

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES: Uma pesquisa bibliográfica sobre a  
importância de vivências práticas durante a graduação**

*Geovanni de Paula Ricarte*

São Carlos, SP – 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES: Uma pesquisa bibliográfica sobre a  
importância de vivências práticas durante a graduação**

*Geovanni de Paula Ricarte*

Este trabalho é pré-requisito para a finalização da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 2, do curso de graduação em Música (Licenciatura) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Natália Búrigo Severino

São Carlos, SP - 2017

# **A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma pesquisa bibliográfica sobre a importância de vivências práticas durante a graduação**

*Geovanni de Paula Ricarte*

**Resumo:** Este trabalho é pré-requisito para a finalização da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 2, do curso de graduação em Música (Licenciatura) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesta pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas Revistas da ABEM, nos anos de 2012 e 2016, para verificar o que é abordado sobre a vivência prática e a experiência docente de licenciandos em Música ainda na graduação. O trabalho conta com uma pequena revisão de literatura que aborda a formação inicial de professores e de professores de música, trazendo algumas indicações legais que são exigidas nos cursos de licenciatura e que favorecem a vivência prática nesta formação. Deste modo, a pesquisa concluiu que embora sejam poucos os trabalhos publicados no recorte feito, todos eles apontam para a necessidade de que os cursos de graduação em licenciatura em música ofereçam espaços para a aproximação da teoria com a prática.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Formação Inicial de Professores, Prática Docente.



# CAPÍTULO 1

---

## 1. Apresentação

No ano de 2008, aconteceu um fato importante culturalmente para a área da educação musical, foi promulgada a lei federal 11.769 de agosto de 2008, tornando a Música componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica. Isso fez com que houvesse a necessidade de se pensar no ensino de música; formas de aplicação, metodologias de ensino, objetivos dessas aulas, etc. A partir deste marco, várias pesquisas e trabalhos científicos refletiram sobre essa nova realidade e necessidade vigente.

Analisando o fato por outro ângulo, essa lei gera uma oportunidade de trazer para diferentes pessoas o contato com o fazer musical, e expô-las às experiências com música, seja tocando um instrumento, participando de atividades musicais, ou iniciando seu contato como ouvinte, já despertando um novo “olhar”.

Quando faço menção a oportunidade de se levar a música a mais pessoas, não penso só em caráter quantitativo: estendendo o número de indivíduos em contato com ela; mas principalmente em caráter temporal, ampliando esse acesso à música, podendo uma pessoa iniciar seu aprendizado musical o quanto antes.

Muitas pesquisas abordam esse tema, como por exemplo, a pesquisa apresentada por Beatriz Ilari (2002) que diz que expor a criança às vivências musicais o quanto antes, possibilita um aprendizado mais rápido, eficiente, além de potencializar vários aspectos interdisciplinares e sociais na formação dessa pessoa.

Tive contato com música através de brinquedos musicais que ganhei na infância, e que me despertaram interesse em aprender tocar instrumentos; na adolescência fiz aula de instrumentos em uma escola particular onde tive contato com informal com a docência, observando meus professores e auxiliando-os em atividades na própria escola de música. Logo iniciei minha carreira docente em projetos em ONGs, posteriormente em projetos interdisciplinares de prefeitura e aulas particulares.

Buscando um melhor preparo para a atuação profissional, mais ferramentas de trabalho, novas metodologias, e uma profissionalização formal, iniciei estudos na área de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar) no ano de 2012, onde não só alcancei meus objetivos como também adquiri novas informações e conteúdos, vivências em contextos diversos, experiências que possibilitaram uma construção de saberes que são necessários para boa atuação do professor, em diversas situações.

Ao longo do curso, venho refletindo sobre a formação do educador, partindo do princípio de que a construção do conhecimento e saberes é relativa e individual: de acordo com o objetivo de cada aluno, a pretensão profissional deste, e as experiências já adquiridas até então. Cada ingressante do curso, obviamente, tem sua história, um motivo para escolher um curso de licenciatura em música, uma razão para querer ser educador musical, logo, cada aluno do curso tem uma expectativa e chega com suas experiências relacionadas a área de formação, alguns mais, outros menos, ou talvez até nenhuma vivência, a não ser suas experiências como aluno, observador do docente que o ensinava.

Podemos fazer uma relação sobre a aprendizagem musical, como exposto na pesquisa apresentada por Ilari (2002): se o indivíduo que é exposto à música desde cedo tem maior potencial para se desenvolver musicalmente, será que não podemos fazer a mesma relação com a formação do educador musical?

A exposição à atividades de musicalização ou contato com instrumentos musicais é de maior eficácia para o aprendizado quando iniciada logo cedo na vida do indivíduo, para a docência acontece o mesmo: a exposição e o contato do estudante, com a futura área atuação, tendo junto com seu aprendizado teórico, uma formação prática, experiências relacionadas a área estudada, trabalhando a práxis, e assim como já dito, possibilitando construção dos saberes necessários para boa atuação do educador, podem favorecer uma melhor formação para este futuro educador musical.

Durante o curso, refleti sobre essa formação, observei algumas pesquisas científicas, trabalhos relacionados à formação do educador musical e sobre as habilidades e saberes necessários para a atuação em vários contextos.

