversas formas musicais, como, por exemplo, a binária (AB), ternária (ABA), rondó (ABACADA...). Neste caso, existem inúmeras possibilidades. Uma é assumir que o Quadrado Musical preenchido inicialmente é a parte A, e as outras partes podem ser construídas a partir de improvisações, do movimento retrógrado (em que se lê o Quadrado Musical da direita para a esquerda, por linhas ou colunas), da introdução de novos elementos no Quadrado Musical inicial, entre outros.

No entanto, não transparece na atividade do Quadrado Musical a intenção de organização dos elementos constitutivos da linguagem musical com vistas à produção de um discurso musical. O objetivo dessa atividade parece ser o de treinar reflexos, isto é, de automatizar reações prontas em face de estímulos sonoros variados por meio do desenvolvimento de mecanismos de atenção do aluno. O problema não parece estar com o treinamento de reflexos ou com o desenvolvimento da escuta e de mecanismos de atenção, que são fundamentais à aprendizagem musical. A questão parece residir na própria concepção de organização do ensino musical por atividade, em que se toma a atividade pelo processo de ensino musical, quando ela é apenas uma parte dele.

6.4.3 Palco Pibid

O subprojeto do curso C5 tem a equipe formada por 16 bolsistas de iniciação à docência, duas professoras supervisoras e uma professora coordenadora, totalizando-se 19 participantes. Desde a primeira edição em 2011, o Pibid Música conta com a participação da escola Francisco Mignone,

que se localiza dentro do campus da universidade. Em 2012, amplia-se a parceria com a participação da escola municipal de educação infantil Radamés Gnattali, que fica próxima à escola Francisco Mignone e às dependências do curso de licenciatura em Música. Apesar de a escola não possuir um professor de música, de acordo com os estagiários *“a professora trabalha com música efetivamente na educação infantil, (...) e a gente então queria aprender um pouco com essa professora e pensar o que esses professores fazem na educação infantil com a música”*. Sobre o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos aprendidos na prática profissional, assim se manifestou a coordenadora do curso:

“Observo que esse fazer musical, esses saberes desses docentes da educação infantil são muito mais do que aquilo que a gente faz na Universidade, do que aquilo que a gente trabalha teoricamente com os nossos alunos. Então, essa experiência de vivenciar esse ambiente, esse cotidiano da educação infantil, sempre parece ser muito rica para nossos alunos”. (Coordenadora 5, p. 12).

A escola Francisco Mignone atende crianças da educação infantil até o ensino fundamental e configura-se uma escola de educação básica bastante singular, a começar pelo quadro de professores da área de Artes, que conta com três especialistas: professor de artes visuais, de teatro e de música. A professora de música, que se tornou a supervisora do Pibid Música, era ex-aluna do curso de música no qual cursou a licenciatura e o mestrado. Aliás, o quadro de professores da escola Francisco Mignone é quase todo formado por *“mestres, doutores e pós-doutores”*. Inclusive, *“a coordenadora da área de educação infantil tem pós-doutorado na área dela”*, o que significa que são *“pesquisadores que trabalham na área de ensino, de pesquisa e de extensão, como os do quadro do ensino superior”*. Com o término do subprojeto em julho de 2013, a escola Francisco Mignone encerrou sua participação, entrando em seu lugar a escola municipal Esther Scliar de ensino fundamental 1, cuja professora de artes é graduada em música nesta universidade.

Com efeito, percebo, na construção coletiva do subprojeto do curso C5 uma singularidade em relação a todos os cursos pesquisados. Em 2010, ao receber o edital do Pibid, a coordenadora do curso de música juntamente com a atual coordenadora do Pibid Música elaboraram a proposta com o apoio do

coordenador institucional que, à época, “recebia todo mundo pessoalmente para discutir”. Refletindo sobre o processo de construção do subprojeto, a coordenadora relata:

“Nós fomos muito bem orientadas, isso eu avalio hoje depois de conhecer o programa por 3 anos. Eu acho que naquele momento nós fomos muito bem orientadas pelo coordenador institucional, que tem um entusiasmo muito grande com o programa, um conhecimento amplo das diversas áreas, da importância da educação (...) e das licenciaturas dentro da universidade, da importância da formação de professor. Ele falou do programa com muito carinho, com muito entusiasmo, muito respeito, muita seriedade e a gente então comprou essa ideia e fizemos. Elaboramos o projeto, apresentamos, ele reviu o projeto e ainda deu umas sugestões e implantou (...) dentro do projeto institucional”. (Coordenadora 5, p. 10).

A fala dessa coordenadora explica, a meu ver, a participação efetiva tanto dos professores do curso quanto da instituição que se dispõe a dialogar e a contribuir de maneira efetiva com a proposta de formação do professor de música. Outro diferencial desta proposta, no meu entendimento relaciona-se com o coordenador institucional, ao construir um projeto institucional coerente de formação de professores, envolvendo todos num trabalho colaborativo – a marca do curso C5. Em suas palavras, “*uma prática dentro do Núcleo de Educação Musical, a gente tem o hábito de fazer as coisas muito juntas*”.

Na universidade, o subprojeto funciona com uma reunião quinzenal com a coordenadora reservada às questões administrativas, e com um grupo de estudo que se encontra mensalmente durante 2 a 3 horas, de acordo com a disponibilidade de todos. Como ressaltado pela coordenadora, a cada semestre a disponibilidade dos licenciandos muda em função da carga horária curricular e “*eles não podem ter prejuízo das disciplinas. Às vezes não coincide e a gente faz uma reunião um pouco menor*”. O fato de não haver um espaço institucionalizado para a realização das reuniões do Pibid, como acontece no curso C3, acarreta um problema a ser contornado pelos coordenadores e bolsistas de iniciação à docência. No grupo de estudo, trabalham-se as questões vivenciadas nas escolas pelos licenciandos por meio das observações, como explicado abaixo:

“A gente pensa sobre essas coisas que acontecem e a gente procura trazer a literatura para esse grupo para (...) estudar as questões que vão surgindo: questões ligadas à violência; à sexualidade; à própria gestão administrativa; às questões metodológicas e questões de conteúdo. Isso vem pra nós, isso que eles vão vivenciando na escola. Tudo que eles entendem que é bom ou então que é ruim a gente discute no grupo, com todo o grupo. Isso que é essa construção desse conhecimento, a partir disso que eles vivenciam”. (Coordenadora 5, p. 14).

Como mostra a fala da coordenadora, nesse processo de socialização de vivências escolares, constrói-se o conhecimento profissional. Melhor dizendo, o conhecimento se dá do trânsito entre a universidade e a escola, da vivência e da reflexão sobre a prática pedagógica e de alguns tipos de conhecimentos profissionais do professor de música – éticos, dos contextos educacionais e pedagógico.

Voltando à descrição do trabalho na escola de educação básica, no primeiro ano de funcionamento, os licenciandos passaram 10 horas por semana, imersos nas atividades escolares e observando atentamente as aulas em estudo, além de observações gerais (espaço físico, reuniões administrativas, movimento e relação das pessoas, o bairro, a localização da escola, a relação do bairro com a escola, a presença da música dentro da escola e a relação das pessoas com a música). Vale lembrar que essa atividade pode ser desenvolvida em grupo ou de maneira individual, dependendo da disponibilidade de horário dos licenciandos e da estrutura física da escola para acolher os bolsistas. No caso do curso em estudo, os licenciandos dividiram-se em dois grupos de 8 alunos, e cada grupo atua em uma escola pública. Dentro das 10 horas de imersão na escola, eles participaram de uma reunião semanal obrigatória com a professora supervisora, com duração de 3 a 4 horas.

Após um ano de observação iniciou-se a fase de intervenção pedagógica nas escolas. Nesta segunda etapa, além das observações, os licenciandos realizaram algumas intervenções. *“Eles começam a pensar um pouco nas necessidades da escola e como eles podem contribuir com a professora de maneira que possa complementar o trabalho dela na área em relação ao material didático, a metodologias e a conteúdos”.* E, assim, surgiu o

interesse de um grupo em realizar com os professores da escola, um trabalho com voz em forma de oficinas, que culminou com a confecção de uma apostila. Outro grupo desenvolveu um trabalho de construção de instrumentos musicais usando materiais recicláveis. E com esses instrumentos criou-se outra oficina, com as professoras generalistas para promover atividades voltadas à educação infantil. Além dessas, foram ministradas outras oficinas pela professora coordenadora, direcionadas aos licenciandos, professores supervisores e os professores das escolas. Uma oficina foi voltada à construção de instrumentos de percussão feitos com sucata; outra, à confecção de flautas de *pan* usando tubos de plástico. Esta última, em particular, contou com a participação de um licenciando convidado que *“desenvolve uma pesquisa grande nesta área de construção de instrumento”*.

Além das atividades realizadas no âmbito da universidade e da escola de educação básica, o projeto institucional prevê, para os bolsistas de iniciação à docência de todos os subprojetos, a participação em atividades artísticas e culturais. Por serem atividades próprias da área de música, o subprojeto do Pibid Música exige também, a leitura de pelo menos um livro de literatura por semestre, a participação em exposições, cinemas, teatros e museus. Dentre as opções, o licenciando escolhe quais atividades artísticas culturais ele deseja vivenciar ao longo do semestre.

Outra particularidade do Pibid Música do curso C5 situa-se na concepção de iniciação à docência que norteia o funcionamento das ações formativas no subprojeto.

“No Pibid não, ele não tem e não pode ter essa responsabilidade como professor e o trabalho que ele faz é de observação, é de vivência desse cotidiano da escola e todos os seus aspectos. (...) Porque esse aluno que tá lá, ele tá se metendo em tudo, mas ele não tem que dar aula, ele não precisa preocupar com a aula que vai dar, ele não precisa preocupar com os alunos. Então ele tem a oportunidade de ver a escola por um outro ângulo, de pensar essa escola de uma forma um pouco mais tranquila, porque quando a gente tá dando aula, a carga é muito pesada”! (Coordenadora 5, p. 14).

“A professora dava aula (...) para Educação de Jovens e Adultos - EJA. Então, tinha 3 licenciandos que estavam sempre com ela nessas aulas da EJA. Às vezes, ela pedia: ‘fulano’, [você] toca junto comigo? Vou fazer tal coisa, você

toca isso para mim? Então às vezes, eles participavam desse jeito, ou às vezes, ela pedia: 'fulano', você pode fazer isso junto comigo? Mas é uma coisa que a professora pede para fazer junto com ela". (Coordenadora 5, p. 18).

"Por exemplo, na Francisco Mignone a gente tinha percebido a necessidade de alguns arranjos. Então, alguns licenciandos se dispuseram a pensar e a elaborar alguns arranjos e passar para a professora para ela utilizar (...) com os alunos. Mas não foram eles, necessariamente, que foram fazer isso". (Coordenadora 5, p. 18).

De fato, diante da crescente intensificação do trabalho docente, nem os professores da escola tinham a oportunidade de vivenciar a escola como os bolsistas do Pibid, como sinaliza a coordenadora. E a extensa atividade de observação do espaço escolar, seguida de reflexões partilhadas com a equipe do subprojeto e acompanhadas pela coordenadora, certamente possibilita ampla construção de conhecimentos sobre o contexto educacional e sobre os alunos, conhecimentos esses fundamentais à prática profissional do professor de música. Mas o que discuto é a concepção de iniciação à docência adotada pelo Pibid Música do curso C5. As intervenções programadas juntamente com a professora supervisora ocorrem somente quando há alguma solicitação por parte dela, ou melhor, os licenciandos *"nunca assumem as atividades sozinhos"* nem tampouco decidem o que fazer, como e por quê. A supervisora é quem decide *"como (...) vai ser feito, quando e tudo mais"*. Neste ponto pergunto: em que medida a imersão do aluno de dois anos nas escolas, sem assumir a função, de fato, de professor, de ensino, contribui para a transformação dos conhecimentos adquiridos nos contextos escolares em conhecimento profissional? Questiono ainda, se o fato de as decisões estarem a cargo somente da supervisora não estaria reproduzindo relações de controle e de poder, de separação entre os processos de concepção e execução da prática pedagógica. A propósito, como assinala Nóvoa (1992), a busca por maior autonomia dos professores e por sua participação nos processos de concepção e execução das atividades docentes são argumentos usados em defesa da afirmação de um profissionalismo docente. O próprio Regulamento do Pibid (2013) faz eco a essa questão, prevendo, inclusive nas salas de aula, processos de *"planejamento e execução de atividades nos espaços formativos"*

e de “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais”. (Art. 6º).

Passando-se às ações didáticas dos licenciandos, uma das intervenções realizadas com os alunos das escolas de educação básica denominou-se Palco Pibid. Essa atividade foi realizada na escola Francisco Mignone com dois objetivos, conforme explicou a coordenadora: “*um para conhecer musicalmente a comunidade e outro para mostrar musicalmente quem éramos nós, qual era nosso mundo musical dentro da Universidade e mais especificamente no curso de Música*”. (p. 17). O primeiro Palco Pibid funcionou no recreio, durante uma semana, como um espaço aberto à comunidade escolar – alunos, funcionários, professores – para a execução dos instrumentos que ficavam ali à disposição, tais como, o violão e instrumentos de percussão.

“Então é isso, a gente faz o maior sucesso. Enquanto as crianças correm, comem, brincam, outros ficam parados lá. Alguns vão para esse palco e tocam e cantam. Então, a gente começa a conhecer um pouco dessas habilidades na escola por meio do Palco Pibid”. (Coordenadora 5, p. 18).

Na segunda edição, o Palco Pibid realizou-se de maneira contrária, na escola Francisco Mignone. Desta vez, foi a Universidade que se apresentou na escola com a participação de convidados do curso de música. Já na sua terceira edição, o Palco Pibid “*virou marca registrada*”. Foi pensando na terceira edição do Palco Pibid que os licenciandos montaram o Diagrama de Processo. Segundo os licenciandos, a primeira fase do Palco Pibid foi de divulgação. A escola e os licenciandos já familiarizados com “*o projeto*” elaboraram a divulgação com cartazes, atualização no *blog* do Pibid Música, boca-a-boca e visitas pessoais em cada uma das salas da escola. Chamo a atenção aqui, para o uso da palavra projeto pelos licenciandos para se referirem à atividade do Palco Pibid. Em seguida, iniciou-se a fase das inscrições das crianças para a apresentação de seu número musical. A inscrição surgiu como estratégia para computar e administrar o tempo de cada apresentação e do evento como um todo. Preocuparam também com os ensaios e audições dos alunos inscritos, mas na prática, alguns desses acabaram não tocando e outros que não estavam inscritos se apresentaram. Cabe, aqui, um esclarecimento: ao contrário do que se pensa, as músicas

escolhidas pelos alunos nem sempre são as veiculadas na mídia, muitas delas são composições próprias. Posto isso, os ensaios realizaram-se no horário do intervalo e os alunos da escola procuraram os licenciandos para receber as orientações sobre *“a entrada, o tom”*. Conforme dito pelos licenciandos, *“os mais seguros se apresentam sozinhos e os mais inseguros recebem ajuda e orientação”*.

No dia do evento, para a apresentação foram usados os equipamentos da própria escola e alguns levados pelos licenciandos. Afinal, a escola possuía *“um bom equipamento de som”*, e acabou de receber *“mais microfones novos”*. Uma dificuldade apresentada foi com relação ao lugar adequado para montar o Palco Pibid. Como nessa escola as crianças não podiam comer em qualquer lugar, havia lugares específicos para isso, o palco foi montado atrás do refeitório. O problema ocorreu na operacionalização da estrutura musical, pois a burocracia na escola Francisco Mignone era *“muito exagerada e requeria muitos detalhes”*. A logística da apresentação no Palco Pibid contou com esforços da rádio da escola, tendo o professor responsável para participar, no dia do evento, fazendo *“umas vinhetas”*. Como observaram os licenciandos, a participação da rádio escola *“dá um ar de interatividade com todos”*. A apresentação no Palco Pibid foi organizada em dois dias, tendo como instrumento de gestão do evento, um *folder* com o cronograma das músicas inscritas pelos alunos, conforme descrito abaixo:

“Um dos resultados do Palco Pibid foi a gravação de uma música que um menino fez e cantou na primeira edição. Tem até no youtube, a gravação foi feita em estúdio, caso você queira ver. A música dele falava sobre preconceito. (...) Aí, ele apareceu no Palco Pibid 3 sem se inscrever. Os alunos que estavam assistindo pediam para ele tocar e quando ele começou a cantar, a escola toda cantou [junto], todos conheciam a música dele”. C5.

A terceira edição do Palco Pibid ampliou para apresentação de dança. *“As meninas querem dançar, embora seja um projeto de música”*. Segundo falas dos licenciandos, o Palco Pibid *“dá uma liberdade tão grande para a escola, que mesmo sabendo que é um evento de música, as alunas querem apresentar uma dança”*. Novamente, destaco o uso da palavra projeto pelo licenciando.

Conforme avaliaram os membros do projeto, o Palco Pibid, de maneira positiva, foi algo *“muito legal, bem bacana”*. Umas *“crianças tocam músicas delas, outras participam, cantam junto, a repercussão é bem legal”*. Os licenciandos também tocaram, porque *“muitos se inscrevem, mas na hora poucos se apresentam”*. (C5). Destacou-se, nessa atividade, a *performance* de uma aluna que se apresentou cantando uma música de sua autoria cuja letra era a história da sua vida. A repercussão do Palco Pibid na escola na terceira edição foi visível diante da animação e receptividade das crianças. É bom lembrar que o Palco Pibid não é uma competição, *“mas um incentivo à vivência musical das crianças”*. O objetivo dele é socializar o conhecimento de música que eles traziam consigo.

“O projeto é bem aceito, bem consolidado na escola (...). Como a terceira edição [aconteceu] no final do projeto, não teve como trabalhar muito a questão das reflexões, vamos fazer isso agora aqui mesmo. A gente percebe como as crianças reagem ao ver os colegas se apresentando: alguns vão, outros aplaudem. Ver as reações foi ‘bacana’, poder ver como [as crianças] se comportam no palco. Alguns que são desinibidos ficam envergonhados, e vice-versa”. (C5).

Conforme a coordenadora, o subprojeto do curso C5 adota a forma de organização do ensino música por atividades. No entanto, é recorrente na fala dos licenciandos, a palavra projeto para se referir às atividades desenvolvidas. Analisando a atividade do Palco Pibid, à luz do que propõe Jolibert, pode-se dizer que se trata de um projeto de empreendimento ou realizações na escola (JOLIBERT, 1994, p. 22-25). De acordo com a mesma autora, *os projetos-empreendimentos são projetos de atividades complexas em torno de uma meta definida, com uma certa amplitude*, como por exemplo, arranjo do pátio de recreio, festas como quermesses e espetáculos, exposições, entre outros. (id., p. 22). Os projetos podem ser desenvolvidos no âmbito da escola, nas salas de aula ou em qualquer outro espaço da escola. Olhando para o Palco Pibid, pode-se dizer que sua meta é conhecer musicalmente a comunidade e mostrar-se musicalmente a ela, seguindo um percurso com etapas bem definidas – divulgação, inscrição, ensaios, audições, composições de peças pelos alunos, apresentação com duração de 2 dias. Os produtos gerados

dessa atividade são: um *folder*, gravação de músicas, composições originais e *performance* musical. Portanto, de maneira implícita, posso considerar que o subprojeto do curso C5 organiza o ensino de música por projetos. A questão é tornarem explícitos ao grupo os pressupostos e os princípios da adoção desta forma de organizar o ensino de música nas escolas de educação básica.

6.4.4 Festa Junina

O subprojeto do curso C4 conta com uma equipe formada por 10 bolsistas de iniciação à docência, 1 professora supervisora e 1 professora coordenadora, totalizando-se 12 participantes. De maneira particular, este subprojeto funciona em apenas uma escola pública de educação básica - a Escola Estadual Marlos Nobre. Ela situa-se próxima à universidade e tem, como etapas de ensino, o 1º ao 6º anos do ensino fundamental e o ensino médio. A escolha dessa escola se deve à experiência realizada anterior com bolsistas do curso de música atuando em um projeto com a área de psicologia no ano de 2010, o que abriu portas para a inserção da música. O perfil do supervisor com formação musical foi outro critério adotado, mas como nas escolas de educação básica da cidade não existe a figura do professor de música, optou-se, então, pelo critério de localização da escola. Uma particularidade deste subprojeto é que a maioria dos licenciandos mora fora da cidade. Como o curso funciona em tempo integral e a maior parte das aulas coletivas se concentram de 2ª a 4ª feira, “isto dificulta o cumprimento das 20 horas semanais previstas no subprojeto”. Às sextas-feiras quase há aula coletiva no Departamento. Em decorrência disso, *“muita aula que a gente faz previsão no Pibid a gente não consegue fazer, (...) [os licenciandos] trabalham em outro lugar, moram em outro lugar”*. A construção do subprojeto do Pibid Música do curso C4 é fruto do interesse pessoal da coordenadora, que se dispõe a atender a exigência da Pró-Reitoria de Ensino e do curso de música. A construção individual da proposta de formação deste Pibid Música denota a pouca relação entre o subprojeto e a proposta de formação de professor de música deste curso de licenciatura.

