

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

O PIBID NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS:

Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional.

Mariana Barbosa Ament

São Carlos

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

O PIBID NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS:

Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional.

Mariana Barbosa Ament

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação / Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Orientadora: Professora Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly.

São Carlos

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A511pf Ament, Mariana Barbosa.
 O PIBID na formação de educadores musicais : Reflexões
sobre os processos educativos na construção da identidade
profissional / Mariana Barbosa Ament. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
 151 f.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

 1. Educação musical. 2. Professores - formação. 3.
Práticas sociais e processos educativos. 4. Programa
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. I. Título.

CDD: 372.87 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariana Barbosa Ament, realizada em 23/02/2015:




Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar



Prof. Dr. Nilcéia da Silveira Protásio Campos
UFG



Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar



Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Dedico este trabalho a todos educadores que, de algum modo, lutam por uma educação mais humana.

E aos sujeitos dessa pesquisa, educadores musicais sensíveis e comprometidos com a educação musical humanizadora, que suas aprendizagens, vivenciadas e hoje descritas nesta dissertação possam servir de inspiração a muitos!

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar a pesquisa através da bolsa de estudos para que eu pudesse me dedicar integralmente ao processo de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos educativos que me proporcionaram disciplinas, contato com outros mestrands e a oportunidade de aprofundar os estudos acerca dos autores desta linha de pesquisa. Aos professores da linha, meu sincero agradecimento – pelas indicações de leitura, pelos apontamentos no projeto de pesquisa e pelas partilhas de vida.

Especial e amorosamente, agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Ilza Zenker Leme Joly por estar comigo desde o período da graduação e me permitir experimentar a pesquisa de uma maneira tão intensa. Obrigada pela vida compartilhada, pelos momentos de discussão da pesquisa, pelas oportunidades de publicação, pelas experiências musicais e por tudo o que tem feito para que eu me torne uma mulher mais humanizada e crítica.

Aos queridos professores e colegas que compõem a banca examinadora:

Prof. Dra. Aline Sommerhalder, pelo carinho de sempre, amorosidade e indicações de leitura; pelas informações sempre prontas nas aulas e sobre o comitê de ética – com certeza nos fizeram alunas e alunos menos perdidos nas burocracias da pesquisa, obrigada!

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves por acompanhar-me desde o projeto de pesquisa e trazer contribuições para a mesma de maneira tão generosa; Acredito que esse acompanhamento me deu muita segurança de modo a saber que pôde acompanhar de perto as mudanças que ocorreram – e que não foram poucas – e, com certeza, contribuir para as reais e últimas decisões tomadas na pesquisa.

Prof. Dra. Nilceia Protásio Campos pela parceria um dia estabelecida em um evento de Educação Musical e hoje compartilhada de forma tão intensa sobre o PIBID e as experiências que vivenciamos com o programa. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelas contribuições efetivas à pesquisa em suas anotações e em nossos diálogos.

Aos sujeitos dessa pesquisa, educadores musicais e amigos muito queridos, Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci, Felipe de Souza e Mateus Vinicius Corusse que fizeram

realmente com que essa pesquisa fosse real, útil e coerente com o que encontramos verdadeiramente nos caminhos da atuação profissional como educadores musicais.

Sou imensamente grata à vocês por aceitarem participar e contribuir com suas aprendizagens sobre o PIBID e relatos do início da atuação profissional. Espero que sigam os caminhos que escolheram com muita perseverança e sempre defendendo uma Educação Musical Humanizadora.

Agradeço à Nati, amiga e irmã do dia-a-dia, ex-bolsista e orientadora do PIBID que, como eu, pôde provar dos benefícios de estar na escola enquanto educadora em formação e depois dividir comigo suas experiências como educadora musical na educação básica. Obrigada pelas aventuras de sempre, dos congressos e loucuras musicais e ainda por ser, informalmente e de boa vontade, minha segunda orientadora – pelas leituras realizadas no processo de escrita da dissertação, pelas conversas intermináveis nas crises e escolhas que tive que fazer pelo caminho, pelos empréstimos de livros, enfim, pela irmandade de sempre – de coração, meu agradecimento!

À Carol, ex-orientadora, amiga e companheira do time que salvará o mundo com a Educação Musical. Obrigadíssima por todos os conselhos da vida, pelas aventuras chilenas a fim de difundirmos nossos aprofundamentos de aprendizados com o PIBID e pelo estreitamento cada vez mais amoroso, respeitoso e verdadeiro de nossa amizade. Desejo que seu doutorado seja maravilhoso e que o Tom entre para o time conosco!

Às todas as colegas que conheci durante as disciplinas cursadas no mestrado e principalmente da linha PSPE, pelas discussões, por dividir as aflições e um pouquinho da vida de cada uma nas manhãs de terça-feira. Desejo que as pesquisas de vocês estejam prontas e que sejam muito úteis em nossa área de educação.

Agradeço ao Thiago, meu noivo e companheiro por me ouvir nos momentos decisivos e estressantes da pesquisa, por apoiar e incentivar minhas horas de leitura, as viagens para congressos e compreender minhas ausências em alguns momentos. Obrigada pela admiração e apoio ao meu trabalho e à vontade de salvar o mundo com a Educação Musical – estou te incluindo nesta tarefa!

Agradeço à minha mãe por sempre me incentivar nos estudos e dizer sempre que se orgulhas dessas escolhas. As ausências em reuniões familiares tiveram seu preço.

À Marília, minha gêmea e irmã querida (a melhor psicóloga), obrigada por tantas e tantas conversas de aprofundamento sobre o tema da pesquisa, os desafios da educação musical e a empatia por lutar cada vez mais pela igualdade social e mais humana das pessoas.

À Bia, imã caçula, desejo cada vez mais que esteja à frente das práticas sociais que reúnem jovens e mobilizam a sociedade para difundir o respeito pelas diferenças, o amor e a alegria de viver em comunidade. E obrigada por segurar as pontas sempre quando estive ausente.

Aos colegas da pedagogia, Natália e Alexandre, obrigada pelas discussões intensas nas pizzarias sobre como efetivamente precisamos de mudanças coerentes na educação básica e trocas de informações bibliográficas. Espero que estejamos sempre juntos nas experiências musicais – obrigada por mudarem as datas os ensaios todas as vezes que tive que ficar em São Carlos para escrever.

Enfim, agradeço à todas as pessoas que, de alguma forma, influenciaram na pesquisa com suas opiniões, olhares ou leituras.

Agradeço à Deus por me dar saúde para realizar a pesquisa e discernimento para aceitar e enfrentar as mudanças que escolhi ingressando no mestrado – que os frutos possam ser colhidos!

Resumo

Defendemos nesta pesquisa, o conceito de *Educação Musical Humanizadora* defendendo uma concepção de educação que priorize o humano e suas relações fundamentadas no diálogo, na curiosidade, na autonomia, na alteridade, na amorosidade para que seja libertadora por meio da conscientização de educadores e educandos(as) sobre suas potencialidades e poder de transformação da sociedade. Autores da educação como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Carlos Rodrigues Brandão, António Nóvoa, entre outros em consonância com autores da Educação Musical, como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter, Teresa Mateiro, Claudia Belochio, e outros nos auxiliaram na compreensão deste conceito ao analisar princípios humanizadores da educação juntamente com o que entendemos por uma educação musical de qualidade. Para que haja uma educação musical de fato humanizadora, é necessário então formar professores mais humanizados, e que poderão auxiliar no processo de humanização de seus educandos. Acreditamos que, na formação inicial, os professores aprendem e ensinam num processo que pode ser muito útil para sua atuação profissional como educador. A pesquisa se atentou em aprofundar conhecimentos sobre qual a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação de Educadores Musicais e na construção de sua identidade profissional considerando o programa, um dos principais incentivadores da docência e que proporciona parcerias entre escola e universidade em um processo de construção conjunta para a formação do licenciando. Com o intuito de saber de educadores musicais, quais suas aprendizagens mais significativas durante a participação no PIBID e o que essa experiência auxiliou na construção de sua identidade profissional, escolhemos três sujeitos que se formaram em licenciatura em Música e participaram do programa durante sua formação inicial. Através de análise documental, analisamos portfólios escolhidos e enviados pelos sujeitos a fim de encontrar processos educativos que ocorreram durante a participação dos mesmos no programa. Após a coleta dos portfólios, realizamos entrevistas abertas individuais para que os sujeitos pudessem, em conversa com a pesquisadora, relembrar algumas aprendizagens, dialogar sobre suas práticas profissionais após a formação e se as mesmas afirmam sua identidade profissional. Dessas coletas de dados, surgiram três categorias de análise que nos revelaram aprendizagens da docência, possíveis estratégias metodológicas criadas por eles mesmos na escola e compreensões sobre a identidade profissional de cada um, são elas: “Aprendizagens da Docência”, “Metodologias possíveis” e “Identidade Profissional”. No processo de análise, percebemos que, cada vez mais devemos valorizar e criar programas, projetos e ações na universidade que aproximem e ou inserem os licenciandos na rotina da escola e ainda, valorizar as aprendizagens dos próprios licenciandos como parte igualmente importante às avaliações disciplinares que ocorrem na universidade. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para a área de educação e de educação musical e ainda mostrar que, mesmo que o educador musical não atue na educação básica como profissional, as aprendizagens geradas na escola, como pudemos ver, contribuirão também para atuações em outros campos da educação musical e da educação se for pensada e realizada com compromisso e respeito, ou seja, com práticas mais humanizadoras.

Palavras chave: Educação Musical Humanizadora, Formação de Professores, Processos Educativos, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Identidade Profissional.

Abstract

This dissertation advocates for *Humanizing Music Education*, a term in education that places the human as priority, as well as its relations based on dialogue, curiosity, autonomy, otherness, amorosness, to be freedom through conscientization of educators and students about the potential and power to transform society. Authors that discuss education as Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Carlos Rodrigues Brandão, António Nóvoa, in consonance with authors from Music Education as Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter, Teresa Mateiro, Claudia Belochio, among others, help to comprehend this concept on analysing humanizing elements of education together with what we understand of music education of quality. For a truly humanizing music education, it is necessary to educate teachers in humanization, which could help in the process of humanization of their students. We believe that in initial education, teachers learn and teach in a way that could be very useful for its professional development as educator. The research strived to study knowledge about the influence of a government scholarship program for teaching initiation on future music educators and the construction of its professional identity considering the program, one of the main incentives of teaching which offers partnerships between school and university in a process of mutual implementation for the teacher education. Seeking to know from music educators, what are their most significant learnings during their participation in the program and what those experiences helped them in the construction of their professional identity, three subjects that graduated in Music Education and participated in the program during their initial formation were chosen. Through documental analysis, we analysed portfolios selected and sent by the subjects to find education processes that occurs during their participation in the program. After gathering the portfolios, individual open-interviews were done so that the subjects could, with the researcher, remember some learnings, talk about their professional practices after the formation and how affirm their professional identity, they are: "Learning of Teaching", "Possible methodologies" and "Professional Identity". From the data collection, three analysis categories arose and revealed learnings in teaching, possibilities for methodology strategies created by their own at school and comprehensions about professional identity of each one. In the analysis process, we realized that we must valorize and create more and more programs, projects and actions at university that approximate and or introduce the future educators at schools daily routine and more, valorize the learnings of own future educators as equally important part of the disciplinary evaluations that occurs at university. We hope, with this research contribute to the area of education and music education and show that, even that the music educator does not act at basic education as a professional, the learnings generated from school, as we could see, will also contribute to the acting in other fields of music education and education if made with compromise, respect, in other words, more humanizing practices

Key words: Humanizing Music Education, Teaching Education, Educative Processes, Institutional Program Initiation Grant to Teaching, Professional Identity.

Lista de tabelas

Tabela 1 - Riscos e Benefícios éticos aos sujeitos da pesquisa.....	58
Tabela 2 - Passos metodológicos: Estrutura dos portfólios.....	75
Tabela 3 - Esquema de análise dos portfólios.....	81
Tabela 4 - Questões planejadas para as conversas com os sujeitos das pesquisas.....	83
Tabela 5 - Quadros dos dados sobre “Escola” dos portfólios e falas dos sujeitos.....	85

Lista de figuras

Figura 1 - Construção de Identidade Docente.....	90
Figura 2 - Ciclos das aulas – Eixos temáticos.....	113
Figura 3 - Modelos das aulas – Conteúdos.....	113

Lista de abreviações

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PDE: Plano de Desenvolvimento de Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

SESu: Secretaria de Educação Superior

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	25
Questão e objetivos da pesquisa	32
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	34
Música na escola: qual o cenário atual?	35
Por uma visão de Educação Musical Humanizadora	40
Processos Educativos: que conceito buscamos?	47
CAPÍTULO 2: O OBJETO DE PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	55
Método de abordagem: Qualitativa	57
Descrição dos passos	58
Objeto de pesquisa: o programa PIBID e a inserção de licenciandos no contexto escolar	60
Descrição dos sujeitos da pesquisa	71
Técnica: Método de coleta de dados	73
Coleta de dados: Análise Documental	74
Coleta de dados: Portfólios	75
Coleta de dados: Coleta de dados: Entrevista livre ou aberta	76
Coleta de dados: Coleta de dados: Conversas	78
Análise de dados: Análise de conteúdo	79
Metodologia de análise de dados: Descrição dos portfólios	80
Metodologia de análise de dados - Descrição das conversas	81
Portfólios e Conversas: ressignificando os temas encontrados	84
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	86
Aprendizagens da docência	87
Desenvolvimento Pessoal	91
Desenvolvimento Profissional	95
Desenvolvimento Institucional	98

Metodologias possíveis	101
PIBID-Música São Carlos	102
Planejando e atuando em grupo	109
Metodologias criadas, testadas e discutidas	111
Refletindo sobre Música e Currículo	117
Identidade Profissional	121
Compreensões gerais sobre as três categorias de análise	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	147

Apresentação

Nesta apresentação, descrevo minha trajetória no campo da Educação Musical, relatando memórias de vida e de experiências que foram muito significativas e importantes para a minha formação inicial como educadora nas quais culminaram em questionamentos e posicionamentos e me conduziram a pesquisar sobre o tema de formação inicial de professores sob uma perspectiva humana.

A pesquisa apresenta motivações que tive ao me deparar com a própria formação educacional e, principalmente, acadêmica. Por acreditar que a formação inicial é de fundamental importância para a construção das aprendizagens do professor que culminarão em suas escolhas profissionais e no posicionamento quanto à visão do que venha ser educação e como/onde ela pode ser reconhecida, é que descreverei um pouco de minha trajetória que culminou nesta investigação.

Minha educação escolar foi realizada em escola pública, da qual tenho um carinho e apreço muito grandes, pois me foi oferecido uma educação escolar e humana de qualidade. Os professores que encontrei pelo caminho me deram suporte para compreender os conteúdos disciplinares e a vida também. Porém, nem sempre esse entendimento se deu de maneira prazerosa!

Durante as séries iniciais da educação infantil, tive muitos problemas emocionais para permanecer no ambiente escolar por conta de uma cirurgia de catarata que fiz aos três anos e meio de idade. Provavelmente, este foi o maior desafio que enfrentei na vida e um dos traumas (tanto físicos quanto emocionais) que carrego até hoje. Uma professora que tive neste período foi negligente por ter omitido de minha mãe e médicos a não realização de exercícios de pintura e escrita que necessitava no período de tratamento após a cirurgia. Levei muitos anos para compreender emocionalmente as vivências que tive com esta professora, pois trago resquícios físicos de baixa visão deste tempo até hoje e os carregarei para o resto da vida.

Neste trabalho acadêmico relato essa experiência para exemplificar o que, para mim, como pessoa e educadora que sou, traduz a diferença entre professor (a) e educador (a). Esse acontecimento na infância me fez reconhecer o professor como aquele que é preocupado somente em transmitir conteúdos, manter certo nível de autoridade e controle sob seus alunos (as).

Enquanto educadora, reconheço como aquele que ultrapassa a transmissão de conteúdos: é um ser humano, capaz de conduzir reflexões, sobre conteúdo (escolar ou não) e carrega em seu bojo a clareza da coerência do saber sobre a vida! O educando é, para ele, um ser físico, emocional e com habilidades; desse modo, o mais importante é o aprendizado integral, significativo: vivo. Essas características se mostram muito claras para mim durante minha experiência como aluna e vai ao encontro das ideias da linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, da qual esta pesquisa faz parte, que me auxiliou na melhor compreensão dos acontecimentos da minha própria vida.

Por conta de ter cursado o ensino público, entrei na Universidade *pelo Sistema de Reserva de Vagas*¹ e tive contato com as *Ações Afirmativas*² da qual recebi apoio e segurança durante a graduação. Desse modo, o cuidado e apoio dessas ações contribuíram para que durante e após a graduação eu mantivesse meu interesse em investigações e ações no contexto das escolas públicas.

A escolha do curso de educação musical se deu na medida em que desenvolvi gosto pelo estudo e pelo fazer musical, a partir dos meus dez anos de idade, quando iniciei minhas explorações no violão. Minha mãe foi minha primeira educadora musical, pois além de me proporcionar vivências musicais, me ajudou a ser crítica na escolha do instrumento que optei por aprender. Até os dez anos, havia feito aulas de teclado e não me interessava muito - hoje penso nas metodologias das aulas que tive e, é claro, a da minha mãe foi muito mais legal, criativa e significativa, por questões afetivas e talvez essa foi uma das razões pela qual me apaixonei pelo violão.

Aos doze anos, entrei para o Conservatório Municipal Cacilda Becker para aprofundar meus estudos em violão e lá conheci o educador Fernando (que me dava aulas de “violão prático” – uma das disciplinas que cursei) que despertou em mim o desejo de querer estudar a pedagogia da música. Ele sempre me dizia: “Mari, como você tem jeito para ser educadora!”, porém esse universo pedagógico musical ainda estava muito vago pra mim considerando a metodologia de ensino tradicional na qual estava imersa na época.

¹ O Sistema de Reserva de Vagas é advindo da Lei 12.711/2012 que “garante a reserva de 50% por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012, s/p).

² De acordo com o “Fórum Institucional em defesa das Ações Afirmativas” da UFSCar, as “Ações Afirmativas” se constituem em um conjunto de ações políticas com um compromisso social: o de oferecer condições igualitárias para estudantes do ensino público, negros e indígenas.

No conservatório, tive muitas disciplinas incluindo teoria musical, história da música, prática de camerata e as aulas práticas de violão. Todas me deram uma base sólida para o conhecimento musical, mas como as aulas de teoria eram separadas das práticas, foi muito difícil unir esses conteúdos que um dia alguém separou. O professor Fernando, que já mencionei anteriormente, também foi responsável por me ajudar a agregar estes significados e ainda por despertar em mim o desejo de estudar no curso de Licenciatura em Música da UFSCar, da qual este ele sempre me falava por ter tido contato com professores e mais especificamente, com o projeto da Orquestra Experimental da UFSCar.

Estes, acredito, foram os primeiros incentivos que recebi para investigar conceitos pedagógico-musicais que, mais tarde, viriam a culminar em metodologias ativas de ensino de música, na qual acredito que a educação musical deve seguir.

Assim, o desejo de ingressar no curso de Educação Musical nesta Universidade foi sendo preparado ao longo de aproximadamente três anos. Porém me faltava ainda conhecer mais da história das pedagogias musicais.

Desse modo, quando estava com idade para prestar vestibular, Fernando soube reconhecer essa minha imaturidade para entrar na licenciatura, então me propôs um ano árduo de estudos em violão popular, violão erudito, violino e aulas extras sobre teoria da música e teorias da pedagogia musical. Eu aceitei o desafio e, neste ano, passei quase a semana inteira, no período da tarde, no conservatório realizando aulas extras (aulas estas que foram dadas gratuitamente por esse professor - pois o conservatório não era gratuito e, na época, eu não tinha condições financeiras suficientes para investir em todas as aulas que ele propôs).

Essa foi minha trajetória para escolher este curso, nesta Universidade, com esta proposta de licenciatura e acredito que essa escolha foi consequência de motivações e reflexões de práticas escolares e extraescolares em que a música sempre esteve presente. Foi então que ingressei no curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2008. Lá, além das aulas da graduação, tive a oportunidade de participar de estágios e bolsas que me colocaram em contato com a educação escolar e contribuíram para esta investigação.

Em 2009, participei como bolsista de ações no ambiente escolar³ onde acompanhava meus colegas veteranos em oficinas que eram oferecidas nas escolas nos períodos de contra

³ Essas ações se deram de forma que pude tocar em algumas escolas como resultado de disciplinas da universidade, como flauta doce e prática de orquestra (com a Orquestra Experimental da UFSCar) e ainda em um aprendizado de formação pedagógica, assumindo algumas tarefas como bolsista de extensão.

turno às aulas curriculares. Eram escolas públicas que aceitaram realizar parceria com a Universidade para acolher os estagiários.

No primeiro semestre da disciplina de estágio, os licenciandos tinham contato com a escola para observar as aulas de artes e auxiliar o professor no que era preciso. Neste período, minha função foi auxiliar na logística dos bolsistas organizando os horários de ida para a escola, as turmas nas quais eles fariam a observação e corrigir seus relatórios, que, após passar por minha leitura e apontamentos, eram enviados para os professores responsáveis pela disciplina de estágio que realizavam uma segunda correção.

O exercício de corrigir esses relatórios foi meu primeiro contato com possíveis enfrentamentos que poderia vivenciar como licencianda, pois muitas vezes, li relatos que julgavam os professores de artes por sua conduta na sala de aula, por sua falta de abertura para a área da música e pelos conteúdos que escolhiam, porém somente com a experiência prática de estar nessas escolas, de conhecer melhor os professores de que os estagiários falavam é que iniciei um processo de descobrimento da realidade e compreensão dessas atitudes que os estagiários julgavam em suas produções textuais.

Já no segundo semestre, a proposta de estágio foi baseada em oficinas extracurriculares de música que os bolsistas, distribuídos em sua maioria, em duplas ofertavam para as escolas a fim de exercitarem sua capacidade pedagógica como professores.

Nesta época, acompanhei oficinas de violão e de criação musical com a responsabilidade de estar na escola com os estagiários em todas as oficinas, auxiliar na execução das mesmas e corrigir seus relatórios semanais. Porém, assim como eles, eu não conhecia a escola, o corpo docente e os alunos, pois as oficinas foram realizadas em escolas diferentes da qual tive contato no primeiro semestre. Então, geralmente, quando necessitava de algum contato com a coordenação da escola ou professores, me sentia muito insegura, pois não tive um preparo ou um tempo para conhecê-los e entrar nestas escolas.

Nesse período, também pude conhecer um pouco sobre os próprios estagiários, suas angústias e aprendizagens da iniciação à docência. Muitas vezes, percebi falta de maturidade em assumir compromisso com os alunos, como pontualidade nos horários estabelecidos por eles para as oficinas e falta de planejamento. Porém, também pude acompanhar o amadurecimento dos mesmos quanto à própria compreensão do que era estar naquele lugar, na escola, de como era necessário adequar os planejamentos que por vezes não foram

possíveis de se realizar por conta do espaço, das vivências culturais dos próprios alunos que participavam das oficinas, do material sonoro disponível neste ambiente, etc.

Acredito que esta experiência como bolsista e ainda cursando apenas o segundo ano de licenciatura me trouxe reflexões quanto às possibilidades de trabalho do educador musical na escola e qual a concepção de Educação Musical que eu, Mariana, queria para minha formação.

No terceiro ano de graduação, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) De acordo com a definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (CAPES, s/d, s/p.)

Participando deste programa, tive diversas experiências que puderam contribuir para a minha formação, somando às aprendizagens realizadas na graduação. O exercício da docência permitiu que eu refletisse sobre minhas práticas educativo-pedagógicas, e unisse dois campos que, como serão apresentados, são de meu interesse: Escola Pública e Educação Musical.

A escola na qual fui exercer as atividades práticas do programa, juntamente com outros sete bolsistas, fica localizada em um bairro periférico de São Carlos. Nesta escola pude conhecer outro contexto de escola pública, diferente da que eu conhecia quando era estudante.

A primeira impressão assustou: nunca tinha visto bombas serem jogadas dentro da escola, policiais nos corredores, violência verbal e algumas vezes até mesmo física. Mesmo com essa impressão, o caminho cuidadoso que eu trilhei neste espaço me fez perceber que aqueles alunos não eram apenas seres agressivos e desrespeitosos: eram também pessoas amorosas, criativas, que possuíam muitas habilidades e cheias de potencial!

Com o passar dos meses de trabalho já conseguia me “sentir em casa” naquela escola: aquele espaço se tornou cotidiano para mim, e se tornou parte da minha vida.

A experiência com o PIBID me trouxe muitas aprendizagens. Uma delas foi a convivência com meus colegas bolsistas que formavam uma turma de oito licenciandos e que possuíam opiniões e posições diferentes quanto à concepção de educação musical, o que

influenciava nos planejamentos pedagógicos, nas metodologias e em nossa própria convivência.

Esses posicionamentos divergentes me fizeram viver um processo de posicionamento no grupo, posicionamento este que me obrigou a deixar a timidez, me impor mais e acreditar em minhas potencialidades como educadora. Pude então realizar um exercício crítico de mim mesma e das opiniões de meus colegas, porém amoroso e harmonioso.

Outro aprendizado que trago na memória se deu no próprio ambiente escolar na qual me inseri durante os quatro anos como bolsista e posteriormente como educadora voluntária a convite da escola em um projeto especial.

Aprender a organização espaço escolar, a rotina, as hierarquias ali estabelecidas e aprender a criar vínculos com o corpo docente e principalmente com os educandos e educandas – tudo isso foi construído em um processo de convivência, em um processo do viver, sem que fosse forçado ou com um prazo definido para acontecer.

As diferentes práticas sociais⁴ que eu vivenciei ao longo dos anos de experiência dentro do PIBID, o exercício da docência dentro do espaço escolar, bem como a prática da mesma somada ao respaldo e os cuidados dos profissionais que acompanharam todos os bolsistas do Programa naquela escola, naquele período, com aquelas pessoas, com aqueles(as) educandos(as) e na comunidade na qual me inseri, foram responsáveis também por minha formação e pelo caminho que decidi escolher como educadora musical, pesquisadora e cidadã.

Olhando para essa trajetória, mesmo tendo aprendido muito, ainda me vejo como uma pessoa inacabada, em construção. De acordo com Cota (2000),

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e intervir nele..., é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo (p.211 apud OLIVEIRA et al, 2009, p. 2)

⁴ Prática social aqui se define a pela interação e troca de saberes da vida adquiridos nas experiências do cotidiano. “É na convivência com outras pessoas que nos construímos e aprendemos uns com os(as) outros(as). De acordo com Oliveira et al. (2009) “[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados”. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 1)

Após esta experiência no PIBID, recém-formada pelo curso de Educação Musical, fui convidada por esta escola para assumir a posição de professora da oficina de “Canto Coral” pelo Programa Mais Educação.

De acordo com a cartilha do Programa “Passo a Passo”,

[...] A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa.

Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d, p. 5)

O Programa Mais Educação não requer um profissional formado para conduzir as oficinas, a ideia é que os próprios alunos da escola ensinem outros os conhecimentos extracurriculares para que haja uma troca de saberes entre os mesmos e que os “oficineiros” (termo utilizado para nominar os alunos que conduzem as oficinas) recebam uma bolsa a fim de auxiliar em seus custos de transporte e alimentação. Porém, para a oficina de música, a escola me contatou a fim de procurar um ensino especializado. É claro que aceitei e este novo papel na escola, foi pra mim, um espaço de novas aprendizagens como profissional.

Como a oficina de “Canto Coral” já havia sido escolhida pela escola antes de me contatarem, tive que assumi-la mesmo deixando claro que não me sentia preparada para tal, pois não havia estudado profundamente a área de canto na universidade. Deixei claro meu desejo de ministrar aulas de violão, pois em minha vivência na escola pelo PIBID, os educandos sempre me pediam para ensinar violão na escola.

Desse modo, a escola conseguiu trocar os materiais que viriam para a oficina de canto por violões, porém tive que lidar com o aprendizado de requerimento de materiais públicos, que, para mim, foi muito angustiante – esperamos os violões por oito meses e, neste período dei o meu melhor para que, os educandos não se desmotivassem para participar das oficinas, pois foi divulgado para eles que as oficinas seriam de violão, mas ao chegar lá, não tínhamos instrumentos.

Foi uma época onde busquei muitos materiais, aprendi novos repertórios com os alunos, estudei novamente conteúdos da graduação que já haviam sido esquecidos e aprendi aos poucos, mudar minha postura de bolsista para educadora na escola – não tinha mais meus colegas bolsistas ao meu lado, nem o respaldo da Universidade para resolver as burocracias,

porém o vínculo com a escola, que já estava estabelecido, foi de grande importância, tanto para desabafar com os coordenadores minhas angústias e aprendizados, quanto pelo apoio técnico que me deu segurança durante este período.

Após a chegada dos violões, pude organizar apresentações na escola e até em um evento da Universidade e esse também foi um aprendizado significativo pra mim e, acredito, para os educandos também, pois tive muitos relatos deles durante nosso período de convivência.

O PIBID foi, sem dúvida alguma, o primeiro passo para muitas descobertas e aprendizados! Sem essa primeira descoberta eu não teria as mesmas posturas, seguranças e talvez nem teria tanto engajamento para atuar na escola.

Em 2013, assumi, junto com uma colega que também participou comigo do PIBID, a orientação voluntária de um grupo de bolsistas do programa que estavam atuando nesta mesma escola que fui bolsista e que atuei no Programa Mais Educação. Desta experiência, trago na memória, aprendizagens que me fizeram “tomar distância” para refletir sobre a prática.

No início do processo de orientação, ao invés de orientar os bolsistas, meu desejo era estar na escola e atuar como educadora para que eles aprendessem da maneira como eu queria ou da maneira que eu já havia experimentado, porém percebi que, mesmo aplicando os mesmos métodos, as histórias de vida são singulares e afetam esse processo de ensinar e aprender.

Aprender a ser formadora de formadores e não poder conduzir foi muito desafiador, pois os próprios bolsistas, por vezes não nos respeitavam como orientadoras e profissionais, talvez por já possuir um vínculo anterior como colegas de graduação.

Dessa experiência, hoje reflito que pude vivenciar o PIBID pelo outro lado: o lado de fora (não mais como bolsista e graduanda). Pude aprender a reconhecer que, para andar, é necessário primeiro engatinhar, ter equilíbrio e enfim, amadurecer. Pudemos acompanhar o movimento e o aprendizado dos licenciandos no que diz respeito ao planejamento, a busca por vivências que não poderiam encontrar na graduação, como, por exemplo, a participação em congressos e cursos práticos de educação musical, o amadurecimento do diálogo (saber escutar os colegas e os educandos e também se posicionar), do compromisso com a escola e com os educandos.