Baseado nisso, reflito sobre a práxis nessa construção de saberes, pois, no espaço acadêmico, se produz trabalhos científicos relacionados à atuação docente, e embasados nas necessidades encontradas no campo de trabalho, porém questiono o quanto os alunos e futuros educadores estão acompanhando essas necessidades da área de trabalho, e tem esclarecimento do que é importante conhecer e aprender para boa atuação no seu objetivo profissional.

No entanto, parto da ideia, baseado nas observações feitas ao longo da

graduação, que um aluno recém ingresso no curso de licenciatura, não tem obrigatoriedade de ter em sua bagagem conhecimentos prévios, experiência na futura área profissional, nem sequer conhecimentos da atuação docente e do cenário atual dessa área de trabalho. Diante dessa realidade, se é o espaço acadêmico o grande responsável pela formação deste futuro educador, o que os cursos de licenciatura promovem para oportunizar espaços de prática docente para os alunos da graduação? O que os professores formadores fazem para acompanhar os avanços da área e instigar reflexões? O quanto os próprios alunos se comprometem em aprofundar a formação que estão recebendo na universidade?

## **2. Introdução**

Ensinar é um trabalho que exige algumas habilidades importantes para um bom desempenho na atuação profissional; habilidades que podem possibilitar um melhor resultado deste trabalho, ou mesmo o alcance dos objetivos propostos. E para esse “ensinar” existe todo um preparo, uma formação, que possibilita e dá ferramentas para o profissional: embasando-o de conteúdo, metodologias de ensino, ferramentas de aplicação, etc; tudo para que ele possa atuar com mais eficiência, possibilitando melhores resultados em seu trabalho.

Experiências como as que eu tive antes e durante a graduação, podem colaborar para a atuação reflexiva e observadora do educador musical em formação. Este futuro professor, munido de olhar crítico pode aprofundar seus conhecimentos, uma vez possuindo melhor percepção das possíveis necessidades encontradas no campo de trabalho: demandas de reestruturação de planejamento, metodologias de ensino, revisão de projetos, planejamentos de aula, etc. Pautado nessa forma de construção do conhecimento, pode-se então, o aluno de graduação, enriquecer sua formação e ampliar seus saberes, partilhando experiências e buscando novas, a fim de um melhor desempenho em sua formação acadêmica e atividades docentes.

A partir do que foi colocado, buscamos trazer para este trabalho de conclusão de curso, algumas reflexões a respeito da formação profissional do educador musical. Queremos, a partir da revisão da literatura e de uma pesquisa bibliográfica, compreender como é tratado a experiência da docência, ainda durante a graduação. Algumas indagações são: a experiência de docência durante a graduação é considerada importante? As universidades oferecem espaços para esse tipo de experiência? Quais? O

que se aprende nesses espaços que pode favorecer a formação do educador musical?

Partimos da hipótese de que a experiência de docência, ainda na graduação, contribui para a construção do conhecimento deste aluno, que pode interligar a prática com os estudos teóricos; vamos apresentar o quanto se fala sobre isso nos trabalhos e pesquisas científicas selecionados, enfatizando a necessidade dessas experiências na formação do educador musical.

Desta forma, este trabalho se propõe a fazer uma breve análise nas Revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, relacionando a formação inicial do educador musical, com as experiências práticas de docência, uma vez que, como já foi dito, partimos do pressuposto de que essa experiência contribui para a aquisição de competências e habilidades necessárias para uma boa atuação profissional.

Assim, temos como questão de pesquisa:

O que os artigos da Revista da ABEM, publicadas entre os anos 2012 e 2016, falam sobre a experiência prática da docência durante a graduação?

E com isso, nosso objetivo geral é:

Refletir, com base em investigações bibliográficas, a importância da experiência durante a graduação.

E nossos objetivos específicos são:

- Analisar as revistas da ABEM nos anos de 2012 à 2016;
- Compreender a importância da experiências prática durante a formação profissional na graduação;
- Contribuir para as pesquisas sobre formação de professores;
- Instigar licenciandos em música a buscarem espaços de prática docente para complementar sua formação

O que propomos neste trabalho não é criar uma visão romantizada da

profissão do educador musical, mas sim estimular que o aluno de graduação busque sempre o melhor, uma vez que a universidade nunca será capaz de suprir, em quatro anos, todas as demandas da profissão; cabendo aos alunos e docentes buscarem melhores formas para uma formação mais rica. Nesta busca individual em *ser mais* (nos termos de Paulo Freire), é possível diminuir a estranheza e a insegurança (Hubberman, 1992), típicos no início da carreira, pois um profissional bem preparado, tem mais chance de superar dificuldades, resolver problemas e saber lidar com situações inusitadas.

### 3. Justificativa

Bem sabemos que a formação continuada é extremamente necessária, e é incentivada, inclusive, por programas governamentais. Nesta modalidade, existe a preocupação de atualizar os profissionais sobre os saberes conteudistas e acadêmicos, bem como proporcionar vivências e experiências que possam ampliar o desempenho em seu trabalho. No entanto, quando se trata da formação inicial, essas também devem ser preocupações que norteiam as pesquisas e práticas do educador formador: é necessário o preparo do aluno, através de embasamento teórico, conhecimentos didáticos e metodológicos, mas também a vivência prática, para que ele possa compreender a teoria estudada.

Para Gamboa (2006), a aproximação da teoria com a prática chama-se *práxis* e ele define da seguinte maneira:

“Só entendemos a teoria como ‘teoria de uma prática’ e vice-versa, a prática sempre é ‘prática de uma teoria’. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação” (GAMBOA, 2006, p. 76).