Na universidade, às segundas-feiras, realiza-se a reunião com toda a equipe do subprojeto, com duas horas de duração. A reunião divide-se em

questões administrativas e pedagógicas. Do ponto de vista administrativo, os licenciandos *“têm que viver [essa experiência] no Pibid que não [consiste] só [em] dar aulas”*, ressalta a coordenadora. Como estratégia de gestão, são criadas quatro comissões contendo, cada uma delas, um trio ou uma dupla de licenciandos. A Comissão de Secretariado é responsável por cuidar das atas das reuniões, da pauta da reunião, das fichas dos estagiários que trabalham juntos com o grupo do Pibid. A Comissão de Relações Institucionais se encarrega do contato com os estagiários e com a escola, uma vez que o Pibid amarra as atividades de estágio do curso. Qualquer demanda da escola para participar de alguma atividade ou evento, passa pelo professor supervisor e por essa comissão. A Comissão de Divulgação elabora os meios para divulgar as ações do subprojeto na internet como a criação de *blog* e *facebook*. A Comissão de Recursos é responsável pela organização e conservação dos materiais construídos pelo grupo do Pibid. Vale lembrar que neste subprojeto não há registro de participação dos licenciandos em congressos e nem a realização e publicação de trabalhos científicos. Existe apenas, registro de participação no evento institucional do Pibid denominado Seminário de Iniciação à Docência, apresentando algumas práticas pedagógicas, mas sem sistematização escrita. Do ponto de vista pedagógico, são feitos na reunião os planejamentos das aulas de música.

Com efeito, nas escolas de educação básica, os licenciandos cumpriram uma hora e meia nas salas de aula, não havendo horário reservado para a reunião com a supervisora. Antes, o subprojeto funcionava três dias por semana na escola, *“fazia-se intervenção na aula com a professora de artes, um trabalho na escola de ensino integral e ainda um trabalho no horário de espera do ônibus”*. Sobre esse horário, como a escola situa-se em uma avenida muito movimentada, antes de a escola abrir, as crianças *“ficam soltas ali na área”*. A pedido do professor, organizavam-se atividades com as crianças até a chegada do transporte escolar. Com o término da escola de tempo integral e das intervenções no horário de espera do ônibus, à época deste estudo, os bolsistas passaram a ficar uma hora e meia na escola e faziam apenas intervenções nas séries iniciais do ensino fundamental. No segundo semestre do ano de 2013, cada um dos dez licenciandos assumiu na escola uma turma do 1º ao 5º ano para dar aula de música. A supervisora era professora de artes

visuais da escola e ministrava uma aula semanal de 50 minutos. O combinado é que os licenciandos fizessem intervenções pedagógicas nos 20 minutos iniciais de cada aula. Só que na maioria das vezes, os licenciandos acabavam assumindo os 50 minutos das aulas e ainda ficavam sozinhos dentro de sala de aula. Como estratégia para resolver o problema, a coordenadora sugeriu a mudança de horário dos licenciandos, passando eles a atuar nos 20 minutos finais das aulas de artes. Mesmo assim, a duração da aula ficava prejudicada, dada a demora habitual da professora supervisora para começar as atividades com os alunos. Essas aulas priorizavam, de maneira geral, atividades escritas no quadro negro sobre aspectos da história da música, *“que não tinham muito movimento”*. Por sua vez, a professora supervisora, ciente dos limites de sua formação, diz à coordenadora: *“como eu não sou formada em música, o máximo que eu faço com os alunos é música de propaganda e brincar de fazer paródias”*. O conflito levou a coordenadora a questionar *“porque a supervisora não muda a maneira de atuar no Pibid”*. Acredita-se que *“não é apenas dar a formação para o licenciando, é levar transformação também para a escola que se está atuando”*.

No que tange à efetivação da prática dos bolsistas na escola, à época, tentou-se realizar no ensino médio, um festival de talentos que provocou grande engajamento dos licenciandos. Elaboraram-se intervenções pedagógicas, vinhetas para a escola, mas no final *“não deu muito certo”*, como relatou a coordenadora. A experiência de assistir às aulas dos licenciandos nas escolas levou-a perceber que os alunos sequer sabiam o nome da professora de artes, referindo-se a ela por *“ó dona, ó dona”*. Ao questioná-los sobre o nome da professora, os alunos responderam que não sabiam. Perplexa com a situação, a coordenadora informou-lhes o nome dela e dà sala, perguntou: *“quem gosta se ser chamado de ó filho, de não ser chamado pelo nome?”* Diante da resistência dos alunos com a aula de artes e com a professora, os bolsistas sentiram a necessidade de desenvolver algumas atividades, mesmo sem material. *“Até então a gente não tem material nenhum, aliás a gente não tem ainda porque a gente tá comprando e só vai chegar em 2014”*. A própria escola possuía um *kit* de material pedagógico, mas não era suficiente. Abrindo um parênteses, vale lembrar que durante dois anos, o subprojeto funcionou sem qualquer instrumento, tendo os licenciandos, como único recurso, o corpo.

Em algumas atividades usaram materiais alternativos mas para eles, *“este não é o problema, consegue-se sobreviver sem os apoios”*.

Aliás, como salientou um bolsista, a primeira tentativa de realizar *“um projeto”* na escola é interrompida *“porque a aula de música e a aula de artes são as primeiras a serem canceladas”*. Nessas circunstâncias, nos dois anos de funcionamento, o subprojeto não teve *“um fio condutor, não se consegue ter aulas sequenciais”*. Às vezes, desmarcavam-se as aulas por problemas pessoais da professora, às vezes, para realizar outras atividades escolares no horário da aula.

Outra tentativa de organizar o ensino de música seu deu a partir de um trabalho de história da arte. Para tanto, dividiram os períodos da história da música a partir da pré-história e cada licenciando ficou responsável por um período histórico. Surgiu, então, a ideia de produzir com os alunos um almanaque, uma minienciclopédia contendo fotos e exemplos de pintura. *“Uma parte da turma fica responsável pela pesquisa dos pintores da época e outro grupo de alunos pesquisa o contexto histórico”*. Nesse processo, foi solicitada a participação do professor de História, que se responsabilizou por trazer as obras literárias, e os licenciandos, por organizar os exemplos musicais. No final do processo, não conseguiram produzir o almanaque, mas antes, *“uma seleção de obras musicais e de pinturas até a renascença”*. A esse respeito, eis o comentário da coordenadora:

“Então assim, a gente acha que esse momento é interdisciplinar porque a gente junta. É uma matéria teórica para os meninos e, às vezes, a gente faz alguma atividade corporal. Mas no segundo momento, eles já gostam se engajam. Então a gente tenta fazer, mas a gente consegue ir só até a Renascença”. (Coordenadora 4, p. 14).

Mas essa atividade também não funcionou, muito em decorrência da falta de continuidade das aulas nas escolas de educação básica. Às vezes, como realçado nesta fala, *“uma turma não tem aula, acontece isso e não sei o que é. Às vezes, o licenciando mata aula e eu não fico sabendo porque a professora supervisora é a responsável por fazer a chamada e não faz”*. Analisando a tensão que existe no desenvolvimento do subprojeto na escola, a coordenadora apontou dois pontos fundamentais. Primeiro, considerou

problemático o fato de não haver reunião com a escola, o que, aliás, é uma das etapas previstas no subprojeto. Segundo, trata-se da postura da professora supervisora e sua relação com o conhecimento artístico. Somam-se a tudo isso, os problemas recorrentes nas salas de aula de indisciplina. Como os alunos tinham a mesma idade dos licenciandos, tornava-se difícil a relação interpessoal: *“como chegar nesses alunos? Como engajar esses alunos?”* Contudo, o descaso dos alunos com a disciplina de arte era decorrente da conduta da professora, da relação que ela estabelecia com o conhecimento artístico, que levou a consequente desvalorização da disciplina. A disciplina artes para os alunos nas palavras da coordenadora, *“não faz diferença”*. Só depois de um certo tempo de trabalho na escola *“é que se começa a perceber algum resultado. (...) Existem os questionários (...) com os meninos falando o que é aula de música para eles”*.

Na avaliação da coordenadora do projeto, a relação da universidade com a escola de educação básica ainda deixava a desejar. A escola organizava módulos ao longo do mês, que eram destinados a reuniões com todos os professores para discutir as demandas. A coordenadora participava de 2 módulos e os licenciandos, de 3 módulos. A participação nos módulos era acompanhada da elaboração de relatórios pelos licenciandos. O receio era que a equipe de bolsistas se tornasse *“professores festeiros”* dentro da escola. É bem verdade que os bolsistas participavam de gincanas, de festas da escola, levavam grupos da suas cidades para tocarem lá, mas isso era natural. Uma das queixas do coordenador institucional *“é que nós não estamos trabalhando de maneira interdisciplinar, ou seja, não há reunião na escola com os outros subprojetos do Pibid que funcionam lá”*.

Neste ponto, cabe assinalar que, até então, as tentativas de organização do ensino de música tomam como base o que propõem os PCN da área de Arte.

“O PCN deixa isso claro. Tem lá apreciar; produzir, que tem a ver com a performance, com a produção; e o contextualizar, que aí é com ela [a professora de artes]. (...) Tá aí, nossas atividades, elas têm que estar hoje dentro disso, porque na hora que você olha o que o professor propõe, você pode trabalhar com esses três pilares, o três eixos do PCN dentro disso. Só

que a gente não consegue fazer a 'acabativa'. Aí a história termina e (...) a gente não faz mais". (Coordenadora 4, p. 16).

Por conseguinte, experiências frustrantes de atividades musicais levaram à busca incessante por formas de organizar o ensino de música que, de fato, funcionasse na escola. As tentativas de organização por atividade (festival de talentos e intervenções no horário de espera do ônibus) e por conteúdo (trabalho de história da arte) não funcionaram e nem proporcionaram um “*fio condutor*” às propostas pedagógicas. Daí a ideia de organizar o ensino de música “*por projetos curtos, com duração de 2 a 3 meses, e que tem dado certo*”, surgindo, assim, o projeto Festa Junina. Essa experiência foi tão interessante que “*até vai virar um relato de experiência*” do subprojeto do C4. Entusiasmada com o resultado dessa atividade pois “*o projeto funciona, (...) esse tipo de experiência é que vai funcionar agora*” conforme relatou a coordenadora. E, como desdobramento, outros projetos foram realizados na escola, como é o caso do projeto Maria Fumaça, desenvolvido com os alunos do tempo integral.

A propósito, a organização do ensino de música por projeto é uma forma identificada e defendida por Del-Ben (2011). Essa forma de organizar o ensino toma como ponto de partida um tema que possibilita que as várias atividades realizadas em sala de aula tenham relação entre si. O tema garante não só a continuidade entre as atividades, como auxilia definir um fio condutor para as aulas, permitindo aos alunos perceber o porquê da realização das várias atividades. Proporciona, ainda, trabalhar um mesmo conteúdo a partir de diferentes atividades e abordagens. É uma forma de organizar o ensino que evita *que as aulas de música se transformem em uma sequência de atividades desconectadas e sem um sentido de direção em termos de aprendizagens*. (DEL-BEN, 2011, p. 32). A forma de organizar o ensino a partir de projetos traz também mudanças significativas para ao processo de ensino e aprendizagem, como discutido por Leite (1996). É uma perspectiva na qual *os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica*. Nesse entendimento, rompe-se “*com a concepção de 'neutralidade' dos conteúdos disciplinares, que passam a ganhar significados diversos, a*

partir das experiências sociais dos alunos envolvidos nos projetos". LEITE, 1996, p. 30). (Grifos da autora).

Quanto à Festa Junina, refere-se a um projeto com duração de 3 aulas, que tem como tema norteador os gêneros do forró. A proposta do projeto surgiu da demanda da escola. À época, os alunos do PAV²⁹ estavam muito indisciplinados e, então, o grupo de bolsistas organizou um projeto musical que permitisse integrar todos os alunos. A preocupação era organizar o ensino de forma a apresentar *“algo gradativo, do básico até o mais complexo”*. Isto porque, a escola considerava que esses alunos tinham dificuldade de prestar atenção às aulas e de se concentrar. Aliás, o tema do forró também guarda relação com a festa junina da escola e com o folclore brasileiro.

Para o desenvolvimento dessa estratégia, como já foi dito, são necessárias três aulas. A primeira aula aborda aspectos históricos da música brasileira nordestina e trabalha com batimentos corporais, os ritmos do xote, arrasta-pé e embolada. Apresentados os três principais instrumentos que acompanham o sanfoneiro - zabumba, triângulo e agogô - por imitação, ensina-se aos alunos a célula rítmica correspondente a cada um deles na música do forró. Como estratégia didática, primeiro todos falam a célula rítmica tocada por cada um dos instrumentos. Depois, dividem-se os alunos em três grupos e cada um deles fica responsável pela célula rítmica de um instrumento. Para fixação e desenvolvimento da percepção melódica e harmônica, solicita-se a cada grupo a realização de sua célula rítmica (realização melódica), e em seguida todos falam juntos, cada grupo a sua célula rítmica (realização harmônica).

²⁹ Projeto de aceleração de aprendizagem, denominado Acelerar para Vencer (PAV), instituído em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O PAV funciona como uma estratégia de intervenção pedagógica que busca sanar lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos. O projeto desenvolve ações que possibilitam aos alunos recuperar o tempo perdido ao longo da trajetória escolar e corrigir o fluxo de matrículas. Ver Manso & Marsicano, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 31/01/2015.

A segunda aula visa promover a internalização do ritmo do forró por meio de atividades de batimentos corporais e de movimentos dos passos da dança do forró. Nessa aula, retomam-se o xote, o arrasta-pé e a embolada e, por meio dos passos da dança, trabalham-se as diferenças musicais entre eles, o que contribui para reforçar as características de cada um. O trabalho com o corpo por meio de batimentos rítmicos e passos da dança permite explorar a pulsação, o ritmo e o apoio da música, e desenvolver a coordenação motora, atenção e concentração. São esses os conhecimentos prévios necessários a uma boa execução instrumental.

Na terceira aula, para trabalhar a improvisação e a execução instrumental, levam-se para a escola instrumentos musicais. E, como relata o bolsista, “quando você entra com instrumentos na sala, pode saber que você vai dar aula, eles gostam, sentem falta”. (C4). A empolgação dos alunos com os instrumentos musicais é tanta que *“eles conseguem cantar e tocar (...) na mesma aula. E acontece tudo ao mesmo tempo. Enquanto alguns tocam, outros (...) dançam, outros cantam”*. (C4). Em um ambiente de grande interesse, os alunos fazem sugestões de músicas e improvisam diversos ritmos musicais. A atividade de apreciação mostra a evolução do forró e destaca a diferença de andamento e de instrumentação que existe entre a *performance* tradicional e a adotada pelos músicos atuais. E *“o que mais impressiona é que tudo isso é feito em uma aula de menos de 50 minutos”*, relata o licenciando. À luz do que distingue Jolibert (1994), pode-se considerar Festa Junina um projeto de aprendizagem desenvolvido na sala de aula, que diz respeito à partilha com os alunos das *“perspectivas sobre os conteúdos de formação”*, ou seja, dos conteúdos disciplinares. (JOLIBERT, 1994, p. 22).

De maneira geral, a avaliação da forma de organização do ensino de música por projeto é considerada positiva pelo grupo de licenciandos. Trabalhar por projetos *“dá uma luz para o aluno, motiva e faz engajar”*. Há quem afirma que *“só vai fazer isso, porque acha que o melhor jeito de dar aula é através de projetos”*. Outros, apesar da concordância com o trabalho por projeto, tecem-se críticas à *“falta de aprofundamento dos conteúdos”*, reivindicando um *“maior aperfeiçoamento da atividade”*. Argumentando, outros defendem que *“dá para adaptar os projetos para você continuar”*. Corroborando esta ideia, para alguns, *“não precisa de ser assim, tipo um mês e rolou, vai*

aperfeiçoar. Você viu que dentro do projeto algo não ficou bom, você repete, tenta de novo e passa para frente quando ficar bom". Em minha opinião, esses argumentos aproximam-se do apresentado por Leite (1996) ao afirmar que os projetos de trabalho geram necessidades de aprendizagem de novos conteúdos que podem *ser aprofundados e sistematizados em módulos de aprendizagem*. (LEITE, 1996, p. 28). Ou seja, o trabalho por projetos traz uma nova concepção de sequenciação, *fundada na dinâmica, no processo de 'ir e vir', em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos*. (LEITE, 1996, p. 29).

6.4.5 Rap de Repente Poesia!

A estrutura do subprojeto do curso C1 compõe-se de 10 bolsistas de iniciação à docência, 2 professoras supervisoras e 1 professora coordenadora, totalizando-se 13 componentes. O subprojeto funciona com a parceria da escola estadual Aylton Escobar, localizada próxima à estação de metrô em um bairro considerado a referência cultural da região norte da cidade, e da escola municipal Alberto Nepomuceno, também situada na região norte, porém em um local de difícil acesso e muito distante do curso de Música. A localização dessa escola traz problemas à coordenação para conseguir bolsistas, e o grupo que se dispõe a trabalhar lá usa carro próprio para se deslocar e divide as despesas com a gasolina. É importante lembrar que as escolas parceiras são escolhidas pela Pró-Reitoria da universidade a partir da negociação com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

A coordenadora critica a gestão centralizada da instituição e as relações que limitam a autonomia e *"engessam"* o processo. Aponta a falta de verba para a aquisição de instrumentos como um problema ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica: *"a gente precisa de material, de violão, de instrumentos de percussão"*. Na instituição, a participação na coordenação do subprojeto do Pibid depende somente do interesse e disponibilidade do professor, o que se traduz em uma construção individual da proposta de formação.

Outra resistência encontrada refere-se à participação em atividades dentro de sala de aula. Os 10 licenciandos são distribuídos em dois grupos com 5 bolsistas que atuam em escolas diferentes. O grupo da escola Aylton Escobar *“não quer ir para a sala de aula”*, diz que *“tem medo”* e só *“quer tocar”*. Ao contrário, o grupo que está na escola mais difícil *“está atuando em sala de aula e está gostando”*. A carga horária nas escolas difere-se entre os grupos de bolsistas. Como a escola Alberto Nepomuceno fica muito longe, os licenciandos vão uma vez por semana e trabalham durante uma hora e meia em sala de aula. O grupo da escola Aylton Escobar trabalha com oficina extraclasse durante duas horas semanais. Na universidade, todos participam da reunião semanal com a coordenação com duração de 2 horas. Depois da reunião, o grupo da escola Aylton Escobar fica mais uma hora na universidade, e o grupo da escola Alberto Nepomuceno *“se reúne por duas horas, em outro dia na universidade, para fazer, entre eles, planejamento das aulas”*. No total, os bolsistas de iniciação à docência da escola Alberto Nepomuceno dedicam 5 horas e 30 minutos ao subprojeto, e o grupo da escola Aylton Escobar dedica 5 horas ao subprojeto. A coordenação considera que *“o Pibid é legal, [é] muito importante que ele esteja acontecendo, mas ainda não está satisfeita com o nível de produção”*. É preciso ter mais *“envolvimento e participação”*, os licenciandos *“não têm a visão do que isso pode ajudar daqui a cinco anos”*. Apesar de eles ainda não perceberem os benefícios da participação mais efetiva no subprojeto, já surgem indícios da melhoria da formação deles, sobretudo no que se refere à capacidade comunicativa. O contato com o mundo do trabalho, propiciado pelo Pibid também parece interferir nas escolhas profissionais dos licenciandos, como registrado abaixo:

“Agora, é uma coisa incrível. Teve o primeiro seminário do Pibid no início do semestre antes das férias de julho, é o seminário [institucional]. Eles [os licenciandos] tiveram que apresentar pôster, comunicação, foi tão bacana! Teve o caso de duas alunas que decidiram que queriam ser professoras. Foram duas, mas foram. Adorei ouvir eles falando...” (Coordenadora 1, p. 16).

Na escola, não existe um horário reservado para reunião com a professora supervisora, mas ela *“acompanha todo o processo dos licenciandos”*. Como a formação das supervisoras é nas áreas de história e

pedagogia, nas reuniões na universidade, *“às vezes, elas ficam boiando, principalmente quando se fala em termos técnicos ligados à música”*. (...) *Mas elas têm uma participação fundamental que é a coisa assim da organização do trabalho dos meninos na escola*”. Na escola Aylton Escobar o trabalho é feito na parte da tarde com os alunos do ensino médio do turno da manhã. Como não consta a música na grade curricular, os licenciandos trabalham com oficinas no contraturno. Considerando-se inadequada essa situação, a proposta para a próxima edição do Pibid no ano de 2014 é que a música integre o Reiventando o Ensino Médio, um projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que propõe um currículo mais integrado com o mercado de trabalho³⁰. Mas, para isso acontecer, é necessário muita negociação no âmbito da escola. Diante da realidade que se apresenta, na visão da coordenadora, *“o ensino médio vai ter que [trabalhar] nessa modalidade oficina mesmo, (...) e fazer uma ligação com os outros professores”*.

“Tem [licenciandos] que vão [no turno] da manhã e que atendem três alunos por oficina. (...) Fica quase uma aula individual e não é esse o objetivo, entendeu? A gente está tentando entrar, mas é desse jeito. Essa não é uma realidade que ajuda os alunos a entender a escola. Eles usam o espaço da escola com meninos que não sabem música, esse é o desafio. Mas é um espaço preservado, que não tem conflito, não tem essa de se virar com trinta [meninos], isso para mim é outra realidade”. (Coordenadora 1, p. 16).

A escola de educação básica não é algo *“estranho”* para os licenciandos, já que *“boa parte deles vem de escola pública”*. *“Eles já têm experiência com adolescentes, (...) já dão aula, e a maioria deles (...) já trabalha. Quer queira ou não, eles já vivem algumas situações de aula na escola ou não, ou fazendo outras atividades na escola como oficinas”*. Embora os licenciandos já conheçam a realidade escolar, a coordenadora faz a *“entrada”* deles nas escolas. O primeiro contato é feito mediante uma reunião para *“ver o que a escola está pensando, dizer o que a universidade está pensando, apresentar o projeto encaminhado e fazer alguns ajustes”*. Ainda na fase inicial, realiza-se, nas duas escolas, um *show* de lançamento do subprojeto como forma de

³⁰ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/reinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 27/01/2015.

divulgação da proposta. E então, os licenciandos começam a trabalhar. Ficam cerca de um mês observando as escolas de educação básica e, ao mesmo tempo, recolhendo questões para discutirem nas reuniões da universidade. Inicia-se, assim, o trânsito entre as instituições, os sujeitos e os saberes. As observações funcionam como questões norteadoras que se configuram perguntas como: *“o que os alunos fazem durante o recreio, eles estão ligados na música, que tipo de música se ouve mais na escola”*? O objetivo é perceber as relações entre *“a comunidade e a escola, entre a comunidade e a universidade e fazer essa integração, pensando nos saberes que cada escola já tem e desconhece”*.