Enfim, acredito que também tive esses aprendizados que observei nos bolsistas, mas essa posição de observar e auxiliar no desenvolvimento dessas potencialidades que, acredito serem necessárias para a educação escolar, foi muito importante para o reconhecimento do que eu mesma aprendi com o PIBID.

Com essas aprendizagens construí uma concepção de Educação Musical que vai além do exercício de ensinar conteúdos musicais. Aprendi uma educação que se estabelece pelo exercício do diálogo, pelo compromisso, pelo respeito, pelo prazer de fazer música junto com os educandos, pela criação musical em grupo, uma educação que tem seu tempo para acontecer e que acredita em uma educação musical sensível, integral e que busca também o exercício da cidadania como cultura, como transformação da sociedade começando por nós mesmos.

Essa concepção, fez com que eu amadurecesse o desejo de ser pesquisadora. Neste ano que orientei o grupo do PIBID, também entrei no Programa de Mestrado em Educação na UFSCar, mais especificamente na Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, pois meus questionamentos, anteriores à prática de orientação e Partindo das experiências vividas e das reflexões a partir delas, se davam na curiosidade de saber o que os outros bolsistas aprenderam participando do PIBID, e se essas aprendizagens puderam/podem ser consideradas relevantes para a atuação profissional dos mesmos.

Como tive sempre muito contato com a Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (que foi minha professora durante a graduação e coordenadora do PIBID), minha atual orientadora no mestrado e professora dessa linha de pesquisa, compartilhamos muitos diálogos sobre a concepção de Educação Musical que buscamos. Desse modo, esta linha me oferecia os aportes teóricos condizentes com estes pensamentos.

Foi a partir dessas experiências aqui relatadas e das curiosidades e questionamentos gerados a partir delas, que me movi até o mestrado para pesquisar a influência do PIBID na formação de educadores musicais e sua influência na construção da identidade profissional.

Introdução

Toda pesquisa em Educação requer uma concepção e uma tomada de decisões por parte do pesquisador em termos de escolha do tema, teorias e conceitos que irão embasar a pesquisa, metodologias a serem seguidas e olhar atento e aprofundamento para análise e por fim, compreensão do propósito da pesquisa.

De acordo com Libâneo (1990), a educação é, em seu sentido amplo, um processo social na qual os indivíduos se formam e em sentido restrito, o autor diz que a educação ocorre em instituições específicas, onde há intenção e consciência do que se ensina e aprende.

Procuramos difundir nesta pesquisa, uma educação que é necessariamente enraizada, ou seja, é significativa em seu sentido amplo, onde os próprios sujeitos se formam em sua convivência na sociedade, mantendo ou transformando sua própria cultura e significativa ao mesmo tempo, em sua formação nas instituições escolares, relacionando os saberes apreendidos com a realidade vivida (WEIL, 1979).

Para que isso ocorra, precisamos quebrar a horizontalidade do ensino. Nesta perspectiva, o indivíduo é educado para a submissão, para a visão de um sujeito acabado, pois apreendeu determinado conteúdo. Freire (1987) denomina essa horizontalidade de “educação bancária”, que inibe o poder do educando de ser detentor de seu próprio conhecimento e de ensinar camuflando qualquer possibilidade de o sujeito se desenvolver criticamente.

Em um movimento inverso e emergente, Freire difunde a “educação problematizadora” que se baseia na abertura completa e amorosa para o diálogo entre professores e alunos, entre realidade cotidiana e teoria, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada de todos os sujeitos.

Neste sentido, é que defendemos uma concepção em educação pautada no diálogo, no respeito, na autonomia, na coerência entre teoria e prática, na valorização das experiências vividas no cotidiano como processos educativos igualmente importantes aos disciplinares; uma educação que não se finda, mas que se constrói ao longo da vida, junto com os outros, nas diferenças, ou seja, uma educação humilde e amorosa. A chamamos então, em modo mais amplo, como Freire, de Educação Humanizadora.

Tanto nas escolas como nas universidades, necessitamos da educação humanizadora para a transformação de uma sociedade mais justa, mais humana e mais significativa. Como

Fiori (1991) afirma, “[...]. A educação, pois, é libertadora, ou não é educação”, então o homem é considerado um ser histórico, ou seja, ele não faz história, ele é história. Temos o poder de modificar nossa própria cultura, mas para que isso ocorra, precisamos pensar juntos, dialogar, problematizar e mais, interferir ativamente no mundo.

[...] o saber não é um momento prévio ao fazer, nem tampouco seu resultado: os dois se implicam dialeticamente [...]. Esta resulta de uma colaboração essencial com os demais, na construção do mundo humano – o que se dá através de uma participação ativa e criadora num saber fazer, que é fazer que se sabe: trabalho de invenção efetiva de cultura, a que chamamos aprendizado ou educação, entendida esta de maneira radical. (FIORI, 1991, p. 86)

Para que consigamos unir a educação escolar e aquela que ocorre em outras instâncias e práticas sociais necessitamos, entre muitas ações, de investimento na formação de professores que ocorre nas universidades.

Nesta pesquisa, aprofundaremos discussões em dois âmbitos: sobre a formação de professores que se dá na Universidade e a formação que ocorre durante o exercício profissional.

A fim de unir estes dois aspectos, optamos por aprofundar reflexões sobre um programa de incentivo à docência que ocorre na Universidade juntamente com suas implicações para a formação de identidade profissional: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A partir de questionamentos como esse, apresentaremos a revisão bibliográfica que foi necessária para conhecer melhor sobre os conceitos de educação humanizadora, aprofundar estudos em educação musical escolar e formação de educadores musicais e ainda sobre o PIBID e identidade profissional.

Revisão de Literatura

Ao delimitar os temas deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica através de pesquisas em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, revistas acadêmicas e anais publicados de eventos científicos. Apresentamos então algumas referências que serão citadas nesta pesquisa de acordo com os temas pesquisados.

a) Educação Humanizadora

Em busca de compreender melhor o conceito de Educação Musical Humanizadora, foram consultados alguns livros sugeridos pela orientadora e Prof^ª. Dr^ª. Ilza Zenker Leme Joly, e outros que foram sugeridos pela disciplina da linha de pesquisa na qual essa pesquisa pertence: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Paulo Freire (1997, 2001, 2010, 2011), Enrique Dussel (1977, 1995), Ernani Maria Fiori (1991) abordam conceitos de educação sob a perspectiva de uma educação libertadora pautada na horizontalidade do conhecimento e práticas humanas mais igualitárias e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2003), aborda práticas sociais e processos educativos mediante os conceitos aprofundados pelos autores da pedagogia da libertação. Esses autores, entre outros, foram estudados nas disciplinas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II e, esse estudo, possibilitou maior clareza no conceito de educação que venho buscando e, conseqüentemente, para a pesquisa. Os diálogos efetivos realizados nas aulas também contribuíram para que pudéssemos compartilhar nossas vivências e discuti-las a fim de relacionarmos com a teoria estudada, e até mesmo pensar em alternativas para modifica-las, de modo a realizar ações condizentes com a prática da educação libertadora.

Participei, no segundo semestre de 2013 (ano de início do mestrado), da disciplina “Educação Musical e processos de Humanização” criada a partir do grupo de estudos “Educação Musical, Cultura e Comunidade”, que me ofereceu outros referenciais que problematizam a educação, e discutem uma educação libertadora que assume a prática reflexiva e a coerência como ideais para a vida humana. Nesse sentido, defendo que a formação dos educadores musicais (foco da pesquisa) deve ser conduzida a partir da ótica de uma educação musical humanizadora construída através do diálogo, dos saberes que vem da experiência, da convivência, do respeito pela cultura e pelo (a) outro (a), da cooperação, da autonomia, entre outros valores humanos que concomitante à exploração de conteúdos musicais, traduz uma educação musical de qualidade.

Para este trabalho, utilizamos também da revista da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), os anais da 32^a reunião, publicados em 2009, volume 13, produção do Grupo de Trabalho número 6 - Educação Popular que conta com a publicação de professores desta linha de pesquisa: Maria Waldenez de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Gonçalves Junior, Aida Victoria Garcia-Montrone e Ilza Zenker Joly. O texto por eles publicado discorre sobre os conceitos de práticas sociais e processos

educativos na ótica de autores como Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori. Este texto é uma das bases bibliográficas deste trabalho assim como os autores citados no mesmo, pois descrevem a concepção de educação humanizadora na qual esta pesquisa se apoia.

Foi utilizado também, o artigo de Carvalho, do volume 16 de 2011 da ANPED, que reflete sobre as relações entre teoria e prática no discurso educacional. Desta produção, utilizamos uma definição teórica do autor sobre educação e seu vínculo inseparável com a prática, parte do discurso sobre qual a concepção de educação que buscamos e acreditamos nesta pesquisa.

Dessa maneira, a definição de “Educação Humanizadora” foi se formando e se consolidando ao longo da pesquisa e em diálogo com outros autores.

b) Educação Musical Escolar

As bibliografias da área de Educação Musical que foram utilizadas abordam concepções de ensino de música que buscamos para compreender, sob a ótica humanizadora, ações que condizem com o que defendemos por educação nesta pesquisa.

Brito (2009, 2011) e Kater (1993, 2012), dialogam sobre um ensino de música pautado na liberdade de criação e no desenvolvimento integral do educando; eles discorrem sobre a concepção de educação musical que estamos abordando nesta pesquisa. Foram utilizados a fim de clarear para o leitor nosso cuidado em assumir uma opinião crítica no sentido de descrever uma posição conceitual clara sobre o que acreditamos por “educação musical humanizadora” – conceito que está sendo aprofundado em pesquisas recentes desta linha de pesquisa.

Souza (2004), Hentschke e Del Ben (2003), tratam do tema de educação musical escolar e formação de educadores para atuar neste ambiente.

Também foram consultadas as revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) compreendendo os volumes 8, 10, 11 e 20 e 21, respectivamente dos anos de 2003, 2004, 2009 e 2012. Os autores utilizados foram: Cássia Virgínia Coelho de Souza, que aborda a formação do educador musical sob a ótica de sua atuação; Jusamara Souza, que discute a necessidade de se valorizar a música como produção social e cultural e considera-la nas práticas sociais, dos adolescentes, existentes dentro e fora da escola; Teca Alencar de Brito, que expõe características de uma educação musical respeitosa, aberta ao diálogo e à

criação através das ideias do educador Koellreutter; Nzewi que aborda o tema da educação musical sob a perspectiva da globalização e como ela deveria estar a favor da união da humanidade, das culturas e do diálogo entre elas. Estes autores foram trazidos sob a ótica da valorização da cultura na educação musical em virtude do respeito, do diálogo e da valorização “do diferente” ao invés da competição, do virtuosismo musical e da massificação cultural.

Figueiredo (2005; 2008) foi utilizado como teórico das questões legislativas e curriculares que cercam a presença da educação musical na escola. Ele diz que, conseqüentemente, elas modificam a formação de professores para atuar e contemplar as exigências.

PIBID

Em relação ao tema sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) consultamos os projetos da área do PIBID na área de música da UFSCar para compreender os objetivos da inserção da área de educação musical nas escolas de São Carlos.

Souza e Marques (2013) e Gama e Lima (2013) foram utilizados como referências sobre o programa. Dois livros foram organizados pelos autores apresentando algumas reflexões, realizadas por comunidades acadêmicas distintas formadas por licenciandos, professores da Educação Básica e professores da Universidade, que estão sendo colocadas em prática no âmbito do PIBID-UFSCar.

Cruz (2013) e Protásio (2013) também ofereceram grande suporte teórico sobre o PIBID. Os dois livros trouxeram reflexões sobre o trabalho docente em relação às possibilidades de aprendizagem que os licenciandos podem vivenciar no programa.

Esses livros auxiliaram a pesquisadora a compreender melhor as diversas possibilidades de ações do programa e a estabelecer comparações sobre a própria experiência como pesquisadora e os relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa em com estas bibliografias no sentido de compreender possíveis aprendizagens na formação do professor principiante ao participar dessa experiência prática com a educação básica.

Apesar de encontrarmos poucos materiais bibliográficos em livros relatando pesquisas relacionadas aos processos educativos de educadores musicais que participaram do PIBID na área de Música, os temas isolados, como processos educativos em práticas sociais, os processos educativos em formação de professores, os saberes construídos na prática

educativa, entre outros, auxiliaram-nos a realizar uma ponte entre os estudos e a pesquisa a que nos propomos a investigar.

c) Formação de Professores

No tema específico de Formação de professores, temos como autoras, Mizukami (2000), Feldmann (2009), entre outros autores que puderam dar suporte a fim de discorrer sobre os processos educativos na formação inicial de professores. Essas autoras abordam questões da docência como o aprender a ensinar e os processos de mudanças pelas quais passa a formação do ser professor.

Das teses de doutorado consultadas, está presente neste trabalho a tese de Azevedo realizada no Programa de Pós-Graduação em Música – instituto de artes – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que discorre sobre os saberes pedagógico-musicais e suas relações com os saberes de experiência de licenciandos em sua formação. Acreditamos que a leitura atenta dessa tese ofereceu suporte para pensar sobre a formação de professores diretamente relacionada aos educadores musicais e os saberes que trazem consigo.

A dissertação de mestrado de Severino (2014), desenvolvida pela linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, também foi muito útil para esta pesquisa por apresentar o tema em formação de professores, especificamente em Educação Musical e ainda, desenvolver reflexões profundas da formação dos mesmos sob uma ótica humanizadora, compartilhando de muitos referenciais teóricos desta pesquisa.

Dos anais da ANPED, da 32ª reunião, no grupo de trabalho número 8 - Formação de Professores, servimo-nos do artigo de Talita Vidal Pereira que problematiza um falso discurso de emancipação da sociedade por meio de documentos educacionais e a influência da globalização na formação de professores. Nesse sentido, seu artigo, adverte-nos para a importância de uma reflexão crítica sobre as ações e programas oferecidos pelo governo a fim de não sermos nós, educadores, os protagonistas de uma sociedade mais excludente e competitiva através de uma prática inocente.

Nóvoa (1992), Goodson (1995) e Ímbernóm (2000) apontam que a formação em docência se constrói através das experiências vividas, das próprias crenças, do modo de se colocar no mundo e das emoções que o sujeito vive. Desse modo, para que o educador assuma

a tarefa educativa em sua complexibilidade, deve ter uma formação sólida e realmente capacitadora.

d) Identidade Profissional

Pimenta (1997; 2000) e Torres (1999) nos auxiliaram na compreensão de identidade profissional como algo que é desenvolvido ao longo da vida do educador e que se constrói efetivamente na prática cotidiana através de uma significação social.

Nóvoa (2008) nos permitiu compreender em profundidade que, a identidade profissional do educador exige, além do entendimento que se forma durante a vida do sujeito, o exercício do próprio sujeito ao olhar para sua própria história de dentro e fora da escola para encontrar seus reais desejos e sonhos profissionais.

Já Cavaco (1991) trata dos dilemas que esse processo cuidadoso do olhar reflete na profissão e do processo de insegurança que o jovem profissional passa ao procurar por suas aspirações após a formação acadêmica.

Nesta mesma ótica, porém, direcionado aos dilemas da educação musical, a revista ÓPUS da ANPPOM também obteve seu recorte. Utilizamos um artigo Abreu, da revista número 2 do volume 17. Sua publicação reflete sobre a profissionalização de professores de Música que na verdade tiveram formação acadêmica em outras áreas do conhecimento, porém acabaram optando pelo exercício da profissão como educadores musicais. Essas reflexões são realizadas através de abordagens biográficas dos sujeitos. Acreditamos que este material tenha nos auxiliado também a compreender o conceito de profissionalismo e sua relação com o sujeito e suas memórias.

Os autores que foram expostos nos cinco temas que pesquisamos nos auxiliaram a embasar de maneira sólida e coerente com os conceitos que defendem, a teoria desta pesquisa.

Eles serão utilizados no capítulo de referencial teórico e no capítulo de apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

Apresentamos agora a questão de pesquisa e os objetivos da mesma.

Questão e Objetivos da pesquisa

Severino (2002) aponta que para realização de uma pesquisa é necessário estar em contato com um “universo familiar de problemas”, para que o pesquisador possa definir o tema e um problema específico. Esse processo só é possível se realizadas muitas leituras, diálogos em seminários e eventos acadêmicos e outras atividades práticas que possibilitem ao pesquisador(a) realizar uma escolha bem delimitada.

Como ex-bolsista do PIBID, orientadora e estudante, já tinha a curiosidade de saber o que meus colegas aprenderam durante a experiência prática na escola quando eram bolsistas e quais as implicações dessas aprendizagens na real atuação, agora como profissionais. O PIBID contribuiu para a escolha da profissão? Quais aprendizagens foram significativas para este momento?

Enfim, eram muitos questionamentos que me levaram a escrever artigos, publicar em eventos acadêmicos e dialogar com educadores, bolsistas e professores da educação básica, nesses eventos, sobre as possíveis aprendizagens, avanços e até mesmo frustrações sobre o PIBID.

Os aprofundamentos teóricos e leituras também me auxiliaram a amadurecer o que realmente gostaria de pesquisar e se a investigação poderia servir à comunidade como contribuição para a melhoria da formação de professores não apenas da área de educação musical, mas de todas as áreas da educação.

Desse modo, considerando os diálogos, as bibliografias estudadas e minha vivência como bolsista do PIBID, chegamos à seguinte questão de pesquisa:

Quais as influência do PIBID na formação de Educadores Musicais e na construção de sua identidade profissional?

Diante desse questionamento, os objetivos da pesquisa são:

Objetivos gerais:

Identificar e compreender que processos educativos foram gerados pelo PIBID por meio da participação de educadores musicais como bolsistas do programa.

Objetivos específicos:

- Verificar se as experiências pedagógicas vivenciadas contribuíram para a formação desses educadores.
- Verificar se os processos educativos vivenciados no PIBID contribuíram para a formação de identidade profissional desses educadores.

Sabendo de qual a questão que nos leva a pesquisa, iniciaremos no próximo capítulo o referencial teórico com discussões acerca dos temas aqui levantados, porém conectados entre si de maneira a conduzir uma melhor compreensão da concepção de educação e educação musical que buscamos juntamente com a formação desse educador.

“O mundo dos que atuam na prática encontraria sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante. Ora, essa ruptura entre o fazer e o dizer é uma ficção teórica. [...] Ora, os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos”. (CHARTIER, 2007, p. 200)

1. Referencial Teórico

Neste primeiro capítulo, trataremos do referencial teórico da pesquisa. Ele nos permitirá verificar o problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados. (LAKATOS; MARCONI, 2003)

De acordo com Marion, Dias e Traldi (2002), “O referencial teórico deve conter um apanhado do que existe, de mais atual na abordagem do tema escolhido, mesmo que as teorias atuais não façam parte de suas escolhas.” (p.38)

A consulta e a revisão da literatura levam a definição de um problema de pesquisa. Desse modo, após a revisão bibliográfica realizada na introdução desta pesquisa, apresentaremos a questão de pesquisa bem como os objetivos da mesma.

Só então, após esta primeira explanação do que pretende-se pesquisar, é que o referencial teórico será utilizado como suporte para discutir os seguintes temas: Processos educativos em práticas sociais, Educação Musical e sua relação com Humanização e Formação de Professores, mais especificamente, do (a) Educador (a) Musical.

Estes primeiros temas, organizados a partir da revisão bibliográfica, foram divididos no capítulo em cinco subtítulos:

- 1.1. Música na escola: qual o cenário atual?**
- 1.2. Por uma visão de Educação Musical Humanizadora**
- 1.4. Processos Educativos: que conceito buscamos**

1.1. Música na escola: qual o cenário atual?

Em nosso cenário atual, temos a implementação da lei 11.769/08 que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, colocando a música como carácter obrigatório, porém não exclusivo no componente curricular do ensino de Artes.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, LEI 11.769/08).

A saber, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) afirma:

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, lei 9394/96).

Sabendo então que o ensino de artes é obrigatório e que a música também se torna conteúdo obrigatório porém não exclusivo nas escolas, precisamos compreender melhor quais as possibilidades.

A lei 11.769/08, possui um plano nacional, porém dá abertura para as escolas se adaptarem de acordo com suas características, valendo-se da grande diversidade cultural e estrutural das regiões do Brasil. Nesse sentido, ainda temos muitos desafios como “[...] o hábito de se compreender o ensino da arte no modelo polivalente, a resistência a mudanças, o baixo status das artes no currículo hierarquizado, a ausência de profissionais da área de música nas escolas”, e outros fatores acabam por prejudicar essa autonomia das instituições educacionais (FIGUEIREDO, 2013, p. 41).

Em relação a quem atuará como profissional no ensino de música também encontramos controvérsias. O parágrafo 2º da lei que se referia à indicação de profissionais para atuar como professores de música foi vetado. A justificativa para o veto se baseou em duas argumentações:

- a) Foi vetado a afirmação de que para nenhuma área do conhecimento existe a indicação da obrigatoriedade de formação específica. Porém o artigo 62 da LDB 9394/96 destaca a obrigatoriedade da licenciatura plena para atuar na educação básica.

Portanto, nada mais justo e correto que quem ensinará música será o licenciado em música. (Figueiredo, 2013)

- b) A Justificativa para o veto se baseou em uma afirmação contrária a anterior, pois se refere a não exigência de profissionais com formação específica, declarando que músicos consagrados estariam impossibilitados de atuar na escola, mesmo tendo competência musical inquestionável.

Esse argumento contradiz a LDB 9394/96 que exige a formação em licenciatura para atuar como professor e deixa claro que independe de habilidades individuais dos indivíduos e fama. (Figueiredo, 2013)

De acordo com Figueiredo (2013) as justificativas do veto discordam com a própria legislação. Fica a cargo das instituições escolares, as regras para a contratação de profissionais que assumirão as aulas de música sem definir que licenciatura seria necessária para a atuação na escola. O autor afirma:

[...]. O que se espera é que um licenciado em matemática atue na área de matemática, que o licenciado em música atue na área de música. Este é um dos grandes desafios a serem superados pelas razões já discutidas anteriormente. (FIGUEIREDO, 2013, p. 43)

Portanto, para que haja um ensino musical de qualidade na escola, é fundamental que profissionais da licenciatura, capacitados para este exercício sejam formados de maneira coerente com a prática que assumirão nos cargos oferecidos nas escolas.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação Superior, a Resolução nº 2, de 8 de março de 2004 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Segundo este documento, artigo 4º, o curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.

A descrição dos objetivos que se esperam atingir na formação de educadores musicais deve garantir que um perfil seja formado, mas para isso, é fundamental que os educadores musicais se insiram no contexto da escola e reflitam criticamente sobre ela e sua própria formação.

Figueiredo (2010) e Soares (2012) dizem que precisamos de professores de música interessados e comprometidos com a educação básica.

Uma pesquisa realizada com quase 2000 estudantes pertencentes a cursos de licenciatura em música no Brasil apontaram dificuldades no preenchimento de vagas, caso elas estivessem disponíveis nas escolas brasileiras. Dos participantes, menos de 30% querem atuar como educadores musicais na educação básica. Precisamos então, não apenas de vagas, mas de desenvolver uma formação de professores em música voltada para a valorização e conscientização da importância da atuação dos mesmos nas escolas. (FIGUEIREDO; SOARES, 2010, 2012)

É necessário, investir em abertura de vagas para educadores musicais atuarem nos diferentes sistemas educacionais brasileiros. Porém além da luta para a abertura de vagas, precisamos lutar por valorização nas condições de trabalho e salário que afetam diretamente a adesão ou não em atuar nestes espaços.

São muitos os desafios que temos que enfrentar, e atualmente, podemos encontrar ações práticas para vencê-los. O Conselho Nacional de Educação está agindo diretamente nas questões referentes à implementação da lei 11769/08, realizando audiências públicas em diferentes regiões brasileiras com o intuito de saber de administradores, profissionais da educação em geral, professores, e estudantes de licenciatura sobre quais desafios e ações eles consideram necessárias para que a música passe a fazer parte do currículo escolar.

Vemos com essa prática, uma ação condizente que busca a coerência entre o que está ocorrendo efetivamente, no cotidiano da escola para implantar, em instâncias gerais da educação, um pensamento de ensino de música ou, podemos dizer, um currículo.

Em termos legislativos, já podemos contar com um Projeto de Resolução que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, aprovado, por unanimidade, em 04 de dezembro de 2013. O documento declara que a lei que obriga o ensino de música nas escolas é resultado de uma luta histórica e social de músicos e educadores pelo reconhecimento da importância da educação musical para a formação integral de estudantes.

As instituições escolares deverão “incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório”, sendo que a oferta das atividades musicais devem incluir todos os seus estudantes (BRASIL, 2013, p.9).

Percebemos aqui uma grande mudança, pois até o presente, as escolas públicas brasileiras vem cumprindo a lei de maneiras variadas – projetos, passeios para concertos, aulas temáticas dadas pelo pedagogo, etc.

Alguns ou até mesmo a maioria dos projetos que incluíam música, não priorizavam o acesso deste conhecimento a todos os alunos, porém, esta diretriz nos traz um aporte em termos de legislação que aponta para a acessibilidade da música na escola como um todo e que condiz mais estreitamente com o que queremos com a Educação Musical na escola.

São várias as possibilidades para cumprir a lei sem que um educador musical precise ser contratado e ainda, que haja um processo educativo musical planejado e praticado de maneira a priorizar o desenvolvimento humano e cultural dos educandos.

Outros apontamentos, em relação ao papel das instituições formadoras, universidades e secretarias também estão disponíveis neste documento, porém, queremos ressaltar aqui que ainda são muitas as possibilidades e não há um currículo unificado a ser seguido.

Em um Brasil como o nosso, com diversas culturas convivendo, interagindo e produzindo novas culturas é complicado estabelecer um currículo único de educação musical para as escolas brasileiras. Figueiredo (2013) acredita que “os desafios para a implementação da lei 11769/08 são vários e dependem, de uma forma geral, de ações pontuais, respeitando os diversos contextos educacionais brasileiros” (FIGUEIREDO, 2013, p. 29).

O artigo 26 da LDB de 1996, aponta para o respeito ao desenvolvimento cultural dos alunos e pode sustentar a impossibilidade de se estabelecer um currículo. Seu parágrafo 2º, diz que, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Mas como promover o desenvolvimento curricular dos alunos, possuindo um currículo unificado? Esta falta de clareza no texto foi resolvida com nova redação aprovada pela lei 12796 de 2013, na qual o artigo 26 revela:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Dadas essas informações, devemos nos preocupar então com a postura e concepção da educação musical que queremos dentro das escolas brasileiras, independente dos conteúdos, maneiras ou culturas abordadas. A essa concepção, chamamos de “Educação Musical Humanizadora” na qual abordaremos no próximo subtítulo deste capítulo.

1.2. Por uma visão de Educação Musical Humanizadora

“Somos seres humanos por que somos seres sociais; chegamos a ser indivíduos graças à essa condição” (SACRISTÁN, 2002, p.16-17)

A cada vez que falamos sobre o “homem⁵”, seus costumes, suas crenças, falamos sobre uma concepção, ou seja, uma visão de educação. Carvalho (2011), afirma que,

[...] é possível, a partir de concepções fundamentais de uma visão filosófica de homem, de sociedade e de ética, derivar ou mesmo “deduzir” uma concepção precisa de educação, e dela partir para doutrinas operativas e sugestões de práticas pedagógicas” (CARVALHO, p. 310)

Nesse sentido, o autor acredita que as práticas humanas de educação possuem uma filosofia que as define. Para Gimeno Sacristán (2002), a educação é um instrumento para propagar, apresentar e modificar a cultura bem como fundar um modo de vida de uma determinada sociedade, inserir um sujeito no mundo e desenvolver a humanização do mesmo em comunidade.

Apresentamos neste subtítulo a concepção de uma Educação Libertadora, uma educação que visa a autonomia dos sujeitos ao mesmo tempo em que promove mudança coletiva na sociedade, que humaniza a todos, ou seja, uma Educação Humanizadora.

Esta educação não deve ser conivente com princípios de dominação, mas também não deve apenas ser crítica. A criticidade é um passo, com certeza, porém, para que haja mudança efetiva de e em nós mesmos necessitamos de ações. Assim, a educação libertadora deve, sendo crítica, ter “[...] participação ativa na *práxis* produtora do mundo e do homem” (FIORI, 1991, p. 88)

Em um movimento crítico e partindo de experiências vivenciadas em Educação e Educação Musical, o grupo de estudos Educação Musical, Cultura e Comunidade, vinculado à linha de pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação

⁵ Vale ressaltar que, quando falamos em “homens” nesta dissertação, nos referimos a homens e mulheres. Optamos por essa nomenclatura devido ao fato de muitos autores se utilizarem o termo “homem” para designar os seres humanos.

da UFSCar, liderado pela professora Doutora Ilza Zenker Leme Joly, desde 2009, vem refletindo e discutindo concepções de Educação e Educação Musical, aproximando as duas áreas mediadas.

Mas, o que queremos dizer com Educação Libertadora? Como definição, Fiori (1991) afirma que, “[...]. A educação libertadora é o esforço para estreitar, continuamente, esse espaço em que o homem se perde e se aliena”. Desse modo, o autor nos alerta para um exercício de prestar atenção a este espaço que nos remete à sociedade, à vida cotidiana e daí, deste lugar, nos tornarmos sujeitos de nossa própria história, e conseguimos então, sair da condição de alienados. (FIORI, 1991, p. 88)

Ao promover leituras, estudos e conversas, o grupo vem incentivando profissionais e pesquisadores envolvidos a se posicionarem criticamente e aproximarem sua prática pedagógica ao conceito de Educação Libertadora.

Resultado disso foi uma discussão mais aprofundada do que o grupo passou a chamar de *Educação Musical Humanizadora*.

A seguir, explicaremos melhor este novo conceito que defendemos para a área de Educação Musical.

Entendemos por humanização a vocação ontológica do ser humano. Ontologia significa *teoria do ser* e Paulo Freire aborda muito bem este termo, considerando que, nós, seres vivos, possuímos uma ontologia que nos traduz como seres *incompletos e inconclusos*. *Incompletos* por que precisamos uns dos outros, não vivemos sozinhos, necessitamos estar em comunidade e aprender com ela e *inconclusos* por que estamos sempre em evolução, em aprendizado, *inacabados*. Estes termos aqui destacados são difundidos por Freire em toda sua obra, portanto fazem parte de suas reflexões epistemológicas, ou seja, de sua teoria do conhecimento.