Severino (2014) apresenta as pesquisas de Esperidião (2012) e Del Ben (2002), sobre a criação das Licenciaturas e das Faculdades de Música e da formação inicial de professores: “os cursos de licenciatura foram criados nas antigas Faculdade de Filosofia, nos anos 30, e consistiam em três anos de disciplinas com conteúdos específicos, e um ano de disciplinas pedagógicas, que não conversavam entre si” (SEVERINO, 2014, p. 26). Já os cursos superiores de música nasceram quando os Conservatórios ou Escolas de Música foram anexadas às Universidades. Neste início, o que fundamentava era a *racionalidade técnica*: primeiro se pensa, depois se faz.

Atualmente, as licenciaturas em Música já são fundamentadas pela *racionalidade prática*, onde “a prática não é só um lugar onde se aplica os conhecimentos, mas um lugar onde se adquire conhecimentos” (SEVERINO, 2014, p. 27), e se busca formar um “profissional com autonomia para tomar decisões, reflexivo sobre suas ações, atuando com criatividade no momento de sua ação pedagógica” (Esperidião, 2012, *apud* SEVERINO, 2014, p. 27).

Esse novo modo de praticar a formação inicial, faz com que todo o conteúdo, as informações teóricas, metodológicas, técnicas, que se aprende na graduação, tenham maior sentido, através da vivência prática.

É nesse contexto que a exposição desse aluno às experiências relacionadas aos conteúdos estudados, pode trazer ganhos para sua formação, estimular o olhar de educador e uma postura compatível, observadora, crítica e reflexiva, para com isso ter um melhor aproveitamento de toda teoria aprendida em sua formação e quando necessário, pesquisar novas informações de acordo com sua demanda.

### **3.1.Exigências legais para os cursos de Licenciatura em Música**

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, documento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2015, estabelecem como fundamental para a formação de professores:

“a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CNE, Resolução nº 2, 2015, p. 4).

Indica também que os projetos políticos pedagógicos dos cursos devem promover “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (Resolução nº 2, CNE, 2015, p. 5).

Este documento é ainda reforçado pelas *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*, onde é indicado que compete às instituições de ensino superior:

“orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica” (Parecer CNE/CEB nº: 12/2013, p. 10).

### **3.1.1. Prática de ensino**

As disciplinas “Prática de Ensino”, são, portanto, a principal disciplina que tem por objetivo fazer a união do conhecimento adquirido por meios teóricos, com os decorrentes de sua ação e reflexão sobre a ação. Trata-se de um componente curricular necessário na formação de professores, com a premissa de que a união dos saberes teóricos e práticos compõe uma boa formação, mais completa, dando mais possibilidades desse aluno ter bom desempenho quando estiver atuando profissionalmente.

Barros, Silva e Vásquez (2011) em seu trabalho “A prática docente mediada pelo estágio supervisionado”, apresentam justificativas para a Prática de Ensino, como disciplina nas grades curriculares dos cursos de graduação. Para os autores, a prática de ensino na formação de professores, pode se caracterizar como uma disciplina teórica-prática, podendo fazer essa ponte entre a informação teórica e os conhecimentos adquiridos pela prática, tendo possibilidade de experimentar conteúdos pesquisados, ou fazer investigações a partir de experiências vivenciadas tanto de forma ativa ou passiva, trazendo uma formação enriquecida pela ação da práxis.

Segundo os autores:

“A prática de ensino, por ser uma disciplina teórica-prática, é a única com essa característica em se tratando da formação de professores. Em seu desenvolvimento, o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir” (BARROS, Silva, Vaquez *et al*, 2011, 514).

Essa prática como componente curricular pode ser administrada e aplicada em cada instituição de ensino da forma que for mais adequada ao sistema de trabalho estipulado e os objetivos do curso, às matérias e aos conteúdos ensinados, ao tempo e à disposição de aulas entre outros. Assim em cada curso de licenciatura, é possível encontrar variadas formas de se trabalhar a Prática de Ensino.

No caso específico da UFSCar, são oferecidas 5 Práticas de Ensino, totalizando 18 créditos, que contabilizam 360 horas. São 40 horas a menos do que o

previsto na Resolução nº 2 de 2015 do CNE<sup>1</sup>.

Ainda que algumas universidades tenham as suas particularidades, Barros *et al*, reforçam a sua importância embasados no trabalho de Carvalho (1988):

“A prática de ensino deve ter a preocupação de permitir o acesso à realidade produzida, pela compreensão do sistema conceitual e pela familiarização das técnicas, procedimento e normas que caracterizam o conhecimento (CARVALHO, 1988 *apud* BARROS *et al*, 2011, pg 514).

### **3.1.2. Estágio Supervisionado**

Outra exigência legal nos cursos que formam professores é a disciplina Estágio Supervisionado, que é também outra disciplina de grande importância, uma vez que o aluno é exposto à prática docente, ou seja, à finalidade da sua formação, e poderá aproximar tudo o que foi e está sendo estudado ao longo da graduação.

De acordo com a legislação, são “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...]” (CNE, Resolução nº2, 2015, p. 11).

Barros *et al*, (2011), justifica:

“O estágio supervisionado é o momento adequado para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva; visando uma educação de qualidade” (BARROS *et al*, 2011, pg 516).