Assim, com base nos elementos observados, os bolsistas, elaboraram oficinas. Já nas salas de aula, aplicaram aos alunos do ensino médio um questionário para conhecer o perfil musical deles e mapear *“tanto as preferências como as práticas musicais que eles têm em casa, influências, vivências, ídolos, o que esperam do Pibid, músicas que querem aprender”*. Com as crianças do ensino fundamental realizaram um *show* de talentos, identificando o conhecimento prévio sobre execução instrumental ou vocal. A proposta era que os alunos escolhessem as músicas e realizassem um caraoquê. Esta fase de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos permitiu direcionar as propostas de atividades de forma a atender às diferentes demandas: *“tem aluno que vai dançar, outro vai cantar, outro vai tocar”*. Dentro da perspectiva de *“educação mais plural”*, surgiu a proposta de realizar *“projetos de interesse”* com os alunos, a exemplo do Rap de Repente Poesia, desenvolvido com uma turma de crianças com idade entre 8 e 11 anos.

Analisando, pois, a dinâmica desse projeto, constato que o tema do projeto surge tanto de questões do contexto sociocultural como das necessidades musicais dos alunos. Nesse sentido, por um lado, o mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos aponta o rap como um estilo musical *“importante na comunidade”*. Uma explicação para tal fato encontro nas palavras de Fialho (2003) ao afirmar que *“as temáticas e o papel do rap nas comunidades estão intimamente ligadas às situações sociais contemporâneas”*. E talvez por isso esse estilo musical é um dos mais consumidos pela juventude, principalmente as das periferias dos grandes centros, que na maioria é composta por negros”. (FIALHO, 2003, p. 856). Por outro lado, ao

tentar desenvolver uma atividade de criação, surge a dificuldade rítmica dos alunos *“de executar com precisão o material apresentado”*. (C1). O fato de o conteúdo surgir da necessidade de aprendizagem dos alunos confere autenticidade ao projeto, uma vez que o problema a resolver é relevante e tem caráter real para os alunos, e envolve complexidade e resolução de problemas. (LEITE, 1996). A organização do tema considerando o interesse dos alunos pela música do rap permite classificar o Rap de Repente Poesia como um projeto referente à vida cotidiana. Jolibert (1994) considera que esse tipo de projeto envolve *“todas as decisões relacionadas à existência e ao funcionamento da vida de uma coletividade de crianças e adultos”* na escola. (JOLIBERT, 1994, p. 22). Neste caso, o Rap de Repente Poesia faz cantar as formas de existência de crianças de uma coletividade da regional norte.

Assim sendo, passemos ao desenvolvimento da atividade. Na primeira aula do projeto foi feita uma *“imersão no rap”* apresentando *“tudo do rap rapidinho”*. A abordagem do tema iniciou com a apresentação dos aspectos históricos e poéticos do rap, refletindo com os alunos o conteúdo das letras de vários MCs³¹. As letras, nas palavras dos licenciandos, *“geralmente estão ligadas à necessidade de dizer o que está errado, de dar voz a quem não tem através da música”*. Essa fala encontra eco nas pesquisas de Fialho (2003) quando afirma que *o objetivo principal do rap é conscientizar e informar a periferia da sua realidade e do espaço que ocupa na sociedade, assim como fornecer dados para que seus moradores possam reverter situações com as quais não estão satisfeitos*. (FIALHO, 2003, p. 853).

Mas, a aula contou, ainda, com o uso de recurso audiovisual e com atividades de audição musical. A última atividade desta aula era o Quadro do Desabafo, cujo objetivo era reunir elementos para a criação da letra do rap. E no quadro colocado na sala de aula cada aluno pôde escrever o que quisesse, *“desabafar”* apontando sobre as dificuldades do cotidiano que consideravam necessário mudar. A análise do material escrito pelos alunos mostrou *“que a temática das frases é muito adulta, muito reproduzida dos adultos, que não é do cotidiano deles”*. (C1). A reflexão coletiva sobre essa questão, levou o grupo

³¹ De acordo com Fialho (2003), o MC *“caracteriza-se como o poeta cronista da periferia, que por meio de suas rimas canta a sua história e a realidade dos guetos”*. O termo MC é utilizado para definir *“o músico que canta suas próprias composições”*, e difere-se de *rapper* que é *“o que canta a composição de um colega do grupo, o que não escreve letras”*. (p. 852).

a escolher outro tema “*mais infantil*”, cuja mensagem focava a infância. Assim sendo, o grupo escolheu trabalhar com a música Criança não trabalha, dos compositores Arnaldo Antunes e Paulo Tatit.

“A gente apresentou a música para eles pensando justamente nisso, de mudar um pouquinho, sair dessa coisa pesada demais de violência. Mostrar [algo] mais próximo da coisa infantil mesmo que tem que resgatar, ou então, manter o máximo que puder para que eles não precisem ficar tanto nessa coisa de maturidade forçada”. (C1).

Considerando-se que o *bom conteúdo* relaciona-se com *temas considerados sérios, ou seja, referentes as experiências cotidianas da periferia* (FIALHO, 2003, p. 853), o trabalho infantil foi um tema relevante a ser refletido naquele contexto escolar. Advirto, porém, que, associada à música, é preciso pensar em uma atividade que reúna a questão da infância e o desenvolvimento de elementos do ritmo - apoio e pulsação - e da capacidade de concentração e prontidão. A letra da música³² trata do universo infantil, fala da criança que brinca, que estuda, que passeia, que alimenta. Fala da criança que não trabalha, conforme se lê abaixo:

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, *skate*, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor
Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha...

1,2 feijão com arroz,

³²Disponível em:

<<http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/crianca-nao-trabalha.html#ixzz3QD9JnFf0>>.

Acesso em: 29/01/2015.

3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez...

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho

Lápis...
Banho de rio, banho de mar, pula-sela, bombom
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão...

Não trabalha...

Prosseguindo a aula, no desenvolvimento da atividade, os licenciandos colocaram no chão recortes de palavras da letra da música e fizeram o sorteio. Cada criança pegou a palavra sorteada e se *“torna aquilo”*. Distribuídas as palavras, iniciou-se o trabalho rítmico e *“aí a atividade é na atenção, na concentração”*. Seguindo a pulsação da música, o aluno falou a palavra que estava com ele, este era o desafio, e quem errava saía da *“brincadeira”*. Em um grau mais complexo, poderia usar também o desafio: *“se lembrar da palavra que estava com ele e falar a palavra que o colega estava segurando”*, conforme descrito a seguir:

“Eles usavam a palavra que o coleguinha tinha. Eles tinham que olhar para o amiguinho, saber quem era, localizar, lembrar quem era quem. Eles fizeram isso muito rápido, eles guardaram bem. E o melhor de tudo foi a precisão, eles conseguiram aquilo que a gente queria. Chegou uma hora que eles começaram a sair, porque quem errava saía”. (C1).

Nesse processo, *“quando um fio condutor vai puxando uma coisa para outra”* está visto que surge um outro eixo do projeto, que pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar, neste caso, a disciplina de português. Na realidade, esse eixo desponta como necessário ao constatar a dificuldade dos alunos em realizar as atividades de leitura. São crianças de 8 anos de idade que *“leem e não compreendem, leem muito mal”*. Daí a decisão de intensificar a atividade de criação de letras, de leituras das letras, como uma forma de os alunos desenvolverem leitura ao ler *“suas próprias criações”*. Até por isso faz-se a escolha *“do rap, da poesia”*. Segundo os licenciandos, *“tudo que os alunos fazem agora com eles é (...) com um papel na mão, dando sempre um jeito de*

ler e cantar junto". (C1). A propósito, a coordenadora explica que o Rap de Repente Poesia

"é tipo um projeto de intervenção para um semestre, a gente pensa dois meses, três meses, mas, às vezes, vai mais. Tem um tema, por exemplo, o rap. E, a partir disso, você trabalha todos os conteúdos (...) como métrica, leitura ritmada, todos esses conteúdos que são musicais. Mas o foco é trabalhar a leitura através da metáfora musical, esse é o nosso foco. Do jeito que a gente usa essas palavras, elas se tornam poéticas e poesias viram música. Sabe assim, a gente trabalha uma coisa que é uma habilidade da escola que é a leitura, mas que não é o nosso foco, para o que já existe a professora de literatura, de português. A leitura é importante para a gente transformá-la em palavra cantada ou escrita. Então fica assim, Rap de Repente Poesia, daí surge o nome do projeto!" (Coordenadora 1, p. 23).

Na avaliação dos bolsistas, a princípio, a proposta do projeto Rap de Repente Poesia gera certa ansiedade e insegurança por considerarem a atividade um pouco difícil para a idade dos alunos. Ao contrário disto, perceberam que *"eles vão tão bem que parece que não têm dificuldade alguma"*.

"E o mais legal, os mais bagunceiros são os que ficam mais no final, é uma observação que eu faço. Aqueles que, às vezes, têm mais dificuldade nessa parte musical e (...) não querem participar, são os que ficam, porque é um desafio para eles ficar e fazer perfeitamente. (...) E chega no fim da aula todo mundo rindo e fazendo tudo. É perfeito!" (C1).

Ao final dessas atividades, o projeto avançou para a elaboração dos raps pelas crianças. A música *Criança não trabalha* assim como canções de Vinícios de Moraes serviram de inspiração para a composição das letras dos raps. O processo de elaboração das músicas foi todo registrado em um vídeo, ainda em fase de finalização. A avaliação do projeto foi bem positiva por toda a equipe. Segundo os licenciandos, esta é a melhor proposta de todas as realizadas na escola, com potencial de despertar grande interesse e envolvimento nos alunos. Afinal, *"criança dessa idade adora desafio"*. (C1).

6.4.6 Escravos de Jó

O subprojeto do curso C2 funciona com uma equipe formada por 10 bolsistas de iniciação à docência, 2 professoras supervisoras e 1 professora coordenadora, somando-se 13 participantes. Tem como parceiras duas escolas municipais da regional norte da cidade, a Oscar Lorenzo Fernández e a Osvaldo Lacerda, elas têm diferentes formas de participação no processo de interação interinstitucional. A Oscar Lorenzo Fernández tem uma participação no subprojeto intensa desde o início do processo seletivo da supervisora e, de maneira explícita, a diretora apresenta interesse no desenvolvimento desse subprojeto na escola. Familiarizada com a área musical, essa escola oferece oficinas de música e possui instrumentos musicais para as aulas de música. E ainda, é uma escola premiada por dois anos seguidos pela Unesco pelo trabalho étnico-racial que desenvolve. Diferente disto, a Osvaldo Lacerda *“não entrou no processo”*. A diretora da escola afirma não ter sido avisada sobre a realização do subprojeto na escola, o que gera um certo desconforto nas relações interpessoais. A estrutura material da escola não inclui instrumentos musicais.

Assim, a escolha da coordenação do subprojeto na universidade se dá de acordo com o interesse e disponibilidade do professor, ou seja, *“as pessoas meio que se oferecem para participar (...), e eu estava na fila uma vez que eu não tenho formação específica em música”*. É importante ressaltar que o perfil da coordenação configura-se uma exceção, uma vez que sua formação acadêmica é na área de pedagogia, supervisão e administração escolar. Vale lembrar que, com relação às escolas parceiras, *“não é o subprojeto que seleciona as escolas, é o contrário, são as escolas que selecionam as áreas de interesse”*. É um contato feito diretamente entre a Pró-Reitora de Ensino da instituição e as Secretarias de Educação do estado e do município. Isto revela uma contradição em relação à fala da diretora da Osvaldo Lacerda, que afirma não ter informação sobre o Pibid. Em relação ao outro subprojeto da instituição, apresenta-se, como diferença, o público-alvo formado por crianças do 1º ao 6º anos e a metodologia de trabalho voltada para o trabalho em sala de aula como *“oficineiros”* junto com o professor supervisor. Isto é, esse subprojeto trabalha com todos os alunos da turma no horário de aula normal, diferente do outro subprojeto que atende alunos do ensino médio no contraturno do qual participa quem quer.

Assim sendo, para a realização do trabalho, os 10 licenciandos são divididos em dois grupos de 5 bolsistas e cada grupo atua em uma escola de educação básica. Na universidade, é realizada, toda semana, uma reunião com a coordenação, com duração de 3 horas para a coordenadora e 2 horas para cada grupo de cinco bolsistas. Na primeira hora, a coordenação inicia com o grupo de uma escola, depois reúne com todos os participantes, e por último somente com o grupo da outra escola. É uma estratégia adotada para conseguir maior aprofundamento das demandas de cada grupo. Às vezes, a reunião é realizada com todos juntos ao longo das 3 horas.

No espaço das salas de aula, cada um dos 5 bolsistas assume duas turmas de alunos e trabalha de maneira individual. Há também um revezamento entre as turmas dentro da mesma escola. Em cada escola de educação básica, os licenciandos atuam em 10 turmas de alunos, e o tempo de atuação para cada turma varia de 40 minutos (Osvaldo Lacerda) a 1 hora (Oscar Lorenzo Fernández). Já a turma do projeto Entrelaçando, que é atípica, o trabalho é feito com alunos na faixa etária de 13 a 15 anos, 2 bolsistas trabalhando com o acompanhamento da supervisora em sala de aula o tempo todo. Com relação à atuação dos licenciandos nas escolas, acredita-se que *“tem que ter aula de música, eles estão trabalhando”*. Esta fala denota um distanciamento em relação aos objetivos do Programa. O bolsista de iniciação à docência participa de um processo formativo que tem a escola de educação básica como parceira e a atividade de ensino como uma das dimensões da docência. Nessa proposta, quem possui vínculo de trabalho com as escolas de educação básica é o professor supervisor, e não o licenciando. Portanto, a inserção dos licenciandos nas escolas não pode ser interpretada como uma relação individual e de trabalho, mas antes, como uma primeira entrada no meio profissional (JORRO, 2011) em que se valoriza processos coletivos de aprender a ser professor. A coordenação da inserção dos licenciandos nas escolas é feita pela professora supervisora. Ela realiza uma reunião semanal de 30 minutos para discutir planejamentos e outros assuntos do cotidiano da escola. Neste subprojeto, o grupo de licenciandos que atua na escola Oscar Lorenzo Fernández cumpre 12 horas e 30 minutos e o que atua na escola Osvaldo Lacerda cumpre 9 horas e 10 minutos, diferindo o tempo de participação dentro do mesmo subprojeto.

A primeira etapa desse subprojeto é a de observação da escola, para conhecer o espaço físico e compreender seu funcionamento. Esse processo envolve um movimento de *“estranhar o conhecido, de fazer registros e trazer para a universidade para ser debatido”*. Este é um momento em que as leituras concentram-se muito na questão do fazer docente, nas discussões sobre os saberes e as competências docentes, na didática e alguma coisa da área de gestão da instituição como os rituais da escola e o projeto pedagógico. Mesmo considerando-se a formação teórica *“um favorecimento”* para os bolsistas, eles próprios ainda não reconhecem a importância dessa formação. No início, o trabalho com eles não é tanto o de *“aprender o fazer docente”*, mas o de desconstruir concepções descontextualizadas de ensino de música nas escolas de educação básica, como mostra este comentário:

“Eu tenho uma aluna que fala assim: ‘Eu não tenho dinheiro para comprar um quadro pautado’. E eu me pergunto, como assim? Qual é o objetivo de um quadro pautado na escola? Vamos discutir o que é uma escola? Qual é o ensino da escola, para daí discutir o que é o ensino de música na escola. Então, o primeiro semestre foi muito carregado desse discurso de pedagogia, no início isso existia muito”. (Coordenadora 2, p. 13).

Aliás, na discussão sobre a concepção de ensino de música aparecem vários pontos de vista a esse respeito. Uns defendem que deve ser o ensino da leitura e da escrita musical, outros questionam o repertório a ser utilizado. E mediando as discussões, a coordenação sugere *“ampliar o repertório cultural desses alunos, (...) dialogar com o que eles sabem, trazer o que eles não sabem e fazer um movimento muito flexível”*. É grande a surpresa da coordenação com a postura tão tradicional dos licenciandos que defendem que *“todos têm que aprender uma cultura universal, eles não se abrem mão disso”*. Na verdade, existe uma resistência dos próprios licenciandos com relação ao repertório dos alunos e à cultura da escola e é preciso trabalhar isso com eles. Além disso, o fato de a coordenadora não possuir formação musical causa tensão no grupo, que a *“respeita como professora”* e *“como experiência de vida”*, mas sempre apresenta certa *“desconfiança”* sobre a veracidade de sua fala. Somente quando a coordenadora solicita a presença de uma professora da área de música nas reuniões deste subprojeto, a qual faz as mesmas

referências e os mesmos comentários apresentados por ela, é que parece legitimar sua fala perante o grupo de licenciandos em música.

Contudo, de modo geral, avaliando todo o primeiro semestre deste subprojeto, considero que as propostas didáticas foram desenvolvidas de maneira mais livre nas escolas de educação básica. Por outro lado, o que observo é que as *“propostas são feitas dentro de um modelo (...) mais próximo do que se ensina em escolas de música”*. Em meio às inúmeras tentativas, muitas aqui descritas, o que ela percebe é *“que este modelo não funciona”*. Essa observação da coordenadora vai ao encontro do que afirma Pereira (2013) com relação a existência de um *habitus conservatorial* que faz parte do senso comum, e que orienta representações e ações em torno da formação e da prática profissional do professor de música. No caso em pauta, o planejamento das aulas é feito e encaminhado à coordenadora que comenta a proposta de ensino de música. O problema dessa etapa de acordo com a coordenadora, está na dificuldade de elaboração dos registros. Segundo ela, *“tudo para eles é complicado, não gostam de escrever, não gostam de fazer planejamento com antecedência, têm muita improvisação, não no sentido musical, no sentido da docência mesmo”*.

Outra forma de organização do ensino de música é sugerida pela supervisora da escola Osvaldo Lacerda que tem formação na área de música. A proposta dela é adotar *“um eixo norteador para construir o trabalho dos licenciandos”*, a exemplo da proposta dos PCN Arte. Só que *“ela tentou mesmo, porque não funcionou”*. Mas a coordenadora atribui o insucesso dessa proposta à própria resistência dos alunos à escola. *“O negócio é anterior, eles precisam primeiro entender o que é a escola para se chegar ao conceito de ensino de música”*. Para ela, as pessoas ainda têm *“uma visão diferente da escola e ela era diferente”*. Ora, a escola atual caracteriza-se, sobretudo, pela visão *“do acesso e da diversidade”*. E, nas palavras da coordenadora, há que se pensar *“em uma educação que seja inclusiva para todo mundo, que minimamente permita que essa diversidade de pessoas aprenda alguma coisa”*. Mas a escola *“ainda não chegou nisso e se não pensar, não vai chegar nunca”*. Essa é uma reflexão que passa pelas implicações dos conhecimentos profissionais construídos nos cursos de formação inicial. Segundo a coordenadora, existe no campo da formação de professores um discurso a

favor de *“uma formação em profundidade na área, em que tem que saber cantar, saber tocar e tem que saber tudo de música. Depois, as outras coisas são menos importantes”*. E neste ponto, cria-se *“um discurso muito simplista do ensino de música na escola, o ensino de música é esse, é ensinar a ler e a escrever música”*. E isto não faz *“nenhum sentido na escola”*, afirma a coordenadora. Enquanto os currículos de formação de professores colocarem a ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, *“outras coisas ficam descuidadas, ficam menos cobertas”*. A questão é *“pensar em um currículo que atenda à diversidade de pessoas que tem hoje nas escolas”*. Nesse sentido, propostas de ensino devem basear-se na *“ideia de interculturalidade e de diálogo cultural”*. Por exemplo, em se tratando dos conceitos musicais, a questão é mostrar como eles são nomeados nas *“duas línguas”*, ou seja, na língua musical *erudita* e na língua do congado, como exemplifica este trecho:

“É preciso entender que existem conhecimentos musicais não formais, e que às vezes, não tem só um nome para um determinado parâmetro, por exemplo. (...) No congado não se fala pulsação, fala batida, fala marcação. Tem outros nomes e a gente tem que prestar atenção como que os alunos falam, inclusive para introduzir um novo conceito para eles, para eles entenderem”.
(Coordenadora 2, p. 14).

Aprofundando essa questão, no campo da formação de professores, os estudos têm caminhado em direção a uma acepção intercultural que envolve o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. (RIBEIRO, 2008). Ribeiro afirma que a boa convivência em sala de aula passa pela compreensão da diferença por meio da aceitação da sociedade como sendo multicultural e heterogênea e dos sujeitos como portadores de pensamentos e práticas diversificadas. Nessa perspectiva que o multiculturalismo oferece condições para o reconhecimento de que na escola existem diferentes indivíduos e grupos, e esses variados grupos e indivíduos são diferentes entre si e têm direitos comuns. Na mesma direção, Almeida (2010) propõe para a formação de professores seu reconhecimento como espaço de inter-relações

“onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, possam encontrar lugar e ampliar os conceitos de educação musical multicultural, incorporando a eles o viés intercultural, na perspectiva da teoria crítica pós-moderna”. (p. 51).

Com base nessa perspectiva, a elaboração de um projeto, tendo como tema a cultura afro-brasileira, acaba por estabelecer um diálogo com o projeto pedagógico da escola. Isto porque, salienta a coordenadora, *“as escolas têm essa identidade étnico-racial muito marcada. Na regional norte isso é muito evidente, a escola chama a atenção para isso o tempo todo”*. Assim sendo, a observação do contexto cultural dos alunos, das preferências musicais pelo *funk* e pelo pagode, e a reflexão sobre a identidade racial dos alunos culminou na apresentação da proposta do projeto Escravos de Jó.