Nas palavras de Freire, essa ontologia na qual estamos imersos nos chama à vocação do *ser mais*. Sermos mais curiosos, descobrir-nos e descobrir o mundo. Freire afirma que a natureza humana é projetada para ser mais, aquém de estruturas pré-estabelecidas, que temos potencial para modificar o mundo e nós mesmos e que essa prática faz parte de uma libertação humana (1993).

Contrária a essa posição, encontramos então o conceito de *desumanização* como a distorção do ser mais, da humanização de que estamos tratando.

É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 1993, p.30)

Como fruto dos processos de desumanização, a “cultura do silêncio⁶” tida como normal “coisifica” as pessoas e as impedem de se pronunciarem no mundo enquanto sujeitos. Portanto, se emudecem como objetos: não há criticidade, diálogo, convívio e muito menos mudança, pois o ser humano aceita tudo o que lhe é imposto e se acomoda. Uma educação desumanizada incentiva professores autoritários, que acreditam ter posse de todo o conhecimento para depositar em seus alunos e alunas que não sabem que sabem. É uma relação educacional vertical, imposta, descontextualizada.

Portanto, acreditamos em uma prática educativa humanizadora e ontológica, pautada no diálogo, na curiosidade, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, que seja libertadora – provida da conscientização de educadores e educandos(as) sobre suas potencialidades e poder de transformação da sociedade.

Escolhemos o *diálogo* e a *autonomia* como qualidades essenciais e que trazem consigo esses outros elementos que mencionamos acima. Aprofundaremos a fim de compreender melhor de que postura estamos falando e assumindo nesta pesquisa.

- Diálogo

Segundo Freire (2005), a libertação pode ocorrer entre outros fatores, por meio do diálogo: “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2001, p. 134). Porém, “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p. 111).

Nesse sentido, o diálogo se torna imprescindível para o processo de humanização do ser, pois, em uma conversa, precisamos primeiramente, estar dispostos a encontrar com o outro, e estabelecer um contato. E, necessariamente, este contato deve ser respeitoso e harmonioso.

⁶ Segundo Freire, a “cultura do silêncio” é gerada quando se nega a homens e mulheres o direito de dizerem sua palavra.

Fiori (1991) também diz que o movimento dialógico requer respeito e amorosidade. O processo de humanização se apresenta na aceitação respeitosa do outro enquanto sujeito de sua história.

Dussel (1997) acredita que “A pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, p. 191). Assim, quando aceitamos o outro como legítimo, abrimo-nos ao diálogo com o respeito necessário.

- Autonomia

Outra característica do processo de humanização é a autonomia, pois seres humanizados opinam, criticam, tomam decisões, se pronunciam, são autônomos. Desse modo, uma prática educativa humanizadora necessariamente está comprometida com a construção da autonomia dos sujeitos, construção que “não ocorre em data marcada”, como diria Freire, mas que é um processo.

Por sermos seres culturais, somos também, homens e mulheres, dependentes. Assim, a autonomia é a capacidade também de assumir essa dependência de maneira livre a fim de que nós mesmos nos permitimos aceitar as diferenças compreendendo a originalidade das ações, dos jeitos, dos seres. “É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996, p.46).

Por isso é que a autonomia necessariamente deve ser solidária e vivida em comunidade para que seja autêntica. É fundamental que, sendo crítico, o sujeito compartilhe suas escolhas e ao mesmo tempo as faça em comunidade, no convívio saudável com os seus, respeitando sua própria história e cultura.

Acreditamos portanto que, uma educação que promova o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões, o falar, o ouvir, o respeitar, o criticar, o criar, traz em seu bojo processos humanizadores.

Sendo assim, admitimos que esses processos podem e devem estar presentes na Educação Musical com o intuito de oferecer ferramentas para a formação integral do ser humano e potencializar processos educativos humanizadores ao fazer música.

H. J. Koellreutter, músico que teve muita influência no campo da educação musical coloca o humano como objetivo primordial desta área de conhecimento. Ele defende que o

ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano é compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de aprendizagem (BRITO, 2011).

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar a atividade, como, por exemplo faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo; as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória e, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão, em nosso tempo. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.42)

Longe de criar um método, o músico-educador sugeriu o ensino pré-figurativo: “parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo [...] como um artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.35).

Em uma prática integrativa de reflexão, curiosidade, crítica e pesquisa a proposta de Koellreutter promove ampliação da percepção, da consciência de atitudes e pensamentos preconceituosos ou individualistas e, principalmente, favorece a aproximação entre estudantes e professores, que são capazes de fazer música e refletirem juntos. Esses são alguns aspectos e objetivos a serem alcançados, lado a lado aos aspectos musicais. (BRITO, 2013)

É chegado o tempo de renunciar a títulos, hinos nacionais, bandeiras e insígnias. Teremos de aprender a esquecer que somos doutores, professores, diretores ou alemães, japoneses, indianos, brasileiros, ou qualquer outra nacionalidade, uma vez que se trata do homem. [...] Teremos de desenvolver o sentimento de solidariedade de todas as nações, a consciência de compromisso perante uma comunidade cultural e política universal. Teremos de entender que tudo o que hoje ainda nos parece particularidade nacional no fundo é apenas o fenômeno individual de uma só e mesma coisa: ou seja, o ser humano. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.52-53)

Partindo das ideias do educador e dos referenciais que abordamos até o momento, abordando a educação musical sob uma ótica humanizadora, é necessário entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos envolvidos. Este processo que não valoriza as qualidades de que estamos falando está, portanto ligado à *desumanização*.

Há práticas de educação musical que ainda favorecem o virtuosismo, portanto a individualidade do fazer musical, deixando de lado, a criação, a troca e a autonomia dos

sujeitos em se apropriar da música como produção essencialmente cultural e social. Portanto, precisamos de ações conjuntas para que o humano seja o objetivo primordial da educação e da educação musical: vemos na escola este potencial.

Autores da área como, Souza (2000), Kater (2012), Hentschke e Del Ben (2013) defendem uma Educação Musical escolar que valorize a diversidade, a experimentação, o diálogo, o respeito, ou seja, a formação de um cidadão mais sensível e crítico para viver no mundo e que vai ao encontro com o que foi apresentado até agora sobre as compreensões do que venha a ser este conceito.

Entre as ideias defendidas por esses autores, está a necessidade de buscar compreender as metas e os objetivos da educação musical para assim, pensar em práticas que influenciarão neste ambiente. Segundo Souza (2000), a função primordial da música na escola é “fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas” (SOUZA, 2000, p. 176).

Kater (2012), revela apontamentos anteriores à organização metodológica. Ele considera que o ensino de música na escola tenha ultrapassado a questão de justificar sua importância. Temos agora, questões pertinentes quanto ao que será ensinado e com qual postura. De acordo com o autor, necessitamos da construção de “alternativas contemporâneas” e não voltar a modelos anteriores de ensino de música nas escolas. Serão alternativas:

[...] que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e afetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (KATER, 2012, p. 42-43).

É necessário então, que as potencialidades a serem desenvolvidas nos educandos sejam contrárias àquelas que a escola oferece em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a memorização e a repetição. Por exemplo, em matemática, necessitamos memorizar as regras e repetir por vezes as contas de soma, divisão, multiplicação, etc. para aprender.

Kater (2012) diz que necessitamos mais do que “termos de discurso” decorados e dependentes de repetições exageradas para o aprendizado em música de forma humanizadora. Necessitamos então,

[...] cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo, [...] (KATER, 2012, p. 43).

Desse modo, a prática pedagógica em música deve sim oferecer conteúdos e desenvolver habilidades – não podemos excluir estas características do ambiente escolar, até mesmo por que constituem ferramentas para a vivência da linguagem musical. Porém Souza (2003) expõe o diferencial: o respeito pelos contextos e a compreensão dos meios para uma educação em música efetiva e significativa como mencionamos no subtítulo anterior sobre currículo em Educação Musical.

Isto posto, a educação musical escolar não tem o objetivo de formar músicos profissionais e sim, “auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania” (HENTSCHKE; DEL BEN, apud FRITSCH 2003, p. 181).

De acordo com o panorama realizado sobre o que se espera da educação musical escolar atualmente, e qual concepção defendemos para que as experiências na área sejam efetivas, acreditamos, que a formação dos profissionais que estarão no exercício cotidiano e real com seus alunos é que possibilitará o desenvolvimento das qualidades mencionadas.

Para que haja uma educação musical de fato humanizadora, é necessário então formar professores mais humanizados, e que poderão auxiliar no processo de humanização de seus educandos. Mas, como fazer isso?

Primeiro, precisamos compreender quais os objetivos da Educação Musical na escola, para então, pensar e agir na formação de educadores que estarão neste ambiente ou em outros espaços de educação musical.

Portanto, “sem um constante trabalho centrado na pessoa do profissional, e em sua acuidade ampla, poderemos comprometer seriamente a música criada, estudada e ensinada” (KATER, 1993, s/p).

Assim, este trabalho busca, de acordo com a visão da *Educação Libertadora* pautado no conceito que difundimos de *Educação Musical Humanizadora*, valorizar as aprendizagens de educadores musicais adquiridas durante a formação em licenciatura em música como parâmetro para se pensar a formação de professores no âmbito das universidades, escolas e instâncias políticas bem como valorizar o processo de construção de identidade profissional desses educadores.

1.3. Processos educativos: que conceito buscamos?

A educação é à base do desenvolvimento e do despertar introspectivo do ser humano em busca de seus direitos! Sem educação não há futuro, sem futuro não há esperança e sem esperança não nos restará nada, a não ser viver na escuridão em pleno dia de verão! (OLIVEIRA, s/p, 2008)

Desejamos explorar neste subtítulo o que entendemos por processos educativos, e em um segundo momento, como esses processos podem se dar na formação de educadores na Universidade, a fim de que, de maneira mais clara se possa chegar à compreensão da questão de pesquisa.

“*Processos Educativos*” não é um termo que possui uma definição específica. Assim como *humanização* (ver 1.2), um conjunto de características descreve o conceito e está intimamente ligada às qualidades que descrevemos anteriormente, como respeito, convivência, autonomia, diálogo, entre outras características que possibilitam o processo de aprender e ensinar.

De acordo com Gonçalves e Silva⁷, os processos educativos se dão em uma relação de aprender e ensinar que exige atitude de “respeito atencioso dos menos experientes para com os mais experientes, do aprendiz para com o mestre, dos mais velhos para com os mais novos” (SILVA, 2003, p. 186)

Freire chama esse respeito pela experiência como nos diz Silva (2003), de *saber de experiência feito* que consiste em aprender com aquele que tem experiência. Não necessariamente, estamos tratando do aprendizado que acontece do mais novo para o mais velho, mas sim, daquele que tem determinada experiência, para aquele que não tem.

⁷ Fundadora da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

Aproximando-se do outro na cotidianidade e respeitando seu mundo sem querer “encaixá-lo” na totalidade de meu próprio mundo é que vamo-nos construindo em comunhão com o outro. (DUSSEL, 1995),

Porém, só conseguimos ensinar e aprender se, além de respeitar, convivermos de fato com as pessoas e o mundo que nos cerca. Falamos de uma convivência cotidiana - como ato de práxis, onde, nessa prática de estar junto e viver com o outro, criamos força para modificar a sociedade e lutar contra os processos de dominação. (FREIRE, 1997)

Constituímos desse modo, parte essencial da construção de cultura de uma determinada comunidade, pois temos a capacidade de modificá-la de acordo com o que aprendemos e ensinamos.

Maturana (2004) acredita que podemos transferir facilmente o que aprendemos para outra pessoa ou comunidade: “[...] as ações e emoções humanas podem ser as mesmas em muitos domínios da existência (ou do fazer), e o que um aprende num domínio de existência (ou do fazer) pode ser facilmente transferido a outro” (MATURANA, p.59).

O autor explicita que, em nossa cultura patriarcal europeia, onde cultiva-se o individualismo, a repressão, a agressividade, ainda temos potenciais da cultura matrística que cultiva ações de *humanização* (ver 1.2) e que estas podem ser vivenciadas de acordo com a tomada de consciência do ser. Ou seja, nós mesmos podemos nos conscientizar de que vivemos numa sociedade alienadora, mas que por nós mesmos podemos sair desta condição num processo educativo.

Em Maturana os processos educativos são mencionados como redes de conversações: “todas as atividades e afazeres humanos ocorrem como conversações e redes de conversações”, portanto qualquer ser humano pode pertencer à culturas diferentes. Essa posição dependerá das conversações em que ele escolhe e participa ao longo de sua vida (MATURANA, 2004, p.31).

Como seres autônomos para escolher de quais práticas sociais participamos nos recriamos a cada vez que aprendemos e ensinamos algo. Fiori (1991) se aproxima do conceito de conversação abordado por Maturana quando expressa que “[...]. A forma humana se recria em diferentes formas de vida, na concretização histórica; a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas”. (FIORI, 1991, p. 75)

Nessa cultura, assumida nas diversidades é que o homem se configura como pertencente a um grupo e, portanto, a um modo de vida. Isto quer dizer que o ser humano pode se valorizar de acordo com suas próprias escolhas num processo que exige construção autônoma a fim de que a cultura, aqui, assuma um viés libertador. (FIORI, 1991, p.75)

E para se construir como ser autônomo num processo de desvelamento de sua existência, precisamos aprender a ler o mundo e as palavras. Freire (1997) denomina esses conceitos de: *leitura do mundo e leitura da palavra*.

A *leitura do mundo* que Paulo Freire aborda precede à *leitura da palavra*, na qual nos comunicamos. De acordo com o autor, todos nós devemos refletir sobre o mundo que nos cerca e compreendê-lo para então dizer, falar. Fiori, no prefácio do livro de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1994), diz que

[...] a cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. [...]. A essência humana existenciosa-se, autodesvelando-se como história” – assim, temos a *leitura de mundo* inseparável da *leitura da palavra* (FREIRE, p.9).

Essas leituras que fazemos a todo momento para aprender a viver no mundo tem um papel pedagógico cujo processo é abarcado pela troca de saberes e pelo compartilhamento, que pode ser dar no convívio.

Nesse sentido, Maturana (1994), Fiori (1991) e Freire (1997) apontam para a necessidade de dialogarmos com as diferentes culturas, encontrar nossa identidade em meio a elas e nos valorizarmos enquanto sujeitos que sabe que sabe, porém que também sabe que o outro sabe, a fim de verdadeiramente nos abriremos para o processo educativo de que estamos tratando.

Aprendemos e ensinamos, portanto, convivendo em uma relação dialógica, cuja emoção define nossas ações e cujas ações causam consequências que nos formam ao longo da vida. Porém, é na escuta atenta e humilde das propostas, opiniões e visões de mundo um do outro que construímos e nos constituímos como comunidade, onde há liberdade de ser.

De acordo com Barbosa (2008), a linguagem que proporciona o diálogo é imprescindível para a construção do *sujeito social*. Ela dá poder de comunicação e expressão ao ser humano e é por meio desse poder que ele se “lança no mundo e se torna sujeito de suas ações construindo universos reais e imaginários na relação do “eu” com o “tu”. (BARBOSA, p. 47-48).

Nesse sentido, Brandão (2005) afirma que o diálogo se constitui em uma conversa onde todos poder falar e serem ouvidos de maneira respeitosa. O produto do diálogo é a criação de algo único. [...] Um *diálogo* é quando as pessoas aprendem a aprender umas com as outras, criando juntas algo que acaba sendo de uma, porque é também de todas juntas" (BRANDÃO, p. 7-8, grifos do autor).

Dentre os apontamentos sobre o poder de construção humana através do diálogo, acredito, como pesquisadora que o exercício do mesmo gera uma questão: Como posso dizer minha palavra, porém dizer minha palavra com o outro, sem negá-lo? Essa liberdade de expressar-se e dialogar não é sozinha, ela é uma busca com o outro. Desse modo, é processo vivenciado na práxis.

A práxis, conceito difundido por Freire, caracteriza uma fazer reflexivo e crítico do sujeito com ele mesmo e com os outros, “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, apud STRECK et al, 2010, p.325).

Precisamos exercitar criticamente o diálogo, estabelecer vínculos com as pessoas que nos rodeiam para então transformar efetivamente algo. Como diz Fiori (1991), é saber e práxis! Práxis como criadora de saber – “como recíproca fecundação de teoria e prática na interna dialetização do trabalho criador” e, para que seja fecunda, necessitamos de criticidade (FIORI, 1991, p. 88).

Desse modo, acreditamos que nos formamos enquanto educadores permeados por essas qualidades que nos fazem ensinar e aprender em um processo natural além daqueles regradados pelas disciplinas oferecidas na universidade.

É neste sentido que entendemos que a formação de professores deve caminhar e só o encontramos quando paramos para “com”-“viver” e enxergarmos o outro como outro – diferente em costumes, opiniões, fisionomia, modos de ver as situações, de resolvê-las - de viver. Essas diferenças, quando compartilhadas e aceitas por um grupo, transforma cada um individualmente e o próprio grupo.

Acreditamos que, no convívio, as pessoas aprendem e ensinam mesmo que este convívio ocorra na Universidade ou em experiências proporcionadas por ela. O(a) educador(a) em formação está num processo que na verdade, se estende a vida toda. Segundo

Mizukami (2000) os processos educativos formais do “aprender a ensinar” se iniciam antes da entrada na Universidade.

Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo dela e permeia toda a prática profissional do professor. Falar pois, de “aprender a ensinar” e de “aprender a ser professor” é falar de processos e não de eventos. (MIZUKAMI, 2000, p.140-141)

Assim, cremos que, como processo, os aprendizados de licenciandos, devem ocorrer cotidianamente, como parte de sua vida, não só acadêmica, mas de convívio uns com os outros – universidade/licenciando; licenciando/ licenciando e licenciando/educandos (em experiências proporcionadas nas práticas educativas, como estágios, programas de incentivo profissional, entre outros).

Em aspectos gerais, o processo natural é que aprendamos uns com os outros, de maneira dinâmica, ou seja, o aluno aprende com o professor sobre determinado assunto que ele já experimentou, teve contato, apreendeu, e o professor aprende com o aluno outros saberes que ele já experimentou.

Essas características fazem parte de processos educativos que podem estar presentes na vida cotidiana e na formação acadêmica também, por que não?

No âmbito da formação acadêmica em Educação Musical, Azevedo (2007) acredita que são as relações dialéticas entre a ação e a socialização dos saberes pedagógico-musicais com os saberes de experiência que compõem o campo profissional do educador musical.

É então, “uma construção social na qual se situam a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação”. – chamamos de profissionalismo (ABREU, 2011, p. 142).

Nessa mesma direção, Mello (1998) acredita que o aprendizado da docência se dará nas relações e na vida cotidiana entre as pessoas que trabalham no ambiente escolar e/ou que o frequentam e este pode ocorrer em situações diversas, assim como ocorre nas relações construídas na formação inicial para a profissão.

Estamos tratando de aprendizados que ocorrem de maneira dialógica entre a socialização dos saberes sociais com os da universidade, entre teoria e prática; entre os

próprios professores em formação; em suas relações com a instituição física da universidade, etc. Enfim, estamos numa relação de aprender e ensinar com tudo e todos os que nos rodeiam.

O importante desses processos educativos na formação de professores é que eles favoreçam, além da relação entre os aprendizados sociais e docentes, a formação crítica dos mesmos, para que possam, como Freire chama, “pensar certo”.

[...] o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 2010, p.27).

O exercício crítico exige, então, além de outras qualidades, o respeito pelo *saber de experiência feito* também defendido por Freire, como saber ingênuo, aquele que advém da experiência de vida, que não é mecanizado ou decorado. Essa posição deve ser estabelecida a fim de superar o saber que só é “produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (Ibid., p. 64).

Morato e Gonçalves (2008) evidenciam a importância de compreendermos que a docência ultrapassa os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, nesse sentido, se faz necessário estimar a construção do conhecimento por parte do licenciando e do educador.

Gomes e Anastasiou (2008) dizem que nós, educadores, nos construímos no compartilhar de nossas experiências e de nossas práticas. Assim, é necessário então dividir também nossas aprendizagens para que a construção ocorra.

Os autores abordados até o momento neste texto nos revelam que os processos educativos só se tornam possíveis de acontecer quando respeitamos a dinâmica da convivência e da diversidade, e essa atitude requer de nós mesmos a habilidade de ensinar e aprender.

Desse modo, apontamos a necessidade de que aprender a ser professor deve ocorrer, além das disciplinas e do currículo formatado para tal, entre os próprios professores em formação, e também, de acordo com Koellreutter, num processo contrário em que o licenciando aprende o que ensinar também do aluno.

O autor diz que “o melhor momento para ensinar um conceito é aquele em que o aluno quer saber” (KOELLREUTTER, s/d apud BRITO, 2009, p. 27). Se, desde a graduação,

o educador puder ter contato com a escola e, principalmente os alunos, poderá saber deles também o que ensinar.

O diálogo que pode ser estabelecido entre os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as), se torna imprescindível ao tratarmos de formação de educadores, pois, se souberem exercitar o respeito entre si, e promoverem ações conjuntas para a atuação na escola, acreditamos que a relação entre os futuros professores e os educandos será admitida como um dos aspectos principais na busca por uma educação mais humana.

Souza (2004) afirma que o desafio para os educadores musicais é então o de “estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais” (SOUZA, 2004, p.9). Ou seja, o processo dialógico de quem ensina e aprende ocorre ao mesmo tempo, pois o educador em formação precisa necessariamente saber do aluno o que ensinar, saber o conteúdo e ainda criar, deste, um processo significativo de aprendizagem musical.

Esta tarefa não é simples, porém temos a necessidade de relacionar os saberes tidos como curriculares com a nossa vida, nossa existência, e o professor, como diz Souza (2009), tem este desafio, considerando que estamos adotando uma concepção de Educação Musical que valorize a formação integral do ser humano. Desse modo, a aprendizagem do próprio licenciando deve seguir este viés.

Concluimos estas reflexões teóricas dizendo que uma pessoa educada difere de uma pessoa estudada. Aquela educada devolve para a comunidade suas aprendizagens e faz parte dela.

Torna-se educado quem frequenta escolas e faculdades; entretanto, se os benefícios de tudo que aprender for usufruído apenas individualmente, sem reverter para o fortalecimento da comunidade, tem-se uma “pessoa estudada”, mas não educada. Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no tornar-se pessoa, o que implica fazer parte de uma comunidade. (SILVA, 2003, p. 186)

É nesse educador musical que acreditamos: ele aprende a teoria e a prática na universidade, porém aprende também as duas fora dela, num processo que caminha junto e que se dá na experiência humana, no diálogo, no respeito, na reflexão crítica – processos educativos que só ocorrem se compartilhados, em comunidade.

Sendo a formação de professores a categoria mais responsabilizada “pelo processo educativo, ao menos quanto à ocorrência prática, são eles que devem ter uma formação para serem formadores, no sentido de serem agentes facilitadores” (SCHULS, 2009, p.57).

[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar. (GOLDENBERG, 2002, p. 14)

Capítulo 2: Metodologia

No capítulo anterior, apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa juntamente com os princípios que a cercam cujos conceitos como *Humanização*, *Processos Educativos* e *Educação Musical Humanizadora* oferecem subsídios necessários para que as discussões com os dados coletados sejam realizadas pautadas no diálogo, respeito, amorosidade, união entre a prática e teoria, entre outros.

Desse modo, a metodologia não poderia deixar de ser coerente com o referencial apresentado. Demo (1996) apresenta por definição de pesquisa a atividade cotidiana como atitude, “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 34).

A pesquisa é entendida como a atividade básica da ciência. Minayo (1994, p. 17) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim necessitamos de proposições, métodos e técnicas para resolver tal questão. Ela chama esse ciclo de “ritmo de pesquisa” na qual existe um processo que começa com uma questão e termina com uma resposta provisória capaz de gerar outras questões.

O ciclo de pesquisa, de acordo com Minayo (1994), se dá em três momentos:

1. *Fase exploratória da pesquisa*

Período onde o referencial teórico é construído para dar suporte à investigação (ver capítulo 1).

2. *Trabalho de campo*

Período de coleta de dados cujas abordagens e técnicas metodológicas são essenciais.

3. *Tratamento do material*

Período de análise dos dados obtidos no trabalho de campo que consiste em um recorte atento do pesquisador para combinar a teoria levantada com os aspectos mais relevantes dos dados.

A partir dessa definição é que abordamos a metodologia desta pesquisa quanto à sua abordagem, intervenção, coleta de dados e análise dos mesmos.

2.1. Método de abordagem: Qualitativa

Partimos, nesta pesquisa, da ideia de que, em toda prática social há processos educativos, desse modo, esses processos interferem de alguma maneira na realidade social tanto dos sujeitos como dos que com eles conviveram e até mesmo no conhecimento propriamente dito. De acordo com Severino e Pimenta (2008), “a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria”, assim, nos processos educativos, prática e teoria se relacionam e interferem na construção do conhecimento e na qualidade do mesmo (SEVERINO; PIMENTA, 2008, p. 17).

Compreendemos, assim, que o conhecimento é um processo social, que se modifica constantemente entre teorias e práticas, transformando a realidade e proporcionando a crítica sobre ela. (GAMBOA, 2006).

Os caminhos metodológicos realizados nesta pesquisa são, portanto, de natureza qualitativa na qual, de acordo com Neves (1996) os pesquisadores estão mais preocupados com o processo social, ao invés da estrutura social.

Uma pesquisa qualitativa dentro do campo da Educação deve ter como princípio o olhar voltado para as práticas pedagógicas formativas, priorizando o processo frente ao produto, valorizando os questionamentos, incentivando a formação dos sujeitos envolvidos de maneira consciente, crítica e autônoma. Ao valorizar essas questões, se valoriza a autonomia e a criatividade dos sujeitos. (DEMO, 2001; 2002).

Mais precisamente, em relação ao modo de se pesquisar na abordagem qualitativa, Ludke e Andre (1986) apontam como características:

- Descrição dos dados: deve ser rica a descrição dos sujeitos da pesquisa; dos acontecimentos, de entrevistas, etc.;
- É necessário que o pesquisador se atente ao significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida para se ter melhor compreensão interna das situações;
- A análise de dados tende a ser indutiva, de maneira que não há a necessidade de formular hipóteses anteriormente à análise dos dados;

Toda abordagem de pesquisa envolve métodos. Ghedim e Franco (2008), definem método como um processo epistemológico que prioriza a interpretação de algo com mais de um significado.

[...]. Parte-se aqui dessa ideia geral de método por entender que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, o que interpreta e expressa o que ele é. O discurso é que possibilita a constituição da ciência. (GHEDIM; FRANCO, 2008, p. 25)

Baseados nas definições apresentadas, descreveremos os métodos de intervenção, de coleta e análise de dados.

2.2. Descrição dos passos

Antes de iniciarmos os passos metodológicos da pesquisa, priorizamos o envio do projeto inicial e dos documentos de declaração da pesquisadora e consentimento livre e esclarecido dos sujeitos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) cuja aprovação se deu pelo parecer 500.946 em 11/02/2014.

Apresentamos as descrições dos riscos e benefícios éticos que foram enviados no convite de participação para a pesquisa aos sujeitos a fim de assegurar quaisquer direitos éticos e rigor científico. Seguem os riscos e benefícios descritos:

Riscos: A presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante algum encontro/reunião, gravações ou conversas, porém os dados serão apresentados aos sujeitos e se houver constrangimento, será retirado do texto.


Benefícios: Poderá haver benefícios com a participação do sujeito no sentido de reconhecer aprendizados e registrar suas memórias como participante do PIBID, de valorizar suas experiências pedagógicas atuais e de contribuir para a reflexão e debate sobre o que aprendeu nesta experiência como bolsista e que, de algum modo, poderá influenciar e/ou influenciará em sua atuação profissional

Tabela 1. Riscos e Benefícios éticos aos sujeitos da pesquisa.


Durante toda a pesquisa demos alguns passos de modo que obtivemos uma organização metodológica para que os dados fossem coletados e analisados. A seguir, apresentamos as descrições em ordem tanto do momento de coleta dos dados à análise dos mesmos.

 *Primeiro passo:*


Convite aos ex-bolsistas do PIBID para fazerem parte da pesquisa – enviamos e-mails aos sujeitos que foram bolsistas do PIBID entre os anos de 2010 à 2013 convidando-os para participar da pesquisa.

 *Segundo passo:*

Envio e coleta dos portfólios – os sujeitos que aceitaram participar enviaram portfólios escolhidos por eles do período que participaram do programa a fim de encontrarmos possíveis processos educativos vivenciados na escola.

 *Terceiro passo*

Leitura dos portfólios – os portfólios foram lidos e analisados pela pesquisadora na qual foram encontrados registros de aprendizagens e experiências na escola bem como reflexões dos próprios sujeitos sobre suas aprendizagens. Assim, surgiram questionamentos da própria pesquisadora que culminaram em temas geradores para as conversas.

 *Quarto passo:*

Conversas com os sujeitos – realizamos momentos individuais (entre pesquisadora e sujeito) com cada um dos três sujeitos escolhidos para a pesquisa.

Roteiro das conversas - nestes momentos conversamos sobre algumas memórias de experiências na escola enquanto eram do PIBID, suas atuações profissionais como educadores musicais e as influências das aprendizagens vividas na escola para a identidade profissional dos mesmos dentre outros assuntos que foram surgindo com cada sujeito no decorrer das conversas.


As conversas foram gravadas em áudio para preservar as falas dos sujeitos nos momentos de transcrições.

Transcrição das conversas – a pesquisadora transcreveu as conversas para que pudesse ler e se apropriar melhor de tudo o que foi dialogado na escuta atenta necessária no momento de transcrição.

 *Quinto passo:*

Leitura e análise das conversas – a leitura das conversas permitiu que a pesquisadora confirmasse alguns temas encontrados nos portfólios relacionados à participação e as aprendizagens geradas com a participação dos sujeitos no PIBID, mas também encontrasse

outras aprendizagens relacionadas à inserção profissional que pode contribuir para as discussões na análise dos dados.

 *Sexto passo:*

Nova leitura e análise dos temas gerados nas conversas e portfólios – encontrados temas nos portfólios e nas conversas, a pesquisadora realizou uma nova análise destacando falas e descrições importantes de cada sujeito e ao mesmo tempo, comparando os posicionamentos e reflexões de cada sujeito de maneira que pudéssemos visualizar similaridades e contrariedades nas opiniões, aprendizagens e buscas profissionais.

2.3 Objeto de pesquisa: O programa PIBID e a inserção de licenciandos no contexto escolar

Para que possamos efetivamente pensar os processos educativos do educador musical em um viés humanizador, é necessário olhar atento para a formação inicial de professores, porém este tema é muito amplo e queremos investigar processos que estão profundamente ligados com a prática e o contato real com a escola.