Da mesma forma, encontramos na pesquisa de Aline Tamires Kroetz Ayres Castro e Sueli Silva (2012), mais justificativas sobre a importância do estágio como elo entre teoria e prática:

“Para Pimenta; Gonçalves (1992), o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias” (Pimenta e Gonçalves, 1992 *apud* Castro, Silva 2012 p. 04).

As autoras complementam:

---

<sup>1</sup> Sobre a estrutura e currículo, a Resolução indica que a prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, devem ter duração de 400 horas” (p. 11)

“É também um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação” (PICONEZ, 1991, *apud* Castro, Silva, 2012. p. 04)

Em seu trabalho intitulado “A Orientação do Estágio na formação de professores de música”, Vania Malagutti Fialho defende a importância do estágio para a formação do educador musical, como sendo um momento onde o aluno tem a oportunidade de pôr em prática toda informação teórica que adquiriu durante sua formação. Neste espaço, ela analisa essas informações, comparando-as com as vivências a que se submete, experimentando metodologias e testando conhecimentos, até mesmo aprimorando-os, tudo isso em um ambiente novo, não somente em simulações feitas no espaço acadêmico.

Quando a autora fala de *simulações*, ela não está diminuindo a importância de disciplinas que iniciem essa junção de teoria e prática, como as Práticas de Ensino, mas sim enfatizando que uma boa formação necessita mais do que simulação da prática:

“O estágio caracteriza-se como um momento fundamental na formação do professor de música. É no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico musicais aprendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente. É quando a teoria começa a dialogar com a prática, envolvendo o acadêmico. (FIALHO, 2008, p. 53).

### **3.2. Programas de Extensão Universitária**

Ainda na Resolução nº 2 de 2015, o CNE define como fundamental “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente” (CNE, Resolução nº2, 2015, p. 4), também no que se refere à extensão universitária. Para o CNE, a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão, é “princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (CNE, Resolução nº2, 2015, p. 2).

Neste documento, espera-se que 200 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes”, conhecidas como “atividades complementares” possam ser realizadas na extensão.

No caso da UFSCar, há muitos projetos de extensão que envolvem a

prática musical com a possibilidade de os alunos participarem, como é o caso do Programa de Musicalização Infantil e a Orquestra Experimental, projetos de extensão que estão na universidade há mais de 25 anos, possibilitando que os alunos da graduação em Música vivenciem e experimentem, como em um laboratório, a docência e a prática musical coletiva.

### **3.3. PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é um programa do MEC e da CAPES, que “visa inserir alunos das licenciaturas nas escolas públicas de forma a incentivar o exercício da docência, e tentar contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas” (Severino, 2014, p. 16).

De acordo com o site CAPES, o PIBID tem por objetivo:

- 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 coformadores 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.

O PIBID oferece ao aluno licenciando uma bolsa de dois anos, computando 400 horas de trabalho.

De acordo com pesquisa realizada por Arruda *et al*, na Universidade de Caxias do Sul, intitulada “A produção sobre e a partir do Pibid nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2008 - 2013)”, dos 22 trabalhos publicados, 5

(22,7%) se tratavam de publicações realizadas pelo PIBID-Música da UFSCar. Trata-se da instituição que teve mais publicações neste período analisado. Destes 5 trabalhos, a maioria das publicações foram relatos de experiência, na quais foram compartilhadas as vivências reais de docência na escola a partir do PIBID, a partir da visão dos licenciandos, bolsistas do PIBID.



Mesmo como todos esses dispositivos legais, que promovem disciplinas como Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, que estimulam projetos de extensão nas universidades voltadas para a docência, bem como a criação de programas como o PIBID, é sabido que muitas vezes os licenciandos saem despreparados para atuarem como docentes quando se formam.

De acordo com Barros *et al*, isso pode acontecer, muitas vezes, por “falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade da escola”, e com o restringimento da “vivência pedagógica a um contato artificial de cumprimento formal”, e isso não gera “reflexão aprofundada sobre o vivido” (BARROS *et al*, 2011, p. 514).

Segundo Nóvoa (1992) é a partir de atividades práticas, observações por meio de vivências, e experiências em geral, que o aluno começa a construir sua identidade profissional, passando a ter uma postura reflexiva diante das situações. Trata-se da profissionalização, tornar-se profissional, da qual nos fala Mark Ginsburg (1990, p. 335 *apud* Nóvoa, 1992), onde buscam melhorar e elevar os seus rendimentos, aumentando sua autonomia.

É importante enfatizar que, estas experiências, são de grande importância para a formação docente, e estando o futuro profissional exposto à novas situações, ele pode utilizar essas experiências, diversificando as possibilidades e formas de atuação, analisando-as e refletindo sobre sua postura profissional, podendo enriquecer seus conhecimentos.

Deste modo, o contato do aluno com a prática docente, contribui para uma melhor formação, sendo assim, pode se dizer que, quanto mais experiências esse licenciando tiver, mais enriquecedor será para sua formação, podendo buscar conhecimentos práticos, fora dos requisitados por lei, não ficando dependente apenas das simulações de práticas, dentro das instituições, ou do estágio.

## CAPÍTULO 2

---

### 1. Metodologia

Assim, retomamos à nossa questão de pesquisa: O que os artigos da Revista da ABEM, publicadas entre os anos 2012 e 2016, falam sobre a experiência prática da docência durante a graduação?