Trazendo a voz dos licenciandos, o projeto Escravos de Jó realizou-se com crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos, com duração de quatro aulas de 55 minutos cada. A escolha da atividade foi justificada pela sua proximidade com a cultura dos alunos e por ser também uma *“forma de valorizá-la”*. A sala onde a atividade foi desenvolvida tem apenas *“uma menina branca e todos os outros são negros, são afrodescendentes”*.

O projeto iniciou-se com a contextualização da música, explicando *“o seu funcionamento, de onde ela vem, de qual continente e como é usada”*. (C2). Escravos de Jó é uma cantiga de roda de origem africana e sua letra tem várias versões. Neste projeto, a letra utilizada é a versão denominada *Tira, põe*³³.

Escravos de Jó jogavam caxangá
Tira. Põe. Deixa ficar...
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá

O estudo do texto iniciou-se com a explicação aos alunos de alguns aspectos da letra como as definições de caxangá, *“que é o chapéu branco do*

³³ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escravos_de_J%C3%B3>. Acesso em: 01/02/2015.

marinheiro”, e de zigue-zigue-zá, “*que é um “mexido com os pés, uma dança circular”*”. Em seguida, desenvolveu-se o trabalho de expressão corporal aproveitando-se a característica da música “*que é um jogo feito em roda com várias pessoas*”. O trabalho com o corpo permite aprender como a canção funciona. Junto com os movimentos corporais cantaram a música várias vezes por repetição até decorar, já que “*a criança nesta faixa etária trabalha por repetição*”. Aliado ao trabalho com a expressão corporal, o ritmo é o próximo elemento a ser explorado. Para tal, a pulsação da música e as frases rítmicas foram realizadas por meio de batimentos corporais. Nesse momento, também explorou-se o ritmo do zigue-zigue-zá realizado com movimento circular dos pés.

Outra atividade adotada nesse projeto foi a construção de instrumentos, e para tanto, escolheu-se fazer o chocalho dada a relação com a música já trabalhada. A finalização do processo de construção do chocalho se deu com a pintura do instrumento com as cores da África - preto, marrom, vermelho e verde. As crianças tinham a liberdade de pintar da forma que quisessem. De posse dos instrumentos, a próxima atividade era experimentar as formas de tocar o instrumento. Familiarizados com a execução do instrumento, a última atividade reuniu todos os passos acima descritos. Todos cantaram a música em roda, tocaram com o chocalho a parte rítmica e juntos fizeram a expressão corporal. Houve apresentação da música, e, então, os alunos vestiram-se a caráter, todos com o seu caxangá para “*tirar e colocar*” na hora da dança. Terminado o projeto, os chocalhos e caxangás foram levados para casa pelos alunos.

Esse projeto também pode ser classificado como um projeto de aprendizagem, como descrito por Jolibert (1994). Quanto à avaliação dele pela equipe, consideraram positiva a experiência. Os licenciandos consideram que a forma de organizar o ensino de música “*fica bem melhor, fica visível para o professor o que ele vai trabalhar em sala, e fica um conhecimento construído gradativamente para a criança dessa idade. Na verdade, para qualquer idade, mas é gradativo*”. A organização do ensino por projeto é considerada como um processo em que se “*constrói até chegar ao ponto final que [engloba] tudo que foi desenvolvido*”. Assim como os licenciandos, a coordenadora relata que antes de adotar a forma de organização do ensino por projeto, fez “*algumas*

proposições com literatura em música, mas não foi adiante. Tentou também “musicalizar algum livrinho infantil de literatura que eles estivessem trabalhando, também não conseguiu resultado deles nesse sentido”. Só se consegue amarrar o processo dos alunos a partir de um tema. “É conectando um tema que consegue mantê-los numa linha contínua para que não fiquem pipocando experiência”. Porque os licenciandos “fazem atividades soltas, fazem meia musicalização, meia instrumentalização, meia vivência musical e não é nada muito contínuo. Com o projeto temático, tem que fazer isso, porque aí eles usam a literatura, eles usam a história”, como relata a coordenadora.

7 A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

7.1 As propostas de formação docente dos cursos de licenciatura: a fragilidade da profissionalidade do professor de música

Analisar as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Música permitiu-me perceber a existência de diferentes estratégias de formação do professor de música, cada qual com sua organização e funcionamento e formas próprias de distribuição do conhecimento profissional. São processos formativos que se criam, de maneira peculiar, diferentes identidades e profissionalidades docentes. Desse modo, uma síntese dessas propostas exigiu-me selecionar os aspectos mais importantes de cada uma delas ressaltando as semelhanças e diferenças entre os cursos, em um movimento de desvelamento das aproximações e distanciamentos.

Assim sendo, o contato com os PPP dos cursos de música permitiu-me apreender o *design* dos diferentes perfis profissionais e suas relações com o espaço de atuação profissional e com a distribuição do conhecimento profissional, chegando à compreensão das diferentes profissionalidades do professor de música, como registra o quadro a seguir:

QUADRO 8: Perfis profissionais e ênfase dos conhecimentos profissionais

Músico-professor-pesquisador	conhecimentos específicos e instrumentais
Músico educador Educador musical	conhecimentos específicos e da fundamentação teórica conhecimentos teórico-práticos e da fundamentação teórica
Músico-educador-pesquisador	conhecimentos específicos e da fundamentação teórica
Professor de educação musical e de instrumento ou canto Professor de educação musical	conhecimentos específicos e instrumentais conhecimentos específicos e instrumentais
Professor de música-pesquisador	conhecimentos teórico-práticos e instrumentais

Fonte: dados da pesquisa

Analisando os perfis delineados sob a ótica dos espaços de atuação profissional, observo uma semelhança em duas propostas quanto à atuação profissional. Assim, ambos, o “*professor de educação musical*” e o “*educador musical*”, que são profissionais formados para atuar unicamente como professores de escolas de educação básica. Neste caso, a identidade profissional construída é de um professor de música de escolas de educação básica. No entanto, a formação desses profissionais difere-se com relação à distribuição dos conhecimentos profissionais. No caso da formação do “*professor de educação musical*” são enfatizados os conhecimentos específicos da linguagem musical centrados na formação instrumental, enquanto na formação do “*educador musical*”, enfatizam-se os conhecimentos teórico-práticos e ressalta os conhecimentos dos fundamentos teóricos musicais. Temos, assim, duas profissionalidades distintas para um mesmo espaço de atuação profissional – o da escola de educação básica – e uma mesma identidade profissional, a do educador musical. Essas formas de formação são voltadas à atividade docente em escolas de educação básica, e dentro desse foco, o “*educador musical*” parece estar mais apto a atender às demandas profissionais desse espaço escolar. Isto porque, as características desta proposta de formação parecem potencializar a construção do conhecimento didático do conteúdo, considerado por Shulman (1987) o mais importante ao desenvolvimento da prática profissional.

Nos demais cursos pesquisados ocorre um movimento de ampliação dos espaços de atuação profissional do professor de música, o que leva à construção de identidades profissionais multidimensionais. O “*músico-educador*” é o professor de instrumento de escolas especializadas e instrumentista, cuja formação enfatiza os conhecimentos específicos da linguagem musical centrados na fundamentação teórico musical. O “*professor de educação musical e de instrumento ou canto*” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas e instrumentista, e a formação é focada nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrada na formação instrumental. O “*músico-educador-pesquisador*” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, de espaços não-

escolares e pesquisador, e sua formação é focada nos conhecimentos específicos da linguagem musical voltada para os fundamentos teórico-musicais. Já o “*músico-professor-pesquisador*” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, de espaços não-escolares, instrumentista e pesquisador, com a ênfase da formação nos conhecimentos específicos centrados na formação instrumental. E o “*professor de música-pesquisador*” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, pesquisador, instrumentista, podendo atuar, também, como assessor e animador, musicólogo, crítico de arte e regente de coro, com a ênfase da formação nos conhecimentos teórico-práticos centrados na formação instrumental. Eis os dados no quadro a seguir:

QUADRO 9: Espaços de atuação profissional

escolas de educação básica

escolas especializadas + instrumentista

escolas de educação básica + escolas especializadas + instrumentista

escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador

escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + instrumentista + pesquisador

escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + instrumentista + pesquisador + animador + musicólogo + crítico de arte + regente de coro

Fonte: dados da pesquisa

A necessidade de ampliação dos espaços de atuação do licenciando em Música, para além das escolas de educação básica, é apontada na literatura há mais de uma década. (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003). Discutindo essa questão, Del Ben afirma que *múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música*. (DEL BEN, 2003, p. 32). Com base nessa afirmação, posso concluir que os cursos de licenciatura na área de Música incorporaram a multidimensionalidade no perfil profissional e a multiplicidade dos espaços de atuação profissional. Neste

caso pergunto: que processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos pelos cursos de formação de professores para a construção de conhecimentos profissionais necessários à conexão com o mundo do trabalho que se tornou tão diversificado? Acredito que é na dimensão dos conhecimentos teórico-práticos em que se articulam e potencializam os conhecimentos profissionais do professor de música na sua totalidade, e isto se dá no trânsito entre a universidade e os diversos espaços de atuação profissional. Como então, propiciar, ao longo do processo de formação inicial do professor, experiências teórico-práticas para além de um *verniz pedagógico*, em escolas de educação básica, escolas específicas de música, em bandas, corais, projetos sociais, e em tantos outros espaços, por meio da imersão nesses espaços sociais? O que defendo não é a contração dos espaços de atuação profissional, mas a sua expansão conectada ao mundo do trabalho.

Em suma, o problema das propostas de formação não está na multiplicidade de espaços de formação oferecidos pelos cursos, mas na demanda atual do mundo do trabalho. A questão, a meu ver, parece residir na possibilidade de operacionalização dessa oferta no currículo em ação, na construção de formas de articulação da universidade com os diversos espaços profissionais e de saberes e práticas que se traduzam em conhecimentos profissionais docentes para a atuação profissional efetiva. Por terem um caráter dinâmico, os projetos pedagógicos dos cursos podem discutir e adotar estratégias de formação docente que, de fato, concretizem a formação do professor de música na sua relação com os espaços de atuação. Essa reflexão coletiva pode culminar, inclusive, na revisão da oferta de determinados espaços profissionais em detrimento das possibilidades reais e das características locais de cada curso de licenciatura.

Desse modo, para resolver o problema da multiplicidade e multidimensionalidade, a área de música distribui os conhecimentos profissionais conforme os espaços de atuação profissional, o que por si só, não soluciona a questão. Talvez a busca por formas de integrar esses conhecimentos disciplinares transformando-os em conhecimentos profissionais do professor de música seja mais útil ao exercício profissional. O que defendo para as propostas de formação de professores de música é a busca do equilíbrio na oferta dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos,

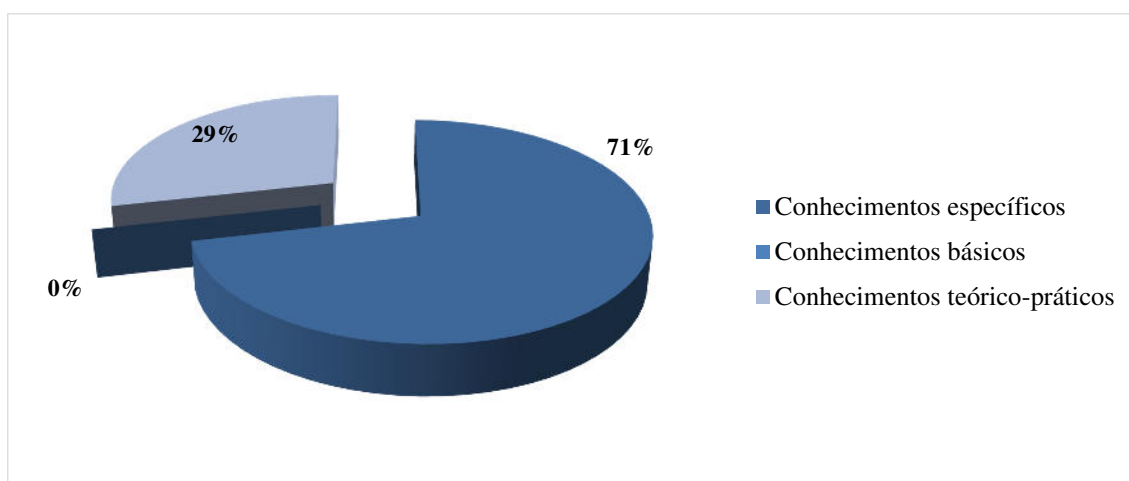
libertando-se da polarização ora nos conhecimentos musicais, ora nos conhecimentos educacionais, dissolvendo-se a tensão entre músico e o professor de música na definição do perfil profissional do professor de música.

A dicotomia entre o músico e o professor, entre a música e a educação e suas implicações na definição do perfil e dos conhecimentos profissionais do professor de música é apontada na literatura por algumas pesquisas (PEREIRA, 2013; MATEIRO, 2009; JARDIM, 2008; PIRES, 2003). E, nessa relação dicotômica parece surgir uma nova dimensão – a dimensão da pesquisa, do pesquisador. Dos sete cursos analisados, três deles incorporam ao perfil delineado essa dimensão, criando o *“músico-professor-pesquisador”*, o *“músico-educador-pesquisador”* e o *“professor-pesquisador”*. Apesar de a dimensão da pesquisa não aparecer na denominação do perfil profissional, ela está presente, de maneira efetiva, em todos os cursos pesquisados. Ela se manifesta nas propostas curriculares por meio da obrigatoriedade do TCC ou Monografia, e por meio de disciplinas obrigatórias de Metodologia da Pesquisa em Música ou em Educação Musical, Pesquisa em Música, Práticas em Pesquisa, Pesquisa em Cultura, e em disciplinas de caráter mais geral como Metodologia Científica ou da Pesquisa Científica.

A valorização da pesquisa como elemento imprescindível à formação do professor de música surge na proposta curricular do curso C5, na reforma curricular realizada no início da década de 1990. A propósito, após uma década, segundo Pires (2003), é que essa dimensão começou a ser incorporada em outros cursos do Estado, porém, não em todos eles. Na verdade, a dimensão da pesquisa passa a integrar as propostas curriculares por meio da inclusão de disciplinas optativas, ou de maneira efetiva, com a adoção de disciplinas obrigatórias de Pesquisa em Música, Metodologia Científica ou Iniciação à Pesquisa Científica, ou ainda, por meio da obrigatoriedade de trabalho monográfico ao final do curso. O que há uma década aparecia de maneira pontual nos cursos, hoje tornou-se consensual nas propostas curriculares. Por conseguinte, atualmente, a dimensão da pesquisa está presente em todos os cursos de formação de professores de música pesquisados por meio de disciplinas obrigatórias e da adoção do TCC ou Monografia como componente curricular obrigatório, apesar de as DCN (2004) não o considerarem como tal.

Analisando a questão sob a ótica das propostas de formação, ressalto que, na distribuição dos conhecimentos profissionais, a ênfase oscila entre a oferta dos conhecimentos específicos, na maioria dos cursos, e os conhecimentos teórico-práticos, mas os conhecimentos básicos são os mais desvalorizados na formação do professor de música em todos os cursos pesquisados, como visualiza o gráfico a seguir:

GRÁFICO 10: Ênfase dos conhecimentos profissionais



Fonte: dados da pesquisa

A ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical revela a dissociação teoria e prática na formação do professor de música, reflexo do modelo de profissionalidade do professor como técnico. A prevalência da teoria sobre a prática nesses modelos de formação de professor de música pode ser representada da seguinte maneira:

FIGURA 5: Relação teoria e prática nos cursos de formação de professor de música

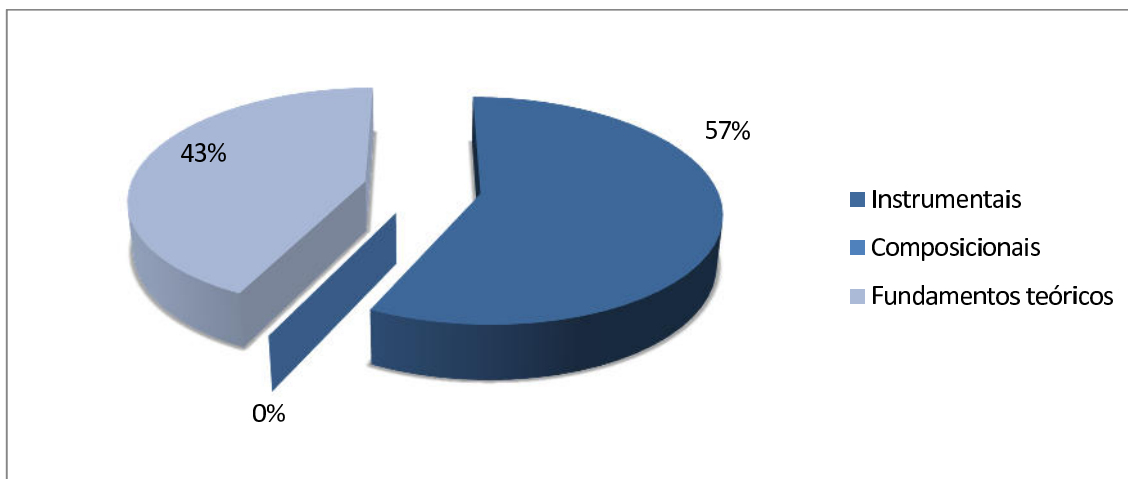


Fonte: dados da pesquisa

No campo dos conhecimentos específicos da linguagem musical, a ênfase oscila entre o conhecimento instrumental, adotada pela maioria dos cursos, e o conhecimento dos fundamentos teóricos, enquanto os

conhecimentos composicionais são considerados menos importantes à prática profissional do professor de música, à exceção do curso C3.

GRÁFICO 11: Ênfase dos conhecimentos específicos



Fonte: dados da pesquisa

A tensão entre conhecimentos específicos musicais e conhecimentos teórico-práticos revela a própria dicotomia apontada anteriormente entre músico/ professor e entre música/ educação. A grande maioria dos cursos (71%) privilegia os conhecimentos específicos musicais, enfatizando ora os conhecimentos práticos instrumentais (57%), ora a fundamentação teórica (43%). A ênfase nos conhecimentos específicos musicais é também encontrada em outros cursos de licenciatura em música no Brasil, como revelam as pesquisas realizadas por Mateiro (2009) e Pereira (2013). Mateiro afirma que *o alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor*. (MATEIRO, 2009, p. 64).

Nessa medida, considero, como questão de fundo para pensar as propostas de formação de professores de música, a discussão das relações dicotômicas entre licenciatura/bacharelado, músico/professor, música/educação. O sociólogo Boaventura de Souza Santos, ao proceder à crítica à forma de racionalidade ocidental, acrescenta que a relação dicotômica combina, de forma elegante, a simetria com a hierarquia. Isto é, *a simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical*. (SANTOS, 2006, p. 101). Isto porque, nessa relação, o todo é *menos e*

não mais do que o conjunto das partes, ele é uma das partes que se transforma em termo de referência para as demais. E é exatamente isso o que confere às dicotomias o caráter hierárquico. Ao se prender a essa racionalidade, não se consegue compreender nenhuma das partes fora das articulações e relações de poder que as unem, o que não permite perceber outras relações alternativas que têm estado ofuscado pelas dicotomias hegemônicas. (id., p. 105).

Transportando esses ensinamentos para o campo da música, a figura do professor de música é concebida dentro da relação com o músico e, conseqüentemente, a sua formação e os conhecimentos profissionais atribuídos a ele no processo formativo. Desse modo, a totalidade é o bacharelado em instrumento e não o bacharelado em composição ou regência. A dicotomia que se cria é entre o bacharel-instrumentista e o professor de música, e a hierarquia recai sobre a capacidade e desenvoltura para executar bem um instrumento musical. Portanto, a identidade hegemônica é a do músico instrumentista, e o conhecimento profissional dominante é o conhecimento específico da linguagem musical, sobretudo o instrumental. Parece ser essa racionalidade que age como pano de fundo das propostas curriculares do professor de música que valorizam a identidade do músico em detrimento da identidade do professor, fragilizando-se, dessa maneira, a profissionalidade do professor de música.

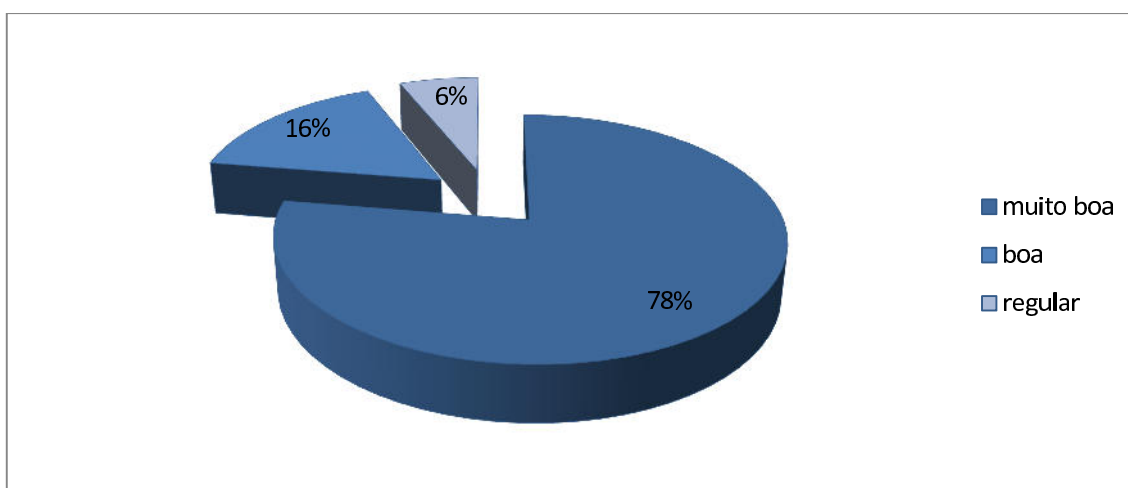
7.2 A proposta de formação do Pibid Música na visão dos licenciandos: ênfase na formação prática e no exercício profissional

A proposta de formação do Pibid tem como eixo central a articulação teoria e prática a partir da horizontalidade da relação entre instituições, sujeitos e saberes. Com base nessa indissociabilidade, o programa prevê o equilíbrio entre a formação e o exercício profissional, por meio da inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas de educação básica. Por sua vez, o processo de inserção dos licenciandos realiza-se com o acompanhamento do professor coordenador e do professor co-formador (supervisor). Com base nesses princípios, busquei, na voz dos licenciandos, compreender como avaliavam as contribuições do Pibid para a formação profissional do professor

de música; para a formação teórica e prática; para a articulação teoria e prática; e para o exercício profissional. Para tal, servi-me então dos dados obtidos no segundo bloco do questionário, conforme descritos no Anexo D.