Para Nóvoa (1997), “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e o conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional” (NÓVOA, p. 25).

A identidade profissional (ver capítulo 3) defendida por Nóvoa é um processo de construção que se dá por meio do amadurecimento, experimentação e reflexão do próprio educador sobre suas experiências na profissão.

Acreditamos ser necessário o contato profundo do educador musical com a escola já em sua formação inicial a fim de que se possa, necessariamente, conhecer a realidade social de onde atuará como professor ou mesmo, conhecendo, apreender com o que a prática oferece e, criticamente, escolher outros campos para sua própria atuação.

Neste sentido e para que o contato com a realidade ocorra, necessitamos de práticas em formação inicial de professores que priorizem a compreensão, reflexão e transformação de teorias e práticas educativo-musicais mais coerentes e reais com o exercício cotidiano na escola.

Em um passado recente, os cursos de Educação Musical, se preocupavam em equilibrar a formação musical com a formação pedagógica nos cursos de licenciatura em

música, porém hoje, somamos o contexto social para qual diferentes práticas educativas devem ser apresentadas. “As realidades sociais nas escolas de diferentes níveis e modalidades trazem novos focos de atenção no processo de formação de educadores musicais, tornando-o ainda mais complexo”. (FIGUEIREDO, 2005, p.22)

Penna (2004a, 2004b) indica mais duas características tidas como problemáticas na área de formação de professores em música para atuarem na educação básica: a primeira se dá na indefinição e incerteza do ensino de artes na escola e a segunda é atribuída ao desinteresse dos próprios licenciandos em Música em atuarem no espaço escolar. Isto posto, se fazem necessárias ações que incentivem a formação inicial de professores no campo da Educação Musical voltada para a educação escolar.

Se os primeiros contatos com a escola forem tratados de maneira inadequada ou sem cuidado atento por parte da universidade e professores que supervisionam ou auxiliam neste processo, as experiências podem afastar definitivamente, o licenciando do ambiente escolar. Daí a importância de políticas e de estratégias que ofereçam apoio e assessoria constantes aos educadores em formação.

Essas ações serão mais fortes e eficazes se o contato entre instituições formadoras de professores e escolas forem efetivos. Figueiredo acredita que “[...]. O diálogo entre as universidades e os sistemas educacionais é fundamental para que se avance e se construam novos modos de entender e praticar a música na formação escolar”. (FIGUEIREDO, 2013, p.47)

Desse modo, escolhemos como objeto de pesquisa, o PIBID e este texto contará com reflexões aprofundadas acerca de um programa de incentivo à docência.

É importante destacar aqui a diferença entre o estágio supervisionado e o PIBID. Segundo Pimenta (2006), o estágio é um campo de conhecimento, e “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” através da prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica (PIMENTA, 2006, p. 6). Assim, o estágio visa proporcionar o contato do licenciando com a escola, porém não o insere no espaço escolar como um colaborador.

No PIBID, o licenciando tem contato com a realidade escolar, assim como no estágio, porém se insere em todos os espaços de maneira compartilhada: reuniões de escola, intervalos entre as aulas, festas escolares, aulas curriculares, feiras científicas, projetos

especiais, etc., não apenas como observador ou aplicador das teorias apreendidas nas disciplinas da universidade. No programa, o licenciando/bolsista está na escola para construir junto com o professor propostas pedagógicas práticas e claro, participar da prática de todas elas.

Claras as diferenças, apresentamos os aspectos fundamentais do Programa e suas possíveis contribuições para a docência em Música.

A criação política do Programa foi realizada em julho de 2007 com Fernando Haddad, então Ministro da Educação. O programa agregou às políticas públicas do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), tendo como eixo principal a formação inicial de professores para a Educação Básica e para o Ensino Médio. Para tanto, ocorreu uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) sob a mediação da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Apenas em 2008 a proposta se efetivou, com a abertura de editais para que os cursos de licenciatura submetessem seus projetos de iniciação à docência. (CRUZ, 2013)

Os objetivos da atuação nas escolas seguem os objetivos gerais do Programa. Conforme dados do Ministério da Educação (de acordo com a página eletrônica da CAPES) os referidos são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, s/d, s/p).

Esse incentivo possui críticas em relação a alguns objetivos apontados. De acordo com Garcês e Garcês (2009), em um artigo publicado antes do início do Programa, a oferta de bolsas aos licenciandos, segundo a autora e o autor, não auxilia na formação de professores,

nem mesmo para que escolham a profissão docente após estarem formados, pois ao se deparar com as condições dos professores nas escolas o licenciando se frustrará, principalmente com a faixa salarial dos mesmos. Assim, a alternativa seria incentivar também o “Piso Salarial Nacional” posto na lei 11.738/2008.

Porém acreditamos que em sua essência, o objetivo principal do PIBID é a aproximação, parceria e valorização interação entre Universidade e Escola. Então, Garcês e Garcês (2009) afirmam que,

Mesmo com alguns apontamentos negativos em relação ao programa, “o PIBID é um bom programa que visa principalmente a maior interação entre a Universidade e a Escola, ajudando, assim, os dois lados, valorizando um mutualismo social em que ambas as partes são beneficiadas igualmente (GARCÊS; p. 39-40).

Devemos sim, pensar nessas possibilidades, porém o recebimento de bolsas para os licenciandos os incentivam a ter essa experiência durante sua formação inicial na universidade. Desse modo, admitimos que o investimento nacional deve existir, porém o investimento em nossos licenciandos em formação também!

No programa, há uma hierarquia pré-estabelecida de bolsistas que auxilia no andamento das atividades e na otimização do trabalho dos licenciandos nas escolas. Compõem este quadro, segundo o edital 2 do PIBID de 2009:

- *Coordenador Institucional ou Coordenador (a) geral:*

[...] os coordenadores institucionais de projeto são os docentes das instituições federais e estaduais que coordenam o projeto institucional. Só haverá um coordenador institucional por IPES. (BRASIL, 2009, p.7)

Cabe, entre às funções principais:

- Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;
- Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;
- Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;
- Elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo;

- Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver

- *Coordenador (a) de área*

[...] Os coordenadores de área, por sua vez, são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas IPES. (BRASIL, 2009, p.7)

Cabe, entre às funções principais:

- Responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no campus em que estiver situado, perante a coordenação institucional;
- Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;
- Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;
- Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;
- Garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;

- *Supervisor (a)*

[...] são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2009, p.9)

Cabe, entre às funções principais:

- Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES;
- Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;
- Elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

- *Bolsistas*

[...] são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional. (BRASIL, 2009, p.7)

Cabe, entre às funções principais:

- Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;
- Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;
- Executar o plano de atividades aprovado;
- Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

PIBID em São Carlos

Na Universidade Federal de São Carlos, os cursos de Biologia, Matemática e Química iniciaram seus projetos em 2009 e um ano após essa iniciação, os cursos de Letras, Pedagogia, Educação Musical e Educação Física iniciaram sua participação totalizando 36 licenciandos/bolsistas. (CRUZ, 2013)

O curso de Educação Musical possuía, até 2013⁸, 16 bolsistas separados em grupos de 8 licenciandos para cada escola. Desse modo, contemplaram o projeto de Educação Musical, duas escolas da cidade de São Carlos. Uma delas é estadual (atende do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) e se localiza em uma região periférica da cidade; outra municipal (atende do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental).

Outra função, não menos importante, de particularidade do PIBID São Carlos, porém voluntária, era a de *orientador*⁹ (a) *de área* responsável por auxiliar no planejamento e na formação dos bolsistas.

Institucionalmente, a posição de orientador não existe no programa, porém, principalmente nesta universidade adotou-se esta função durante um período, a fim de

⁸ Atualmente, o curso de Educação Musical não participa do PIBID UFSCar. Suas atividades se encerraram no ano de 2013.

⁹ A função de orientador(a) não existe no edital da CAPES, é uma opção voluntária não contemplada por bolsa assim como as outras funções dispostas no programa.

auxiliar nas questões de planejamento didático e outras questões pedagógicas que acabam por sobrecarregar os coordenadores de área, que já possuem funções extras como a mediação entre universidade e escola, reuniões diversas de planejamento escolar e outras que contribuem para uma gama maior de atividades a serem realizadas. Hoje, esta função não existe mais.

Na UFSCar, o tema interdisciplinaridade é muito difundido tanto nas reuniões gerais do programa quanto na prática dos licenciandos/bolsistas na escola. Estudos mostram essa necessidade em decorrência ao cotidiano exacerbado de muitas tarefas e exigências. Moraes (2002) difunde que a realidade, por si só já é complexa, portanto ela precisa de um pensamento multidimensional “[...] capaz de compreender a complexibilidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude”. (MORAES, 2002, apud THIESEN, 2008, p. 545)

A partir dessa definição, é possível pensar sobre as disciplinas escolares, que são fragmentadas, mas que, nesta instância, o programa procura uni-las em busca de um conhecimento integral. Porém questiono o papel da música neste caso.

Primeiramente, precisamos levar em consideração que a área de Educação Musical não está inserida na escola como uma disciplina apenas – possuímos diversas possibilidades para que a lei da obrigatoriedade seja cumprida. Em uma das escolas que possui o PIBID Educação Musical, por exemplo, não há a presença da Música como disciplina curricular. O que ocorre são projetos especiais de Música em parceria com outras áreas disciplinares e seus respectivos (as) professores (as) e projetos extracurriculares, como por exemplo, fanfarra.

O PIBID-São Carlos trabalha com a tentativa de unir os bolsistas de várias áreas para aplicarem um projeto prático nas escolas. Porém será que os licenciandos em Música já não realizam um trabalho interdisciplinar dentro de sua própria área?

Nos projetos que assumem com professores de outras áreas ou até mesmo nas atividades que desenvolvem na escola com o compromisso de levar significado para a vida dos educandos relacionando os conteúdos, repertórios e apresentações com o dia-a-dia dos mesmos já realizam um trabalho que considera a união e significação dos conhecimentos.

A interdisciplinaridade vai muito além do que a relação entre áreas. Frigotto (1995) diz que a interdisciplinaridade está presente na própria maneira de como o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO,

1995, p. 26). Este conceito está, segundo o autor, imbricado no caráter dialético da sociedade humana, onde, em meio a tantas compartimentações, o sujeito consegue perceber as separações, os conflitos, porém não os fragmenta. E, de acordo com Gadotti (1999), separar essas fragmentações é tarefa do conhecimento. Desse modo, a interdisciplinaridade não é apenas realizada entre disciplinas escolares, é um movimento de olhar para o que faz parte de nossa vida num processo de entender as partes que a formam no todo (GOLDMAN, 1979).

Com isso, o trabalho na escola pode ser percebido como interdisciplinar dependendo da intensão, olhar e compromisso dos próprios licenciandos numa relação dialética com os educandos a fim de trazerem à tona assuntos da cultura em que vivem, valorizando ainda sua própria cultura. É um movimento de mão dupla; não ocorre sozinho.

O PIBID oferece a possibilidade de os licenciandos se inserirem na escola, no bairro, conhecerem os alunos, a dinâmica da escola e os professores num processo mais cuidadoso e tranquilo do que se estivessem já imersos na Atuação Profissional. Procuramos então, uma definição de inserção aliada à reflexão sobre a realidade, pois, os licenciandos se inserem na escola e, primeiramente, ocorre um estranhamento daquela realidade que ele não conhece.

Aos poucos, essa realidade se modifica através das ações que os mesmos realizam na escola, mesmo que esta seja o diálogo com os educandos nos corredores da escola, projetos especiais que desenvolvem fora do ambiente de sala, etc. Freire aborda a inserção como sendo a ação que transforma.

Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente por que não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2011, p.53).

Essa possibilidade desenvolve um caminho de práxis¹⁰, que Freire coloca como sendo parte de um processo libertador do indivíduo, onde essa liberdade só se torna possível, inserindo-se na prática e refletindo sobre ela a fim de transformá-la: “É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é

¹⁰ Este conceito já foi apresentado nesta reflexão teórica, porém a pesquisadora acredita ser necessária a explanação do conceito. Nas obras de Freire, práxis está presente à todo momento e “[...] implica a teoria como conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade”. (ROSSATO, apud STRECK *et al*, 2010, p.325)

possível fazê-lo” (FREIRE, 2013, p. 52). Freire diz ainda que, na formação permanente de professores,

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2010, 39).

A crítica abordada por Freire pode nos levar a refletir sobre a construção autônoma que emerge da reflexão pessoal sobre o cotidiano de participar do PIBID e a reflexão do próprio grupo de licenciandos que dividem ou dividiram experiências a partir da convivência como bolsistas. Morato e Gonçalves (2008) sugerem a importância que devemos dar aos conhecimentos do próprio licenciando, pois a prática e a reflexão sobre as realidades educativas encontradas nas escolas (que, geralmente são diferentes em cada instituição), podem contribuir para gerar ou construir possíveis soluções para os problemas profissionais que se apresentam no dia-a-dia da escola ou até mesmo da comunidade.

Creemos que essas vivências modificam os licenciandos, formando-os para além da profissão, para a vida. Feldmann (2009) aponta que essa autonomia concede ações que podem ser dialógicas e emancipatórias, assim, a formação de professores passa pela formação humana, com seus processos de mudança – próprios da condição de seres humanos que são.

Entretanto, é importante destacar que a formação de professores “[...] é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o determinante” (IMBERNÓN, 2001, p. 44). Há outras maneiras de aprender e ensinar, como vimos nos aprofundamentos teóricos anteriores e que são tão importantes quanto a formação inicial acadêmica oferecida ao licenciando.

Neste sentido é que o PIBID proporciona que os aprendizados da profissão sejam experimentados fora da Universidade e em outras instâncias até mesmo fora da escola. A experiência prática na escola potencializa a existência de processos educativos para educadores em formação.

Como ex-bolsista do PIBID, orientadora e educadora musical pude experienciar o aprendizado da docência neste programa em um tempo/espço não diretamente determinado. É lógico que o ambiente escolar foi um dos principais espaços de aprendizagem por conta de que, ali, realizamos toda a prática e a troca de conhecimentos com os educandos, porém vai muito além. Os encontros de área, as reuniões, as confraternizações entre os

licenciandos/bolsistas, enfim, todas essas práticas foram momentos de aprendizagens que atingiram nossas emoções como seres humanos e conseqüentemente, modificaram nossas ações, sejam elas no ambiente escolar ou na vida cotidiana.

No capítulo 3, de apresentação e discussão de dados, poderemos compreender melhor quais as aprendizagens que o PIBID ofereceu aos educadores musicais em sua formação inicial e se realmente foi efetivo para a reafirmação de escolha da área de atuação e construção da identidade profissional de cada um.

Certos de que, os educadores musicais, têm autonomia para compreender o que aprenderam e ensinaram na convivência com outros bolsistas, com os alunos e na prática no ambiente escolar apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e conseqüentemente, os dados e sua análise.

Minhas experiências com o PIBID

Um artigo escrito mim e minha colega Natália Severino, no livro “Formação Inicial de Professores: vivências e reflexões”, expressa com clareza, após minha experiência como bolsista do PIBID, a relação que construí com o programa e a importância do mesmo para minha formação enquanto educadora e pessoa.

Os dois anos que tivemos a oportunidade de trabalhar como bolsistas no PIBID foram extremamente importantes para a nossa formação enquanto educadoras. Desde a nossa formação musical que precisou ser reforçada, passando pelas aprendizagens de planejamento e trabalho em equipe, caminhando com reflexões e estudos constantes sobre a nossa prática, até culminar em trabalhos acadêmicos de diferentes naturezas. Essa aprendizagem prática e teórica do fazer docente e as aprendizagens de vida com o trabalho com seres humanos, modificou-nos, modificou nossas concepções e modificou a nossa prática. (SEVERINO; AMENT, 2014, p. 105)

Essas aprendizagens me fizeram permanecer em contato com a escola onde atuei como bolsista assumindo projetos de música e mais tarde, retornando ao programa como orientadora (função voluntária).

Como orientadora, pude verificar aprendizagens da docência que se deram com os bolsistas que orientei, mas quando iniciei o mestrado, percebi a chance de aprofundar estudos nessa área e conhecer melhor que processos educativos podem surgir dessa experiência de

iniciação à docência. Valorizo imensamente todas as aprendizagens que os sujeitos trouxeram e, de maneira tão singular ofereceram para este trabalho de maneira que pudéssemos problematizar a formação de professores em Música.

Considerando a forte aproximação com o PIBID, enquanto bolsista, depois orientadora e por fim com a pesquisa, as conversas com os sujeitos se deram de maneira muito próxima e significativa.

Não intervi nos dados da pesquisa, porém participei ativamente do processo de coleta de dados desde as escolhas dos sujeitos, a escolha dos dados, a comparação de trechos dos portfólios e das conversas e a própria análise.

Ludke e Andre (1986) afirmam que a pesquisa tem sempre uma intencionalidade, pois é uma atividade humana e social, portanto, “traz consigo inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRE, p.3)

Brandão (2006) também confirma esses preceitos dizendo que,

A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. (BRANDÃO, p.9,2006)

Desse modo, se tratamos de uma educação social e dirigida à transformação da sociedade, necessitamos então de pesquisas e pesquisadores sensíveis a fim de saber utilizar técnicas que priorizam o humano e suas relações.

Paulo Freire, autor chave dessa pesquisa difunde seus preceitos baseando-se na afirmação de que a educação não é neutra e que dela, parte as interações sociais como prática de “educações” verdadeiras. Desse modo, a pesquisa em educação também não pode ser neutra para que seja efetiva e útil para a sociedade em si.

O convite realizado aos sujeitos e o diálogo estabelecido procuraram respeitar os mesmos e não intervir de modo que os pudessem se sentir à vontade para destacar/dizer quais processos educativos vivenciaram durante o programa e quais experiências profissionais os mesmos destacam como relevantes a fim de que, eles mesmos, autores de suas próprias vivências, falassem como sujeitos críticos de sua formação profissional.

Então, ao dialogar e confrontar com as bibliografias estudadas, a pesquisadora pôde analisar os dados de maneira a respeitar a posição e opinião de todos os envolvidos

possibilitando discutir como esses aprendizados auxiliaram de fato em sua experiência e identidade como educadores musicais.

Escolhemos descrever o papel da pesquisadora no capítulo de metodologia, porém acreditamos que os sujeitos constituem a parte essencial dos métodos utilizados.

Assim, apresentamos a seguir, a descrição dos sujeitos escolhidos.

2.4. Descrição dos sujeitos da pesquisa

Duas escolas foram contempladas, desde o início do PIDIB da área de Educação Musical, na qual cada escola possuía um limite de oito bolsistas cada. Referimo-nos ao limite por que nem sempre os grupos permaneceram com oito bolsistas e houveram trocas, entradas e saídas que permitiram renovações de grupos. Desse modo, mais de dezesseis bolsistas participaram do programa desde seu início.

Delimitamos os anos de 2010 a 2013 para a coleta de dados por ser um período onde as atividades do programa não tiveram interrupções, apenas troca de bolsistas.

Após essa escolha, delimitamos um perfil de sujeitos para participar da pesquisa a fim de responder os questionamentos da mesma. A pesquisadora optou por colher dados apenas de sujeitos que são egressos e que estão exercendo a profissão como educadores musicais.

A fim de saber se se encaixavam ou não neste perfil, enviamos e-mails para todos os bolsistas.

O primeiro passo (como descrito no início deste capítulo – ver página 65) se deu através do convite para a participação da pesquisa.

O convite foi realizado via e-mail para os ex-bolsistas e através de conversa com bolsistas que ainda atuavam como tal no ano de 2013. Nos dois casos foram apresentados os aspectos de como seriam as coletas de dados e quais os riscos e benefícios deste trabalho para os sujeitos.

Os sujeitos que responderam ao convite e que enviaram seus documentos para coleta de dados foram cinco ex-bolsistas. Dos cinco, três foram escolhidos para esta pesquisa por terem concluído o curso de Educação Musical e no momento da coleta da pesquisa, estarem atuando como profissionais.

A coleta dos dados foi realizada durante um período de cinco meses. A pesquisadora realizou conversas com os bolsistas que ainda participavam do programa no segundo semestre de 2013 e deixou o convite para participarem da pesquisa relatando as aprendizagens que tiveram durante a participação no PIBID. Neste período, ela também entrou em contato com ex-bolsistas de seu grupo para convidá-los também para participar. Este convite foi feito via e-mail com cópia para todos os ex-participantes.

A seguir, apresentaremos um resumo biográfico dos três sujeitos cujos dados foram colhidos durante o diálogo que tivemos para a coleta de dados. Este resumo foi feito pela pesquisadora, e devidamente revisado, priorizando os cuidados com a divulgação de informações sobre os sujeitos a fim de não causar nenhum constrangimento ou prejudica-los de alguma forma.

Os nomes dos sujeitos não são fictícios. Eles escolheram colocar seus nomes reais na pesquisa.

Matheus Pagliacci: formou-se em Educação Musical no ano de 2011 e atuou como bolsista do PIBID durante dois anos em uma escola estadual situada em uma região periférica da cidade de São Carlos. Durante este período, participou de projetos como: fanfarra escolar, projeto interdisciplinar “Música também ensina História”, projeto “Descubra a Orquestra” (Projeto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo). Todos esses projetos envolveram sua participação com mais sete bolsistas.

Após a saída do Programa, Matheus Pagliacci iniciou seus estudos em piano popular em uma escola de música do estado de São Paulo e iniciou também seu trabalho administrativo em uma empresa japonesa fabricante de instrumentos musicais, especificamente com a função de implantar uma escola de música na cidade de São Paulo sob a ótica e olhar de um profissional da Educação Musical. Atualmente, cuida do marketing da escola.

Felipe de Souza: formou-se em Educação Musical no ano de 2012 e atuou como bolsista do PIBID durante três anos, de 2010 a 2012, na mesma escola de Matheus Pagliacci. Durante este período, participou dos projetos já mencionados na descrição do primeiro sujeito, porém como participou um ano a mais que Matheus Pagliacci, pôde dar continuação à sua participação no projeto de Fanfarra entre outros projetos que aconteceram no ano de 2011.

Após a saída do programa, Felipe de Souza não continuou estudos em Educação Musical e conta que, em seu atual momento, não está conseguindo investir, porém é de seu desejo realizar estudos na área de instrumento, especificamente, bateria. Ao final de 2013, Felipe de Souza atuou como professor substituto de artes do Estado de São Paulo em uma escola rural da cidade de São Carlos e no início de 2014 realizou concurso como professor efetivo do Estado de São Paulo, onde leciona atualmente. No momento, ele atua em uma escola estadual localizada no centro da cidade de São Carlos, também responsável pela disciplina de artes.

Mateus Corusse: formou-se em Educação Musical no ano de 2013 e atuou como bolsista durante o mesmo ano, na mesma escola que Matheus Pagliacci e Felipe de Souza. Durante este período participou de projetos especiais como fanfarra, oficinas de violão e de projetos interdisciplinares como, por exemplo, um projeto curto realizado em parceria com uma professora da área de português.

Durante sua graduação ministrou aulas de musicalização, violão e flauta doce em um projeto social vinculado à igreja católica, no mesmo bairro que fica localizado a escola na qual atuou como bolsista no PIBID, o que facilitou o vínculo pré-estabelecido com alguns alunos da escola por conta de participarem também do projeto. Quando entrou como bolsista no PIBID, deixou seu vínculo empregatício com o projeto, porém continuou ministrando aulas voluntariamente e atualmente, após a saída do programa, Mateus Corusse iniciou seus estudos de mestrado, onde, o campo de pesquisa será o projeto social na qual esteve vinculado durante alguns anos.

2.5. Técnica: Método de coleta de dados

Definido o foco e objeto da pesquisa, delimitamos os métodos de intervenção.

Assim, partimos para a coleta de dados que priorizou dois momentos:

- Encontrar documentos registrados pelos educadores enquanto atuavam como bolsistas no PIBID e que destacassem as aprendizagens que obtiveram neste período, na inserção prática no ambiente escolar;
- Dialogar com os próprios sujeitos de maneira não estruturada como um momento de troca de experiências, recordações dessas aprendizagens vividas, e de conversas sobre a atuação e identidade profissional dos mesmos.

Utilizamos dois métodos para realizar essa coleta: *análise documental* e *entrevista aberta* na perspectiva de conversa.

2.5.1. Coleta de dados: Análise Documental

A fim de saber quais os processos educativos foram vivenciados pelos sujeitos da pesquisa no período em que estavam como bolsistas do PIBID, fizemos uma análise documental. Inicialmente, pedimos aos três sujeitos, que enviassem-nos suas produções escritas e também de outros arquivos, como fotos e vídeos relacionadas ao período que eram bolsistas do programa.

Alguns autores apontam a análise documental como maneira de comprovar dados que ainda ficaram superficialmente compreendidos na pesquisa, porém, nesta pesquisa iniciamos a coleta dos dados com a análise documental já que o período no qual queremos investigar (prática dos sujeitos enquanto bolsistas do PIBID) já havia se passado, mas haviam registros de diversas naturezas que poderiam apontar com mais certeza os processos educativos vivenciados.

Cellard (2008) confirma a justificativa de escolha desse instrumento de análise de dados.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295)

Dessa maneira também pudemos investigar a questão de pesquisa sob a ótica dos próprios sujeitos a fim de manter o respeito e fidelidade a seus próprios apontamentos e registros.

Outra justificativa encontrada é a de que, com a análise de documentos escritos pelos próprios sujeitos em um passado recente, podemos perceber a maturidade e evolução dos processos educativos vivenciados (CELLARD, 2008). Neste caso, necessitaremos de conversas com os sujeitos para compreender e saber deles suas atuais aprendizagens.

Apontamos, neste capítulo que a postura do pesquisador não é neutra no processo da pesquisa, porém afirmamos neste método de coleta, que a pesquisadora não interferiu de

maneira direta nos documentos enviados com o intuito de priorizar a originalidade dos documentos e de como os sujeitos se colocaram nos mesmos.

Contudo o recorte que foi realizado de cada um deles demonstra por si só a não neutralidade no processo de análise desses documentos. Portando reafirmamos a necessidade de que, a pesquisa em educação respeite tanto a palavra íntegra dos sujeitos quanto o olhar do pesquisador na análise dos mesmos.

Dos documentos disponíveis para a coleta de dados, escolhemos os portfólios escritos pelos sujeitos enquanto participavam como bolsistas do programa. A seguir, apresentamos os procedimentos com mais detalhes.

2.5.2. Coleta de dados - Portfólios

Os portfólios são produções bibliográficas que os licenciandos obrigatoriamente enviam à coordenação do PIBID semestralmente. Nele, contém informações de processos educativos vividos pelos licenciandos organizados em quatro tópicos que serão apresentados na tabela a seguir:

Narrativa Descritiva: deve conter a descrição das atividades realizadas pelo licenciando durante o semestre. Questões como: O que foi feito? Como foi feito? Quais os resultados observados? Qual o público-alvo (série, turma)?

Nesta narrativa, também podem surgir relatos sobre as dificuldades enfrentadas a partir das experiências advindo das observações em relação aos alunos, ao corpo docente, ao espaço físico, e outros enfrentamentos que queira relatar.

Narrativa Interpretativa: o licenciando deve escolher apenas um episódio que considera importante em sua formação como futuro docente e descrevê-la com detalhes e através de sua própria interpretação.

Subjetividade: neste tópico, o licenciando interpreta sua participação no programa através de sua natureza subjetiva: sentimentos, juízos de valor, emoções.

Embasamento: neste último item, é esperado que o licenciando interprete seus relatos através de embasamento teórico. Para os aportes teóricos, geralmente não são indicados autores que devam embasar o portfólio, neste sentido, o licenciando têm total liberdade para pesquisar e relacionar sua prática e suas aprendizagens com a teoria.

Tabela 2. Passos metodológicos: Estrutura dos portfólios.

Escolhemos os portfólios como um dos instrumentos de coleta de dados, pois eles trazem a impressão dos sujeitos da pesquisa no período de suas inserções enquanto bolsistas no PIBID. Desse modo, acreditamos que, a partir deles foi possível identificar aprendizagens durante o período como bolsistas e as mudanças de postura e percepção dos sujeitos em relação à sua formação que serão analisadas após as conversas, bem como sondar outras aprendizagens que não foram apresentadas na conversa, de acordo com a visão da pesquisadora.

Entendemos este procedimento metodológico (recebimento dos portfólios e artigos) como característica da *análise documental* (grifo da autora) visto que temos a intenção de analisar os portfólios para investigar os processos educativos dos sujeitos durante sua participação no PIBID, em sua formação para a docência. Nesse sentido, Lüdke e André afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.38).

2.5.3. Coleta de dados: Entrevista livre ou aberta

Em um segundo momento, após a leitura de todos os documentos, agendamos conversas entre sujeitos e pesquisadora, individualmente para que pudéssemos ouvir dos próprios educadores, suas aprendizagens em relação ao PIBID e delas para com sua atuação profissional.

A *entrevista livre ou aberta* é aquela em que o pesquisador apresenta uma questão ou um tema inicial e o entrevistado caminha por onde preferir, podendo sua fala abranger vários âmbitos (experiências pessoais, elementos históricos, sociais e outros).

Segundo Duarte (2004), elas “podem ser um recurso que “encurta o caminho” do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisadores iniciantes” (DUARTE, 2004, p. 222). A autora faz esta afirmação, pois acredita que, utilizando a entrevista aberta, as informações podem ser recolhidas mais facilmente e organizadas, geralmente, em grandes eixos temáticos articulados aos objetivos centrais da pesquisa (como fizemos no método de análise de dados “2.8. Portfólios e Conversas: ressignificando os temas encontrados” – ver página 79).

Nosso foco maior com as entrevistas abertas, denominadas aqui de *conversas*, foi explorar o diálogo entre participante e pesquisadora de maneira que estabelecêssemos uma interação natural sobre o assunto proposto.

Desse modo, utilizamos princípios metodológicos do método de *roda de conversa*, que prioriza um diálogo aberto e pautado no respeito às opiniões dos sujeitos participantes.

Iervolino e Pelicioni afirmam que as conversas imersas nesta metodologia não tratam de um processo fechado e direto de perguntas e respostas, trata de diálogo com enfoque em tópicos ou temas específicos na qual os participantes falam livremente suas opiniões. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001)

Essa metodologia é utilizada para grupos, então, o formato de nossas conversas, que se deram individualmente, não priorizaram as *rodas*. Assim, caracterizamos melhor como metodologia de *entrevistas abertas*, ainda que pautada nos princípios das *rodas de conversa*, pois nosso foco é o diálogo estabelecido de maneira natural, respeitosa e com enfoque em um tema específico.