Ao formularmos a questão que impulsiona esta pesquisa, optamos por fazer este recorte temporal, por se tratar do período em que o pesquisador, autor deste trabalho, esteve na graduação em Música. Em 2008, a promulgação da lei federal 11.769 de agosto de 2008, tornou a Música componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica, e teve 3 anos para ser cumprida. Em agosto de 2011, como a lei deveria ser posta em prática, esperava-se que a partir de 2012, o número de publicações na Revista da ABEM, sobre as características, adaptações e ou necessidades dos cursos de licenciatura em Música, pudessem indicar ações práticas na formação de professores.

A escolha pela Revista da ABEM para a realização da coleta de dados se deu pelo fato de esta ser a principal revista brasileira na área de Educação Musical.

Dessa forma, compreendemos esta pesquisa como uma construção de conhecimento, como processo contínuo e mutável, onde estamos expostos à novas pesquisas, informações e ideias constantemente. Não há, nesta pesquisa, pretensão de uma conclusão definitiva sobre o tema pesquisado, principalmente por se tratar de um recorte bastante direcionado. Isso vai ao encontro do que Maria Cecília de Souza Minayo acredita ser pesquisador. Para ela, ser pesquisador, é ter “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p.23), sem, claro, perder o posicionamento crítico e reflexivo.

Assim, no primeiro momento fizemos uma revisão bibliográfica, buscando trabalhos relacionados direta ou indiretamente ao tema em questão, que pudesse nos ajudar a delimitar o recorte a ser feito. Foram leituras nas áreas de Educação, Educação Musical e Pedagogia, para que pudéssemos compreender como a experiência da prática docente era compreendida dentro da formação de professores.

Com os objetivos da pesquisa estipulados, tornou-se necessário realizar

uma pesquisa bibliográfica, para tentar encontrar a resposta para a nossa questão.

Segundo Lima e Miotto, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA, MIOTTO, 2007, pg 38). Assim, a pesquisa bibliográfica pode ter tanto o caráter qualitativo, quanto quantitativo.

Em nossa pesquisa, ela assume esses dois caracteres: o quantitativo, para quantificar as publicações encontradas na Revista da ABEM nos anos de 2012-2016; e o qualitativo, onde buscamos compreender o conteúdo apresentado nessas publicações.

Ainda segundo as autoras:

“reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA e MIOTTO, 2007, p 43).

Assim, como não pretendemos esgotar este assunto, esta pesquisa pode servir como ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas sobre esta questão.

Uma vez que a pesquisa bibliográfica não se trata de um acúmulo aleatório de referências bibliográficas, para a nossa coleta de dados foi realizado o seguinte procedimento:

- Entramos no site da revista da ABEM e abrimos todas as revistas do ano de 2012 à 2016
- No total, foram 9 revistas: 3 em 2012, 2 em 2013, 2 em 2014, e 2 em 2015, somando 92 artigos. Até o término desta pesquisa, a edição de 2016 ainda não havia sido lançada.
- Nestas revistas, buscamos, a partir do título e das palavras chave, artigos que se relacionassem com os seguintes temas: formação de professores, ensino superior, prática e ensino ou prática de ensino, estágio e estágio supervisionado, extensão universitária e PIBID.
- Foi aplicado também os seguintes critérios: o artigo deveria estar escrito em português e retratar uma realidade brasileira e deveria apresentar a questão sobre a formação de professores de música, não de pedagogos ou de bacharéis.
- Desta seleção, foram encontrados 9 artigos: 4 sobre formação de professores, 1 sobre ensino superior, 1 sobre prática e ensino ou prática de ensino, 0 sobre estágio e estágio supervisionado, 1 sobre extensão

universitária e 2 sobre o PIBID. Esses artigos serão apresentados no próximo capítulo.

Realizamos a leitura dos artigos selecionados, e a partir daí foi feita uma análise de conteúdo, seguindo os passos apresentados por Bardin (2006, *apud* Mozzato e Grzybovski, 2011):

- *Pré-análise*: momento de organização do material, com “o objetivo de torná-lo operacional” (Mozzato e Grzybovski, 2011, p. 735). Trata-se do primeiro contato com o material a ser analisado;
- *Exploração do material*: Trata-se da escolha e da exploração do material, direcionando a leitura a partir de alguns parâmetros, que funcionam como “filtros” de seleção, e indicam se o texto se relaciona com os objetivos da pesquisa. De acordo com Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735) “a exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências”;

E por fim:

- *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*: “esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise [...]; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (Bardin, 2006, *apud* Mozzato e Grzybovski, 2011)

Para iniciar a análise dos dados, foi organizada uma tabela, separando os artigos por tema (marcador), e ano de publicação, que é apresentada a seguir.

## CAPÍTULO 3

---

### 1. Apresentação dos dados

Apresentaremos neste capítulo, a seleção dos trabalhos utilizados e a análise dos mesmos.

É importante ressaltar que após a *pré-análise*, os artigos selecionados para a *exploração*, foram escolhidos por meio do título, resumo e palavras chaves. Por conta disso, é possível que dentro de outros artigos que não foram selecionados podem haver outros trabalhos que abordem a temática pesquisada.

Como já apresentado no Capítulo 2: Metodologia, a seleção dos artigos se deu a partir dos seguintes marcadores: formação de professores, ensino superior, prática de ensino, estágio supervisionado, extensão universitária e PIBID.

Dos artigos encontrados sobre essas temáticas, 2 não foram analisados por não se enquadrarem no critério: 1 deles não estava em língua portuguesa, e o outro se tratava da formação musical para licenciandos em pedagogia. Embora acreditemos que estes trabalhos possam ter contribuições, optamos por deixá-los de fora, compreendendo que esta pesquisa trata-se de um pequeno recorte.