Assim sendo, como alternativa à resposta da questão sobre a contribuição do Pibid para a formação profissional, adotei, no questionário, uma escala que variava entre as opções *muito boa*, *boa*, *regular*, *fraca* e *muito fraca*. Dos 49 participantes, 38 consideraram a contribuição do Pibid para a sua formação profissional *muito boa* (77,5%), 8 consideraram *boa* (16,3%), e 3 consideraram *regular* (6,1%). Nenhum dos respondentes escolheu as opções *fraca* e *muito fraca*. Os dados revelam que a grande maioria dos licenciandos considera *muito boa* a contribuição do Pibid Música para a sua formação profissional. Eis os dados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 12: Contribuição do Pibid Música para a formação profissional do professor



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados se repetem em cada curso do Estado. Assim, a maioria dos licenciandos consideraram *muito boa* a contribuição do Pibid para a sua formação. Porém, para a mesma questão, no curso C2, 3 bolsistas avaliaram como *regular* a contribuição do Pibid para a sua formação, o que mostra uma divergência entre os participantes, com relação ao desenvolvimento deste subprojeto. Eis os dados na tabela seguinte:

TABELA 10: Contribuição do Pibid Música para a formação profissional do professor

Cursos	Muito bom	Bom	Regular	Total
C1	6	2	-	8
C2	4	-	3	7
C3	7	1	-	8
C4	7	1	-	8
C5	6	2	-	8
C6	8	2	-	10
TOTAL	38	8	3	49

Fonte: dados da pesquisa

As questões sobre a contribuição do Pibid para a formação teórica, para a formação prática, para a articulação teoria e prática na formação dos professores e para a preparação para o exercício profissional, apresentaram as respostas conforme a seguinte escala: *contribui amplamente*, *contribui parcialmente*, *contribui muito pouco* e *não contribui*. Inquiridos sobre a contribuição do Pibid para a formação teórica do professor de música, 21 alunos declararam que o Programa *contribui amplamente* (42,8%); 24 que *contribui parcialmente* (48,9%); e 4 que *contribui muito pouco* (8,1%). Não houve a escolha pela opção *não contribui*. Na perspectiva da maioria dos licenciandos do Estado, o Pibid Música *contribui parcialmente* para a formação teórica do professor de música, ficando em segundo lugar aqueles que acreditavam que *contribui amplamente*. A diferença entre uns e outros é de 6,1% para mais.

Analisando os dados de cada curso pesquisado, verifiquei nos cursos C5 e C4, o mesmo número de respostas relativas ao item: o Pibid Música *contribui amplamente*; e *parcialmente*, 4 licenciandos de cada curso. Nos cursos C3, C2 e C1, a maioria considerou que o Pibid *contribui parcialmente*. Nos cursos C1 e C2 (3 licenciandos), e no curso C6 (1 licenciando), 4 licenciandos consideraram que o Pibid *contribui muito pouco* para a formação teórica do professor de música, como mostra a tabela a seguir:

TABELA 11: Contribuição do Pibid Música para a formação teórica do professor

Cursos	Amplamente	Parcialmente	Muito Pouco	Total
C1	2	5	1	8
C2	2	3	2	7
C3	3	5	-	8
C4	4	4	-	8
C5	4	4	-	8
C6	6	3	1	10
TOTAL	21	24	4	49

Fonte: dados da pesquisa

Com relação à contribuição para a formação prática, 35 licenciandos responderam *contribui amplamente* (71,4%); 12, *contribui parcialmente* (24,4%); e 2 *contribui muito pouco* (4,0%). Nenhum dos participantes consideraram que *não contribui*. De maneira contrária à formação teórica, a maioria dos licenciandos considerou que o Pibid *contribui amplamente* para a formação prática do professor de música, ficando em segundo lugar aqueles que consideraram que *contribui parcialmente*. A diferença entre uns e outros é de 47,0% para mais, o que significa que a formação prática no Pibid é muito mais enfatizada ou percebida pelos licenciandos do que a teórica.

Esse fato pode ser confirmado em todos os cursos pesquisados, ou seja, a maioria considerou que o Pibid *contribui amplamente* para a formação prática do professor, sem nenhuma aproximação com os que consideraram que *contribui parcialmente*. E nos cursos C6 e C2, em cada um deles, houve 1 respondente que considerou que o Pibid Música *contribui muito pouco* para a formação prática do professor.

TABELA 12: Contribuição do Pibid Música para a formação prática do professor

Cursos	Amplamente	Parcialmente	Muito Pouco	Total
C1	5	3	-	8
C2	4	2	1	7
C3	6	2	-	8
C4	7	1	-	8
C5	5	3	-	8
C6	8	1	1	10
TOTAL	35	12	2	49

Fonte: dados da pesquisa

Já com relação à articulação entre teoria e prática na formação do professor, 28 bolsistas declararam que o Pibid *contribui amplamente* (57%); 20 afirmaram que *contribui parcialmente* (41%); e 1 licenciando disse que *contribui muito pouco* (2%). Nenhum respondente considerou que o Pibid *não contribui* para a formação do professor de música. De acordo com os dados, a maioria dos licenciandos considerou que o Pibid *contribui amplamente* para a articulação teoria e prática, ficando em segundo lugar aqueles que consideraram que *contribui parcialmente*, com uma diferença de 16% entre eles.

Ao analisar cada um dos cursos pesquisados, percebi que a metade dos licenciandos considerou que o Pibid Música *contribui amplamente* para a relação teoria e prática, sendo 87,5% do curso C4; 57,1% do C2; e 75% do C1. Em ambos os cursos C6 e C3, 50% dos licenciandos consideraram que o Pibid Música *contribui amplamente*. Apenas no curso C5, a maioria dos licenciandos (75%) considerou que o Pibid Música *contribui parcialmente*. Destaco, ainda, que, 14,2% dos licenciandos do curso C2 consideraram que o Pibid Música *contribui muito pouco*. Esses dados encontram-se na tabela a seguir:

TABELA 13: Contribuição do Pibid Música para a relação teoria e prática

Cursos	Amplamente	Parcialmente	Muito Pouco	Total
C1	6	2	-	8
C2	4	2	1	7
C3	4	4	-	8
C4	7	1	-	8
C5	2	6	-	8
C6	5	5	-	10
TOTAL	28	20	1	49

Fonte: dados da pesquisa

A questão sobre a articulação entre teoria e prática, por ser semiaberta, possibilitou ao sujeito de pesquisa apontar as razões de sua resposta, permitindo-me explorar suas concepções. Assim, aqueles que consideraram que o Pibid *contribui amplamente* justificam que o Programa “*contribui porque (...) mostra como fazer da parte teórica uma prática, como colocar em uso*

aquilo que [se lê e estuda]". (S42-15). Essa opinião foi corroborada por outros licenciandos, que veem no Pibid a possibilidade de vivenciar, na prática, a teoria aprendida e vice-versa, como mostram os exemplos abaixo:

[...] "porque tenho a oportunidade de aplicar, comparar e/ou até corrigir a teoria absorvida em sala, em tempo real". (S7-15)

[...] "o professor consegue colocar em prática as teorias do curso em sala de aula, acrescentando novas técnicas de acordo com o local, situações e condições da escola". (S3-15)

[...] "temos a oportunidade de experimentar o que aprendemos na teoria e vivenciar os resultados". (S4-15)

[...] "exatamente pelo fato de que é no Pibid que o estudante tem a oportunidade de observar a prática e refletir sobre a teoria concomitantemente". (S5-15)

[...] "o participante tem oportunidade de testar os ensinamentos teóricos aprendidos na Faculdade". (S13-15)

[...] "porque o Pibid possibilita ao bolsista aplicar o conhecimento que obtém no curso durante uma aula prática". (S16-15)

[...] "porque temos a oportunidade de colocar em prática tudo que aprendemos durante o curso e testar algumas metodologias". (S22-15)

[...] "a partir do momento que estamos planejando uma aula, começamos a pensar como ela se realizará de fato. Quando entramos na sala, tudo que foi pensado a priori é agora colocado em questão". (S23-15)

[...] "o professor precisa ficar constantemente nessa imersão teórico-prática para saber dinamizar a aula". (S19-15).

Nesta mesma direção, para muitos, *"muitas das atividades do projeto são pensadas já se fazendo essa articulação, buscando essa base teórica",* pois *"a orientação está ciente de nossa teoria apreendida durante o curso e elabora projetos que possibilita sua execução".* O Pibid proporciona *"uma experiência além da vida acadêmica",* e possibilita *"trabalhar de uma forma que os alunos possam aprender sem uma pressão psicológica".* É uma experiência que *"nos leva para um ambiente que não estamos acostumados, a escola regular",* e permite trabalhar *"conteúdos e atividades bem diferentes [que] necessitam [de] estudo".* É *"através do Pibid que conseguimos estudar cada caso (dentro da docência) e procurar os recursos práticos e teóricos que consigam nos ajudar a desdobrá-los".* Como *"a formação teórica, em sua maior*

parte vivida na universidade, não é suficiente para amparar a prática, (...) o Pibid torna-se um facilitador desse processo”.

Os licenciandos que consideraram que o Pibid “*contribui parcialmente*” para a relação teoria e prática argumentaram que “*na observação aprendemos muito, mas deveria ter também uma prática, para podermos aprender ainda mais quando formos dar aula*”. Sua explicação se justifica porque, neste subprojeto os alunos não dão aulas nas escolas, apenas desenvolvem atividades de observação e realizam pequenas intervenções didáticas. Nesse sentido, a atividade de ensino, principal função profissional do professor (ROLDÃO, 2005, 2007), era parcialmente desenvolvida neste subprojeto, restringindo-se às intervenções didáticas. Outros licenciandos atribuíram suas respostas ao excesso de “*atividades científicas [que] as vezes diminuem o aprendizado prático*”. Esse relato referiu-se ao subprojeto dada a forte ênfase na produção científica dos licenciandos, o que pode estar interferindo na percepção da relação teoria e prática. Neste caso, pode haver tanto um não reconhecimento do licenciando da atividade científica como elemento da construção da docência, ou a ênfase na produção e divulgação dos resultados pode estar preterindo a formação prática dos licenciandos. Para outros, deveria haver “*uma melhor articulação, seria interessante um planejamento prévio*” do licenciando com a escola. Esse dado revela que neste subprojeto, a relação dos licenciandos com o professor supervisor da escola de educação básica ainda era deficitária, o que diminuía o protagonismo do supervisor como co-formador do licenciando, enfraquecendo a articulação teoria e prática na formação docente.

Afinal, apenas um licenciando considerou que o Pibid *contribui muito pouco* devido a “*falta [de] material na área de instrumento*”. De fato, a falta de instrumentos musicais nas escolas de educação básica é uma realidade, e apesar dessa situação não ser adequada ou mesmo desejável para o ensino de música nessas escolas, outras propostas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas para além das aulas tradicionais de instrumentos convencionais. Existem várias alternativas metodológicas para suprir essa questão, como, por exemplo, o trabalho com os sons do corpo, a utilização dos sons de diversos materiais (presentes na sala de aula, em outros espaços da escola, ou objetos trazidos de casa, etc.), a construção de instrumentos musicais e sua utilização

para atividades instrumentais. Acrescento, ainda, que existe uma diversidade de abordagens metodológicas que precisam ser utilizadas de acordo com o contexto da escola (de suas condições físicas e materiais), com os alunos (diversidade cultural e de interesse, conhecimentos prévios, faixa etária, expectativas...). Portanto, ensinar música não se resume apenas ao ensino do instrumento e nem tampouco ao uso de instrumentos musicais convencionais.

Por outro lado, a maioria dos subprojetos tem encontrado dificuldades para a aquisição de instrumentos musicais pelo Pibid, uma vez que são considerados *material permanente* e o programa opera com a concessão de verba de custeio para a compra de *material de consumo*. Esse fato pode ser comprovado no Manual de Orientações para Execução de Despesas do Pibid (2014), que não prevê gastos com material permanente para o ano de 2014, e insere *instrumento musical*, entre outros, na lista de materiais permanentes (p. 34). Na terceira etapa de execução de despesas do projeto, denominada *Execução de atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas*, o Manual apresenta, como possibilidade de abordagem formativa, algumas atividades, entre as quais, a *Construção de instrumentos musicais artesanais*. Para essa atividade, o Pibid propõe a construção de instrumentos “*com materiais de baixo custo, proposição de novos materiais musicais em valorização do capital musical e dos saberes dos alunos da educação básica*”. (id., p. 13).

Esses fatos revelam que a intenção política do Pibid parece ser a de que se desenvolvam atividades musicais usando-se apenas, instrumentos construídos com *sucata*. Neste ponto reside um problema com relação à “*valorização do capital musical e dos saberes dos alunos da educação básica*” prevista pelo Pibid (2014). O uso de instrumentos construídos com *sucata* ou *instrumentos alternativos* deve constituir uma possibilidade didática, mas não na regra pedagógica, visto que isso pode contribuir para intensificar e potencializar a desvalorização da atividade de ensino musical, no interior das escolas de educação básica. Esse fato, além de interferir na construção da profissionalidade e da identidade do professor de música, tem consequência na formação musical dos alunos da educação básica, uma vez que a eles são negadas experiências de percepção e execução de instrumentos com maior

riqueza de timbres, com maior precisão de produção sonora e de afinação mais acurada.

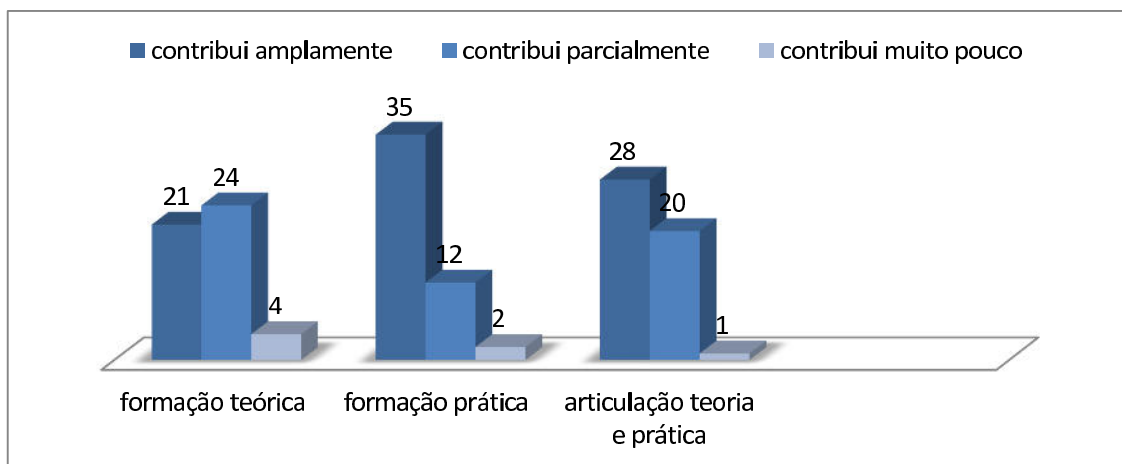
O Manual (2014) prevê também como atividades experimentais, a *realização de experimentos, desenvolvimento de kits de experimento, modelos e maquetes*. (p. 13). A pergunta que coloco é: esses experimentos também serão desenvolvidos com *materiais de baixo custo*? Pensando no material laboratorial previsto no Manual, quais seriam os materiais previstos para a construção de laboratórios na área de física, química ou biologia, por exemplo? Na área de música, pode-se entender como material laboratorial instrumentos de percussão (com ou sem altura definida), teclados eletrônicos, flauta doce, violão, por exemplo. Esses *materiais laboratoriais* podem se organizar em *kits de experimento* a serem utilizados nas práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. O que caracteriza um instrumento musical como *material de consumo* não pode ser a concepção *corriqueira* de instrumento musical, mas as características intrínsecas ao instrumento. Portanto, o material de consumo é de uso individual, tem pouca durabilidade (até dois anos) e é feito de material quebradiço. Ora, essas três características estão entre as cinco estabelecidas pela Portaria n. 448, de setembro de 2002, do Ministério da Fazenda, para definir *material de consumo*. Os instrumentos sugeridos acima para compor o *kit de experimento* cumprem essas três características, o que pode configurá-los como material de consumo.

A exemplo da categoria que existe para a área de educação física no Anexo I da Portaria n. 448 – *material educativo esportivo*, parece-me necessário criar uma categoria denominada *material educativo musical*, contendo como detalhamento: chocalho, ganzá, pandeiro, metalofone, xilofone, vibrafone, clava, lixinha, guizo, triângulo, violão, teclado eletrônico, tambor de fenda, pau de chuva, maraca, campana, agogô, reco-reco, bongô, pratinela, e tantos outros instrumentos que se enquadram nas características de material de consumo.

Contudo, a proposta de formação de professores do Pibid tem como principal característica a articulação teoria e prática, considerando indissociável a convivência dessas dimensões, ao longo de todo o processo de formação de professores. No âmbito do Pibid Música, porém, conforme os dados analisados, a formação prática é mais enfatizada/percebida pelos licenciandos

do que a formação teórica, não denotando equilíbrio entre essas dimensões no processo de formação docente, como registra este gráfico:

GRÁFICO 13: Contribuição do Pibid Música para a relação teoria e prática



Fonte: dados da pesquisa

A acentuada ênfase na formação prática (71,4%) aproxima a proposta de formação construída pelo Pibid Música dos cursos pesquisados do modelo de profissionalidade do professor reflexivo, em que há a prevalência da prática em detrimento da teoria. Ao contrário do que percebo no Pibid Música, o programa desenha uma proposta de formação que se aproxima do modelo de profissionalidade do intelectual crítico, que preconiza a articulação teoria e prática de maneira horizontal e simbiótica. Assim sendo, a relação teoria e prática no Pibid Música pode ser ilustrada da seguinte maneira:

FIGURA 6: Relação teoria e prática no Pibid Música nos cursos pesquisados em MG

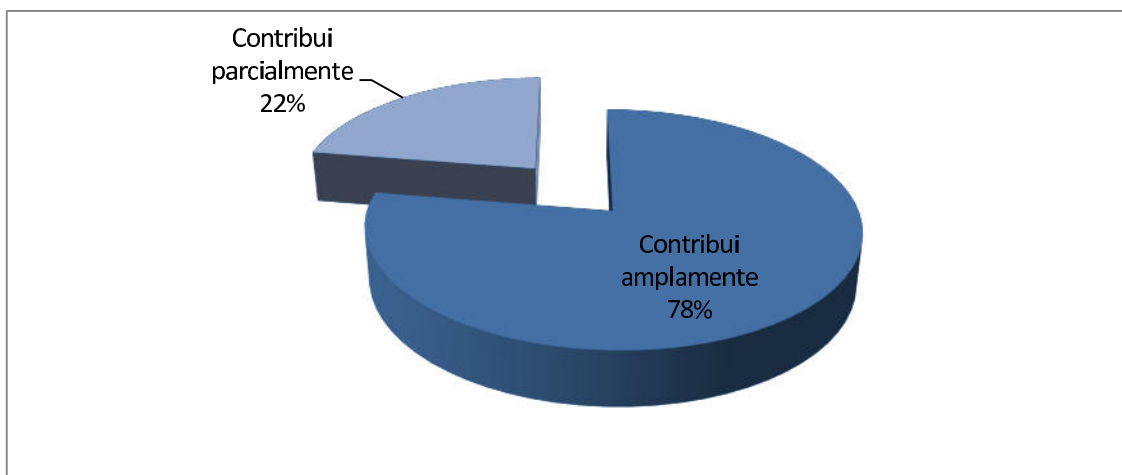


Fonte: dados da pesquisa

Voltando ao questionário, a última pergunta desse bloco em análise, refere-se à contribuição do Pibid na preparação para o exercício profissional. A essa questão, 38 bolsistas (78%) concordaram que o Pibid *contribui amplamente*; e 11 licenciandos (22%) acharam que *contribui parcialmente*, perfazendo a totalidade dos participantes. Com base nesses dados, como

registra o gráfico a seguir, concluo que a maioria dos respondentes declarou que o Pibid *contribui amplamente* para o exercício profissional:

GRÁFICO 14: Contribuição do Pibid para o exercício profissional.



Fonte: dados da pesquisa

Analisando os dados em cada curso pesquisado, verifico que em todos eles, a maioria dos licenciandos considerou que o Pibid *contribui amplamente* para o exercício profissional. Como particularidades, ressalto que nenhum respondente considerou que o Pibid contribuiu muito pouco, e no curso C6, todos os licenciandos consideraram que contribuiu amplamente. Cruzando esse dado com as questões anteriores sobre a contribuição do Pibid, constato que, em todos os cursos pesquisados, a maioria dos licenciandos do Pibid Música concordou que o Pibid *contribui amplamente* para a formação prática, para a formação profissional e para o exercício profissional.