Paulo Freire (1970) traz a definição de que, nos diálogos, nas comunicações entre os homens é que estabelecemos a verdadeira libertação e humanização. Essas intercomunicações necessitam de autenticidade mediadas pela realidade vivida. Trata, portanto, de um diálogo real, interativo e respeitoso – sobre histórias vividas, recordações, reflexões e posicionamentos.

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1993, p. 87)

Definida nossa intenção, as conversas priorizaram as falas dos sujeitos em relação à significação que deram às suas vivências na escola enquanto participantes do PIBID a fim de compreendermos melhor a diversidade de posturas, lembranças e posicionamentos nas descrições e até mesmo, evidenciar comparações e contradições nas falas dos sujeitos bem como as funções emitidas nas falas.

Também privilegiamos nas conversas, a construção de significados que os sujeitos trouxeram associada a atividade profissional e a identidade profissional somando esses elementos aos das vivências apontadas durante a participação como bolsistas na escola.

A seguir apresentamos com mais detalhes os procedimentos para as conversas.

2.5.4. Coleta de dados - Conversas

A segunda coleta de dados se desenvolveu através de conversas individuais entre pesquisadora e sujeito.

Essas conversas foram realizadas individualmente com os sujeitos em espaços escolhidos por eles e tiveram durações diferentes a fim de respeitar o desenrolar dos assuntos abordados entre as partes.

O objetivo das mesmas foi o de saber deles quais os processos educativos vivenciados no PIBID e qual a influência do mesmo em suas atividades profissionais como educadores musicais.

O papel da pesquisadora foi neutro no sentido de permitir que os sujeitos se sentissem à vontade para contar suas experiências, porém, ao mesmo tempo, como ela também atuou e trabalhou com eles no PIBID (como colega, bolsista ou orientadora), pode perceber alguns aspectos subjetivos que para um leitor/pesquisador totalmente neutro, passaria despercebido.

De acordo com Minayo (1999), esse instrumento de coleta de dados não significa que a conversa será realizada sem objetivos, de maneira neutra “[...] uma vez que se insere como meio de coleta de dados os fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, p. 57).

Assim, o objetivo é que as conversas se deem com a intenção de resgatar memórias de aprendizados significativos para os educadores musicais enquanto participantes do programa e também aprendizados enquanto educadores musicais principiantes relacionando a influência do PIBID na atuação profissional dos mesmos.

Apenas uma das três conversas foi realizada por meio de internet, utilizando o programa de áudio e vídeo “Skype”. A pesquisadora optou por utilizar uma tecnologia que gravasse além do áudio, a imagem da conversa para diferenciá-la de uma entrevista. Portanto, a pesquisadora propôs esse tipo de gravação para o sujeito a fim de que estabelecêssemos uma relação mais próxima. As outras conversas foram realizadas em encontros marcados com os

sujeitos. Duas delas foram realizadas na Universidade e outra em residência particular. Os próprios sujeitos escolheram o lugar na qual se sentissem mais à vontade para o diálogo.

Cada sujeito participou de uma conversa sem duração estipulada para que ficassem mais à vontade.

Essas conversas foram gravadas em áudio.

A primeira conversa serviu de “conversa piloto” para que refletíssemos sobre quais questões poderiam ser desenvolvidas durante o diálogo. A partir dela, percebemos que o sujeito enviou o portfólio que julgou ser mais significativo de suas memórias durante o programa e então, decidimos que seria mais interessante que recolhêssemos apenas os documentos que fossem mais significativos para os sujeitos da pesquisa a fim de valorizar suas experiências e memórias de aprendizado.

2.6. Análise de dados: Análise de conteúdo

A análise de dados da pesquisa compreende o olhar atento da pesquisadora para os dados coletados juntamente com discussões à luz dos autores desta linha de pesquisa bem como autores apresentados no referencial teórico e outros que surgirão na discussão dos mesmos.

O tratamento do material coletado consiste em um período onde é levantado os aspectos mais relevantes e significativos obtidos na pesquisa. É nesta fase, são articuladas as técnicas, como entrevistas, observações, pesquisa documental, bibliográfica, etc.

De acordo com Teixeira (2003),

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado (TEIXEIRA, p.191-192)

Escolhemos como tratamento para os dados, a análise de conteúdo, cuja investigação se dá em explorar os conteúdos de maneira a trazer contribuições e aprofundamentos para além dos significados que são abordados nas leituras dos documentos.

Bardin (2004) afirma que

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) destas mensagens. (BARDIN, p.37)

As mensagens apontadas por Bardin estão definidas nesta pesquisa pelos conteúdos escritos dos portfólios e das conversas descritas.

Neste método de análise, é a presença ou ausência de características de um determinado trecho de uma mensagem que é levado em consideração (Ibidem).

De acordo com Chizzotti (2006), podemos utilizar vários procedimentos na análise de conteúdo a fim de melhor analisar o material a que pretendemos. São eles: análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação e análise de conotações.

Em nosso caso, utilizaremos o procedimento de análise de categorias. A análise de conteúdo é uma técnica bastante refinada por considerar a imaginação, intuição e criatividade do pesquisador, principalmente no que se refere à definição de categorias de análise, portanto, exige muita dedicação. (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

As categorias de análise consistem em:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Seguiremos então, num processo metodológico de descrição, significação e categorização dos portfólios e das conversas separadamente e posteriormente, de um reagrupamento de categorias mais amplas que serão temas chaves para a apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

2.7. Metodologia de análise de dados: Descrição dos portfólios

Recebemos dos sujeitos, ao todo cinco portfólios. Matheus Pagliacci enviou um documento e Felipe de Souza e Mateus Corusse enviaram dois documentos cada. Como já dissemos anteriormente, esses documentos foram escolhidos pelos sujeitos que foram orientados a escolher os documentos mais significativos refletindo sobre os processos educativos que tiveram através da participação como bolsistas no PIBID.

Os portfólios enviados para a coleta de dados foram lidos e relidos e, a partir das leituras, a pesquisadora identificou alguns temas que foram previamente organizados para avaliar se poderiam ser encontrados nas conversas também.

Os temas foram separados relacionando as descrições de memórias e experiências oferecidas através da própria participação dos sujeitos no programa e relacionando os saberes da docência. Desse modo, são apresentados os temas à luz destas duas compreensões em um esquema feito pela pesquisadora.

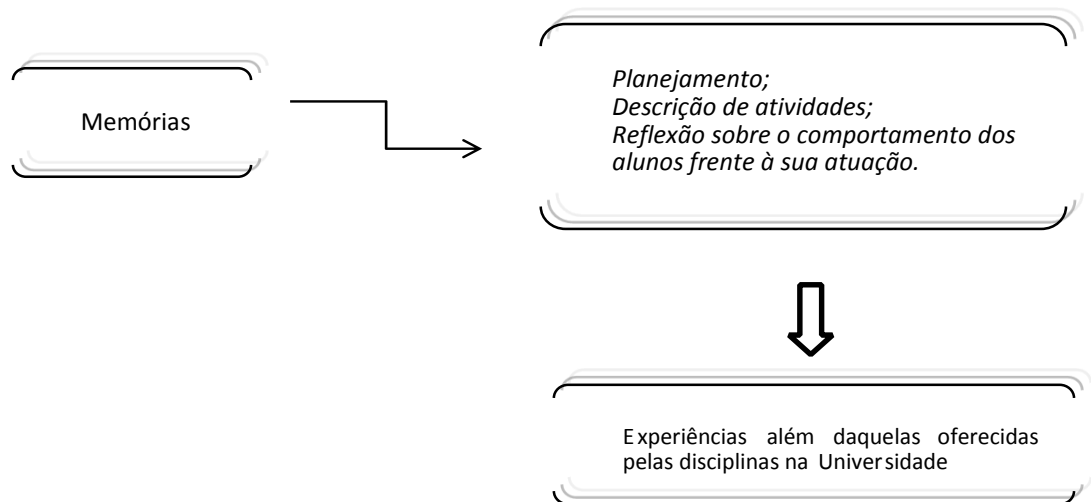


Tabela 3. Esquema de análise dos portfólios

As memórias relatadas nos portfólios revelam que o PIBID ofereceu uma prática diferente daquelas oferecidas pela Universidade nos estágios. Desse modo, foram descritas metodologias e organizações de planejamento de conteúdo, de atividades e reflexões sobre a implicação das ações dos bolsistas no comportamento dos alunos ou no aprendizado dos mesmos.

Estes temas foram analisados novamente após a realização das conversas a fim de investigar se os mesmos permaneciam. No texto a seguir, temos então a apresentação e estrutura das conversas e logo após a reorganização dos temas para a análise dos dados.

2.8. Metodologia de análise de dados - Descrição das conversas

Nas conversas que realizamos, dialogamos sobre a participação no programa, as memórias e a relação das mesmas com sua atuação profissional.

Retomando o que foi dito no referencial teórico, o diálogo é condição efetiva para que os sujeitos se humanizem, se coloquem como críticos e autores de sua própria história (FREIRE, 2005; 2001; 2011).

Brandão (2006) problematiza que deveríamos ser mais sensíveis ao ouvir a voz dos sujeitos da investigação e deixar que, de fato “falem”.

Desse modo, obedecendo à uma educação libertadora e humanizadora, estabelecemos o diálogo com os sujeitos de maneira que a pesquisadora não interferisse no que estavam falando, porém, tomasse um contato harmonioso, respeitoso e interativo.

Os diálogos se deram com os sujeitos à medida que conversamos sobre suas memórias enquanto bolsistas do PIBID, mas também sobre suas compreensões e reflexões acerca da influência de sua participação e atuação no programa em sua formação como educador (a) musical e também sobre seus estudos atuais e atuação profissional.

Matheus Pagliacci, o primeiro sujeito a participar da conversa, enviou seu material bibliográfico e, nele, continha apenas um portfólio, um vídeo e alguns relatórios. Inicialmente, a pesquisadora havia pedido aos sujeitos que enviassem todas as suas produções para serem analisadas, porém se deparou com apenas alguns arquivos já na primeira coleta. Em conversa com Matheus Pagliacci, um dos questionamentos que surgiram foi o porquê de sua seleção do material enviado à pesquisadora. Ele respondeu que, pra ele, aquele portfólio tinha mais significado; quando refletia sobre sua participação no PIBID, lembrava-se daqueles relatos e do quão importantes eles foram para sua formação enquanto educador musical.

Talvez, a escolha daquele documento possa ter sido considerada assim como André Lévy aborda uma mudança significativa para Matheus Pagliacci. Para o autor essa mudança ocorre quando o indivíduo traz elementos de significação verdadeiramente novos para ele.

Alguma coisa, algum sentido radicalmente novo que não somente emerge da experiência do sujeito, mas também são igualmente por ele considerados, transformando suas perspectivas, seus modos de ser e de pensar, suas relações, suas estruturas (LÉVY, 1985 apud BARBIER, 2007, p.48)

Após este diálogo, refletimos sobre a importância das memórias dos sujeitos e como a significação que eles poderiam dar para a pesquisa. Só assim ficariam evidentes os processos educativos de formação que verdadeiramente trouxeram valores, memórias e aprendizagens para os sujeitos.

Desse modo, modificamos a instrução para coleta de dados para os próximos sujeitos e pedimos para que enviassem seus arquivos bibliográficos considerados por eles, como mais significativos.

Assim, para as demais conversas a pesquisadora estruturou algumas questões que foram consideradas perguntas preliminares e que serviram para caracterizar a trajetória e a atuação dos sujeitos.

As perguntas não foram entregues ou feitas de maneira direta e estruturada para os sujeitos, elas apenas permaneceram na memória da pesquisadora, como um fio condutor para que se pudesse chegar à respostas da questão de pesquisa. Sua estruturação contou com reflexões da pesquisadora sobre o que considerou importante saber dos sujeitos. Elas estão demonstradas na tabela abaixo.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quanto tempo você permaneceu como bolsista do Programa PIBID? ✓ Quando você pensa neste período de formação, quais as memórias que poderia e gostaria de compartilhar? ✓ Na escolha do portfólio, foto, gravação ou outro material que enviou, teve algum significado por escolher este ou aquele? Qual? ✓ Você acha que essa experiência que teve no PIBID lhe auxiliou de alguma forma a compreender melhor a área de Educação Musical, a atuar profissionalmente na escola ou até mesmo em outros aspectos de sua formação? ✓ O que você faz atualmente? Continua estudando na área de música ou em outra? ✓ Qual sua atuação profissional? ✓ Você acha que a formação que teve no PIBID auxiliou de alguma forma em sua atuação profissional?

Tabela 4. Questões planejadas para as conversas com os sujeitos das pesquisas

Após a realização das conversas, as mesmas foram transcritas e necessitaram de um processo de análise para encontrar temas comuns e/ou diferentes entre si apontados pelos sujeitos.

A pesquisadora destacou todas as falas separando-as por “comuns” e “diferentes” a fim de facilitar o trabalho de análise.

2.9. Portfólios e Conversas: ressignificando os temas encontrados

Em uma primeira análise, encontramos categorias nos portfólios e outras categorias na leitura das conversas que foram transcritas.

Apresentamos os temas encontrados:



Após uma primeira análise e leitura de cada tópico, os temas foram reorganizados a fim de que encontrássemos elementos convergentes e divergentes para as discussões.

Esse trabalho se deu em um processo de escrever todas as falas dos três sujeitos em colunas, uma ao lado das outras para facilitar que a pesquisadora comparasse as falas e os trechos de portfólio.

Em exemplo:

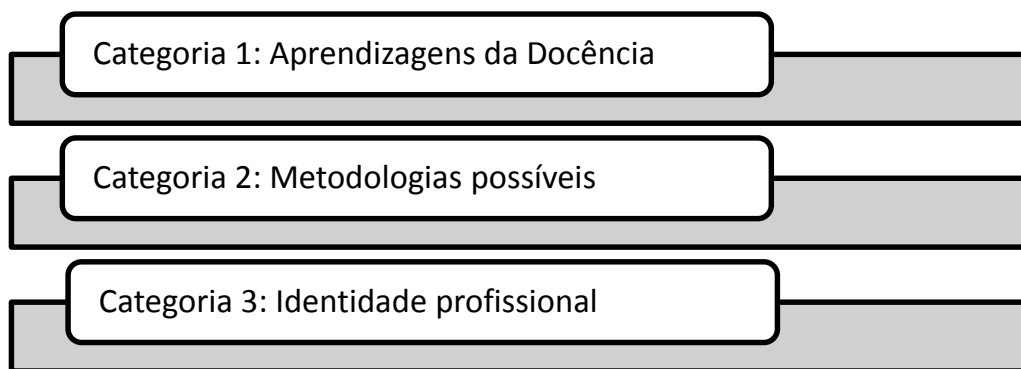
Matheus Pagliacci	Felipe de Souza	Matheus Corusse
Habitar os espaços da escola e mostrar possíveis trabalhos para sermos valorizados. (C)	Planejamento Interdisciplinar: Música e História... aos poucos surgiu a ideia dos próprios alunos fazerem suas músicas contando suas vidas e realidade. (P1)	[...] experiências, como as que são geradas por meio do PIBID [...] possibilita ao aluno conhecer, atuar e envolver-se significativamente com os processos que cotidianamente ocorrem no contexto escolar. (P2)
O exercício de elaboração de um planejamento detalhado foi de grande contribuição para minha	Pude testar a teoria. (C)	[...] contribuiu para o exercício da escrita e as leituras que fizemos lá também me ajudaram a

experiência profissional. (P)'		caminhar. (Conversa)
-----------------------------------	--	----------------------

Tabela 5. Quadros dos dados sobre “Escola” dos portfólios e falas dos sujeitos.

Também foram anotados se cada fala correspondia aos dados de conversa “(C)” ou de portfólio “(P)”.

Feito este trabalho de destaque das falas e descrições juntamente com a aproximação dos conteúdos das mesmas, analisamos novamente e obtivemos novas categorias:



Essas categorias serão analisadas no próximo capítulo, na qual aprofundaremos os temas e problematizaremos à luz de referenciais teóricos.

Destacamos neste capítulo, a abordagem, métodos de coleta, análise de dados e intervenções utilizadas ao longo da pesquisa para compreender melhor as intenções de cada passo dado e de como foram surgindo as categorias gerais que abordaremos na apresentação e análise dos dados a seguir.

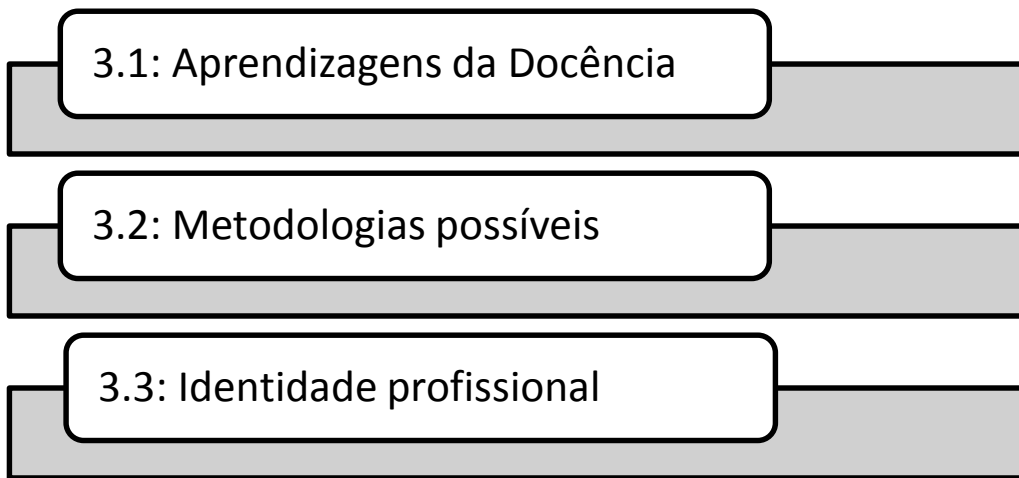
As categorias serão apresentadas, problematizadas e discutidas à luz de referenciais teóricos da Educação e da Educação Musical e após esta análise, apresentamos as compreensões gerais sobre as três categorias analisadas.

O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado...; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se com um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1996, p. 27)

Capítulo 3: Apresentação e Análise de dados

Neste capítulo, abordaremos a apresentação dos dados da pesquisa juntamente com sua análise problematizando e discutindo alguns pontos considerados mais significativos dos portfólios e conversas com os sujeitos da pesquisa.

Relembramos a reorganização das categorias que resultou em:



Essas categorias serão analisadas nos próximos três subtítulos deste capítulo, na qual aprofundaremos os temas e problematizaremos à luz de referenciais teóricos e, em um último momento, abordaremos as compreensões gerais das três categorias de analisadas.

3.1 Aprendizagens da docência

As aprendizagens relacionadas à docência foram identificadas não apenas no fazer docente do dia-a-dia da escola. Desse modo, definir um conceito mais amplo de docência se faz necessário.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa escolheram o curso de licenciatura em música como formação universitária inicial, porém, depois de formados, nem todos atuam profissionalmente na escola. Desse modo, acreditamos que nosso olhar parte de uma reflexão sobre a docência num olhar mais abrangente a fim de compreender o quão importante é, para a formação de educadores musicais, o contato e a experiência com a escola, mesmo que estes não atuem, no futuro, como profissionais neste espaço.

De acordo com Minayo (2000), o conhecimento surge de interesses, ou seja, não é espontâneo. [...] surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, fruto de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p. 90). Ou seja, o contato real com a escola, através do próprio interesse dos licenciandos é potencial para construir conhecimento quando tratamos da formação de educadores.

Garcia (1999) acredita que a formação para a docência envolve tanto as pessoas que estão na formação básica quanto aqueles que já iniciaram sua vida profissional.

Assim, de algum modo, os sujeitos desta pesquisa tiveram interesse em realizar o curso de graduação em Educação Musical e ainda participar do PIBID, ou seja, escolheram, de alguma forma, construir conhecimentos na e com a escola.

É importante salientar que percebemos através das falas e documentos apresentados pelos bolsistas que a escolha em participar do programa não se deu apenas pelo auxílio financeiro que ele proporcionou mas pela experiência de poder estar no ambiente escolar e de investir em sua formação inicial.

Em exemplo, Mateus diz que o interesse pelo PIBID ocorreu por acreditar em uma formação que lhe desse uma base sólida como educador musical. Em seu documento de portfólio encontramos:

[...] vê-se uma proposta que vai ao encontro da atual preocupação com uma formação sólida para o educador musical. Tal tipo de vivência geradora de experiências é reflexões. (Portfólio Mateus Corusse, 2012)

Mateus Corusse escreve este trecho em seu primeiro portfólio, quando acabara de entrar como bolsista no programa. Desse modo, podemos perceber um interesse em buscar a qualidade de sua formação como educador. Falamos aqui de uma qualidade prática, geradora de vivências e aprendizagens pessoais que serão necessárias para a atuação como educador, mesmo que não atue em sala de aula.

Nóvoa (1992) e Goodson (1995) apontam que a formação em docência se constrói através das experiências vividas, das próprias crenças, do modo de se colocar no mundo e das emoções que o sujeito vive.

Assim, encontramos, nesses autores, uma concepção de docência que vai além da atuação do professor em sala de aula, ela é predestinada pelos caminhos que o próprio sujeito procura seguir.

De acordo com Ímbernóm (2000), a formação docente necessita, portanto

[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexibilidade (ÍMBERNÓM, p. 60-61).

Essa complexibilidade de que falamos parte do pressuposto de que há muitas maneiras de se identificar a docência, mas é necessário primeiramente, que ocorra um processo de identidade profissional que auxiliará o docente na escolha de suas ações e áreas de trabalho. Nóvoa (1997) diz que [...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, p.34).

Na construção de identidade docente, há três campos fundamentais de acordo com o autor: *desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional.*

Escolhemos estes aspectos da construção de identidade docente como pontos chaves para a discussão dos dados referentes as aprendizagens da docência por acreditarmos que se caracteriza uma teoria completa que emerge de todos os campos possíveis de aprendizagem do processo de se formar educador.

Segue abaixo um esquema criado pela pesquisadora para exemplificar tal teoria estudada:

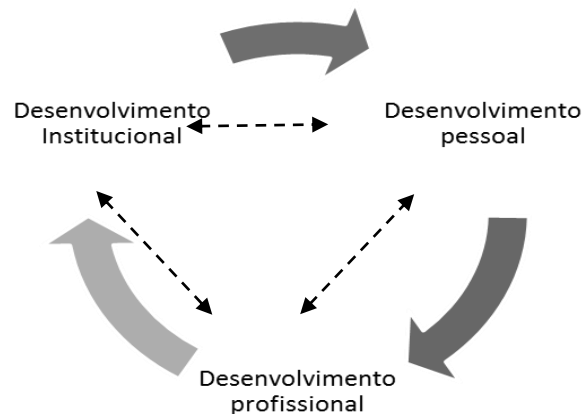


Figura 1. Construção de Identidade Docente

No esquema, a pesquisadora optou por apresentar os três campos da teoria de maneira cíclica, pois o autor aborda os temas como pertencentes a um ciclo de vida do profissional. Porém, ao analisar os dados, aprendemos que esses desenvolvimentos podem ocorrer ao mesmo tempo e não precisam, necessariamente, obedecer uma ordem, dessa maneira, utilizamos as setas internas para apontar que, ao mesmo tempo que pode haver um ciclo de desenvolvimento, este pode se dar de maneira não ordenada.

O *desenvolvimento pessoal* trata dos processos de construção de vida, o *profissional* dos processos referentes à própria profissionalização docente e o *institucional* diz respeito ao investimento da instituição para alcançar seus objetivos educacionais (neste caso o PIBID se caracteriza como esta instituição). Esses campos agem diretamente no entendimento que cada ser tem sobre sua atuação e docência, ou seja, traz consigo significados sociais que estão em constante revisão pelo sujeito à medida que sua prática se estabelece como experiência. (NÓVOA, 1992)

Nas conversas e portfólios, encontramos muitos relatos que evidenciaram as experiências em relação à convivência na escola e até mesmo reflexões dos próprios sujeitos sobre si mesmos em decorrência das práticas que vivenciaram. Também evidenciamos aprendizagens que se referem aos saberes próprios da docência, como o conhecimento da rotina escolar e as incertezas sobre como iriam atuar naquele espaço e, por fim, como essas experiências valorizam o PIBID e o definem como um dos programas capazes de auxiliar o licenciando na aprendizagem real – prática e teórica – da licenciatura.

A partir dessas descobertas, julgamos necessário esclarecer aqui que a teoria da “construção de identidade docente” que Nóvoa aponta, não foi simplesmente embutida nos

dados da pesquisa. Ela foi escolhida, por apresentar suportes adequados para as aprendizagens que encontramos nas falas e nos portfólios dos três sujeitos. Então, não será exposta de maneira estática, ou seja, do modo como o autor apresenta em seus escritos e sim problematizada a partir dos elementos de relatos sobre as vivências dos sujeitos na escola.

Apresentaremos os dados analisados através dos três campos apontados pelo autor para que possamos visualizar claramente o que distinguimos nos campos pessoal, profissional e institucional.

Desse modo, trataremos do *desenvolvimento pessoal* dos sujeitos em relação à sua participação enquanto bolsistas do PIBID, suas aprendizagens profissionais, que se referem ao *desenvolvimento profissional* e seus apontamentos ao *desenvolvimento institucional* referindo-se ao próprio programa e como o mesmo influenciou em sua formação inicial como educadores musicais.

Vale ressaltar que não estaremos tratando de *identidade profissional* (que será abordada mais adiante) e sim do termo *construção da identidade docente*.

3.1.1. Desenvolvimento Pessoal

Nos portfólios dos sujeitos, encontramos relatos pessoais sobre gostos, comportamentos, reações, interações e significações que acreditamos ser parte essencial da formação docente.

Sobre as relações pessoais com o grupo de bolsistas, os sujeitos apontaram sobre o respeito pelo outro, mas também o posicionamento e a contribuição pessoal para que o grupo de bolsistas se constituísse.

Escolhemos apresentar os recortes dos dados de cada sujeito separadamente para, após uma primeira análise, construir um diálogo com os dados dos três sujeitos.

- Felipe de Souza

Felipe de Souza, em diálogo com a pesquisadora, fala de si mesmo e de como modificou seu comportamento enquanto bolsista após a entrada de um novo grupo de bolsistas no projeto.

[...] E aí eu lembro de quando vocês me falaram – “Felipe você não está muito ativo no negócio” e aí depois eu me via do outro lado, eu estava lá e tinha que ser eu, eu tinha que falar, que ajudar o pessoal, lembrar como eram as técnicas de baqueta – por que nem todos os bolsistas que entravam tinham a experiência com percussão. (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Felipe de Souza reconheceu que precisava ser mais ativo no primeiro grupo que participou por meio do diálogo com os próprios colegas bolsistas. Na atitude do grupo de conversar com Felipe para apontar a necessidade de atuação, percebe-se a generosidade que o grupo teve em compreender o quanto aquele colega era importante para eles como educador e ainda, demonstraram cuidado em valorizá-lo como alguém que tinha suas potencialidades, ou seja, sem ele, as práticas não seriam as mesmas. E Felipe, por sua vez, teve humildade e respeito em ouvir seus colegas e tomar a decisão de mudar suas atitudes como alguém que precisava efetivamente participar da educação de outras pessoas.

Após o grupo de bolsistas com quem Felipe de Souza atuava sair do programa, ele ficou e recebeu outro grupo para compartilhar as tarefas na escola. Nessa época, ele conta que assumiu o posto de líder de um conteúdo que passou a dominar através da convivência com seus colegas.

[...]Na nossa época a gente tinha o Beto, que dava a parte rítmica, vocês, as meninas, que eram mais pedagógicas e aí quando entraram os bolsistas novos, entraram bem cru, já no primeiro ano da graduação, então aí eles chegavam lá e eu dizia – vamos fazer isso! – e haviam os que não sabiam como agir, como utilizar o “talabarte”, que a gente descobriu como usava e aí, quando a gente descobriu, vocês foram embora e chegou outro pessoal que não sabia [...] então assim, nessa época de troca, foi um negócio bem legal! (Conversa Felipe de Souza, 2014)

O domínio do conteúdo foi um meio condutor das próprias relações que foram estabelecidas no grupo de Felipe de Souza. Ele fala que antes da entrada de um novo grupo de bolsistas na escola, havia alguém para liderar as técnicas de percussão para os outros bolsistas, então todos aprendiam com ele, porém, quando o grupo saiu do programa e ficou somente Felipe, ele se viu como substituto dessa pessoa que liderava, pois os bolsistas que entraram não tinham experiência com percussão.

Temos aqui a seguinte situação:

Havia um líder que dominava o conteúdo de técnica de baquetas e, portanto, ensinava os outros bolsistas de seu grupo, na qual Felipe se incluía para que pudessem, após essa formação, mesmo que não conduzissem as atividades de técnicas de baqueta, auxiliassem o líder desse conteúdo a realiza-las da melhor forma.

Após um período de tempo, Felipe diz que apenas ele permaneceu como bolsista, pois os outros bolsistas do grupo se formaram no curso de graduação e, obrigatoriamente, tiveram que deixar o programa. Assim, um novo grupo se constituiu, e, dentre os membros, Felipe era quem liderava a partir de então por não haver ninguém com o domínio daquele conteúdo e ainda, com as experiências que ele viveu na escola.

Mas, para que Felipe assumisse o posto de líder desse conteúdo, o grupo teria que aceita-lo como tal. Estamos falando aqui do respeito ao saber do outro, da abertura que o grupo dá para que alguém ensine algo que sabe – não é necessariamente um saber sistematizado e programado, é algo natural, que vai acontecendo à medida que é necessário.

Freire denomina essa prática como *saber de experiência feito*. Neste conceito, o saber é constituído horizontalmente num exercício humilde de reconhecer os saberes do outro. Freire exemplifica dizendo que “vamos às áreas populares com nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que já sabem as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem”. (FREIRE, 1993, p. 58)

- Mateus Corusse

Mateus Corusse também relata características de sua personalidade no grupo de bolsistas, mas ao contrário de Felipe de Souza, ele deixa claro que, o contraste entre ele e o grupo foi positivo e ainda possibilitou que mudanças em seu posicionamento *com* o grupo ocorressem pelo e no convívio com os colegas e com as crianças.

[...] Sou extremamente tímido, isso foi muito legal por que as meninas e o XXXX são totalmente o oposto de mim então pra mim essa convivência foi um crescimento pra mim por que eu tive que chegar na escola e me esforçar pra externalizar a dinâmica que o grupo animado de bolsistas tinha e transparecer isso para as crianças também! (Conversa Mateus Corusse, 2014)

Damos o enfoque neste momento para a mudança que ele mesmo (Mateus) provoca em si pelo fato de que o grupo de bolsistas necessitava de ações mais extrovertidas, ou seja, que ele fosse mais desinibido para chamar a atenção das crianças.