No marcador “ensino superior” foi encontrado 1 artigo, e no marcador “formação de professores” foram encontrados 4 trabalhos. No marcador “prática e ensino” foi encontrado 1 trabalho, no marcador “extensão universitária” também 1, e no “PIBID”, foram encontrados 2 trabalhos. Já marcador “estágio supervisionado” não foram encontrados trabalhos no período analisado.

Vale ressaltar que alguns trabalhos poderiam ser encaixados em outros marcadores, ou abordar outros assuntos, como em um caso de um dos trabalhos sobre o PIBID que aborda o estágio supervisionado. No entanto, optamos por classificar os artigos em apenas um marcador para facilitar a análise.

Esta seleção pode ser conferida na tabela abaixo:

<b>Marcador</b>	<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano de publicação</b>
<b>Ensino Superior</b>	GALIZIA, FREITAS	Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013)	2014
<b>Formação de professores</b>	RODRIGUES	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	2013
	DANTAS, PALHEIROS	Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses	2013
	ABREU	Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede	2015
	WELBER, GARBOSA	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	2015
<b>Prática de Ensino</b>	SANTOS	Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?	2015
<b>Extensão</b>	ARÁUJO	A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN1	2014
<b>PIBID</b>	QUADROS JÚNIOR	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória	2015
	PIRES	A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música	2015

Tabela 1: Seleção de artigos

<b>Ano publicação</b>	<b>Total de revistas</b>	<b>Total de artigos</b>	<b>Artigos relacionados</b>
2012	03	37	0
2013	02	18	02
2014	02	18	02
2015	02	19	05
2016	0	0	0

Tabela 2. Relação de artigos com a pesquisa

### **1.1. Ensino superior**

No marcador “ensino superior”, foi encontrado um trabalho: o de Fernando Galizia e Freitas (2014).

Neste artigo, Galizia e Freitas (2014) apresentou uma pesquisa intitulada “Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013)”, onde foi realizado um levantamento dos artigos da Revista da ABEM que tivessem o foco no ensino superior de Música.

Com objetivo de investigar como esse tema é dado nas publicações da revista, observou-se que a educação musical na educação básica é o tema mais discutido. Isso mostrou que o ensino superior foi menos discutido nas publicações.

Existem publicações sobre licenciatura em música, como por exemplo Del Ben (2003 *apud* Galizia e Freitas, 2014), onde é defendido que tais cursos devem formar o educador musical não só para a educação básica mas também para outros espaços. Vale ressaltar que esse artigo da Del Ben foi publicado antes da lei de 2008, que trouxe a música de volta ao espaço escolar, portanto, foi escrito em um momento onde a música na escola não tinha visibilidade.

Concluiu-se nesta pesquisa que a educação musical no ensino superior é encontrada, porém não é o foco principal nos textos da revista, assim como a pós-graduação em Música ou Educação Musical que não foi até então objeto nos trabalhos da Revista da ABEM.

### **1.2. Formação de professores**

No artigo “A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?” de Eunice Rodrigues, além de enfatizar a necessidade de garantir o acesso à formação musical para a população idosa no Brasil, indicando a adequação dos currículos e metodologias dos cursos de licenciatura em Música; apresenta os saberes que norteiam a formação e a atuação de profissionais de música. Esses saberes são, neste artigo, ampliados para a atuação profissional do educador, que trabalhe com qualquer público. A autora apresenta diferentes teorias sobre os saberes necessários para a prática docente, no entanto, destacamos a teoria de Gauthier *et al.*:

“Gauthier *et al.* (1998), em uma linha de raciocínio próxima à de Tardif (2002), apresentam seis tipos de saberes necessários à atuação do professor: 1) saber disciplinar – relativo à produção científica nas diversas disciplinas científicas em cursos diversificados; 2) saber curricular – oriundo dos programas curriculares das instituições de ensino e que são produzidos, na maioria das vezes, por funcionários do Estado ou especialistas em diversas disciplinas e, às vezes, por professores. Refere-se ao conhecimento do programa pelo professor, tendo-o como guia para planejar e avaliar; 3) saber das ciências da educação – relativo a noções referentes ao sistema escolar e ao desenvolvimento da criança. Segundo os autores é um saber não diretamente relacionado à ação pedagógica, mas que serve como pano de fundo para a profissão; 4) saber da tradição pedagógica – relativo à representação da profissão pelos professores que serve de molde para guiar seus comportamentos. Esse saber é adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) **saber experiencial** – relacionado à aprendizagem a partir da própria experiência (pessoal e privada) profissional que é incorporada ao reservatório de saberes particulares, se transformando em rotina. Os autores apresentam uma limitação do saber experiencial: o fato de ele ser feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por métodos científicos; 6) saber da **ação pedagógica** – “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier *et al.*, 1998 p. 33), ou seja, quando o saber se torna público e não privado como os experienciais” (RODRIGUES, 2013, p. 109-110, grifos meu).

De acordo com os autores citados, estes saberes ou saberes docentes, são domínios de informação e conhecimento, que dão a capacitação profissional do educador, onde cada saber, em sua peculiaridade, contribui para boa atuação de trabalho. No entanto, é mais interessante que esses saberes estejam unidos, e não fragmentados, pois todos são necessários, como em um quebra cabeças, onde as peças

se encaixam e se completam, para se formar o todo.