TABELA 14: Contribuição do Pibid Música para o exercício profissional

Cursos	Amplamente	Parcialmente	Muito Pouco	Total
C1	6	2	-	8
C2	4	3	-	7
C3	6	2	-	8
C4	7	1	-	8
C5	5	3	-	8
C6	10	-	-	10
TOTAL	38	11	-	49

Fonte: dados da pesquisa

A avaliação do Pibid, em termos de sua contribuição para o exercício profissional, por meio de questão, também semiaberta, apresentada no questionário, permitiu-me detectar as concepções dos respondentes. A maioria dos licenciandos declarou que o Pibid é um *“programa com enfoque na atuação”*, que *“insere os bolsistas na realidade do ensino básico regular”*, criando *“a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em sala de aula e de ver as reais condições que a escola tem para manter um professor de música”*. É um Programa que permite *“iniciar [a] carreira dentro da docência com o apoio de diversos profissionais, que ajudam e (...) dão segurança para passarmos o que sabemos”*. Além do suporte teórico, *“tem-se uma coordenadora e uma supervisora que acompanha o trabalho mais de perto, dentro da escola”*. Portanto, cria-se *“a oportunidade de estar dentro da sala atuando e sendo orientado”*, e isto *“torna ‘suave’ esse ingresso do aluno (universitário) na vida profissional”*. A participação no Pibid possibilita *“ver de perto a realidade escolar, seu lado bom e ruim”*, o que torna esta experiência *“um bom preparatório para o mercado de trabalho”*. Ao iniciar a vida profissional, *“já teremos consciência das facilidades e dificuldades de [se] trabalhar na escola regular”*, adquirida a partir do *“contato mais cedo com o ambiente da sala de aula”*.

Nessa mesma direção, outros respondentes afirmaram que *“é na sala de aula que nos tornamos professores de fato, é lá que a prática se dá em maior grau”*. Segundo alguns, o Pibid prepara para a docência, mostra o papel do professor, como dar aula e como se comportar perante uma sala de aula. Nele, *“temos a possibilidade de vivenciar a prática docente através do olhar e isso desenvolve a crítica. Extraímos o que julgamos importante, da mesma forma que deletamos as atividades sem sucesso dos nossos planos”*.

Há também aqueles que consideraram que o Pibid Música *contribui parcialmente*, e dos 11 relatos, considerei dois contraditórios.

[...] *“O Pibid contribui muito, pois na graduação não iríamos ter uma experiência dessa de observação de um espaço escolar”*. (S49-16).

[...] *“Os bolsistas juntamente com a coordenadora e supervisora, discutem o que veem, trazendo novos olhares, outros modos de pensar sobre uma mesma situação, criando em nossa formação uma flexibilidade para lidar com uma sala de aula cheia de diversidade”*. (S44-16).

No meu ponto de vista, os exemplos anteriores mostram-se contraditórios, visto que os licenciandos justificaram a contribuição parcial do Pibid Música de maneira bastante positiva, aproximando-se do entendimento de uma ampla contribuição. De acordo com os depoimentos, o Pibid Música proporciona uma intensa experiência de observação no espaço escolar, e apresenta pontos positivos quanto ao modelo de supervisão adotado, que considera o processo formativo como um ato coletivo, pautado pela análise, reflexão, elaboração, reelaboração, flexibilidade e diversidade.

Há os que justificam sua posição, argumentando contra a situação “*artificial*” da prática docente no Pibid Música. Afinal, o subprojeto é ainda recente, e necessita de ampliação dos espaços formativos no interior das escolas de educação básica; aumentar a autonomia do bolsista de iniciação à docência para a tomada de decisões.

[...] “*considero que contribui parcialmente, pois durante o período que o bolsista está em sala, existe um professor supervisor, o que não acontece de fato na profissão*”. (S30-16).

[...] “*no nosso atual momento, trabalhamos no contraturno, o que não condiz com a realidade de fato*”. (S8-16).

[...] “*por ser um projeto novo, espero que daqui pra frente tenha esse objetivo*”. (S14-16).

[...] “*precisa-se ainda proporcionar ao professor de música a vivência da rotina de reuniões e decisões dentro da escola*”. (S11-16).

[...] “*contribui parcialmente uma vez que não temos total autonomia tanto em sala de aula quanto em outros espaços da escola*”. (S24-16).

Em minha opinião, a crítica quanto à permanência do professor supervisor dentro da sala de aula gerando uma situação artificial da docência, advém sobretudo, da ideia de o bolsista já ser um profissional do que de um profissional em construção, de um *vir-a-ser*. A proposta de formação do Pibid propõe uma primeira construção do ser profissional pelos licenciandos, por meio da relação com o mundo do trabalho, concepção essa que se aproxima do conceito de *profissionalidade emergente* cunhado por Jorro (2011). No processo de *vir-a-ser* professor, de tornar-se um professor, ocorre a incorporação de competências e gestos profissionais, bem como a apropriação

dos processos de trabalho que *prenciam uma expertise profissional*. Mas esta *expertise* ainda está em construção e precisa ser supervisionada por professores (coordenadores e supervisores) mais experientes, para que, juntos, construam os gestos profissionais mais adequados à profissão professor.

A autonomia é reivindicada pelos licenciandos no espaço de sala de aula e em outros espaços da escola de educação básica. A esse respeito, entendo que a autonomia constitui uma importante dimensão da construção profissionalidade docente, e pode ser desenvolvida por meio de estratégias diversificadas dos modelos de supervisão adotados. Uma estratégia para desenvolver a autonomia, pode ser a participação dos licenciandos em diferentes espaços formativos, como por exemplo em reuniões escolares, tal como reivindicado acima pelo licenciando. A participação pode ter uma dimensão política, possibilitando momentos de reflexão e crítica sobre questões como: quais decisões foram tomadas nas reuniões? Quais formas/estratégias utilizadas para a tomada das decisões? Que relações de poder perpassam as decisões dos sujeitos? Que interesses subsidiam/direcionam as decisões? Aliás, a capacidade de tomada de decisões baseada na reflexão ética é um conhecimento a ser construído a partir do contato com o mundo do trabalho, como assinala Jorro (2011).

Com efeito, a voz dos licenciandos ofereceu-me importantes elementos para eu pensar a contribuição do Pibid para a formação dos professores de música nos cursos pesquisados. De acordo com a maioria dos bolsistas de iniciação à docência, o Pibid Música contribui amplamente para a formação prática, para a articulação teoria e prática e para o exercício profissional, e, de maneira parcial, para a formação teórica dos futuros professores de Música. A maioria dos bolsistas considera, também, positiva a contribuição do Pibid Música para a formação profissional. Em todas essas dimensões porém, encontram-se respostas, ainda que com pequena frequência, que consideram que o Pibid Música *contribui muito pouco* para a formação teórica (8,1%); para a formação prática (4%); para a articulação teoria e prática (2%); e de forma regular para a formação profissional (3%).

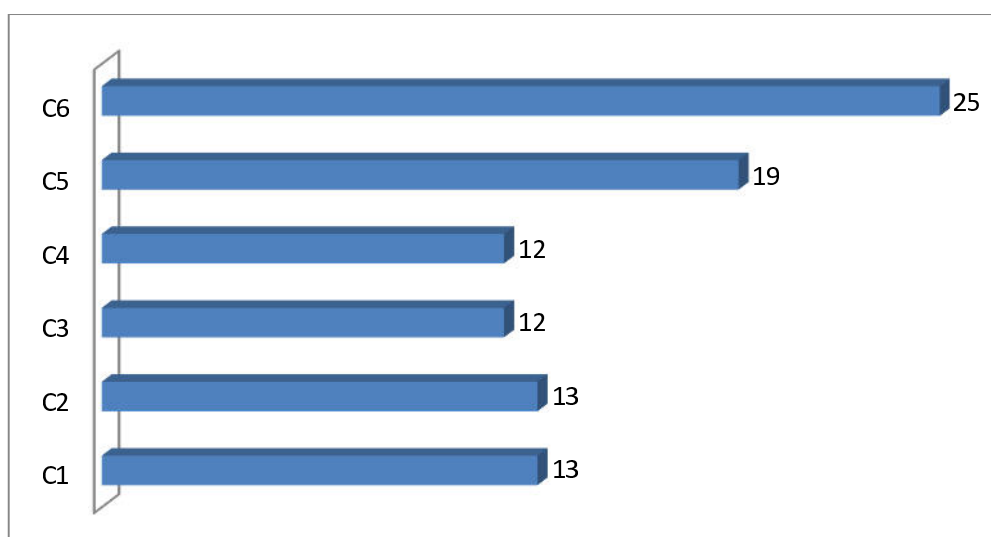
Quanto ao *exercício profissional*, é a dimensão que possui o maior número de respondentes (78%) relativa à opção, *contribui amplamente*; e

nenhum respondente para a opção *contribui muito pouco*. Olhando para os cursos do Estado, *exercício profissional* também configura-se como a única dimensão a qual todos os respondentes de um curso consideram que o Pibid Música *contribui amplamente*, como é o caso do curso C6, que contém o maior número de participantes. Diante dos dados, concluo que, sob a ótica dos licenciandos participantes desta pesquisa, o Pibid Música contribui mais para o exercício profissional do que para a formação profissional, e, no âmbito da formação, o Programa contribui mais para a formação prática do que para a formação teórica.

7.3 Estrutura e ação: o conhecimento curricular como indício de uma profissionalidade emergente

A análise da estrutura dos subprojetos do Pibid Música em Minas Gerais revelou a presença de diferentes configurações e singularidades nas formas de organização do programa em ação. Com relação ao número de participantes dos subprojetos, o número variou de 12 a 25 bolsistas, sendo o subprojeto do curso C6, o maior Pibid Música entre as universidades pesquisadas.

GRÁFICO 15: Número de bolsistas do Pibid Música participantes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa

Como registrado no gráfico acima, o número de participantes dos subprojetos do Pibid Música revela que o programa, apesar de sua enorme importância, ainda incide sobre uma pequena parcela de licenciandos dos cursos de formação de professores. Esse dado me permite pensar na necessidade de ampliação da participação dos licenciandos no programa e, de maneira mais efetiva, elaborar estratégias de disseminação das boas práticas no interior dos cursos. Além disso, poderia pensar em possibilidades de incorporação do Pibid ao campo de conhecimentos teórico-práticos dos cursos de formação de professores de música.

Fato é que o Pibid Música tem funcionado à margem dos cursos de formação de professores. Digo isso, diante da construção dos subprojetos pautados por interesses e esforços individuais, à exceção do subprojeto do curso C5. Mesmo nos cursos em que há a exigência de aprovação do Colegiado de Curso, observo a intenção muito mais burocrática do que propriamente pedagógica. O lugar ocupado pelo Pibid Música nos cursos parece incidir de maneira pontual na qualidade das ações acadêmicas, restringindo-se às contribuições dos professores coordenadores para as disciplinas ministradas por eles nos cursos. Eis a opinião destas coordenadoras a esse respeito:

“Então assim, eu acho que o Pibid é mais assim, eu coloco nos relatórios. Eu como professora consigo ver essa mobilidade e ajustar determinados conteúdos da Didática. Por exemplo, as Didáticas 3 e a 4 aqui do nosso Departamento sou eu que dou”. (Coordenadora 4, p. 29).

“Por exemplo, uma bolsista nossa está terrível na percepção, e eu encaro isso como uma atividade minha com o Pibid fora do estágio da segunda-feira, (...) para poder tentar melhorar a formação dela. Eu não sei por que essa disciplina não está funcionando, o estágio funciona muito bem, só que o Pibid não é estágio”. (Coordenador 6, p. 23-24).

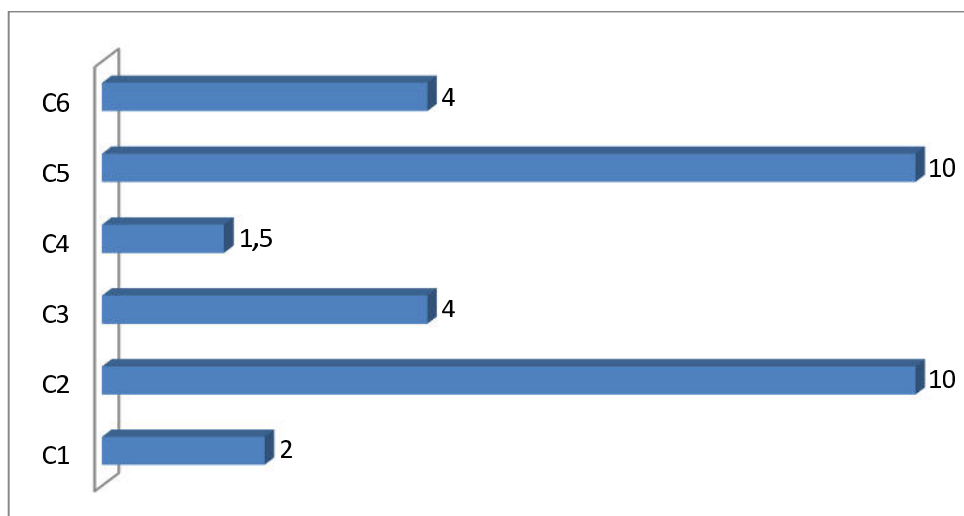
No meu entendimento, esta questão parece refletir diretamente na articulação teoria e prática e na sua possibilidade de induzir mudanças estruturais nos cursos de licenciatura. A percepção de fragilidades nos cursos de licenciatura, apesar de ocorrer em decorrência das ações do Pibid, ainda causa um movimento mais individual do que coletivo. E isso parece não atingir,

de maneira efetiva, as propostas de formação dos cursos de formação de professores de música, como indicado pelo Pibid.

“Esta para mim é uma inovação, mostrar que as licenciaturas têm algumas fragilidades. E aí, induzir os próprios projetos pedagógicos das licenciaturas das IES, dos estágios supervisionados que foram abandonados, que foram subaproveitados, a prática como componente curricular. Então, o Pibid tem ajudado a gente pensar, movimentar a universidade e dar uma outra característica para a universidade”. (Coordenador Geral, p. 18).

A maioria dos subprojetos (83,3%), por ser fruto de uma construção individual, denota a ausência do Pibid na discussão sobre a formação de professores tanto no âmbito dos cursos quanto das instituições. É a partir da reflexão no interior das universidades que o Pibid espera elevar a qualidade das ações acadêmicas e promover a integração entre a educação superior e a educação básica, como salienta o coordenador geral.

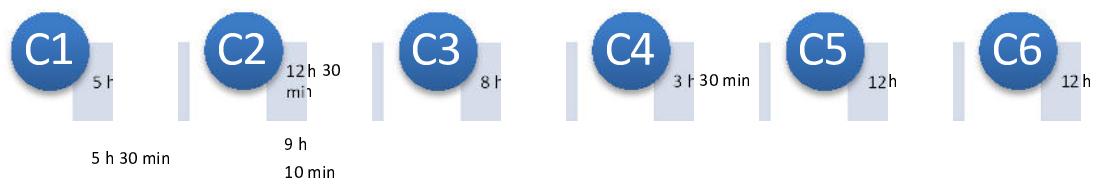
Assim, em cada um dos diferentes lugares, as realizações possíveis acabam por produzir singularidades na estruturação do Pibid Música. A inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas de educação básica é uma das ações que caracterizam a proposta de formação de professores do Pibid. Espera-se que haja o desenvolvimento de ações que promovam a inserção na cultura escolar por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, como observado no modelo de formação de professores do programa. Nesse processo de apropriação e reflexão sobre a cultura escolar, o tempo de dedicação dos licenciandos e a qualidade das reflexões empreendidas interferem no grau de percepção e apreensão da realidade escolar. Por diferentes fatores, há uma grande diferença entre o tempo de inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica, que varia de 1 hora e 30 minutos a 10 horas.

GRÁFICO 16: Número de horas de inserção nas escolas de educação básica

Fonte: dados da pesquisa

Existe também uma diferença em relação ao tempo total de dedicação às atividades do projeto pelos licenciandos, que varia de 3 horas e 30 minutos a 12 horas e 30 minutos. Nos subprojetos dos cursos C1 e C2, o tempo de dedicação ao projeto varia nos grupos de cada escola de educação básica. Do ponto de vista do Regulamento do Pibid (2013), os subprojetos dos cursos C1 e C4 não cumprem a determinação mínima de 32 horas mensais de dedicação ao subprojeto, ou seja, de 8 horas semanais, e os dos cursos C2, C5 e C6 estão acima do número estipulado no documento. (Art. 36). Além disso, o subprojeto do curso C4 é o único a ter apenas uma escola de educação básica como parceira, e o subprojeto do curso C1 é o único a lidar com um “*espaço preservado, uma realidade sem conflitos*”, atendendo apenas a 3 alunos no contraturno da escola. O tempo dedicado às atividades do subprojeto parece ser um elemento chave no processo de apropriação e reflexão sobre a cultura escolar. Assim, pensando, pergunto: qual será o grau de apropriação dos elementos da docência diante do pouco tempo de inserção nas escolas de educação básica? Quais seriam as implicações da oferta de uma formação diferenciada dentro de um mesmo subprojeto? Por outro lado, apesar de proporcionar uma formação mais ampliada, a sobrecarga de horas de dedicação ao subprojeto não estaria impedindo alguns alunos de participar desse tipo de formação?

FIGURA 7: Tempo dedicado às atividades do Pibid Música



Fonte: dados da pesquisa

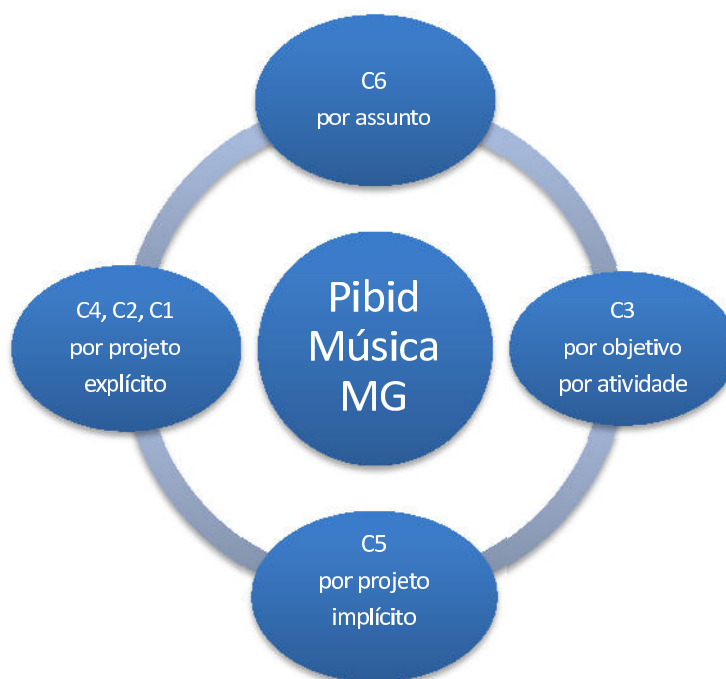
Outra importante característica desse processo de inserção é a presença do professor supervisor como co-formador dos licenciandos, ajudando-os no desenvolvimento das diversas atividades docentes. Trazer a figura do professor supervisor para participar da formação do licenciando é fundamental à concretização da relação horizontal entre instituições, saberes e sujeitos. E nesse sentido, as reuniões com os professores supervisores das escolas de educação básica configuram-se como espaços fundamentais à troca de conhecimentos e práticas docentes. Nesse sentido, analisando a estrutura dos subprojetos, vejo que somente os cursos C3 e C5 garantem esse espaço de formação por meio de reuniões semanais com os professores supervisores nas escolas de educação básica. Isso significa que, a maioria dos subprojetos (66,7%) não promove, de maneira efetiva, a articulação entre instituições, sujeitos e saberes. Infiro, pois, que, de maneira geral, tanto o processo de inserção dos licenciandos como a participação efetiva do professor supervisor na co-formação dos licenciandos ainda se dão de forma precária nos subprojetos dos cursos de música.

Como singularidades dos subprojetos, aponto: o uso do grupo focal para a coleta de dados relativos aos contextos educacionais e sobre os alunos e suas características e a grande produção de trabalhos científicos (C6); a adoção de atividades culturais complementares à formação dos licenciandos, a intensa atividade de observação do contexto escolar e a concepção de iniciação à docência (C5); a institucionalização do Pibid na matriz de horário do curso de licenciatura (C3); a criação de comissões de apoio ao desenvolvimento do subprojeto (C4); a formação teórica específica para a fase

de inserção no contexto escolar (C2); o trabalho interdisciplinar com a disciplina de português (C1).

As diferentes estruturas construídas pelos subprojetos em cada universidade, aliadas às concepções de ensino de música nas escolas dão origem a várias formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica. Os subprojetos do Pibid Música em Minas Gerais apresentam todas as formas de organização do ensino de música descritas por Del-Ben (2011), sendo que a maioria (66,6%) se organiza por meio da elaboração de projetos.