Talvez se a característica geral do grupo se desse por um grupo mais introspectivo, Mateus Corusse não teria de fazer esse exercício, mas ele foi humilde e corajoso o suficiente para enxergar que sua mudança de postura era necessário para que as ações daquele grupo funcionassem na escola.

- Matheus Pagliacci

Matheus Pagliacci, em registro de portfólio resume em palavras chave um pouco do que acabamos de verificar na fala de Felipe de Souza e de Mateus Corusse, expressando seu ponto de vista sobre as relações que deveriam ser estabelecidas no grupo de bolsistas do qual participou.

Como somos participantes de um grupo, tornou-se necessário o cuidado nas relações interpessoais: “saber ouvir”, “saber falar”, respeitar e contribuir. (Portfólio Matheus Pagliacci, 2011)

Matheus menciona neste registro o cuidado com as relações interpessoais. Se o grupo não se percebesse, não se respeitasse e não contribuísse com suas habilidades, não haveria aprendizado entre eles mesmos e ainda mais, com os alunos.

O trabalho em grupo, deve, necessariamente, ser construído através do respeito do saber do outro, da humildade, da autonomia, entre outros aspectos que foram refletidos nesta pesquisa no capítulo de referencial teórico, principalmente, no tópico de Educação Musical humanizadora e, salientamos que, sem uma formação de professores pautada nesses princípios, não teremos uma Educação Musical de qualidade.

Encontramos nas falas e relatos dos três sujeitos autorreflexão sobre a própria personalidade de cada um e um movimento de mudança no sentido de que, se imersos num grupo de trabalho, há a consciência de que o próprio grupo se constitui e constrói uma personalidade juntos, porém, é claro, valorizando o que cada um traz individualmente para a construção do todo.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. (NÓVOA, 1995, p. 24)

Valorizando então, o desenvolvimento pessoal, alguns apontamentos podem ser considerados de acordo com o que vimos aqui: domínio de conteúdo, habilidades e valorização de potenciais no grupo, a autorreflexão de cada um para modificar comportamentos em favor do grupo de trabalho e o cuidado com as relações humanas para que o grupo se mantenha fortalecido e autônomo nas práticas de trabalho. Acreditamos que esses são registros que devem ser pensados quando tratamos de experiências coletivas de formação docente.

Os dados revelam que o processo de formação docente se constrói também de maneira compartilhada desenvolvido pessoalmente por cada ser humano na convivência com os demais. Os sujeitos apontaram aprendizagens que são necessárias não só no ambiente escolar, mas em qualquer campo de atuação profissional como educadores, pois o respeito, a autonomia, a aceitação do outro, a participação crítica, etc., são fundamentos para a convivência humana e, se estamos falando de educação, estamos falando de humanidade e de suas diversas relações. Afinal, “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94).

3.1.2. Desenvolvimento Profissional

Encontramos, nos dados, apontamentos referentes à esse posicionamento de ver-se professor no que se refere à aprendizagens em lidar com a rotina da escola, com planejamentos e com o processo de pertencimento à própria instituição escolar.

A participação na rotina da escola tem gerado para mim, com sua gama de atividades e situações, uma consciência mais qualificada de como atuar e lidar com diferentes circunstâncias. (Portfólio Mateus Corusse, 2013)

Mateus Corusse traz uma aprendizagem que requer o trato com diferentes situações instauradas na rotina da escola na qual participou como bolsista. Porém essa rotina vivenciada era própria de um determinado lugar, então a necessidade de um período de estranhamento e

adaptação para aprender a lidar com as situações já existentes daquele cotidiano e ganhar segurança para lidar com as novas situações.

Felipe de Souza menciona a importância da compreensão da rotina docente no momento de conversa como um processo importante, mas que requer essa adaptação.

É importante pensarmos no tempo de adaptação que um professor deve ter na escola a fim de compreender a rotina docente. (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Em conversa com Mateus Corusse, percebemos a adaptação como um “teste” que se dá em um processo de conhecimento.

A gente não sabe o que vai acontecer, é um teste sempre, até você se sentir mais dentro do espaço, pertencente àquele lugar mesmo. (Conversa Mateus Corusse, 2014)

Compreendemos os apontamentos de Mateus Cousse e Felipe de Souza, como essenciais para a formação profissional.

De acordo com Freire (1987), o desenvolvimento profissional é processual, lento e construído na cotidianidade docente, que por sua vez está inserido num contexto sociocultural particular, que é condicionante, mas não determinante dela.

Precisamos pensar na formação inicial de educadores musicais, que possibilita esse contato com a educação básica, como um processo que necessita de um período tranquilo onde possam estranhar a escola, perceber suas características particulares e então se sentirem pertencentes àquele lugar para então se abrirem às aprendizagens da docência.

Zabalza (1994) trata esses dilemas da profissão como a relação da gestão do ensino. Para ele, este dilema se dá em como os profissionais lidam com a complexibilidade, com a incerteza, com a instabilidade e ainda com a singularidade das situações. Nesse sentido, o educador necessita entender e resolver os dilemas práticos da atuação – “uns mais ligados ao imediato, outros mais vinculados ao sentido geral das ações instrutivas” (ZABALZA, 1994, p.64).

O processo de adaptação no ambiente escolar, nesse caso, também pode ser relacionado com a ânsia de que a teoria estudada na universidade faça sentido na prática. Felipe de Souza fala do choque que teve com a realidade:

[...] foi adaptável, fácil não foi! [...] você fica na teoria e ouve falar: vamos usar isso para tal idade, fazer isso ou aqui, a criança gosta. Aí você chega lá, tiveram aqueles que se aproximaram e aqueles que mais desconfiaram né? Não sei se era por causa do clima da escola, do pessoal ou da própria escola. (Conversa com Felipe de Souza, 2014)

A fala de Felipe de Souza aponta para um conhecimento teórico construído por meio da prática em situações específicas. Como apontam Lave e Wenger (1991), o *aprendizado é situado*. Dessa maneira, acreditamos que o conhecimento da universidade também faz parte do teste e da adaptação que trazem esses dois sujeitos, mas esse aprendizado só pode ser significado em um contexto social específico, num determinado espaço e tempo, se contrapondo a um conhecimento teórico abstrato e fora de contexto.

O conhecimento prático, porém, não se basta. Bem sabemos que sem o conhecimento teórico, não há aprendizado – necessitamos de um diálogo entre teoria e prática para que haja a mobilização de saberes e para que os mesmos se reelaborem. O conhecimento humano é “[...] na sua origem e no seu desenvolvimento, inseparável da ação; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e incompletude do ser [...]”, como nos esclarece Morin (1996, p.192).

Mateus Corusse diz que sua procura pela carreira acadêmica, após a universidade se deu na reflexão que fez entre o que estudou teoricamente sobre a educação e a conexão que ele mesmo fez com a prática vivenciada na escola.

[...] pensando na educação e no que estava vivenciando na prática que eu pensei “nossa, tem coisa pra pesquisar aí e acho que eu posso questionar algumas coisas” (Conversa com Mateus Corusse, 2014)

Acreditamos que seja necessário problematizar aqui esta coerência que buscamos do movimento dialógico entre teoria e prática:

É importante a valorização das experiências práticas na própria universidade e, mais do que isso, experiências aprofundadas de teoria atrelada à prática.

O PIBID, com certeza se mostra uma ação importante nesse aspecto, tanto como movimento de aproximar a comunidade acadêmica da educação básica, como para instigar nos educadores musicais em formação inicial, que eles mesmos, busquem a relação entre teoria e prática num processo de significação.

Não estamos tratando de relação, mas de um processo de significado mesmo. A mesma teoria apreendida na universidade pode trazer significações diferentes para cada educador, daí a necessidade de envolver a prática ainda na formação acadêmica, para que essas experiências auxiliem o licenciando a *ver-se como professor*.

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. (PIMENTA, 2000, p.20).

3.1.3. Desenvolvimento Institucional

O PIBID se constitui em um programa de incentivo à docência que tem a função a articulação entre Universidade e Escola. Então, neste caso, o utilizaremos na pesquisa, como papel importante do *desenvolvimento institucional* na formação do educador.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Assim, vemos o PIBID como um investidor na pessoa do profissional e como um programa que possibilita ao licenciando, adquirir o saber que vem da experiência de que fala Nóvoa (1995) e de que fala Freire (2010)¹¹.

Dos três sujeitos da pesquisa, apenas um atua como educador na escola pública. Porém identificamos processos educativos relevantes para a formação do educador musical independentemente de atuarem ou não na educação básica e que só foram possíveis por que vivenciaram o cotidiano escolar em parceria com a Universidade através do PIBID.

¹¹ Consultar referencial teórico: “*Saber de experiência feito*”.

Felipe de Souza traz uma discussão sobre a valorização do aluno como parte da própria escola e ao mesmo tempo lembra como o PIBID o auxiliou a compreender e refletir sobre isso, enquanto aluno de graduação e bolsista.

[...] Não colocamos nosso aluno em sala de aula e sim, na escola. O PIBID tem essa preocupação, hoje posso dizer que tenho uma noção sobre o funcionamento de uma escola pública no Brasil, tudo através da participação em reuniões e conversas com professores, diretoras, coordenadoras, nas organizações de excursões e também nas várias horas passadas dentro da escola. (Conversa com Felipe de Souza, 2014)

Mateus Corusse também valorizou o programa escrevendo que o mesmo possibilita uma formação sólida ao educador em formação para estar mais seguro ao inserir-se na educação escolar como professor.

[...] experiências, como as que são geradas por meio do PIBID, favorecem em muito o desenvolvimento desta perspectiva pedagógica, pois possibilita ao aluno conhecer, atuar e envolver-se significativamente com os processos que cotidianamente ocorrem no contexto escolar. Deste modo, o profissional a ser formado poderá inserir-se posteriormente em tais processos educativos de modo mais apto e consciente de seu papel e da realidade. (Portfólio Mateus Corusse, 2013)

Dos escritos de Matheus Pagliacci, destacamos sua afirmação de que o PIBID oferece a experiência de o licenciando “*conhecer, atuar e envolver-se*” de maneira significativa na escola.

Assumir algumas práticas de música na escola durante a formação inicial em educação musical é, por si só, uma conquista das universidades e escolas em oferecer condições de proporcionar tal conhecimento prático. No entanto, atuar realmente e envolver-se é um processo que, se não houver uma experiência verdadeira e coerente não ocorre.

Nesse sentido, Matheus Pagliacci aponta que o programa é uma parceria muito forte e que possibilita conhecer não só a realidade de um possível campo de trabalho, é possível ainda aprofundar conhecimentos na área pedagógica, humana.

[...] PIBID é uma parceria muito forte da Universidade com o mercado de trabalho no sentido de financiar uma bolsa para os licenciandos conhecerem a realidade na qual terão chance de atuar, neste caso a realidade escolar, mas também, de maneira geral, na área de humanas. Acredito que o PIBID é um grande divisor de águas e pioneiro nesse sentido, ao menos no curso de Educação Musical da UFSCar. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Acreditamos que os três campos necessários para a formação docente, apontados por Nóvoa foram descritos pelos sujeitos em seus portfólios e postos em diálogo nos momentos de conversa.

Evidenciamos ainda que, tanto no desenvolvimento humano, como no desenvolvimento profissional e institucional, as experiências foram significativas, pois trouxeram aprendizagens da própria profissão de se tornar professor mas também potencializaram outras práticas de compromisso, respeito, criticidade, coerência entre a teoria e a prática, ou seja, trouxeram processos educativos de humanização.

Assim, fica visível que os sujeitos não vivenciaram apenas experiências diversas na área de educação musical escolar, eles participaram como sujeitos de sua própria formação *com* a escola e a universidade, de uma formação humana. Como Larrosa-Bondía (2002) afirma em sua definição de experiência,

A experiência , a possibilidade de que algo nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24)

Das diversas experiências vivenciadas na escola, destacaremos agora algumas estratégias pedagógicas que foram criadas pelos grupos de bolsistas que os sujeitos participaram e que, após o amadurecimento e aprofundamento das mesmas, constituíram-se metodologias possíveis para a atuação no ambiente escolar.

3.2. Metodologias possíveis

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 1992, p.116).

As metodologias possíveis compõem a segunda categoria apresentada no início deste capítulo.

Quando falamos sobre metodologia, estamos tratando de tudo o que este assunto envolve: planejamento, estratégias de ação educativa, adaptações e modificações dessas estratégias e até mesmo reflexões sobre currículos e métodos. Ou seja, temos uma gama de possibilidades para discussões neste tema.

Escolhemos abordá-lo por que tanto Matheus Pagliacci, como Felipe de Souza e Mateus Corusse escreveram em seus portfólios e falaram nas conversas sobre as reuniões de planejamento com a escola e com o grupo, sobre metodologias que criaram para conseguirem realizar o trabalho na escola e sobre processo de reconhecer metodologicamente sua área de atuação visto que não se tem um currículo formado para a educação musical no Brasil.

Essas metodologias foram criadas por que não tinham nenhum material curricular a seguir na escola para os projetos de música. Desse modo, os bolsistas se reuniam para pesquisar materiais e adequar e criar atividades e maneiras de ensinar partindo do contexto escolar que estavam inseridos.

O exercício de pensar e praticar propostas metodológicas potencializa a formação de professores para atuarem como profissionais competentes e comprometidos com a realidade que encontram em sua profissão. Mateiro e Souza dizem que “[...] a compreensão e reinvenção das práticas de ensino parecem estar presentes nas licenciaturas e ser um tema de pertinente debate” (MATEIRO; SOUZA, 2009, p. 27)

Esse processo implica na reconstrução da identidade do professor de música, que em nossos tempos, tem a possibilidade de atuar no ambiente escolar como professor. Desse modo, é necessário reconstruí-la “[...] frente às mudanças sociais e educacionais que implicam refletir sobre a tradição e a modernidade, a continuidade e o imprevisível, entendida como improvisação constante” (MATEIRO; SOUZA, 2009, p.26).

Para que possamos compreender melhor os recortes realizados dos dados referentes às metodologias possíveis, faremos um breve relato do contexto do PIBID Música em São Carlos na época em que os três sujeitos participaram como bolsistas.

3.2.1. PIBID-Música São Carlos

Na escola onde os sujeitos da pesquisa atuaram como bolsistas não havia professor de música. Desse modo, o supervisor de área não era um professor de música, o que dificultava a orientação na escola por um profissional da área, por mais que, no sentido pedagógico, professores de outras áreas poderiam auxiliar.

Nos quatro anos que a música esteve presente no PIBID nesta escola, foram supervisores de área, dois professores, um que lecionava a disciplina de história e uma professora que lecionava matemática. Daí a necessidade de orientação de área específica.

Foi então que, durante esses anos, tivemos a orientação voluntária da professora Maria Carolina Leme Joly nos anos de 2010 até o início de 2012 e das educadoras musicais Mariana Barbosa Ament e Natália Búrigo Severino que na época eram mestrandas do programa de Educação na UFSCar. Elas atuaram como orientadoras nos anos de 2012 e 2013.

Em relação à atuação dos bolsistas na escola, o trabalho se deu em atuações com projetos extracurriculares. A professora de artes não quis realizar uma parceria com os bolsistas então eles não realizavam suas atividades nas aulas curriculares de artes.

Desse modo, perguntaram pra escola, no que poderiam ser úteis. E a escola respondeu que havia uma fanfarra desativada e o desejo era que ela retornasse suas atividades. Porém haviam exigências da universidade que também deveriam ser contempladas com projetos interdisciplinares.

Os projetos existentes ocorreram em duas modalidades: Fanfarra e Projetos Interdisciplinares.

Fanfarra

Os instrumentos existentes na escola e que se encontravam em condições de serem utilizados (pois haviam muitos instrumentos de percussão que necessitavam de reparos e não havia verba para tal) eram: bumbo, surdo, caixa e pratos.

Considerando os instrumentos disponíveis, o repertório foi arranjado pelos bolsistas, porém com um diferencial: as crianças e adolescentes que participavam do projeto de fanfarra opinavam nos arranjos após estarem prontos, como por exemplo, coreografias que poderiam fazer, partes da música que poderiam ser repetidas ou modificadas e ainda sugeriam músicas para serem arranjadas e incluírem no repertório da fanfarra.

Assim, percebemos que não se tratava de uma formação convencional de fanfarras escolares. O trabalho realizado pelos bolsistas era o de musicalizar os alunos participantes do projeto através da formação básica de uma banda percussiva.

O público-alvo do projeto eram os alunos da escola, porém, como as atividades eram realizadas no contra turno das aulas disciplinares, algumas crianças da comunidade também quiseram participar, constituindo assim, uma oportunidade de aproximar também a escola da comunidade na qual estava situada.

Na turma de Matheus Pagliacci participavam da Fanfarra, crianças entre 3 à 15 anos. Nas duas turmas de bolsistas em que Felipe de Souza participou, o primeiro grupo era o mesmo que Matheus Pagliacci e em outra etapa, adolescentes entre 10 e 15 anos, turma em que Matheus Corusse participou como bolsista também.

As faixas etárias bem como a quantidade de alunos se modificavam ano após ano por conta das interrupções que ocorriam no projeto em decorrência das férias da Universidade, da mudança de alguns alunos para outras escolas e principalmente, por que muitos alunos começavam a realizar trabalhos domésticos (faxinas, cuidar dos irmãos em casa) e os pais não permitiam que fossem para a escola no contra turno. Os bolsistas sabiam dos reais motivos por que as crianças e jovens os encontravam nos intervalos das aulas disciplinares e falavam sobre os motivos de deixarem o projeto. Isso aconteceu em todos os anos do projeto.

Os instrumentos existentes na escola e que seriam possível ser utilizados (pois haviam muitos instrumentos de percussão que necessitavam de reparos e não havia verba para tal) eram: bumbo, surdo, caixa e pratos.

Considerando os instrumentos disponíveis, o repertório foi arranjado pelos bolsistas, porém com um diferencial: as crianças e adolescentes que participavam do projeto de fanfarra opinavam nos arranjos após estarem prontos, como por exemplo, coreografias que poderiam fazer, partes da música que poderiam ser repetidas ou modificadas e ainda sugeriam músicas para serem arranjadas e incluírem no repertório da fanfarra.

Projetos Interdisciplinares

Foram quatro, os projetos interdisciplinares principais realizados entre os anos de 2010 à 2013: “Música também ensina História”, “Descubra a orquestra”, “Feira Cultural Aracy” e “Projeto Leitura”.

“Música também ensina História”,

Foi um projeto em parceria com a professora de História, com a turma da sétima série B.

A professora convidou os bolsistas para realizarem um trabalho com a turma devido à dificuldade de interlocução com os alunos mediante a exacerbação de hábitos e comportamentos inadequados dos mesmos no ambiente escolar.

Os conteúdos obrigatórios da disciplina que foram trabalhados juntamente com a apreciação musical foram a Revolta de Malês e a Internacional Comunista.

Como esses temas tratavam de revoltas e a turma praticava muitas atitudes violentas, os bolsistas tiveram a intensão de mostrar aos estudantes que reivindicações pacíficas sempre aconteceram através da música e influenciaram épocas até hoje.

Desse modo, lançaram um desafio, descrito em um dos artigos que publicaram. Felipe et al. (2011) contam que,

Em pequenos grupos, os alunos teriam que criar uma música que refletisse características da identidade pessoal e demonstrasse posicionamentos perante a vida. Não foi estabelecido estilo como limitador. O resultado? O grupo de meninas de maior resistência à nossa atuação aderiu à atividade pela primeira vez desde que o trabalho começou, criando um Funk auto-descritivo onde suas ações debochadas e postura agressiva formaram o eixo temático; outro aluno, vítima de zombarias por parte dos companheiros de sala, fez uma música em homenagem à sua mãe, conseguindo a adesão de quase a totalidade dos colegas de classe para cantarem juntos. Ainda tivemos a participação de dois alunos, considerados os mais desordeiros, na atividade através da criação de um Rap retratando o cotidiano pessoal e suas insatisfações contra a autoridade e violência policial. A partir desse resultado os bolsistas elaboraram arranjos para as composições dando início aos ensaios de aprimoramento com a turma toda. (FELIPE et al., 2011, p.2230-2231)

As composições arranjadas foram gravadas pelos bolsistas e alunos da sétima série B na rádio da Universidade bem como apresentadas em um encontro do PIBID também na Universidade e numa feira cultural na escola.

“Descubra a Orquestra”

Este trabalho foi realizado de 2011. Este é um projeto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF) que proporciona uma capacitação a um professor da escola, para que ele trabalhe alguns conteúdos musicais a fim de preparar alunos da escola para assistirem a um concerto na Sala São Paulo, em São Paulo.

Sobre o programa:

O programa Descubra a Orquestra na Sala São Paulo oferece diversas ações educativo-musicais, com o intuito de ampliar e fortalecer o desenvolvimento cultural e musical de alunos e professores inscritos no programa. O projeto de iniciação musical, dedicado aos alunos e professores de escolas públicas e privadas, é composto pelas temáticas: Formação de professores, Formação de público e Atividades na Osesp. (OSESF, s/d, s/p)

Os bolsistas tiveram que trabalhar com todos os alunos dos quintos anos, o repertório que a Orquestra de Heliópolis (que iriam assistir no Evento Didático de 20 de Junho de 2011) tocaria;

Os bolsistas dividiram o repertório em três aulas de 50 minutos, onde cada uma trabalharia como tema principal, uma das músicas que seria tocada no dia do evento. As músicas trabalhadas foram:

- Leonard Bernstein – Candide: abertura
- Johann Strauss Jr. – O Mórcego: abertura
- Francis Hime / Chico Buarque – Dona Flor e seus dois maridos (orquestração: Chiquinho de Moraes);
- Caetano Veloso – Orfeu (orquestração: Vitché)

As três primeiras músicas foram trabalhadas seguindo um padrão planejado. A última música não foi trabalhada a fim de deixar como surpresa aos alunos para o dia do concerto.

Além do trabalho prático diretamente na escola, houveram passeios onde os alunos e alunas, de todas as séries e turnos, puderam assistir concertos de grupos musicais da cidade, e mostras musicais realizadas pelos próprios bolsistas, no pátio da escola.

Três ônibus foram fretados para levar 102 pessoas, incluindo alunos, professores e bolsistas para a “Sala São Paulo”.

A organização e trâmites foi realizado pelos bolsistas em parceria com a orientadora de área, coordenadora do projeto e a própria coordenadora da escola. Algumas atividades que merecem ser descritas para que a viagem ocorresse: precisaram conseguir pelo menos dois lanches para cada aluno, visto que sabiam que nem todos poderiam pagar para se alimentar em São Paulo; além disso, organizam crachás, autorização para os pais, reuniões com os pais para esclarecer o motivo da viagem, etc.

Nesse projeto, participaram os sujeitos dessa pesquisa, Matheus Pagliacci e Felipe de Souza.

“Feira Cultural Aracy”

A “Feira cultural Aracy” foi criada em 2010 como iniciativa interdisciplinar das áreas do PIBID que atuavam na escola. Seu objetivo era apresentar à escola e à comunidade o trabalho que foi realizado durante o ano na escola em cada área do conhecimento.

As duas primeiras edições da feira se chamaram “Feira do Conhecimento” e as duas próximas edições, “Feira Cultural Aracy”, porém as duas com o mesmo objetivo.

A apresentação musical com a Fanfarra se tornou tradição e nos quatro anos em que a música esteve presente, eles se apresentaram.

Dentre os anos, tiveram também apresentações musicais dos próprios bolsistas, palestras referentes à instrumentos, livros digitais para que os alunos e a comunidade conhecessem os trabalhos desenvolvidos pela área de música de maneira interativa e digital nos laboratórios da escola.

Os três sujeitos participaram da “Feira Cultural Aracy”, cada um em seu ano de atuação. Matheus Pagliacci participou de duas feiras, Felipe de Souza participou de três edições e Matheus Corusse participou de uma edição.

“Projeto Leitura”

A professora de Língua Portuguesa estava trabalhando a leitura do livro “Sangue fresco”, de João Carlos Marinho, com uma turma do nono ano.

A intenção era trabalhar leitura e produção escrita com eles juntamente com discussão do livro. Ela decidiu produzir algumas letras de músicas com seus alunos visto que a turma participava bastante deste tipo de atividade.

O convite para a participação dos bolsistas partiu da professora, que pediu para que os mesmos dessem uma aula semanal (porém os bolsistas acabaram se dividindo em dois grupos e fizeram intervenções às quartas-feiras e sextas-feiras) para o nono ano A. Ela acreditava que a os bolsistas pudessem auxiliar com os elementos musicais despertando também nos alunos o interesse pela leitura do livro proposto e que estes elementos poderiam colaborar para a criação e escrita das letras das músicas pelos alunos.

Os bolsistas acabaram por realizar aulas temáticas durante um bimestre sobre gêneros musicais, como por exemplo rap/hip-hop, baião, blues, forró e a introdução de tropicalismo/iê-iê-iê.

Ao final das aulas, os bolsistas iniciaram discussões com os alunos a respeito do livro fazendo uma ponte com o tema de criação musical: instrumentação e letra.

No encerramento, última aula do bimestre, foi entregue para todos os alunos um envelope contendo sugestões de bandas e cantores dos gêneros musicais apresentados.

Neste projeto, apenas Mateus Corusse participou como bolsista.

Desses projetos, os bolsistas realizaram um processo de aprendizado sobre planejamento e aprofundamento teórico intenso para que as atividades que conduziam na escola pudessem envolver a faixa etária com que trabalhavam.

Valorizamos ainda o processo de escrita de experiências vivenciadas na escola.

O PIBID incentiva a escrita e publicação de relatos de experiências e/ou pesquisas sobre assuntos relacionados às vivências que os bolsistas têm na escola. Um dos incentivos na UFSCar vem por meio de auxílio financeiro com diárias para bolsistas que têm artigos aprovados em eventos.

Acreditamos que os artigos publicados também auxiliam no exercício de reflexão sobre a prática e, portanto sobre as atividades e estratégias criadas, discutidas e vivencias.

Alguns artigos publicados pelos sujeitos foram:

Matheus Pagliacci

FELIPE, André Gomes; PAGLIACCI, Matheus de Oliveira; AMENT, Mariana Barbosa; SEVERINO, Natália Búrigo. **Re-significando a história:** relatos de uma experiência musical. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical para o Brasil do Século XXI Vitória, 07 a 10 de novembro de 2011

FELIPE, André Gomes; PAGLIACCI, Matheus Felipe De Oliveira; AMENT, Mariana Barbosa; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Maria Carolina Leme. **Música e História: Interação e Mudança** – Revista Espaço Intermediário.

Felipe de Souza:

OLIVEIRA, André E. de; SOUZA, Felipe de; JOLY, Maria Carolina L. **Música na escola pública:** refletindo sobre as experiências em um programa institucional de iniciação à docência. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2011, Vitória. Anais... João Pessoa: ABEM, 2011. pp 1485-1492

JOLY, Maria Carolina Leme; EVANGELISTA, André Oliveira; SOUZA, Felipe de. **Formando educadores musicais na escola pública:** reflexões sobre as vivências em um programa institucional de iniciação à docência. 2011. VII Encontro Regional Sudeste da ABEM. Formando educadores musicais na escola pública: reflexões sobre as vivências em um programa institucional de iniciação à docência. 2011.

Mateus Corusse

CORUSSE, Mateus Vinicius; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação musical na escola:** a construção da concepção do ensino de música através do programa PIBID. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 2014, São Paulo. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música São Paulo 2014, 2014.

CORUSSE, Mateus Vinicius; AMENT, Mariana Barbosa. **Um primeiro olhar sobre o programa PIBID em um curso de educação musical.** In: _____ III Jornada de Estudos em Educação Musical - I Simpósio de Educação Musical e Humanização UFSCar, 2013, São Carlos. Anais III Jornada de Estudos em Educação Musical UFSCar, 2013. p. 164.

3.2.2. Planejando e atuando em grupo

Acreditamos que seja importante analisar o destaque que os próprios sujeitos deram ao processo de construção das metodologias, através de diálogos e planejamentos.

Em conversa com Mateus Corusse, ele relembra dos diálogos que tiveram e os nomeia como “debates” entre os bolsistas. “Debates” por que ele disse que cada um tinha uma opinião sobre conteúdos e/ou maneiras de ensinar levando em consideração o contexto escolar que se encontravam, mas que, mais do que convencer um ao outro sobre seus posicionamentos, discutiam o que seria melhor para a situação que viviam na escola e para os alunos que estavam conhecendo.

O que eu mais me identifiquei no PIBID e me ajudou a compreender melhor a educação musical no geral foram os debates que tivemos entre os próprios bolsistas para dialogar sobre o que faríamos na escola. O que gostaríamos de ensinar, qual a melhor metodologia para tal conteúdo, enfim, de pensar como pode ser isso! Eu gosto muito dessa parte que vem da pesquisa mesmo. (Conversa Mateus Corusse, 2014)

Desses “debates”, Felipe de Souza menciona que estar em oito bolsistas favoreceu os planejamentos para que as ideias surgissem.

Eu achei mais fácil estar em 8 bolsistas, embora tivessem oito cabeças pensando e nem sempre pensávamos igual, mas foi bem mais fácil por que, pra surgir ideias foi bem mais fácil - de como tratar uma situação que surgiu. (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Já Matheus Pagliacci, disse que estar em oito bolsistas foi um desafio:

Um dos desafios encontrados durante a elaboração e condução das aulas foi o formato do grupo, afinal, são oito pessoas para conversar, escolher e decidir sobre questões abrangentes. A cada decisão tomada, todos contribuía com ideias, entretanto, muitas delas eram divergentes entre si. (Portifólio Matheus Pagliacci, 2011)

Nas falas dos três sujeitos, observamos que o diálogo, nomeado por Mateus Corusse como “debate”, permeou o tempo todo a decisão sobre possíveis atuações e metodologias a serem realizadas na escola, porém estamos tratando de um aprendizado que necessita um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro.

O diálogo existente no trabalho em grupo só pode ser produtivo se tiver abertura e participação de todos os envolvidos para escutar, problematizar e criar. Como Felipe de Souza e Matheus Pagliacci apontaram, pode ser mais fácil ou mais difícil, porém os dois sujeitos mencionam a participação de todos para surgirem ideias.