Taís Dantas e Graça Palheiros, em seu artigo “Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses”, apresentam que “a questão da obrigatoriedade da música tem motivado muitas discussões. Um dos pontos estratégicos na implementação da nova lei é a formação de professores de música” (Dantas e Palheiros, p. 64, 2013), e complementam apresentando a pesquisa de Cereser sobre o desinteresse dos professores de música em atuar no espaço escolar.

Neste artigo, Dantas e Palheiros apresentam também uma pesquisa sobre o perfil dos licenciandos em música onde foi constatado que “o objetivo ao ingressar no curso, além da docência, se divide entre outras possibilidades de atuação profissional” (Duarte e Almeida, 2011, *apud* Dantas e Palheiros, 2013). Nesta pesquisa, foi apontado que apenas “28% desejam atuar na educação básica”.

Por isso, Dantas e Palheiros (2013) observam que:

“que o fato de ver a licenciatura como um objetivo secundário quase sempre acarreta uma diminuição da motivação dos estudantes, notada na falta de engajamento para as tarefas acadêmicas. Se por um lado parte dos estudantes não objetiva a docência, **aqueles estudantes interessados em investir na carreira docente criam muitas vezes expectativas para o futuro profissional envoltas de ansiedades**, o que também interfere negativamente na motivação para a aprendizagem” (DANTAS e PALHEIROS, 2013, p. 65, grifos meu)

No trabalho de Delmary Vasconcelos de Abreu, “Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede”, foi encontrada uma questão de pesquisa voltada às possibilidades de interpretações que se pode ter em relação ao artigo, 26, § 6º, da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde encontramos “a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte” (Abreu, 2015), consideradas pela autora como narrativa dada de forma que possibilita “dúbias interpretações”.

A autora não despreza a existência de diversos motivos que fazem um educador direcionar seu campo de atuação docente para determinada área específica, mas acredita nessas “dúbias interpretações” como uma das possíveis razões que justifiquem professores licenciados em música trabalharem na disciplina de Arte, assim ministrando outros componentes e modalidades artísticas além da música. Nesse contexto a autora pensa o educador musical como um possível agente que pode modificar o cenário na qual está inserido, ou ser modificado por ele.

Através de uma pesquisa narrativa, a autora questiona um grupo de professores de Artes que trabalham com música dentro de suas disciplinas, para tentar compreender “os movimentos persuasivos em direção à profissionalização em música” que estes professores fazem para “serem reconhecidos como professores de música na escola, dentro da disciplina Arte” (Abreu, 2015, p. 126). Para esta pesquisa, a autora não separa o professor (indivíduo) do contexto: “a escola e a sala de aula aqui são vistas como um laboratório em ação” (Abreu, 2015, p. 129).

Segundo a autora:

“Para o exercício da profissão docente em escolas de educação básica faz-se necessária a legitimação profissional através de um curso de licenciatura, mas o que garante ao professor a profissionalização na área específica de sua formação é, nas palavras de alguns dos informantes: ‘Querer ficar na escola é gostar de ensinar música naquele lugar. [...] Na escola só o lado artístico não funciona, tem de entender de didática, de educação, de aluno e de música [...] Eu sempre me imaginei um bom instrumentista para ver meus alunos tocando. [...] Não adianta a gente só arrasar no teclado. O que a escola quer ver é a minha habilidade em fazer o menino se encantar pela aula de música, pelo que ele poderá fazer com aquilo que aprende. [...] A música só funciona se o professor entender de música e de escola [...] A gente acaba se formando dentro da escola. Tenho que saber o que a escola quer de mim, e no que posso ajudar com aquilo que sei fazer’” (ABREU, 20125, p. 131).

E para finalizar ela questiona:

“Estamos trazendo todas as dimensões da profissão professor de música para dentro da formação docente? [...] O que os cursos de licenciatura em música ainda precisam trazer para o centro da formação, de modo que ambas, formação e profissionalização, estejam imbricadas e associadas para que a identidade profissional possa ser construída pelos ‘feitos’ gerados ainda no processo formativo?” (ABREU, 2015, p. 135).

Outro artigo relacionado à formação de professores é o de Vanessa Weber e Luciane Wilke Freitas Garbosa: “A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis”, onde sua questão de pesquisa foca a atuação como educador feito por instrumentistas, ou profissional formado em cursos de bacharelado e não em licenciaturas, onde as autoras debatem a tendência de se acreditar que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (Glaser e Fonterrada, 2007, p. 31), “desconsiderando a formação pedagógica que deveria compor este profissional” (Weber e Garbosa. 2015, p. 90).

Embora tratar-se de um artigo sobre a formação pedagógica e da vivência

prática da docência de bacharéis em música, que não é o nosso foco de pesquisa, Weber e Garbosa (2015) apresentam que as habilidades para a docência se dão a longo prazo, em um processo de aquisição sistemática de saberes, e de uma construção de conhecimento que ocorre de forma gradativa, que envolve mobilização, ação, reflexão, e reflexão sobre a ação. Segundo elas:

“Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho” (Glaser; Fonterrada, 2007, p. 31, *apud*, WEBER e GARBOSA, 2015).

Assim, as autoras relacionam a formação do bacharel em música, que irá inevitavelmente dar aulas de instrumento, com a formação do licenciado: ele deverá, assim como o licenciado, ter vivências e disciplinas voltadas para a pedagogia e pedagogia do instrumento.