FIGURA 8: Formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica



Fonte: dados da pesquisa

O processo de construção das formas de ensino de música nas escolas de educação básica denota um movimento maior ou menor em busca da articulação da proposta à realidade escolar. Por meio de tentativas e erros e da busca de alternativas de construção de sentido para o ensino de música nas escolas, o percurso de cada subprojeto modela conhecimentos e práticas que culminam em distintas configurações. Desse modo, as diferentes formas de

organização do ensino de música são consideradas legítimas e também portadoras de distintas concepções de ensino. Ao discutir a profissionalidade docente, Roldão (2005) afirma que *a questão do saber necessário à função de ensinar relaciona-se diretamente com o próprio significado atribuído ao ato de ensinar*. (p. 115). Com base nisso, a mesma autora propõe discutir o sentido de ensinar a partir de duas leituras que coexistem na representação social e na história do professor. Portanto, ela distingue

ensinar como professar um saber – com ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém – com a ênfase da função na transitividade da ação, isto é, na construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro. (ROLDÃO, 2004, p. 97)

A autora problematiza as concepções de ensino baseando-se na reflexão sobre a ênfase que se coloca nos elementos da mediação pedagógica: o conhecimento e o aluno. Ensinar no sentido de professar um saber significa estabelecer uma relação intransitiva em relação ao aluno e transitiva em relação ao conhecimento. Melhor dizendo, o professor domina um conhecimento conteudinal, que é apresentado ao aluno. Diante desse conhecimento, o aluno aprende ou não, pelo seu esforço, condições ou capacidades. Neste caso, *o professor é um profissional de um saber mais do que de uma função* (ROLDÃO, 2005, p. 98), e tem uma profissionalidade fraca uma vez que a função de transmitir um saber torna-se cada mais irrelevante na sociedade atual. Ao contrário, ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém caracteriza-se pela dupla transitividade e pelo lugar da mediação. Neste sentido, ensinar configura-se, essencialmente,

a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nessa perspectiva, o professor define-se como um profissional de ensino, como alguém que sabe construir a passagem de um saber ao aluno e cuja função é a organização ativa do trabalho de ensinar, de modo a possibilitar

o trabalho de aprender. É uma aprendizagem construída sempre pelo e no aluno. Nesta relação, o professor é responsável pela mediação entre o saber e o aluno, por meio da orientação intencional que conduz à *possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido*. (ROLDÃO, 2005, p. 117). Nessa perspectiva conceitual, situam-se os autores que defendem a organização do ensino por projetos (DEL-BEN, 2011; LEITE, 1996; JOLIBERT, 1994). Eles consideram que a organização do ensino por conteúdos, assuntos ou eixos baseia-se em algo desvinculado do contexto sócio-histórico que o gerou, ao passo que os projetos partem de situações e acontecimentos concretos. O trabalho por projeto pressupõe atitude cooperativa dos alunos, o que os torna corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas realizadas. E, dentro de um processo cooperativo de construção do conhecimento, espera-se que os alunos possam se engajar *em seu próprio aprendizado ao invés de sofrer um ensinamento*. (JOLIBERT, p. 21).

Diante do exposto, defendo aqui o trabalho por projeto como uma realização possível do ensino de música, nas escolas de educação básica. Aliás, outros subprojetos do Pibid Música já estão se organizando dessa forma, como é o caso da Universidade Estadual de Feira de Santana³⁴. Acredito que as atividades que norteiam a organização por conteúdo, assuntos ou eixos podem ser adotadas como parte do processo, localizando-se, no início, com intenção diagnóstica, no meio como parte do encadeamento das atividades de aprendizagem, ou no final, como possibilidade de avaliar o processo e apontar pontos a serem aprofundados em outros projetos ou módulos de aprendizagem direcionados a determinadas destrezas, habilidades, competências.

Em última análise, a forma de organização do ensino por projetos apresenta-se como um conhecimento do currículo que permite administrar o conteúdo a ser ensinado, preparando-o em função das particularidades dos contextos escolares, das características sócio-culturais dos alunos, dos diferentes níveis de ensino e dos objetivos da ação educativa. Acredito que o conhecimento do currículo configura-se como um indício da profissionalidade

³⁴ Disponível em: <musicapibid.blospot.com.br/2014/05/projeto-2-colegio-assis-chateaubriand.html>. Acesso em 01/02/2015.

emergente do professor de música no Pibid Música dos cursos mineiros pesquisados.

8 CONCLUSÃO

Neste tópico, reservado à conclusão, retomo os objetivos e as hipóteses delineadas a fim de relacioná-los com os resultados obtidos ao longo desta pesquisa. O primeiro objetivo foi caracterizar as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música e do Pibid, analisando-as do ponto de vista da sua relação com a profissionalidade docente. Construir os *Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música* permitiu-me perceber que os cursos de licenciatura em música, participantes desta pesquisa delineiam diferentes perfis profissionais para atuação profissional no mesmo espaço profissional ou, ainda, em espaços diversos. As análises apontaram que, à medida que se ampliam os espaços de atuação profissional, mais fragilizada se torna a profissionalidade docente, uma vez que esta expansão não se dá conectada ao mundo do trabalho, como se observa na distribuição dos conhecimentos curriculares. Diante dessa questão, o que defendo não é a contração dos espaços de atuação, nem tampouco a oferta da formação para *cada situação nova pontual ou para cada alteração surgida no sistema ou na escola* (ROLDÃO, 1998, p. 85), mas a sua expansão conectada ao mundo do trabalho. (DEL-BEN, 2003; PIRES, 2003), operacionalizada a partir de estratégias de formação de conhecimentos teórico-práticos úteis à prática profissional. Além disso, a discussão em torno do perfil profissional do professor de música é fundamental ao fortalecimento da profissionalidade e da identidade docente. Afinal, penso que, o curso é de música, que forma professores de música, que têm como função ensinar música a alguém.

Outra questão refere-se à distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de formação de professores de música. A maioria dos cursos coloca a ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental. Essa forma de distribuição do conhecimento revela não só a presença das dicotomias músico/professor e música/educação, como também a afirmação da identidade do músico em detrimento do professor. A racionalidade que hierarquiza é a mesma que torna frágil a identidade e a profissionalidade do professor de música. E nesse dilema da distribuição do conhecimento curricular, está implícita a concepção de que para ser professor de música tem que ser músico

instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém.

Do ponto de vista dos modelos de profissionalidade docente, a análise das propostas de formação permitiu-me perceber a presença de três profissionalidades em construção. Nos cursos de licenciatura, a maioria das propostas se aproxima do modelo de profissionalidade do professor como profissional técnico, o qual detém um conhecimento teórico, técnico e especializado. Já a proposta de formação do Pibid Música se aproxima do modelo de profissionalidade do professor reflexivo, sustentada por uma racionalidade prática que caracteriza todo o processo formativo. E a proposta do Pibid se alinha com o modelo de profissionalidade do professor como um intelectual crítico, um profissional que possui conhecimentos profissionais pautados na ação e na reflexão, construídos por meio da articulação da teoria com a prática, e da “*relação simbiótica*” entre universidade e escola de educação básica.

O segundo objetivo deste estudo foi identificar que conhecimentos profissionais estão sendo construídos no trânsito entre a universidade e as escolas de educação básica. Tomar por base as categorias propostas por Shulman (1987) permitiu-me a organização metodológica para as análises dos conhecimentos atribuídos ao professor de música e dos conhecimentos declarados pelos licenciandos do Pibid Música, objeto desta pesquisa. E, então, pude observar que os conhecimentos atribuídos ao professor de música se aproximam dos conhecimentos descritos por Shulman (1987) nas 7 categorias. No entanto, verifiquei que a percepção dos licenciandos em relação aos conhecimentos profissionais era menor do que os declarados por eles nas interações dos grupos focais. Por outro lado, surgiu de maneira contundente, no discurso dos licenciandos, um *conhecimento ético da realidade em que se vive*. A imersão nos espaços escolares apresentou indícios da construção de conhecimentos advindos da reflexão ética em torno de práticas de exclusão e inclusão, da diferença e da diversidade (racial, sexual, cultural, socioeconômica), da desigualdade e dos preconceitos sociais, de atitudes de tolerância, respeito, aceitação, colaboração e participação. São conhecimentos que tocam na relação ética com as pessoas e configuram-se como

componente formativo necessário aos professores em formação para o entendimento das complexas situações de ensino. Esse corpo de conhecimentos marca a presença da dimensão ética da profissionalidade que emerge do Pibid Música dos cursos pesquisados. Considero a profissionalidade como uma *expertise* e uma ética, e é nesse ponto que Jorro remarca *a importância para o sujeito que se profissionaliza de conjugar a abordagem pragmática e a visão ética.* (JORRO, 2011, p. 9).

Do ponto de vista da dimensão da *expertise*, assinalo a emergência do conhecimento do currículo, voltado à organização do ensino de música nas escolas de educação básica. O conhecimento do currículo configura-se como competências necessárias à concepção, seleção e organização de programas e materiais para o ensino de assuntos e tópicos específicos do conhecimento disciplinar. Nesse sentido, constatei que a maioria dos subprojetos do Pibid Música (66,6%) se organiza por projetos de ensino de música. E, nos depoimentos dos licenciandos e dos coordenadores do Pibid Música, os projetos apresentam-se como uma possibilidade efetiva de organização do ensino de música nas escolas de educação básica. Contudo, a maioria desses projetos se organizou tendo como única referência o conhecimento específico musical. No âmbito do conhecimento curricular, a interdisciplinaridade também foi apontada como uma habilidade de o professor relacionar o conteúdo a ser ensinado ao conteúdo disciplinar de outras disciplinas do currículo. A organização curricular por uma perspectiva interdisciplinar surgiu em um subprojeto do Pibid Música, na abordagem da leitura e da escrita por meio da conexão dos conhecimentos musicais e da língua portuguesa. Tal ocorrência, por constituir apenas 16,6% dos subprojetos do Pibid Música, não a considero como um indício de uma profissionalidade emergente. Até porque, as falas dos sujeitos deixaram claro a necessidade de alinhamento conceitual do que se entende por interdisciplinaridade, por abordagem interdisciplinar. Contudo, percebe-se, apesar de ser uma das sugestões da proposta de formação do Pibid, não há clareza como operacionalizar essa forma de organização do ensino, até porque a área de música ainda se ressentia de propostas consistentes no âmbito disciplinar.

E, como terceiro e último objetivo, analisei os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música. Essas

análises eu as realizei ao longo das análises das propostas de formação de professores dos cursos de música e do Pibid, e dos conhecimentos em construção no Pibid Música. De forma mais explícita, considero, como indícios de uma profissionalidade emergente, o *conhecimento ético da realidade em que se vive*; a forma de organização do ensino de música por projetos; a imersão dos bolsistas nos espaços escolares com a supervisão de professores formadores e co-formadores; e o processo de reflexão decorrente da dinâmica desta relação.

Retomando as quatro hipóteses delineadas, considero que as análises desenvolvidas confirmam totalmente as três primeiras. Quanto à primeira hipótese - a que o Pibid se configura como um espaço formativo importante para a construção de conhecimentos profissionais do professor de música - ela se confirma diante da abundância de conhecimentos profissionais em construção, identificados nesta pesquisa. A segunda hipótese, relacionada com a anterior, afirma que o conjunto de conhecimentos profissionais em construção, na interação entre a universidade e as escolas de educação básica, faz emergir uma nova profissionalidade docente do professor de música. Essa hipótese também se confirma pelos próprios princípios adotados pela proposta de formação do Pibid, cuja marca é a *formação de professores construída dentro da profissão*, como sugere Nóvoa (2009). A terceira hipótese diz que esta nova profissionalidade se afasta daquelas delineadas pelos cursos de licenciatura em música. A análise das propostas de formação docente, com base nos *Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares* do professor de música, mostra que os cursos de licenciatura em música participantes desta pesquisa constroem uma profissionalidade, fragilizada pela ênfase na identidade do músico. Ao contrário, o Pibid propõe a construção de uma profissionalidade que afirma a identidade do professor de música. A última hipótese, ou seja, a profissionalidade emergente do Pibid Música constitui-se mediante processos apoiados em conhecimentos teóricos, práticos e da reflexão ética, se confirma de maneira parcial. Isso porque, apesar da presença do desenvolvimento de conhecimentos teóricos, práticos e da reflexão ética, predominou a construção da dimensão prática como observado pelos bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música dos cursos pesquisados.

Finalizando, apresento algumas limitações desta pesquisa e algumas sugestões para estudos futuros. Como exemplo, cito a própria natureza da pesquisa, que se construiu tendo em vista os relatos produzidos pela interação nas entrevistas e nos grupos focais. Esses dados, apesar de importantes, carecem ainda, ser cotejados com pesquisas realizadas com base na técnica de observação, possibilitando, então, aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de música, considerado por Shulman (1987) o mais importante no conjunto dos conhecimentos profissionais do professor. Outra limitação que aponto refere-se aos sujeitos participantes desta pesquisa. Na proposta de formação do Pibid, o professor co-formador é visto como protagonista da formação do licenciando. Os conhecimentos profissionais nesta proposta de formação foram construídos com base na relação de troca entre as instituições, sujeitos e saberes. Portanto, pesquisas que incluam a voz do professor supervisor e a perspectiva da escola de educação básica são fundamentais ao entendimento dos conhecimentos profissionais necessários ao professor de música para a docência nas escolas de educação básica. Nesta perspectiva, pode-se também desenvolver pesquisas que busquem compreender os modelos de supervisão desenvolvidos pelos professores coordenadores, identificando e analisando as estratégias de formação adotadas em diferentes subprojetos do Pibid Música e sua relação com a construção dos conhecimentos profissionais do professor de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Ed.). **Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189.

ALMEIDA, C. M. G. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 45-53, Set. 2010.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRE, M. E. D. A.; HOBOLD, M. D. S.; PASSOS, L. F. Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDCERE**. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e educação – SIRSSSE. 7 a 10 de novembro, 2011, Curitiba. *Anais...* Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p.15923-15035, 2011.

ARAÚJO, R. C. de. Saberes docentes de professores de piano. In: **FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE**, 4, 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, p. 197-203, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.1 2, n. 18/19, p. 96-129, 2001.

BELLOCHIO, C. Saberes docentes do educador musical. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003a. p. 174-181.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 17-24, Mar. 2003b.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 59-76.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, p. 11-26, 2001.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines]. **Revue française de pédagogie**, n. 94, p. 73-91, 1991. Disponível em: < /web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368 >. Acesso em: 20/06/2014.

_____. Autour des mots “professionnalisation, formes e dispositifs”. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionnalité”. **Recherche et Formation**, n. 19, p. 137-148, 1995.

BRASIL. **Manual de Orientações para Execução de Despesas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília: Capes, janeiro, 2014.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: Capes, 2013.

_____. **Relatório de gestão do Pibid (2009-2013)**. CAPES: Diretoria de formação de Professores da Educação Básica: Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei 11.769/08, 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

_____. **Edital/MEC/CAPES/FNDE**. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Música: Conselho Nacional de Educação 2004.

_____. **Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002**. Ministério da Fazenda. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 449052.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, 1997.

CAETANO, A. P. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2004. 192.

CALBO, A. S. et. Al. *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, vol. 2, n. 2, julho-dezembro 2009, pp. 73-80.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

Código de Ética Médica. Resolução CFM nº 1.931, de 17 de setembro de 2009. Brasília: Conselho Federal de Medicina: 70 p. 2010.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

COURTOIS, B. E. A., Ed. **Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise** Situations de travail et formation. Paris: L'Harmattan, p.165-201, Situations de travail et formationed. 1996.

DEL BEN, L. M. Música nas escolas. Salto para o futuro. **Série Educação Musical Escolar**, v. Boletim 08, p. 24-33, ANO XXI, Jun. 2011.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

_____. **Concepções a ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. 2001. (Tese - Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ELBÁZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. **Curriculum Inquiry**, v. 11, n. 1, p. 43-71, Spring, 1981.

EUFRÁZIO, Vanessa Lopes. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

FIALHO, V. M. O rap e seus aspectos sócio-musicais. In: **XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM** - 21 a 24 de outubro, 2003, Florianópolis. *Anais.... Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical*. p.851-857.

GALIZIA, F. S.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; HENTSCHKE, L. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 27-35, mar. 2008.

GATTI, B. A. et al., Eds. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)**. Textos FCC. São Paulo, p.120, Textos FCCed. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 10. 2012. 80.

GATTI, Bernardete A. (Coord.); BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

JARDIM, V. I. G. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971**. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JORRO, A. L'agir professionnel de l'enseignant. **Seminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM**, Feb,, Paris, France, 2006. Disponível em: <halshs-00195900>. Acesso em: 07/12/2014.

_____. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, A. e DE KETELE, J.-M. (Ed.). **La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?** Bruxelles: De Boeck, 2011. p.7-16.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, p. 24-33, mar.-abr. 1996.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

MACHADO, L. S. B. et al. O projeto PIBID/Biologia como instrumento direcionador na formação de docentes, a relação com perfil profissional de licenciandos e as expectativas de atuação na educação básica: uma reflexão.

In: *Anais... III Congresso Norte-Mineiro de pesquisa em educação: diferentes linguagens na formação de professores*. Unimontes: Montes Claros, p. 1-12, 2011.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, Set. 2009.

_____. El debate sobre el practicum y su relacion en la formacion del profesorado de musica. **Em Pauta**, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 22, p. 5-34, junho 2003.

MAXWELL, J. A. Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. Rog (Eds.). **The sage handbook of applied social research methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, p. 214-253, 2009.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 100**. Institui a unidade de gestão previdenciária integrada - ugeprevi - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de minas gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de minas gerais e o conselho estadual de previdência - ceprev -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Legislativo, novembro, 2007.

MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NEGT, O. Estabelecer e transgredir limites: variações sobre o tema. In: BARREIRA, C.; REGO, R. M. L., *et al* (Ed.). **Sociologia e conhecimento: além das fronteiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006. p.33-42.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. C. (Ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión **Revista de Educación**, v. 350, n. Septiembre-Diciembre, p. 203-218, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 27-42, 2001. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&nrm=iso >. Acesso em: 12/10/2014.

NUNES, C. M. F. *et al.* Formação docente: percepção das professoras graduandas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de escolas mineiras. In: (Orgs.). **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

NÚÑEZ, I.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 46/9, setembro, 2008, p. 1-13. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 12/10/2014.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PIRES, N. **A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PIRES, N.; DALBEN, Â. I. L. F. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). **Opus**, v. 19, n. 2, p. 171-208, Dez. 2013a.

_____. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 103-118, Jan.-Jun. 2013b.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Educação e Matemática**, v. 31, p. 9-20, 1994.

RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I., y GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. D. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-171, abril/junho 2008.

REQUIÃO, L. P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, setembro 2002.

RIBEIRO, S. T. D. S. O rap e a aula: tocando nas diferenças... **Revista da ABEM**, v. 19, p. 129-135, Mar. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 10, ano X, 2011, p. 139- 155.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 94-103, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&nrm=iso >. Acesso em: 15/10/2013.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, Jan./Dez. 2005.

_____. Professores para quê? para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos. Série: perspectivas em educação**. Dezembro, p. 95-120, 2004.

_____. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 1, nova série, p. 79-88, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.61-92.

SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências In: BARREIRA, César; REGO, Rubem M. L.; DWYER, Tom. . In: BARREIRA, C.;REGO, R. M. L., *et al* (Ed.). **Sociologia e conhecimento: além das fronteiras**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SANTOS, M. P. Resignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva: Relatório final. **LABORATÓRIO DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO E À DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO/UFRJ-FE**, Rio de Janeiro, maio, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, February 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, February 1987.

SILVA, R. M. A. F. N. **A prática em contexto profissional na formação inicial – perspectivas de estudantes. Contributos para a configuração profissional do educador da infância.** 2013. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Ediciones Morata S.A., 1987.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 4. 2004.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de regulação.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431-466, jan. 2003. ISSN 2175-795X. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759> >. Acesso em: abril de 2013.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES COORDENADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros(as) Coordenadores (as)

Nair Aparecida Rodrigues Pires, aluna do Programa de pós-graduação em educação: “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE-UFMG, solicitam sua participação neste estudo intitulado A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID MÚSICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS: conhecimentos profissionais e propostas de formação docente.

O objetivo geral da pesquisa é objetivo geral compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid Música em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente.

Os resultados dessa pesquisa podem trazer esclarecimentos sobre a especificidade da formação inicial de professores de Música nas universidades públicas mineiras, e evidenciar aspectos convergentes e divergentes em relação à implementação da política.

Se você concordar em participar como voluntário nesta pesquisa, poderá ser convidado(a) a participar da entrevista a ser realizada pelas pesquisadoras, com duração de 01h30min.

Todos os dados coletados nesta pesquisa são confidenciais, logo, as identidades dos participantes não serão reveladas publicamente em nenhuma hipótese. Os dados brutos coletados (levantamentos e transcrições feitas a partir das entrevistas, fitas de áudio usadas nas entrevistas) serão guardados em local seguro de acesso controlado pelas pesquisadoras. Após um período de cinco anos, todo esse material será destruído, preservando-se apenas a tese de doutorado como um registro escrito, com os nomes dos participantes alterados.

Os riscos de influência negativa dessa pesquisa são mínimos, pois constará apenas de coleta de dados por meio de entrevistas de acordo com consentimento do voluntário. Entretanto, caso haja relatos de influência negativa dos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa será imediatamente interrompida.

Caso necessite entrar em contato antes ou durante a pesquisa, você poderá fazê-lo diretamente às pesquisadoras (por telefone ou *e-mail*) ou ao Conselho de Ética e Pesquisa – COEP, exclusivamente para questões éticas – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005; CEP.: 31270-901, Belo Horizonte, Minas Gerais; Telefax: (031) 3409-4592; *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br.

As pesquisadoras,

Profª Drª Ângela I. L. de Freitas Dalben

tutti.uai@gmail.com

55 (31) 3409-6149

Nair Aparecida Rodrigues Pires

nair.pires@yahoo.com.br

55 (31) 9613-4977

Data: ___/___/___

Eu, _____, estou ciente de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento. Entendo que não receberei qualquer compensação por participar desta pesquisa. Compreendo que minha participação neste projeto é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa, sem necessidade de me justificar. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo como exposto acima e dou meu consentimento. Declaro estar recebendo uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS LICENCIANDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros(as) Licenciandos(as)

Nair Aparecida Rodrigues Pires, aluna do Programa de pós-graduação em educação: “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE-UFMG, **solicitam sua participação neste estudo intitulado A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID MÚSICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS: conhecimentos profissionais e propostas de formação docente.**

O objetivo geral da pesquisa é objetivo geral compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid Música em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente.