Desse modo é que a fala de Mateus Corusse contribui no sentido da participação, pois ao mesmo tempo em que diz que cada bolsista do grupo apresentaria em diálogo “*o que gostaríamos de ensinar*”, ao final, o grupo é que decide “*qual a melhor metodologia para tal conteúdo*”, e esse processo de decisão só pode ocorrer com uma junção de elementos pedagógicos e de valores humanos:

É necessária a *prática pedagógica* (todos estarem profundamente imersos nas práticas da escola para sugerirem propostas no diálogo com o grupo) juntamente com as *experiências vividas* (experiências essas como alunos ou como aprendizes da vida mesmo que remete ao saber de experiência) e a *reflexão do grupo sobre os estímulos que cercam a vida dos alunos* (um olhar atento para os alunos da escola que só a convivência pode gerar).

Para Saviani (2000),

A tarefa de promover o ser humano significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2000, p.39)

Trazemos nesta reflexão sobre o trabalho em grupo dos bolsistas, um processo de formação de professores muito profundo, pois, como vimos, elementos sociais da vida humana, como o diálogo, o respeito, a liberdade de se colocar, criar; e elementos da formação pedagógica, como reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o ambiente escolar, sobre conteúdos musicais, entre outros, traduzem por si só o que queremos difundir nesta pesquisa: Educação Musical Humanizadora – os sujeitos apontam para a formação pedagógico-musical juntamente com a formação humana – não há separação entre essas qualidades.

Para compreendermos melhor os resultados do trabalho em grupo que os sujeitos realizaram - cada um com seu grupo de bolsistas - exemplificaremos estratégias criadas por eles.

3.2.3. Metodologias criadas, testadas e discutidas

Os três sujeitos da pesquisa relataram em seu portfólio metodologias e atividades que criaram na escola a fim de atingir um objetivo específico que também foi definido pelo grupo, já que não possuíam um currículo de música estabelecido na escola.

É importante salientar que, algumas dessas criações foram feitas também para que pedidos da escola fossem atendidos, como podemos destacar: a reativação da banda fanfarra e projetos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento (que também é um requisito do PIBID na Universidade que frequentaram).

Estas metodologias tratavam de atividades, modos e meios de ensinar música na escola, bem como adaptações e modificações em instrumentos e espaço, para que o trabalho fosse possível.

As metodologias que encontramos emergiram dos próprios grupos de bolsistas, a partir do diálogo e da reflexão que estabeleceram, juntos, sobre a prática que estavam vivenciando. Em Freire (1993), chamamos essa prática de “conteúdos programáticos”, cuja definição se dá em construir novos saberes a partir do diálogo que promove a partilha, a interação e a criticidade. E esse desafio implica em “[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica”, ou seja, baseada inteiramente no diálogo e na reflexão compartilhada sobre a realidade.

Interessante apontar que nas conversas que tivemos na fase de coleta de dados, foram lembradas algumas dessas metodologias e que demonstraram certo orgulho de um trabalho produzido para que a música na escola cumprisse seu papel.

Nesta análise, a pesquisadora escolheu as metodologias e reflexões sobre a experiência que os sujeitos tiveram com a fanfarra por que foi a atividade pedagógica que os três sujeitos descreveram e refletiram nos portfólios e ainda dialogaram com a pesquisadora nas conversas.

Matheus Pagliacci descreve em seu portfólio um esquema que o grupo dele de bolsistas criou e que possibilitou atingir objetivos relacionados aos conteúdos musicais, para o projeto de banda fanfarra.

Neste período em que Matheus relata a metodologia criada para a banda fanfarra, Felipe de Souza participava de seu grupo de bolsistas, e lembrando em conversa as atividades que realizaram nesta época ele diz,

[...]No início, nós não tínhamos nada, procurávamos material, tentávamos fazer arranjo, não sabíamos como adaptar a formação de fanfarra para o público que tínhamos e as condições que tínhamos. (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Ele contou à pesquisadora como foi o impacto para os bolsistas em assumirem uma banda fanfarra, sem formação instrumental e pedagógica para tal e o processo inicial de pesquisa e adaptação de materiais bibliográficos.

Desse processo, foram surgindo reflexões sobre a realidade da escola em termos de espaço, instrumentos musicais disponíveis, faixa etária dos alunos e habilidades. Então, eles pensaram em uma rotina de trabalho tanto para os bolsistas quanto para os alunos para que os bolsistas pudessem planejar as funções que lhe coubessem tendo uma linha de raciocínio e um objetivo que contemplasse começo meio e fim e para que os conteúdos pudessem ser apreendidos pelos alunos em um processo de rotina mesmo.

Matheus Pagliacci explica melhor o sistema que criaram:

Essa sistematização tinha como foco dois aspectos: organizar eixos temáticos e delimitar a cada integrante uma função específica. Esses eixos são nada mais do que temas gerais que têm como função nortear todas as atividades correspondentes. Foi definido que tais eixos seriam desenvolvidos em ciclos de três semanas; a cada semana o modelo de aula e o tema eram alterados para a garantia de uma maior eficiência na aquisição da técnica dos diferentes instrumentos e na construção do repertório. Elencamos como necessário conter em cada ciclo os seguintes aspectos: apreciação, técnica de baqueta, teoria musical e prática de repertório, além da presença de alongamento e atividades de interação em todas as aulas. (Portfólio Matheus Pagliacci, 2011)

Em seu portfólio, ele realizou gráficos sobre o esquema que criaram na qual podemos entender melhor.

A primeira figura exemplifica a elaboração de três modelos que foram utilizados de maneira consecutiva, ou seja, se em uma semana eles utilizaram o modelo A, na segunda semana utilizavam o B e na terceira o modelo C.

Em cada modelo, foram criados temas que os bolsistas acharam importantes de serem abordados para aquela banda fanfarra, para aqueles alunos visto as dificuldades que emergiram das práticas anteriores a esse método. Desse modo, Matheus diz que, a junção de todos os temas contemplavam um objetivo mais amplo do que queriam ao ensinar música nesta formação instrumental.

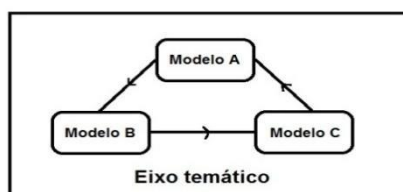


Figura 2. Ciclos das aulas – Eixos temáticos

Fonte: Portfólio Matheus Pagliacci, 2011

Modelo A	Modelo B	Modelo C
1. Atividade inicial	1. Atividade inicial	1. Atividade inicial
2. Apreciação	2. Apreciação	2. Alongamento
3. Alongamento	3. Teoria funcional	3. Técnica de baqueta
4. Técnica de baqueta	4. Leitura	4. Exercício de dinâmica
5. Repertório	5. Repertório	5. Ensaio de naipe
6. Atividade final		6. Repertório
		7. Atividade final

Figura 3. Modelos das aulas - Conteúdos

Fonte: Portfólio Matheus Pagliacci, 2011

Esta metodologia criada pelo grupo de Matheus Pagliacci não é própria para fanfarras, mas podemos pensá-la como possível estrutura para o ensino de música. Uma estrutura que tem rotatividade, que aborda conceitos amplos, que possibilita uma rotina

pedagógica e ainda, tem seu fundamento no conhecimento de alunos específicos, ou seja, que trazem uma história e um saber de experiência.

Bellochio (2000) afirma que, o conhecimento da escola foi gradativamente se separando do conhecimento de vida e essa unidade perdida causa múltiplos problemas, como as metodologias que serão utilizadas “no delineamento das políticas educacionais, na construção do conhecimento da criança escolar, e em maior grau, na própria concepção e nas ações educacionais empreendidas na formação do ser humano”. (BELLOCHIO, 2000, p. 46)

Assim, percebemos que, a “sabedoria de vida” que a autora fala, pode ser aproximada das ações humanizadora que estamos tratando nesta criação metodológica e que permitem a unidade de conteúdos com a realidade cultural e social dos alunos.

Devemos valorizar o aprendizado que os bolsistas tiveram ao compreender que, a realidade que encontraram na escola não possibilitava adotar metodologias próprias para bandas fanfarras, então surgiu a necessidade de criar algo próprio a partir de reflexões e estudos de conteúdo.

Mateus Corusse contempla essa reflexão também. Ele não fala sobre os processos metodológicos que adotaram quando seu grupo de bolsistas assumiram o projeto de banda fanfarra, porém faz uma reflexão muito pertinente para problematizarmos o esquema que Matheus Pagliacci apresentou:

[...] esta metodologia de ensino não foi adotada pensando nas metodologias de fanfarras escolares e sim, de acordo com o que os próprios licenciandos consideravam importante ser ensinado considerando as observações que realizavam das próprias crianças que participavam da fanfarra: a postura no momento de tocar o instrumento, as reclamações de dores no corpo por conta do peso do instrumento, o cuidado com o próprio instrumento e a necessidade de saber qualidades, o contexto histórico e a importância de seu instrumento dentro da banda a fim de que o valorizassem mais, etc. A realidade na qual se mostrava nos ensaios se tornou parâmetro para a modificação das metodologias de ensino e dos planejamentos. (Portfólio Mateus Corusse, 2013)

Seja qual for a área que atuamos como educadores, é necessário compreendermos que métodos não podem ser tornar receitas excluindo a realidade social, física e cultural da prática educativa.

Seria muito mais fácil encontrar um método onde algumas atividades descritas passo-a-passo fossem realizadas ou adaptadas e em alguns casos essa postura é necessária visto as instâncias político-pedagógicas.

Felipe de Souza nos trouxe uma situação que viveu no início de sua atuação profissional como professor em uma escola estadual, onde precisava utilizar o material didático enviado pela secretaria estadual de educação. Nesse aspecto,

[...] a gente tenta adaptar, fazer as atividades em pé, mesmo que sem mexer as carteiras, se era pra fazer deitado, também, ver o que dá pra fazer sentado ou em pé, criar outros movimentos que façam o mesmo efeito daquele que está sendo pedido no material. (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Após esse aprendizado que Felipe relata fazendo as adaptações de atividades do material didático, ele também diz, que, com o passar do tempo, conhecendo outros professores e conversando com eles, ele aprendeu que não precisava praticar com os alunos todas as atividades da apostila por que haviam propostas impossíveis de serem realizadas.

Assim, Felipe apontou para outro aprendizado: a escolha de atividades que ele considerava importantes de serem realizadas com os alunos, observando a realidade da escola, os materiais disponíveis, o gosto dos alunos, a cultura na qual eles estavam imersos. Apontou também aprendizados gerados na convivência com os colegas de profissão e aqueles que contribuíram para aprender a trabalhar com o imprevisto. Esse processo foi iniciado com sua participação no PIBID. Ele afirma,

O PIBID auxiliou no sentido [...] de a gente ser mais operativo no sentido de pensar, “opa, essa aqui não está funcionando: o que eu posso ligar aqui que seja mais próximo desses alunos né? [...] Então hoje em dia, eu aprendi isso! (Conversa Felipe de Souza, 2014)

Nas falas e escritos dos três sujeitos encontramos então, olhares semelhantes para com a prática de metodológica na escola: eles aprenderam que nem todo método pronto se encaixa, porém pode ser transformado e criado. O importante é desenvolver um olhar sensível para a realidade.

Matheus Pagliacci afirma que aprendeu a desenvolver esse olhar sensível e ainda aponta que teve a experiência de modificar metodologias para que pudessem compreender a teoria e o desenvolvimento social. Ele ainda descreve em seu portfólio:

[...] pudemos organizar os procedimentos metodológicos de maneira a relacionar os conteúdos que aprendemos na graduação, buscando resultados tanto musicais, quanto sociais. (Portfólio, Matheus Pagliacci, 2011)

E Felipe de Souza também confirma a aprendizagem que Matheus Pagliacci apresentou, dizendo que o PIBID o ensinou qualidades do “ser professor” e sobretudo a não separar o ensino de música do humano.

[...] como se portar, onde eu posso puxar, quem eu posso puxar, que assunto seria legal, como encaixar os assuntos, o que dá pra trabalhar com qual idade, com tais pessoas, e aí, como a gente trabalhou no PIBID com uma comunidade de periferia você aprende a não separar as questões sociais do aprendizado musical. (Conversa, Felipe de Souza, 2014)

Dessa maneira, acreditamos que as metodologias produzidas não foram somente adaptações relacionadas ao material instrumental que se tinha disponível na escola ou a condição social de periferia que a escola se localiza. É claro que todos esses fatores influenciaram e muito as modificações de atividades, adaptações de instrumentos musicais ou modos de encaminhamentos da ação pedagógica, mas queremos salientar que as metodologias abordadas pelos três sujeitos se deram a partir do diálogo que estabeleceram nos grupos, refletindo sobre o repertório que os alunos traziam para a escola, do comportamento de cada aluno, das habilidades e dificuldades que encontraram no processo; ou seja, olhares para as crianças e jovens que participaram dos projetos de música.

3.2.4. Refletindo sobre Música e Currículo

Como ainda estamos construindo concepções no sentido de compreender o que e como a música deve ser ensinada nas escolas brasileiras, acreditamos que o desenvolvimento de metodologias possíveis no ambiente escolar proporcionou muitas aprendizagens para os sujeitos.

Nesse viés, cuja teoria embasa o conhecimento prático que se adquire através da experiência, evidenciamos como outra aprendizagem da docência, a busca de objetivos claros para a atuação profissional como educadores musicais. Os três sujeitos da pesquisa demonstraram seu posicionamento em relação à implantação da Lei 11.769/08 da Educação Musical no Brasil.

Matheus Pagliacci acredita que devemos traçar um objetivo com conteúdos bem definidos para que o Brasil como um todo nivele o conhecimento musical das crianças e jovens.

[...] Ter um objetivo traçado... unir o que queremos com a Educação Musical – precisamos de gestores empenhados. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

[...] O PIBID é importante, mas precisa ter uma orientação mais padronizada, mas, é lógico que perderemos várias coisas, mas num país deste tamanho, se não tivermos um objetivo padronizado, não vamos chegar à lugar nenhum. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Já para Felipe de Souza, que, atualmente está atuando como professor na escola pública, o objetivo não é o mesmo, visto a diversidade que encontramos nas escolas brasileiras. Ele diz:

Não tem como seguir algo formatado com a realidade tão desigual que temos nas escolas. Mas é mais fácil você não ter o trabalho de adaptar as atividades e buscar outros meios. (Conversa, Felipe de Souza, 2014)

Evidenciamos opiniões muito distintas entre os dois sujeitos no tocante à presença de currículos unificados como objetivos para ensinar conteúdos específicos em todas as escolas brasileiras.

Nesse sentido, acreditamos que Felipe de Souza compreende melhor a realidade do currículo, pois está dia-a-dia na escola e percebendo o quão necessário é a flexibilidade do professor e do currículo.

Para compreender melhor as opiniões dos dois sujeitos, recorreremos ao cenário de trabalho que os dois sujeitos frequentam em sua atuação profissional de modo a esclarecer como os mesmos influenciam a possibilidade de se ter um currículo unificado ou não.

Matheus Pagliacci trabalha em uma escola de música, que possui currículo pré-formatado em níveis de conteúdos teórico-práticos instrumentais, então, ao final do curso, o (a) aluno (a) recebe uma certificação de que cumpriu certas etapas do aprendizado musical em um instrumento específico, desse modo, para que se chegue ao final do curso todos os alunos devem saber certos conteúdos, o que auxilia na padronização do currículo de instrumento.

Na escola de música onde Matheus trabalha as aulas são individuais ou realizadas em pequenos grupos. Há instrumentos musicais de qualidade para todos os alunos e professores e as salas possuem tratamento acústico além de serem preparadas para receber os alunos com conforto. A classe social na qual a escola atende é, em sua maioria, de classe média-alta.

Esses e outros recursos que a escola oferece, tornam as aulas acessíveis a menos pessoas, o que possibilitam, de maneira direta que os professores sigam livros, cartilhas ou métodos próprios da rede daquela escola de música.

Já, em conversa com de Felipe de Souza, nos deparamos com outra realidade. Uma realidade em que as aulas são coletivas e geralmente ultrapassam a quantidade máxima de alunos por turma; em que a realidade social e cultural se diferem da clientela que a escola de Matheus atende.

Felipe nos contou que já trabalhou em uma escola rural, outra que se localizava em uma região periférica e outra localizada no centro da cidade, mas que as questões sociais de violência e marginalidade se encontravam nas escolas do centro e na de periferia. Somente a escola do bairro rural, Felipe diz que a presença dessas características é quase nula. Mas ainda sim, estamos tratando de classe baixa e média.

As salas de aula não contam com tratamento acústico nem com espaço suficiente para os alunos se movimentarem ou ficarem confortáveis para as aulas de música.

As três escolas na qual ele mencionou não dispunham de instrumentos musicais para os alunos e os materiais bibliográficos, como os livros didáticos, são descontextualizados pois, mesmo após novas edições desses materiais, os conteúdos relacionados às artes ainda não partem do que o aluno conhece para ampliar seu conhecimento, então, na maioria das vezes, as propostas são impossíveis de serem realizadas da maneira como foram orientadas.

Na fala apresentada, Felipe mencionou a adaptação de atividades, pois, como professor do Estado, recebe cartilhas da Secretaria da Educação do Estado cujos conteúdos e atividades vêm planejadas e cabe ao professor seguir este material para as aulas.

Diante das diferentes opiniões, bem como da experiência profissional em diferentes espaços, podemos compreender porque ainda não há um currículo nacional para aulas de música, tanto em espaços privados quanto nas escolas. A diversidade brasileira e as diferentes opiniões sobre o assunto nos obrigam a questionar: qual é a função da educação musical; quais os benefícios e contrapontos de uma padronização no ensino de música? Há somente uma forma de ensinar música? Existem conteúdos mais importantes do que outros?

De acordo com Penna (1999) e Bellochio (2000), a função da música na escola é a da emancipação dos alunos em relação ao acesso à bens culturais e ampliação dos mesmos através da diversidade de maneira prazerosa e criativa.

Figueiredo (2008) explicita melhor a afirmação das autoras quando diz que não devemos unificar modelos para o ensino de música nas escolas brasileiras, pois temos que considerar a diversidade que temos em nosso país:

Temos valorizado a diversidade ao invés da busca de modelos únicos para todos, compreendendo e respeitando as diferenças locais e regionais. Creio que esta é a direção que deveríamos assumir daqui para frente para o estabelecimento de orientações ou diretrizes para as escolas brasileiras. A diversidade deve ser respeitada em primeiro lugar, e isto inclui a diversidade de músicas e a diversidade de abordagens para o ensino de música. Evidentemente não pretendo considerar que qualquer coisa serve, e que todas as experiências são válidas sem qualquer reflexão. O trabalho de elaboração destas propostas nos diversos níveis – federal, estadual, municipal e nas unidades de ensino – depende de diálogo e de fundamentação. (FIGUEIREDO, p.7)

Como Mateus Coruse disse em conversa com a pesquisadora,

A concepção de música ainda está sendo formada. [...] Eu acho que na escola e num projeto social, acima da música, da matemática, da geografia, está a formação daquela pessoa, que é diferente em um ambiente mais formal para o ensino de música. (Conversa, Mateus Coruse, 2014)

Observamos que Mateus traz a compreensão muito clara de que, em diferentes espaços, a música ocupa diferentes funções e essa clareza com certeza auxilia traz segurança para traçar objetivos em sua atuação.

Por exemplo, Matheus Pagliacci defende um currículo unificado. De acordo com Mateus Coruse, esse posicionamento de Matheus Pagliacci cabe perfeitamente considerando seu que o ambiente de trabalho se dá em uma escola especializada de música. E ainda temos a opinião de Felipe de Souza, que também se aproxima ao que Mateus traz em relação à formação humana dos alunos, pois Felipe refletiu sobre a realidade das escolas, o gosto musical e ambiente cultural dos alunos como ponto de partida para pensar estratégias específicas para o ensino de música, ou seja, valorizando a individualidade dos alunos e dos espaços escolares bem como seu contexto social.

Apresentamos pontos de vista diferentes a fim de problematizarmos que, para cada espaço e atuação do educador musical, é necessária uma abordagem diferenciada e/ou específica de ensino de música.

Todos os espaços, situações, estratégias criadas ou práticas sociais vivenciadas na atuação de cada educador, auxiliam na formação de sua identidade profissional – tema que trataremos a seguir.

3.3. Identidade Profissional

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p.19).

A identidade profissional é a terceira e última categoria de apresentação e análise de dados que trataremos na pesquisa (ver página 86).

Se pensarmos a formação de professores como um processo complexo que unifica os saberes do desenvolvimento do sujeito nos aspectos de vida, poderemos compreender que “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA, 1997, p.6)

Dessa maneira, trazemos para a análise desta dissertação falas dos três sujeitos relacionadas ao processo de suas escolhas profissionais e suas próprias compreensões de como essa experiência os têm formado educadores musicais.

Matheus Pagliacci compartilhou seu processo de escolha profissional após o término da graduação.

Estava com a cabeça aberta para trabalhar em várias coisas relacionadas à música... ensino, performance, curso de história da música – que é uma coisa que eu já fiz voluntário em São Carlos; trabalhar com produção de eventos na área, relacionado ao universo musical. [...] estudar na EMESP¹² que era um objetivo que eu tinha e outra coisa que eu estava interessado era trabalhar para algumas empresas fabricantes de instrumentos – que todo ano tem uma feira muito grande que tem uma boa remuneração: você expor instrumentos, falar sobre eles (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Percebemos na descrição de Matheus Pagliacci que, primeiramente, ele levantou possibilidades de atuação de acordo com seu gosto pessoal. Então podemos ver que suas preferências se dão na área de ensino, performance e gerência.

¹² EMESP: Escola de Música do Estado de São Paulo.

Ao longo de nossa conversa, ele disse que seu interesse por empresas que lhe dessem a oportunidade de gerenciar algo para a educação musical direcionada à escolas de música predominou, o que lhe impulsionou a procurar trabalhos nesta área.

[...] eu estava então de olho nessas empresas até que eu fiquei sabendo de uma oportunidade em uma empresa japonesa fabricante de instrumentos musicais... e que também promove difusão musical – tem a escola de música, projetos sociais, cursos específicos de instrumento... então aí apareceu uma seleção para pianistas, e eu fiz uma prova de aptidão, outra com o recursos humanos da empresa e de 80 pessoas, passei juntamente com 4 pessoas e dessas quatro foram contratadas duas, eu e um colega... hoje eu trabalho com a parte de implantação da escola, então minha função é fazer escolas da empresa; por enquanto estou em treinamento e atualmente, trabalho na parte de marketing que envolve a área de Educação Musical. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Podemos compreender então que o caminho de busca profissional de Matheus Pagliacci se deu em um processo de afirmação de quais áreas gostaria de trabalhar dentro do campo da Educação Musical e o discernimento em escolher o que realmente gosta de fazer para então investir em sua profissão.

Desde os portfólios enviados, Matheus Pagliacci aponta registros de seu gosto pela gerência em Educação Musical. O termo “gerência” aqui traduz o envolvimento com relações organizacionais e de gestão.

Fizemos um recorte apenas como exemplo para compreendermos que essa trajetória de identidade profissional vêm se constituindo antes mesmo de sua conclusão de curso em licenciatura.

Durante o PIBID, em seu portfólio, ele destaca que uma das melhores aprendizagens que teve foi descobrir os papéis e funções de cada integrante de seu grupo de bolsistas para otimizar o trabalho na escola.

[...] Estar com oito pessoas foi uma problemática para a eficiência de cada um. Teve que ocorrer uma sistematização. [...]. As funções de cada um no grupo foram muito bem definidas – o embrião da noção de grupo com uma meta a alcançar foi um dos desdobramentos de mais destaque a meu ver. (Portfólio, Matheus Pagliacci, 2011)

Matheus se mostrou capaz de compreender que, em um grupo onde cada um tem suas habilidades musicais diferentes umas das outras, porém precisam garantir que o conteúdo seja oferecido de maneira integrado, é necessário que ocorra uma sistematização.

Mas para que ele soubesse disso, não foi necessário realizar uma disciplina de gestão, ele viu na prática essa necessidade e, a fim de separar funções para cada um do grupo, foi necessário um processo de autoconhecimento de cada bolsista para aflorar suas habilidades e dificuldades e a coragem maior de colocá-las para o grupo.

Este é um saber importante para a profissão. Saber reconhecer: “Nisso eu sou bom” ou “Este conteúdo, este conhecimento ainda me falta, eu não sei”, são afirmações que, muitas vezes não emergem na convivência entre profissionais, mas que são necessários se estes trabalham em equipe, em grupo e desejam realmente que o saber se torne completo, pois para o educando compreenda de fato os conteúdos, eles precisam se unir de alguma forma.

E podemos ver este esforço nos registros de Matheus, pois ele descreve um processo de conhecimento do grupo onde eles mesmos descobriram suas habilidades e interesses e traçaram um objetivo educacional para que, os saberes de cada um, unidos, chegassem aos alunos como um único conhecimento, que, neste caso foi o musical.

Consideramos então, que nos registros e no diálogo com Matheus Pagliacci, a busca por sua *significação social da profissão*, termo utilizado por Pimenta (2000) sempre apontou para mesmo viés, o da gestão. Segundo ele,

[...] No PIBID e na experiência que eu tive também, durante a graduação, na CEC13 e agora, aqui na empresa que trabalho, eu sempre tive um foco mais administrativo. Se eu fosse trabalhar em escola pública por exemplo; se você me perguntasse: “Matheus, o que você gostaria de trabalhar na escola pública?”, eu falaria: “Gostaria de ser um gestor da escola, gostaria de ser um coordenador, diretor”, mas nem por isso eu deixo de ser educador musical, músico – por que essa é a minha formação... estou apenas na parte de ajudar na mão de obra, na infraestrutura. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Pudemos ver também que, de algum modo, a experiência que ele teve na CEC (ver nota de rodapé) e na escola fortaleceram ainda mais sua vontade de trabalhar em gestão administrativa na área de Educação Musical.

Quando ele diz que gostaria de atuar como gestor na escola pública, Matheus não só diz de sua própria vontade, mas aponta para uma valorização da gestor escolar como parte importante de sua área de formação.

Os gestores são parte fundamental para que as condições de aprendizagem ocorram no sentido de criar estratégias de união entre as áreas disciplinares, de promover formação continuada para os professores, de articular práticas de professores e alunos fora da escola. Enfim, são pessoas que, no exercício de olhar para o todo e para cada um individualmente e conviver com todos, tem a tarefa de fazer com que a escola atinja metas educacionais, porém, de maneira democrática, como diz Wittmann & Cardoso (1993), “[...] este exercício concreto da parceria, do encontro, da convivência humana, demanda e se concretiza na gestão democrática da escola” (WITTMANN; CARDOSO, 1993, s/p)

Matheus deixa claro que sua identidade profissional está mais direcionada para a gestão, porém observamos que ele tem uma compreensão unificada da área de Educação Musical, tanto em aspectos micro, quanto macro.

Vimos a pouco que ele apontou a união dos próprios bolsistas em favor de um objetivo educacional único, porém neste último trecho, ele apontou experiências em outras áreas da profissão, ainda assim afirma que todas essas experiências estão conectadas por se tratarem de uma mesma “categoria”, a área na qual ele possui formação.

¹³ Coordenadoria de Eventos Culturais – Universidade Federal de São Carlos. Na CEC, Matheus exerceu a função de gerenciamento de shows trazidos para a UFSCar desde a parte de pesquisa de bandas, orquestras e outros grupos musicais, a contratação dos mesmos, a recepção dos músicos e outras funções que o permitiram aprender sobre quais os processos por detrás de um evento cultural.

Eu acho que muita coisa da nossa classe, tanto professor universitário de Música, tanto o educador musical da escola particular, da escola pública, coordenador, gestor, projetos sociais... todo mundo tem que ter uma visão sistemática que a gente está no mesmo barco, a gente está na mesma categoria. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Hentschke (2001), aborda um posicionamento interessante neste sentido. Ela diz que deveríamos pensar a educação musical como uma área que possui suas “variantes” pedagógicas e didáticas, que são modificadas de acordo com seu contexto de atuação.

[...] estamos, há algum tempo falando de educações musicais, ou seja, não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em escola regular mas de educações musicais específicas, desenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos, etc. (HENTSCHKE, p. 68).

A autora aborda a questão pedagógica da área - as maneiras de se ensinar -, porém acreditamos que Mateus se expressa neste mesmo viés, mas dizendo das múltiplas “categorias”, como ele mesmo nomeia, que compõem a área de Educação Musical e que, como Hentschke disse, não pode ser caracterizada como outra Educação Musical e sim, como “variantes” da mesma área.

É necessário que compreendamos esses posicionamentos para entender melhor a identidade profissional de Matheus, que, segundo ele, não está à margem de sua formação como educador musical. Este é o sentido que ele dá à profissão:

[...] estou atuando como educador, pensando e gerindo uma escola de música, pois estou pensando nas pessoas, nos alunos e na educação musical deles. (Conversa Matheus Pagliacci, 2014)

Matheus Pagliacci apresenta uma trajetória de busca pela atuação profissional muito clara, porém veremos nos outros dois sujeitos que a identidade profissional também pode ser construída no processo de amadurecimento pessoal, vivências e questionamentos sobre a prática docente.

Mateus Corusse constrói sua identidade profissional quando, na convivência com a escola e seus dilemas práticos, buscou por respostas na pesquisa em Educação e Educação Musical.

Em seus portfólios, ele deu ênfase nas produções bibliográficas e participações em congressos e, podemos perceber que, para um aluno da graduação, as produções foram muitas e fizemos questão de exemplificar um de seus registros em portfólio.

Entre eles estão o VI Encontro de Educação Musical da Unicamp, o II Encontro de Psicologia e Educação, o III Encontro de Psicologia e Educação, a Mostra de Pesquisas em Educação 2013 da UNESP e a XI Semana da Educação UFSCar. Além disso, apresentei duas comunicações em congressos a partir da experiência no PIBID. Os dois trabalhos intitulavam-se “Processos educativos em música: um olhar sobre o trabalho docente” e “Processos educativos em música: relatos de um planejamento em conjunto”. Há ainda, mais um trabalho aprovado para comunicação no final do mês de junho, na III Jornada de Estudos em Educação Musical na UFSCar, com o título “Um primeiro olhar sobre o programa PIBID em um curso de educação musical” (Portfólio, Mateus Corusse, 2013)

Fica evidente que Mateus, publicou artigos em parceria com seus colegas, mas também realizou produções individuais. Os temas publicados foram em “formação de professores”, cujos diálogos abordaram impressões sobre o PIBID e sobre o trabalho docente, como ele aborda em um título, o planejamento.

Como pesquisadora, li os artigos de Mateus para compreender melhor sua identificação com a investigação sobre esses assuntos, porém não analisarei aqui para não nos estender. Destaco que, a leitura dos mesmos clareou nossa conversa para a coleta de dados, pois à todo momento, Mateus diz o quanto o PIBID o influenciou para o exercício da escrita. Ele diz qual o motivo das publicações.

Isso se deu por que o PIBID te incentiva a escrever e para isso, te obriga a pensar o que falam sobre determinado assunto, como se vê esse tipo de conhecimento? Então acho que o PIBID ajuda muito nessa proposta de continuar o trabalho divulgando e compartilhando através da escrita. (Conversa, Matheus Pagliacci, 2014)

Em relação à pesquisa, Mateus Corusse aponta aprendizagens com o PIBID que o auxiliaram no ingresso ao mestrado.

Agora estou formado, ingressei no mestrado. A primeira coisa que o PIBID me ajudou a tomar a decisão pelo mestrado foi por impulsionar a pesquisa. Eu participei do PIBID enquanto estava fazendo o trabalho de conclusão de curso (TCC) e assim, sem dúvida alguma, contribuiu para o exercício da escrita e as leituras que fizemos lá também me ajudaram a caminhar. (Conversa, Mateus Corusse, 2014)

Ele menciona a importância de se aprofundar estudos para compreender a escola ou a educação de um modo mais amplo.

[...] independentemente de você trabalhar ou não na escola todos deveriam ter a oportunidade de questionar e pesquisar o que é a educação, que cenário encontramos agora com a Educação Musical. Ainda mais a gente que entrou agora para uma carreira acadêmica, não tem como você entender a educação sem nunca ter pisado dentro de uma escola pública. Então, de qualquer maneira, é muito importante ter contato com a escola pública, na educação básica, ainda mais quem vai pesquisar sobre o assunto. (Conversa, Mateus Corusse, 2014)

Destacamos o trecho “[...] Ainda mais a gente que entrou agora para uma carreira acadêmica, não tem como você entender a educação sem nunca ter pisado dentro de uma escola pública”. Acreditamos que esta fala de Mateus soa como um alerta, pois Matheus Pagliacce também mencionou, em nossa conversa, a importância do professor formador conhecer a escola para auxiliar o graduando em suas experiências.

E foi nesse processo de não só, conhecer a escola, mas participar de seu cotidiano, construir com os alunos aprendizagens musicais, questionar suas descobertas e refletir sobre o que estava experimentando, que podemos perceber a trajetória de Matheus para a identidade profissional de pesquisador. Em relação ao ingresso no mestrado, ele conta:

[...] eu já tinha pensado em fazer mas ainda não havia amadurecida a ideia, por que eu fui descobrir assim, a fundo o que eu gostaria de pesquisar mesmo do terceiro para o quarto ano de graduação por que, pra mim, o mestrado tem que ser

uma descoberta também pra mim e foi pensando na educação e no que estava vivenciando na prática que eu pensei “nossa, tem coisa pra pesquisar aí e acho que eu posso questionar algumas coisas”. (Conversa, Mateus Corusse, 2014)

Analisaremos agora a trajetória de Felipe de Souza, que aponta para incertezas que acabam também por definir sua profissão, através do que ele próprio chama de “teste”.

Após o término da graduação em Educação Musical, ele atua como professor de Artes na educação básica da rede estadual de ensino. Ele descreve:

[...] Então, agora eu sou professor efetivo do estado, acabei de passar no concurso de 2013/2014. Estou lecionando numa escola nas proximidades do centro de São Carlos [...] é uma escola de ensino fundamental e médio. (Conversa, Felipe de Souza, 2014)

O “teste” aparece quando ele reflete sobre sua atuação e compara à vivência que teve como bolsista no PIBID.

[...] Estar na escola era uma coisa que eu gostaria de testar – saber como eu iria lidar em sala de aula, por que apesar de você estar num curso de licenciatura, você chega e aí você fala: mas será? Será que eu vou aguentar ficar lá? Ou talvez você já tenha dado aula antes, (como no PIBID), mas é diferente de você dar aula pra trinta ou trinta e cinco alunos sozinho! Então foi um teste mesmo que eu quis fazer! Na verdade eu já lecionava um pouco antes do concurso, eu entrei como substituto do estado em setembro de 2013 e fiquei até o final do ano e aí surgiu o concurso e eu entrei. (Conversa, Felipe de Souza, 2014)

As perguntas “como eu iria lidar em sala de aula?” e “será que eu vou aguentar ficar lá?” demonstram incertezas, mas ao mesmo tempo, coragem para se desafiar e “testar” na prática se esta seria a atuação profissional que gostaria de seguir como educador musical.

O início da atividade profissional para Felipe, é na verdade, um período contraditório normal para todos os indivíduos. Ao mesmo tempo que se têm vontade de assumir a profissão, há algumas inseguranças que emergem por parte da própria instituição, neste caso a escola, que fazem o professor refletir.

Cavaco (1991) acredita que esta insegurança, chamada também pela autora de “sobrevivência” se dá num

[...] jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o *sonho* que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1991, p.163)

Através das afirmações da autora, conseguimos pensar no caso de Felipe de Souza considerando um caminho de equilíbrio dinâmico e mantendo sempre vivos os sentidos de seus esforços profissionais.

Desde sua experiência com o PIBID, Felipe de Souza aponta para uma reflexão constante e um esforço pessoal para se manter na profissão docente. Como exemplo desta afirmação, ele nos conta que, no início de suas experiências como bolsista, não se portava como uma pessoa proativa então o próprio grupo de colegas o chamou para conversar e o fez reconhecer que ele precisava se colocar como professor para que os alunos o “enxergassem” como tal e para que ele mesmo crescesse na profissão de modo a procurar materiais, sugerir atividades para o grupo e não apenas realizar tarefas que eram exigidas. Assim, ele iniciou um processo de reflexão de como ser professor e apontou aspectos que levantamos na análise sobre “metodologias possíveis” (ver página 100) como “*aprender a se portar*”.

Então ele diz que o PIBID fortaleceu seu *sonho* que Cavaco (1991) aponta como sendo o que traz sentido para os esforços profissionais de ser professor possibilitando o discernimento de querer ou não estar naquele espaço (na escola).

[...]acho que ter estado lá, nesses três anos no PIBID, fortaleceu de mais isso por que eu cheguei lá (na escola, depois de formado), sem 75% das dúvidas que eu tinha de ser professor [...]. (Conversa, Felipe de Souza, 2014)

Percebemos, nos três sujeitos um processo de busca por autenticidade de suas atuações.

Matheus Pagliacci demonstra focar em suas escolhas e posturas frente à atuação em gestão, porém sempre demonstrando com firmeza que sua identidade está firmada na gestão em educação musical.

Mateus Corusse, significou seu processo de busca ao longo do caminho e através de suas próprias indagações sobre suas práticas enquanto educador musical em formação. Nesse processo de reflexão e gostos pessoais pela escrita e pesquisa, decidiu por uma carreira acadêmica em educação, porém também apoiando sua identidade profissional na pesquisa em Educação Musical.

E Felipe de Souza, aponta um movimento de busca através de “testes” por conta de suas incertezas em atuar como educador musical no espaço escolar. Escolhemos o termo movimento, pois a trajetória que Felipe de Souza afirma em seus portfólios e em diálogo com a pesquisadora é baseada na prática. Ele se descobriu professor através do teste diário e prático de estar e fazer educação musical na escola e, para tanto, foi necessário movimentar-se, sair da zona de conforto, enfrentar os dilemas e estruturas escolares para assumir sua identidade profissional.

Assim, terminamos esta análise considerando que, seja qual for a atuação profissional, ela contribui para a identidade do educador para que seja realmente significada e então, praticada com responsabilidade e alegria. O processo de análise do que os sujeitos pensaram sobre suas práticas enquanto bolsistas, das preferências de atuação que nos revelaram e as reflexões sobre suas próprias ações fez com que pudessemos organizar e conectar de alguma forma, parte de sua trajetória numa mistura de vida social e profissional, o que possibilitou compreender melhor a identidade de cada um.

Nóvoa (2008) diz que, para que a identidade profissional seja bem definida, é necessário autonomia por parte do professor, para que ele consiga olhar para sua trajetória e compreender os dilemas da profissão que ele mesmo escolheu.

Nesse sentido, a identidade profissional de que estamos tratando pode ser compreendida no interior da formação profissional que se constrói por “aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola e no exercício mesmo da docência”. (TORRES,1999, p.99)

O exercício prático da docência é colaborativo na construção da identidade docente. Por mais que tenhamos apenas um sujeito atuando na escola, ficou evidenciado que todos os três sujeitos iniciaram o processo de identificação de sua profissão no exercício prático da docência e tiveram a autonomia e coragem necessárias para significar onde e por quais caminhos se dariam sua atuação profissional.

3.4. Compreensões gerais sobre as três categorias de análise

Nas categorias apresentadas, “Aprendizagens da docência”, “Metodologias possíveis” e “Identidade Profissional” encontramos opiniões, reflexões e críticas dos três sujeitos convergentes e divergentes entre si.

As aprendizagens da docência nos revelaram que a experiência com o PIBID auxiliou os sujeitos a desenvolverem-se pessoalmente e profissionalmente.

Como diz Paulo Freire (1996), estamos nos construindo ao longo da vida. Não somos seres acabados, portanto, este desenrolar de experiências e práticas realizadas na escola possibilitou que a formação acadêmica tomasse um sentido mais profundo, de contato intenso e de construção como sujeitos autônomos, mas ao mesmo tempo dependentes de um “outro” para aprender junto com os alunos, com os colegas, com a escola e com a Universidade.

Desse contato profundo, surgiram as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento de metodologias no contexto e situações que os sujeitos se encontraram no ambiente escolar.

Podemos até mesmo, dizer que eles fazem parte de uma geração de precursores da educação musical no sentido de que, estão formulando propostas para a educação musical na escola – e, de algum modo, acreditamos que esta pesquisa pôde apresentar e apontar caminhos para a atuação de futuros educadores musicais, seja qual for o exercício de suas funções na área.

Como refletimos, o contexto onde o educador se insere modifica a abordagem de metodologias e de currículos. Figueiredo (2005) diz que,

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. (FIGUEIREDO, p. 22)

Acreditamos que é dever dos cursos de licenciatura em música apresentarem essas problemáticas a fim de formar um educador consciente de suas possibilidades e ainda dar condições para que o mesmo encontre sua identidade profissional.

As experiências que os sujeitos tiveram na escola, participando do PIBID deram condições para que experienciassem o dia-a-dia de uma possível atuação profissional, e desenvolvessem também aprendizagens que serviriam em outros espaços e funções.

Como pudemos perceber, os processos educativos do trabalho em grupo, envolvendo respeito, diálogo, compromisso são necessários em qualquer prática pedagógica. O compromisso com a instituição; o processo de amadurecimento em relação à hierarquias pré-estabelecidas, a valorização das oportunidades, enfim, muitos aprendizados que foram capazes de delinear a identidade profissional de cada um a medida que eles mesmos construíram suas reflexões sobre as experiências vividas e as teorias estudadas.

Pimenta diz que são nessas práticas que encontramos elementos que ainda não foram elaborados teoricamente, pois é uma constante renovação de conceitos que devem ser valorizadas pelas universidades a fim de avaliarem constantemente seus planos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p.11).

Os bolsistas deixaram muito claro em suas falas e escritos que foi na prática que puderam descobrir a profissão, compreender melhor seus dilemas e reconhecer verdadeiramente sua identidade como educadores musicais.

Não importa onde este educador irá atuar: se ele irá atuar como professor da rede pública de ensino, se irá atuar em gerenciamento de uma escola de música, ou se ele irá pesquisar sobre educação musical e projetos sociais. Entre outros espaços e campos de trabalho, queremos ressaltar com essa pesquisa que, em formação de professores, o contato verdadeiro com a escola e as práticas sociais que dela se originam trouxeram e podem trazer muitas aprendizagens pedagógicas e humanas para que o educador se sinta seguro e reconheça sua identidade como profissional.

Estas qualidades são ferramentas de potencial para que o educador que estamos formando seja realizado na prática social que atua e que construa no convívio com as pessoas um saber de experiência que o levará a formar-se em um processo dialógico, respeitoso e crítico.

Então, acreditamos que este é o caminho: a imersão na prática embasada de teoria e reflexão crítica constante em busca de uma formação integral e humana. Sem esses três pilares, não será possível construirmos uma formação para educadores que seja sólida e real.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa discutimos pontos chave que foram importantes para os resultados que encontramos na apresentação e análise dos dados descritos no capítulo anterior.

A fim de discutir sobre formação de professores, nos foi necessário compreender qual o cenário atual da música na escola.

À luz de autores da área de educação musical e de educação compreendemos que, sem um olhar atento para a formação de educadores musicais e para as experiências que podem ser vivenciadas durante a formação inicial, não há como garantir que tenhamos práticas sociais em música de qualidade nas escolas brasileiras.

Queremos educadores sensibilizados, humanizados e fazendo música *com* seus alunos numa relação criativa, respeitosa, autônoma e extremamente prazerosa.

Para tanto, compreendemos que, uma educação musical de qualidade necessariamente requer que os saberes musicais não sejam separados da prática humanizadora.

Explanamos, então, o conceito de *Educação Musical Humanizadora* defendendo uma concepção de educação que priorize o humano e suas relações fundamentado no diálogo, na curiosidade, na autonomia, na alteridade, na amorosidade para que seja libertadora por meio da conscientização de educadores e educandos(as) sobre suas potencialidades e poder de transformação da sociedade.

A música, sendo arte criadora de cultura, que potencializa a expressão dos gestos e da fala através do som, deve se constituir inseparável dessas relações.

Se é necessário então, apostar na qualidade de formação de educadores musicais que poderão proporcionar relações humanizadoras no processo de ensino e aprendizagem da música, precisamos saber deles mesmos, o que aprendem e o que ensinam durante sua formação inicial e se esse aprendizado auxilia efetivamente em sua atuação profissional.

Consideramos os *processos educativos*. As pessoas estão a todo momento aprendendo e ensinando uns aos outros, porém nem todos os processos são educativos. Para que eles ocorram é preciso, primeiramente, lembrar que estamos defendendo uma educação que, sendo libertadora, não pode se basear nas relações de poder do conhecimento.

Falamos de processos que permitem que todos aprendam e ensinem algo independente de sua cultura, classe social ou idade. De processos naturais, construídos cotidianamente através do diálogo, do respeito ao saber advindo da experiência.

Assim, acreditamos que licenciandos aprendem não só com os professores das universidades, mas em todas as relações humanas que estabelecem durante essa experiência de formação.

Escolhemos então, o programa PIBID como foco de nossa pesquisa por proporcionar práticas e estudos teóricos entre universidade e escola durante a formação inicial dos educadores.

O foco da pesquisa permitiu que questionássemos: Quais aprendizagens podem ser proporcionadas pelo PIBID? Como a universidade pode contribuir para a identidade profissional ou atuação nesse sentido?

Três educadores musicais, que participaram do programa, foram os sujeitos da pesquisa de maneira muito singular e especial, pois aceitaram compartilhar conosco suas experiências registradas em portfólios quando ainda participavam como bolsistas do programa e em conversa, na qual pudemos dialogar sobre memórias que ficaram gravadas das experiências na escola, com os colegas de grupo de bolsistas, na universidade e por fim, a escolha profissional e as implicações do PIBID na construção da identidade profissional de cada um.

Os momentos das primeiras análises da pesquisa já apontavam algumas contribuições significativas dialogando com o referencial que trouxemos na pesquisa.

O aprendizados da docência, a criação de estratégias na escola que, com o passar do tempo transformaram-se em metodologias utilizadas pelos bolsistas do Programa e a elaboração dessas vivências para cada educador, possibilitou, de maneira mais clara, encontrar elementos que apontam para a colaboração da construção da identidade profissional de cada um.

Encontradas essas aprendizagens, dividimos em categorias que foram investigadas no capítulo de apresentação e análise de dados.

O que queremos registrar nas considerações finais desta pesquisa, é que, sejamos educadores musicais, pedagogos, ou especialistas de outras áreas, precisamos pensar a

formação de professores de maneira especial. Destaco dois objetivos que devem ser praticados:

- Valorizar e criar programas, projetos e ações na universidade que aproximem e ou insiram os licenciandos na rotina da escola.

Pudemos ver na pesquisa, que, a inserção na escola antecipou a prática de uma possível atuação dos educadores após sua formação inicial, porém, mais que isso, a parceria entre universidade e escola proporcionaram aprendizagens mais completas.

Por exemplo, pudemos ver que as experiências vivenciadas trouxeram o exercício da escrita e o estudo teórico para embasar a mesma. Desse exercício, os sujeitos puderam discutir com a comunidade acadêmica e profissional sobre as experiências em eventos diversos.

Este exemplo aponta um processo educativo que se deu de maneira dialética, humanizadora, pois a maioria dos dados indicaram construções de relações entre alunos e bolsistas, bolsistas e bolsistas e da prática com a teoria de maneira natural, durante as práticas musicais, planejamentos, reuniões, etc.

Eles partiram das experiências que aconteceram e, a cada passo (escrita, compartilhamento em congressos, apresentações artísticas), a aprendizagem docente e social se fortaleceram, por isso, compreendemos claramente o amadurecimento de cada sujeito em relação à sua identidade profissional.

- Valorizar as aprendizagens dos próprios licenciandos como parte igualmente importante às avaliações disciplinares que ocorrem na universidade.

No decorrer da pesquisa foi possível notar que ainda temos poucas pesquisas em ciências humanas, e mais especificamente em educação musical, que partem das aprendizagens dos próprios sujeitos para apontar, de maneira acadêmica, contribuições em educação.

Acredito que esta pesquisa nos fez pensar que, se queremos modificar ou apontar melhoras para a educação no Brasil, precisamos prestar mais atenção nas relações que ocorrem no cotidiano e ainda, quais as aprendizagens que nossos licenciandos estão levando consigo da universidade para a sua atuação profissional.

Para saber tudo isso, é necessário perguntar, dialogar e nos despir dos conceitos da educação bancária que ainda vivenciamos nos dias de hoje.

Essa pesquisa não tem a mínima pretensão de finalizar considerações a respeito das aprendizagens que ocorreram, mas reafirmar que a formação de professores precisa ainda oportunizar a todos os licenciandos práticas como as do PIBID.

Mesmo que o educador não atue na educação básica como profissional, as aprendizagens geradas na escola, como pudemos ver, contribuirão para atuações em outros campos.

Acreditando, como Freire, que somos seres inacabados, não deixamos aqui uma conclusão fechada e definitiva, pois, se estamos em um processo educativo, aprenderemos durante a vida toda. Mas, a partir do recorte que foi feito nesta pesquisa, no qual muitas aprendizagens foram detalhadas e ditas pelos sujeitos, temos certeza de que poderão emergir outras discussões e aprofundamentos teóricos.

O que fica é a sensação de que, no contato com os sujeitos, tivemos a satisfação de vê-los realizados como educadores musicais, cada um em uma atuação profissional distinta, porém, valorizando as relações humanizadoras que envolvem o fazer e aprender música.

E que a educação seja mais assim: dialógica, autônoma, humilde, humana.

Referências Bibliográficas

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Revista da ANPPOM - Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

AGUIAR, Adriana; CRUVINEL, Flávia. O estágio curricular no curso de educação musical. Habilitação em ensino musical escolar: desafios na formação do professor de música. In: _____. **Seminário Nacional de Pesquisa em Música**, 8., 2008, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM, p.343-350, 2008.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1>>. Acesso em: out. 2013.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Josemar José. **O uso da linguagem e suas implicações na vida social**. Revista Ararobá: Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Ano 2 – nº 2 – maio/2008. Disponível em: < http://www.isepnet.com.br/website/revista/Revista_ISEP_02/revista.pdf>. Acesso em: abril 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Persona, 2004.

BEINEKE, Viviane. **Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.10, 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor** [dissertação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação - Jan/Fev/Mar/Abr, nº. 19, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo** - Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005. (Série Paulo Freire)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.**

Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: Ago. 2014.

BRASIL. **Edital do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – pibid.** 2009.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>

Acesso em: ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** 2013. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449&Itemid=866>. Acesso em: Set. 2014.

BRASIL. **Ministério da educação:** Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Educação Integral, Direitos humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** Brasília. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 20, jun. 2012.

BRASIL, LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter:** Por quê? Projeto “A música na escola”. Fundamentos da Educação Musical: Processos Criativos. 2013. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Teca_Brito.pdf>. Acesso em: set.2014.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revistada da ABEM.** Vol. 21. –Porto Alegre: ABEM, 2009. p. 25-34.

BRITO, Teca A. de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid: Programa Institucional de Iniciação à Docência.** Disponível em: < <http://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n. 47, maio-ago 2011.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In:_____. NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. – Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: possibilidades de aprendizagens e reflexões sobre o trabalho docente. In:_____. **Ações e Reflexões em Diferentes Espaços**. GAMA, Renata P; LIMA, Maria Inês S. (Orgs.). – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2013.

DESCUBRA A ORQUESTRA. **Projeto Descubra a orquestra OSESP**. Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=descubraorquestra>>. Acesso em: fev. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DESGAGNÉ, Serge. Réflexions sur le concept de recherche collaborative. **Les Journées du CIRADE**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre-1998. pp. 31-46.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Editora UFPR: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

DUSSEL, Enrique. **Introduccion a la filosofia de laliberacion**. 5 ed. Bogotá: Editorial Nueva América. 1995.

DUSSEL, Henrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977. 281 p.

ESPIRIDIANO, Neide. **Educação Musical e Formação de Professores: suíte e variações sobre o tema**. 1 ed. São Paulo: Globus, 2012.

FELIPE, André Gomes; PAGLIACCI, Matheus de Oliveira; AMENT, Mariana Barbosa; SEVERINO, Natália Búrigo. Re-significando a história: relatos de uma experiência musical. **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical - Vitória**, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **Currículo escolar e educação musical: desafios do ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287/268>>. Acesso em: ago. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; SOARES, José. Music teacher's experiences of initial teacher preparation in Brazil: a broad perspective. Thessaloniki, Grécia: **ISME**. Conference Proceedings of the 30th ISME World Conference (p. 339-343), 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **A ABEM e o projeto nacional de música na escola**. 2008. Disponível em <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/palestra_serpio_figueiredo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; SOARES, José. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. Goiânia, GO: UFG. **Anais do XIX Congresso Anual da ABEM** (p. 187-196), 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos: Educação e Política**. v. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.

FELDMANN, Marina Grasiela. Formação de professores e cotidiano escolar. In:_____. FELDMANN, Marina Grasiela. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, p. 71-80, 2009.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In:_____. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes *et al* (Orgs.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54^a. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Política e Educação: ensaios**. Coleção questões da nossa época, v. 23. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de, CUNHA, Marcus V. M. Júnior. & MOSCAROLA, Jean. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** – 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.).

Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: Atitude e Método.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em:

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>. Acesso em: nov. 2013.

GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Campinas, 2006.

GARCÊS, Adriana Aparecida Pereira; GARCÊS, Bruno Pereira. **Utilização de Programas Institucionais para incentivo à docência: será esta a solução?.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.8, p.35-40, jan./dez. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Marineide; ANASTASIOU, Léa. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma; FRANCO, Maria Amélia (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** São Paulo: Edições Loyola, p. 113-114, 2008.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** Editora Moderna, São Paulo, 2003.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: **Encontro anual da abem**, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. p. 67-74.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem.** USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KATER, Carlos. “Porque Música na Escola?”: Algumas reflexões. In: _____ **A música na escola.** São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012. p. 42-45.

KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... **Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM.** Rio de Janeiro, 1993, p. 97-104.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Uma sinfonia de seres humanos. **Revista Educação**. Seguimento: São Paulo, jul. 1998.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARION, José Carlos; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para cursos de administração, contabilidade e economia**. São Paulo: Atlas, 2002.

MATEIRO, Teresa. SOUZA, Jusamara. (Orgs). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MATURANA, Humberto R. Conversações Matrísticas e Patriarcais. In: _____ **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. -São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de. Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo, Hucitec, Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de. Souza. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A.M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, INEP, COMPED, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Temas de educação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992

MORATO, Cintia Thaís; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, p. 115-129, 2008.

MORIN, Edgar. **O método III – Conhecimento do Conhecimento**. Lisboa: Europa-América, 1996.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NZEWI, MekiEmeka. **Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA**. Revista da ABEM, v.20, nº 28, 81-93 – Londrina: 2012.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et al. Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª reunião da ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em: maio, 2013.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT Educação Popular**. Caxambu, Nov, 2004.

OLIVEIRA, Telêmaco Marrace. **Educação é a base de tudo**. Recanto das Letras, 2008. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/frases/1019383>>. Acesso em: set. 2013.

SEVERINO, Natália Búrigo. AMENT, Mariana Barbosa. O processo de formação de duas educadoras musicais: reflexões sobre as marcas deixadas pelo PIBID. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. JOLY, Ilza Zenker Leme. (Orgs) **Formação Inicial de professores: vivências e reflexões**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2014.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p.1928, 2004a.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 11, p. 7-16, 2004b.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.

PENNA, Maura. Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, n. 7, setembro 2002. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. Bibliografia: ISSN 1518263.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. **Anais da 32ª reunião da ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5325--Int.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: _____. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>>. Acesso em: ago. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PROTÁSIO, Nilceia (Org.). **Música, Escola e Iniciação à Docência: reflexões e experiências na educação básica**. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, António Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. **Coleção Docência em Formação**. Série Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L.M.A. et al. (Org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, p. 107-109, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____. SOUZA, Jusamara. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pósgraduação em música da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. **Revista da ABEM**, n. 10, 2004.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. - 2 ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A análise de dados na Pesquisa Científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Editora Unijuí. ano 1, n. 2 - jul./dez., 2003 p. 177-201. Disponível em: < file:///C:/Users/Ilza/Downloads/Teixeira_2003_A-analise-de-dados-na-pesquisa_20204.pdf>. Acesso em: set.2014.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set/dez 2008.

TOBIN, K. Ethical issues associated with research on teaching e learning. **Les Cahiers du CIRADE**, vol. I, sept. 1998. Université du Québec à Montréal. p. 45-75.

TORRES, Rosa. Maria. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: _____. POLANCO, J. (org.). **Aprender para el futuro – nuevo marco de la tarea docente**. Madri: Fundación Santillana, 1999.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros escritos sobre a opressão**. Org. Ecléa Bosi, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

WITTMANN, Lauro Carlos, CARDOSO, Jarbas José (Orgs). **Gestão compartilhada na escola pública**: o especialista na construção do fazer saber fazer. Florianópolis: AAESC/Anpae-SUL, 1993.

ZABALZA, Miguel Ángel. O conceito de dilema e o seu sentido didático. In: _____. **Diários de aula**. Coleção ciências da Educação, v. 11. Portugal: Porto Editora, 1994.

Anexos

Anexo A – Termo de Compromisso da pesquisadora

Anexo B – Declaração de Autorização para a realização da pesquisa

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido




Anexo D – Aprovação do Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos

ANEXO A



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA: Processos educativos decorrentes da participação de licenciandos no projeto PIBID - Educação Musical		2. Número de Participantes da Pesquisa: 16	
3. Área Temática: <i>Educação Musical</i>			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Educação Musical			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Mariana Barbosa Ament			
6. CPF: 378.003.468-97		7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO FISCHER DOS SANTOS, 110 JARDIM PAULISTANO Apto 142 SAO CARLOS SAO PAULO 13564390	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (16) 3415-6357	10. Outro Telefone:
		11. Email: edmusical.ma@gmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>09 / 12 / 2013</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar		14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
16. Telefone: (16) 3351-6351		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Arthur Aurim Franco de Sá Neto</u>		CPF: <u>154.110.028-00</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-Diretor do CECH</u>			
Data: <u>10 / 12 / 2013</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof. Dr. Arthur Aurim Franco de Sá Neto Vice-Diretor do CECH	
18. Nome: 10100 MINISTERIO DA EDUCACAO		19. Telefone: (61) 0800-6161	20. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>			
Nome: <u>Carmen Lucia B. Passos</u>		CPF: <u>723.135.108-59</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora PPGE</u>		Email: <u>CARMEN@UFSCAR.BR</u>	
Data: <u>10 / 12 / 13</u>		 Assinatura	

ANEXO B

UFSCar- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

São Carlos, 27 de novembro de 2013

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a área de concentração de Educação Musical, pertencente ao **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está de acordo que **Mariana Barbosa Ament**, portadora do CPF 378.003.468-97, realize rodas de conversa, gravações de voz e vídeo e imagens dos bolsistas/licenciandos em música do programa e analise também as produções bibliográficas dos mesmos, como portfólios, relatórios semanais e de planejamento a fim de desenvolver sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Práticas Sociais e Processos Educativos da UFSCar.

Cabe ressaltar que a participação dos bolsistas na pesquisa será voluntária e mediante assinatura de termo de consentimento.

Sem mais,

Prof.^a. Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly
(Coordenadora da area de música do PIBID-UFSCar)

ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Mariana Barbosa Ament, responsável pela pesquisa intitulada até o momento de **“Processos Educativos decorrentes dos encontros de área de licenciandos em Música pertencentes ao PIBID”** convido você _____ para participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende descrever e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de encontro dos bolsistas pertencentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e analisar se esses processos contribuem para a formação inicial de professores numa perspectiva de práxis. Acreditamos que ela seja importante para a formação acadêmica dos licenciandos pois buscará a relação entre os conhecimentos e experiências dos licenciandos e a base teórica que encontram na universidade a fim de observar a relevância de uma prática pedagógica baseada na troca, na convivência e na dialogicidade.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar dos encontros de área dos grupos de bolsistas e de rodas de conversas sobre o processo de inserção na escola e os aprendizados ganhos no seu ponto de vista como participante do programa. Consistirá também em doar os documentos de planejamento do grupo, os relatórios sobre as práticas na escola e os portfólios a fim de que sejam utilizados para análise de possíveis processos educativos ali descritos pelo grupo e por você. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A presente pesquisa apresenta riscos de constrangimento ou embaraço durante algum encontro/reunião ou conversas, porém, caso avalie, antes ou durante a entrevista, gravações, fotos, conversas, que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza, poderá recusar a participar ou a continuar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de reconhecer aprendizados que aflore em suas potencialidades como futuro educador musical, de valorizar as relações humanas com os colegas do grupo e de contribuir para a reflexão e debate sobre o que você aprendeu nesta experiência como bolsista e que, de algum modo, influenciará em sua atuação profissional. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados

documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Mariana Barbosa Ament

RG: 44.765-373-8/ CPF:378003468-97/ Tel: (19)9 96194985

R. Antônio Fischer dos Santos, 110. Apto. 142. Jd. Paulistano – São Carlos, SP.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/___

Sujeito/Colaborador da pesquisa

RG: _____ / CPF: _____ / Tel _____