Os resultados dessa pesquisa podem trazer esclarecimentos sobre a especificidade da formação inicial de professores de Música nas universidades públicas mineiras, e evidenciar aspectos convergentes e divergentes em relação à implementação da política.

Se você concordar em participar como voluntário(a) nesta pesquisa, poderá ser convidado(a) a participar de um grupo focal a ser realizado pelas pesquisadoras, com duração de 2h30min.

Todos os dados coletados nesta pesquisa são confidenciais, logo, as identidades dos participantes não serão reveladas publicamente em nenhuma hipótese. Os dados brutos coletados (levantamentos e transcrições feitas a partir dos grupos focais, fitas de áudio usadas nos grupos focais) serão guardados em local seguro de acesso controlado pelas pesquisadoras. Após um período de cinco anos, todo esse material será destruído, preservando-se

apenas a tese de doutorado como um registro escrito, com os nomes dos participantes alterados.

Os riscos de influência negativa dessa pesquisa são mínimos, pois constará apenas de coleta de dados por meio de grupos focais de acordo com o consentimento do voluntário. Entretanto, caso haja relatos de influência negativa dos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa será imediatamente interrompida.

Caso necessite entrar em contato antes ou durante a pesquisa, você poderá fazê-lo diretamente às pesquisadoras (por telefone ou *e-mail*) ou ao Conselho de Ética e Pesquisa – COEP, exclusivamente para questões éticas – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005; CEP.: 31270-901, Belo Horizonte, Minas Gerais; Telefax: (031) 3409-4592; *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br.

As pesquisadoras,

Profª Drª Ângela I. L. de Freitas Dalben
tutti.uai@gmail.com
55 (31) 3409-6149

Nair Aparecida Rodrigues Pires
nair.pires@yahoo.com.br
55 (31) 9634-4977

Eu, _____, estou ciente de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento. Entendo que não receberei qualquer compensação por participar desta pesquisa. Compreendo que minha participação neste projeto é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa, sem necessidade de me justificar. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo como exposto acima e dou meu consentimento. Declaro estar recebendo uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Caro Diretor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid Música em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente.

Gostaria de convidar os professores coordenadores e os alunos bolsistas do Pibid do curso de Música desta instituição para participar de nossa pesquisa. Suas respostas serão muito importantes para nos ajudar a obter uma compreensão maior sobre a formação do professor de Música nas IES do estado de Minas Gerais.

Serão feitas entrevistas com duração de 1h30min, encontros de grupos focais com duração de 2h30min, observações durante uma semana e análise de documentos relativos ao PIBID em cada IES. As informações, anônimas, serão utilizadas exclusivamente para a nossa pesquisa.

Caso necessite entrar em contato antes ou durante a pesquisa, você poderá fazê-lo diretamente às pesquisadoras (por telefone ou *e-mail*) ou ao Conselho de Ética e Pesquisa – COEP, exclusivamente para questões éticas – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005; CEP.: 31270-901, Belo Horizonte, Minas Gerais; Telefax: (031) 3409-4592; *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br.

As pesquisadoras,

Profª Drª Ângela I. L. de Freitas Dalben
tutti.uai@gmail.com

55 (31) 3409-6149

Nair Aparecida RodriguesPires
nair.pires@yahoo.com.br

55 (31) 9634-4977

Data: ___/___/___

Eu, _____,
diretor(a) _____, declaro ter sido informado
sobre os procedimentos e propostas da pesquisa “*Os processos de formação
dos licenciandos em música engendrados pelas políticas de formação inicial de
professores: um olhar sobre o Pibid nas universidades mineiras*”, e concordo
que a referida pesquisa seja realizada nesta instituição.

....., dede 2013.

_____ / _____

Assinatura do(a) diretor(a) da unidade / RG

ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA OS LICENCIANDOS EM MÚSICA**QUESTIONÁRIO LICENCIANDO EM MÚSICA
PERFIL DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA****BLOCO 1 – Caracterização dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid
Música de Minas Gerais**

1- **Idade:** _____ anos

2- **Sexo:** (1) Masculino (2) Feminino

3- Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- (1) Ensino médio tradicional.
- (2) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.).
- (3) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- (4) Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo.
- (5) Outro.

4- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- (1) Todo em escola pública.
- (2) Todo em escola privada (particular).
- (3) A maior parte em escola pública.
- (4) A maior parte em escola privada (particular).
- (5) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

5- Indique o ano que você ingressou no curso de Música:

Ano _____

6- Indique o período que você está cursando atualmente:

Período _____

**7- Por que você escolheu fazer vestibular para o curso de licenciatura na
área de Música?**

8- Qual a sua expectativa profissional após o curso de graduação?

9- Indique quando você ingressou como bolsista no Pibid:

Ano _____ Mês _____

10- Você já participou como bolsista de outro projeto institucional?

(1) Não (2) Sim

Em qual projeto?

Durante quanto tempo?

11- Você já teve alguma experiência docente em escolas públicas de educação básica?

(1) Não (2) Sim

Em qual(is) disciplina(s)?

Durante quanto tempo?

BLOCO 2 – Contribuições do Pibid Música de Minas Gerais**12- Como você avalia a contribuição do Pibid para a sua formação?**

- (1) Muito boa
- (2) Boa
- (3) Regular
- (4) Fraca
- (5) Muito fraca

13- Você considera que o Pibid contribui para a formação teórica do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco
- (4) Não contribui

14- Você considera que o Pibid contribui para a formação prática do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco
- (4) Não contribui

15- Você considera que o Pibid contribui para a articulação teoria e prática na formação do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco
- (4) Não contribui

Por quê?

16- Você considera que o Pibid contribui na preparação para o exercício profissional?

(1) Contribui amplamente

(2) Contribui parcialmente

(3) Contribui muito pouco

(4) Não contribui

Por quê?

BLOCO 3 – Conhecimentos profissionais do professor de música

17- O que você acha que o professor precisa saber para ensinar música nas escolas de educação básica?

18- Quais as dificuldades você encontrou para desenvolver o ensino de música nas escolas de educação básica?

ANEXO E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL ROTEIRO
<p>Moderador(a): Participantes: licenciandos participantes do Pibid Música da IES</p> <hr style="width: 60%; margin-left: 0;"/> <p>Observadores: Duração prevista: 2 horas e 30 minutos Início: Término:</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar os conhecimentos profissionais dos licenciandos desenvolvidos no Pibid Música; <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificar o que eles estão aprendendo na universidade - verificar o que eles estão aprendendo na escola; - escolher uma experiência que consideram significativa e explicar porquê;
<p>Desenvolvimento</p> <p style="padding-left: 20px;">1. Estabelecimento do rapport</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os participantes. - Apresentar os objetivos da reunião e da pesquisa. - Expor sobre a dinâmica dos trabalhos e situar as técnicas lúdicas como forma de coleta de informações em pesquisa qualitativa. <p>(Duração: 15 minutos).</p> <p style="padding-left: 20px;">2. Técnica Lúdica: Mala Pedagógica</p> <p>A Mala Pedagógica é uma técnica lúdica que será utilizada para identificar o que os alunos estão aprendendo na universidade e nas escolas de educação básica, e quais conhecimentos e como estão sendo utilizados na prática docente. A Mala pedagógica representa o que o licenciando está aprendendo para ser professor de música, quais conhecimentos ele está adquirindo nos espaços escolares para “vir a ser”, para tornar-se um professor de música.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Materiais:</u> duas malas de cores diferentes (vermelha e verde); revistas pedagógicas, cartões coloridos; canetinhas coloridas, tesouras, tubos de cola, lápis de cera, papel pardo. Para registro: gravador e máquina fotográfica. - <u>Desenvolvimento:</u> <p>1. Desenho do corpo do professor de música em processo de formação: a moderadora coloca no chão uma folha de papel pardo; o(a) aluno(a) “A” se deita em cima da folha de papel com as pernas e os braços afastados; o(a) aluno(a) “B” faz o contorno do corpo no papel pardo; o(a) aluno(a) “A” se levanta e o aluno(a) “C” divide o contorno do corpo na vertical (da cabeça aos pés) com uma linha colorida. FOTOGRAFAR</p>

(Duração 15 min.)

2. O que o aluno está aprendendo nos espaços escolares. A moderadora apresenta as malas pedagógicas. A mala vermelha representa os conhecimentos adquiridos no âmbito da universidade, e será colocada no chão do lado esquerdo do contorno do corpo. A mala verde representa os conhecimentos adquiridos com a experiência na escola de educação básica, e será colocada do lado direito do contorno do corpo. Em seguida, a moderadora distribui os materiais didáticos (cola, tesoura, canetinhas, revistas, cartões coloridos) e solicita aos alunos que identifiquem os conhecimentos adquiridos na universidade e nas escolas de educação básica, que são importantes e que um dia podem ser usados, e os coloque nas respectivas malas (vermelha ou verde). Primeiro eles montam a Mala pedagógica da universidade e depois a da escola básica. A moderadora deve lembrar aos alunos que eles podem recortar das revistas ou desenhar/escrever nos cartões coloridos para representar os conhecimentos, ou seja, aquilo que estão aprendendo em cada instituição escolar. **FOTOGRAFAR**

(Duração: 20 minutos).

3. Ao término da montagem da Mala Pedagógica, em círculo, os licenciandos vão socializar e explicar os conhecimentos escolhidos.

(Duração: 20 minutos)

3. Intervalo/lanche: 15 min.

4. Técnica Lúdica: Diagrama de processos de formação do licenciando

1- Porque fazem como fazem? O moderador vai depreender a noção de processo, de contexto, de sentido e significado. Dividir os licenciandos em dois grupos. Cada grupo vai escolher uma atividade do Pibid que considera significativa. O grupo vai construir um diagrama contendo informações que detalhe/caracterize/contextualize a atividade (nome da atividade, público-alvo, tipo de espaço em que foi desenvolvida, quais e quantos sujeitos participaram, materiais didáticos...). A partir do diagrama, cada grupo vai discutir sobre porque fizeram como fizeram. **FOTOGRAFAR**

(Duração: 30 minutos).

2- Socialização/Apresentação: cada grupo tem 10 minutos para apresentar o que fizeram e porque fizeram como fizeram.

(Duração: 20 minutos).

5. Fechamento: sentados em círculo, os alunos que quiserem acrescentar alguma coisa ou dar algum depoimento sobre sua participação no Pibid, podem falar.

(Duração: 10 minutos).

6. Agradecimentos

(Duração: 5 minutos).

ANEXO F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES COORDENADORES

Data da entrevista: ____/____/____

Hora:

Duração:

Local:.....

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

1.Nome completo.....

2. Idade.....

3. Sexo () F () M

4. Formação acadêmica

Graduação em..... Local.....

Especialização em..... Local.....

Mestrado em..... Local.....

Doutorado em..... Local.....

5. Experiência profissional

6. Vínculo institucional

Efetivo () Substituto () Efetivado ()

Regime de trabalho 40h DE () 40h sem DE () 20 h ()

Departamento.....

Unidade.....

Quantos anos de vinculação na IES.....

6. Área de atuação no curso

Disciplinas que ministra.....

Há quanto tempo ministra essas disciplinas.....

7. Participa ou já participou do colegiado, construção do PPP, cargo de chefia?.....

Tem experiência em coordenar projetos de formação e professores?.....

II- CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS CONSTRUÍDOS NO PIBID MÚSICA

8. A organização e o funcionamento dos subprojetos do Pibid Música

Composição da equipe

Distribuição das horas na universidade e nas escolas de educação básica

Forma de elaboração do subprojeto

Escolas parceiras e a formação dos supervisores

9. As formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica

As atividades desenvolvidas e como foram organizadas

ANEXO G – GRADE DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

EDIÇÃO DO QUESTIONÁRIO LICENCIANDO EM MÚSICA - C3

DADOS PESSOAIS C3								
PERGUNTAS/INDICADORES	ALUNO 1 S24	ALUNO 2 S25	ALUNO 3 S26	ALUNO 4 S27	ALUNO 5 S28	ALUNO 6 S29	ALUNO 7 S30	ALUNO 8 S31
1- IDADE	22	23	19	35	20	23	23	28
2- SEXO	F	M	M	F	M	F	M	M
3- CURSO DO EM CONCLUÍDO	EMT	EMT	EMT	PT	EMT	EMT	EMT	EMT
4- TIPO DE ESCOLA CURSOU EM	A	A	B	A	A	A	A	A
5- ANO DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO	2010	2010	2012	2011	2012	2010	2012	2012
6- PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO	8	8	4	6	4	8	4	4
9- DATA DE INGRESSO NO PIBID	SET/2012	MAR/2013	OUT/2012	AGO/2012	MAR/2013	SET/2012	SET/2012	SET/2012
10- PARTICIPAÇÃO EM OUTRO PROJETO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
11- EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESCOLAS DE EB	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO

Obs: **Aluno 1-S24**, indicador 10 – projeto de extensão como monitora, por um ano; indicador 11 – estágio, 2 anos. **Aluno 2-S25**, indicador 10 – iniciação científica, um ano; indicador 11- artes realize – estágio supervisionado, um ano. **Aluno 3-S26**, indicador 10 – Proex-Ufop, 6 meses. **Aluno 4-S27**, indicador 11- estágio supervisionado no tempo integral, 30h de observação e 12h de regência. **Aluno 6-S29**, indicador 10- monitoria de piano, um ano; indicador 11 – estágio, 24 h de regência. **Aluno 7-S30**, indicador 10 – iniciação científica – PROPP-UFOP, ago/2013 até hoje.

ALUNO 1 C3	S24-7- Por gostar da área de educação, S24-7-pelo interesse em participar como regente S24-7- e pesquisadora nessa área, e nas áreas de música por ter afinidade.
	S24-8- continuar a pesquisa na área de educação em música, S24-8- e exercer a função de professora em música tanto em escolas de ensino regular S24-8- [professora] em instituições especializadas.
ALUNO 2 C3	S25-7- quando prestei vestibular, prestei em diversas universidades, UFMG (bacharelado em música popular), UEMG (licenciatura), e UFOP (licenciatura). Fui aprovado nas duas licenciaturas, optei pela UFOP. S25-7- Na verdade queria ter sido aprovado na UFMG, por conta do instrumento (baixo elétrico).
	S25-8- Fazer um mestrado e depois doutorado

ALUNO 3 C3	S26-7- Pois desejo ser docente S26-7- e pesquisador da música aplicada à aprendizagem escolar.
	S26-8- desejo além de conseguir um emprego como docente S26-8- continuar na carreira acadêmica.
ALUNO 4 C3	S27-7- Comecei um trabalho de coral (canto) no Cras (Centro de Referência de Assistência Social) fui contratada pela prefeitura. Então para buscar mais conhecimento resolvi entrar para o curso de música.
	S27-8- Após minha graduação, pretendo me graduar novamente em musicoterapia, S27-8- assim, ainda não criei nenhuma expectativa como docente.
ALUNO 5 C3	S28-7- Primeiro pelo meu gosto pela música S28-7- segundo pela minha (pequena) experiência com aulas particulares de música.
	S28-8- Continuar meus estudos com um mestrado S28-8- tentar ingressar como professor de música numa universidade federal.
ALUNO 6 C3	S29-7- Comecei a estudar música com 10 anos de idade e quando estava terminando o ensino médio, o curso com o qual mais me identificava era música.
	S29-8- Fazer uma especialização na área de educação musical S29-8- continuar um estudo guiado com o instrumento piano.
ALUNO 7 C3	S30-7- Primeiramente pela paixão que sempre tive pela música S30-7- por ser um curso de licenciatura, o leque se abre ainda mais, pois não te impede de ser um bom músico e se formar professor.
	S30-8- Depois da graduação pretendo continuar a minha formação acadêmica. Mestrado, doutorado, etc.
ALUNO 8 C3	S31-7- Por não ter a opção de bacharel em música
	S31-8- Concluir meu estúdio de gravações para ser mais uma ferramenta de trabalho, S31-8- permanecer dando aulas S31- [permanecer] tocando na noite.

Obs: transcrição literal das respostas abertas.

C3	ALUN1 S24	ALUNO2 S25	ALUN3 S26	ALUN4 S27	ALUN5 S28	ALUN6 S29	ALUN7 S30	ALUN8 S31
12- Como você avalia a contribuição do Pibid para a sua formação	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
13- Você considera que o Pibid contribui para a formação teórica do professor de música?	C P	C P	C A	C P	C A	C A	C P	C P
14- Você considera que o Pibid contribui para a formação prática do professor de música?	C P	C A	C A	C A	C A	C A	C P	C A

ALUNO 1	S24-15- C P. Acho que essa articulação poder ser mais bem explorada no nosso grupo.
---------	---

C3	S24-16- C P. contribui parcialmente uma vez que não temos total autonomia tanto em sala de aula quanto em outros espaços da escola.
	S24-17- As estruturas das salas de aula, que não comportam o número de alunos de forma confortável, S24-17-a falta de instrumentos para as aulas S24-17-[falta] seriedade e compromisso pleno da instituição com tais aulas [de música].
	S24-18- Conhecer de políticas públicas e metodologias de ensino, principalmente na área de música, S24-18- ter o interesse de inovar sempre seus programas de ensino de acordo com a realidade de cada instituição, S24-18- estar aberto para as vivências dos alunos sabendo agregá-las em suas práticas de forma horizontal S24-18- ter experiências práticas como instrumentistas.
ALUNO 2 C3	S25-15- C A. Com estudo de teorias nas reuniões do PED, a prática se torna menos complicada, mas é na parte prática que o PED contribui de forma mais efetiva.
	S25-16-C A. É na sala de aula que nos tornamos professores de fato, é lá que a prática se dá em maior grau.
	S25-17- a falta de estrutura física para a aula de música (instrumentos, sala, etc)
	S25-18- O professor precisa estar munido de diversos olhares de uma mesma situação, de uma mesma atividade, por exemplo. S25-18- O professor deve saber explicar de diversas formas um mesmo conteúdo.
ALUNO 3 C3	S26-15- C P. Isso se deve pois há a necessidade enquanto bolsista do PED, de buscar a todo momento técnicas e maneiras de trabalhar o ensino de música e aplicá-las.
	S26-16- C A. Isso pode ser explicado, pois o bolsista do PIBID vive a escola antes de se formar.
	S26-17- Materiais: falta de material sonoro para a prática de música. S26-17- Receptividade dos outros docentes da escola.
	S26-18- um docente de música precisa saber previamente que ele não está em um conservatório e que a música vai auxiliar aqueles estudantes a conhecer e compreender melhor o mundo que vivemos. S26-18- a partir do momento que entrei no PIBID, minha concepção do curso de Música mudou. S26-18- Hoje vi que posso participar da formação do outro e vivo para ser professor de música.
ALUNO 4 C3	S27-15- C P. estar nesse projeto é extremamente importante para nossa formação, assim ele contribui para isto, S27-15- mas tem outras coisas que precisam de atenção.
	S27-16- C A. É uma oportunidade única de atuar como professor, mas aos cuidados de um coordenador e supervisor para orientar-nos.
	S27-17- Com certeza a falta de recursos S27-17- [falta] de interesse dos outros professores, que não dão muita importância a este tipo de disciplina. S27-17- Acho que desconsideram a música na escola [os professores da escola].
	S27-18- Saber o básico da música, S27-18- mas com certeza usar bom senso e criatividade. S27-18- Estar sempre inovando S27-18- estar inteirado do mundo musical dos alunos, principalmente se forem adolescentes.
ALUNO 5 C3	S28-15- C A. Teoria e prática são bem relacionadas no PIBID. S28-15- As reuniões freqüentes nos apresentam a teoria e podemos confrontar com a nossa prática.
	S28-16- C A. O PIBID oferece um suporte para a sala de aula, para a inserção no ambiente escolar e por isso prepara muito o nosso exercício profissional.

	S28-17- Falta de valorização da música como conteúdo importante na formação
	S28-18- Precisa saber que a musicalidade é algo de todos e que ela precisa ser ampliada. S28-18- A função da música, embora tenha a mesma importância das outras disciplinas, é diferente destas S28-18-não deve se restringir ao conhecimento de um conteúdo (externo) mas sim da vivência da própria musicalidade (que é interna).
ALUNO 6 C3	S29-15- C A. Só a oportunidade de participar de um projeto desse porte é extremamente rico S29-15- além de abrir o leque de possibilidades de vertentes a seguir.
	S29-16- C A. Principalmente por dar a oportunidade de reger sob a orientação de um coordenador.
	S29-17- Um fator que mais me incomodou foi a falta de espaço S29-17- falta de voz que a música ainda não possui na escola.
	S29-18- primeiramente para poder dar aulas de música nas escolas tem que ser um profissional da área S29-18- pra mim saber quando estou ensinando e o aluno aprendendo é quando noto a evolução do aluno dentro do tempo que eu estive com ele, isso é o que me estimula a ser uma docente.
ALUNO 7 C3	S30-15- C P. Devido aos vários textos estudados durante os encontros e atividades aplicadas com os próprios colegas bolsistas.
	S30-16- C P. considero que contribui parcialmente, pois durante o período que o bolsista está em sala, existe um professor supervisor, o que não acontece de fato na profissão.
	S30-17- A falta de experiência docente S30-17- muitas vezes a falta de recursos materiais S30-17- [falta] espaço adequado para realizar as atividades.
	S30-18- Em primeiro lugar ele deve saber que não está necessariamente formando músicos e sim pessoas. S30-18- Acho que nessa idade é mais importante levar em conta a educação através da música.
ALUNO 8 C3	S31-15- C A. Por dar oportunidade de colocar em prática a docência
	S31-16- C A. Pelo contato direto com os alunos
	S31-17- Uma falta de comprometimento dos alunos, S31-17- por não ser uma disciplina que exige nota para ser aprovado.
	S31-18- Primeiramente, saber transmitir o humanismo. S31-18- Ser o mais neutro possível em relação sobre as diferenças dos alunos e sempre tentar mostrá-los o valor que eles possuem.