### **1.3.Prática de Ensino**

Durante essa investigação foi encontrado o trabalho de Regina Marcia Simão Santos: “Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?”, que em sua pesquisa relacionada à disciplina prática de ensino, ilustra sua ideia fazendo uma analogia entre a atuação do educador em sala de aula, com o mecanismo encontrado na manipulação de marionetes de corda.

Diz a autora:

“O papel do professor como aquele que ‘puxa fios’, como grande orquestrador da produção de conhecimento em sala de aula, se distancia do papel do professor decifrador que ‘tira as dúvidas’ dos alunos e cessa a polêmica” (SANTOS, 2015, p. 122).

A autora aponta:

“A ação do professor começa antes, continua durante e depois da aula. O professor mapeia as potencialidades de um tema, de uma obra ou prática social para produzir um conhecimento sistematizado - saberes conceituais, procedimentais (saber fazer) e atitudinais. Ele antecipa pistas nesse planejamento prévio, que será sempre um planejamento desenvolvimental, em andamento, pois concretizado em cada sala de aula” (SANTOS, 2015, p. 122)

Nesse sentido, a ideia de “puxar os fios”, consiste em uma forma de conduzir a aula com domínio do assunto. Ao invés de se limitar em responder

perguntas, sanar dúvidas, ou fornecer informações de forma quantitativa, conduzir discussões sobre os temas propostos e dúvidas ocorrentes, ações de responder dúvidas e trazer informações qualitativas, com ações reflexivas e em conjunto trabalhar ideias, o importante é discuti-las e construir conhecimento:

“Puxar os fios é ação de mão dupla: fios dados pelos sujeitos que aprendem, que o professor ajuda a trançar; fios disponibilizados pelo sujeito-professor, em função do que é “interessante, importante e notável” (Deleuze e Guattari, 1992, *apud* SANTOS, 2015, p. 122).

#### **1.4.Extensão Universitária**

No artigo “A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN”, Andersonn Henrique Araújo defende que a pesquisa deve ser conectada à produção de conhecimento universitário, logo a experiência em pesquisa não se deve resumir em formação de habilidades para atuação em campo, mas também objetivar construção de conhecimento.

Para Araújo (2014, p. 156), a formação de professores consiste na “aquisição de habilidades para ressignificar as práticas profissionais”, onde a construção de conhecimento por meio de investigações em projetos de pesquisa, também colabora para o avanço da ciência. Mas deixa claro que, para isso, é necessária uma ação reflexiva, contrária à modelos de conhecimento pautados em reprodução de padrões, o que, segundo ele, impede que o conhecimento tenha avanço durante a pesquisa.

O autor também caracteriza a pesquisa em música como importante no processo de formação do educador devendo ser relacionada com práticas sociais e educacionais trazendo reflexões sobre esses contextos.

Assim nota-se que, para uma pesquisa científica obter melhor desenvolvimento, podendo ser efetivamente mais produtiva, é necessário expor os alunos às experiências em práticas sociais e educacionais, podendo trazer novas questões para as investigações e construir conhecimentos voltados para as necessidades encontradas no campo da atuação docente, evitando reprodução de padrões já existentes.

O autor acrescenta:

“O **processo investigativo** na formação do licenciando em música está **relacionado** ao seu **cotidiano** e, assim, a **prática ressignificada** e retroalimentada surge de **interações** onde a **pesquisa** pode se tornar um princípio fundamentalmente constituinte da **ação reflexiva**” (ARÁUJO, 2014, p. 159, grifo meu).

Neste trabalho o autor enfatiza, por fim, a importância da pesquisa científica para a formação do educador, sem deixar de lado a questão da relação teoria/prática, sendo também de igual importância para esse processo de formação a experiência, contato e conhecimento da atuação docente e o campo de trabalho, para enriquecer a pesquisa, possibilitar reflexões junto a práxis e uma construção do conhecimento pautada em ações reflexivas.

### **1.5. PIBID**

Durante a coleta de dados foi encontrado o trabalho de João Fortunato Soares de Quadros Júnior: “Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória”, que também reflete sobre a formação de professores, e discute sobre a relação dos saberes teóricos e prático. Sobre isso, Quadros Junior nos diz:

“Entre os estudiosos do assunto, parece haver consenso que a formação inicial recebida nas universidades deve possuir estreita relação com a prática profissional dos docentes nas escolas, isto é, ‘deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino’ (Almeida e Biajone, 2007, p. 292 *apud* QUADROS JUNIOR, 2015, p. 36).

Neste artigo Quadros Junior acrescenta que o estágio supervisionado é apontado como o único momento onde o educando tem oportunidade de vivenciar seu campo de atuação, mas que não é suficiente para o preparar para o campo de atuação. Além disso, em alguns cursos existe um despreparo estrutural, tanto relacionado à materiais didáticos disponíveis quanto ao acompanhamento no estágio, supervisão, monitoria e atendimento de apoio ao aluno, entre outros fatores negativos. A partir dessa contextualização, o autor reflete sobre a importância do PIBID para a formação inicial do professor de música.

“Buscando potencializar a competência dos professores (não apenas de música, mas também de outras áreas do conhecimento), o Governo Federal criou programas de incentivo à docência como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)” (QUADROS JUNIOR, 2015, p.37).

Continua relatando sobre o Programa:

“O Pibid foi implementado em 2009 com o objetivo de incentivar e valorizar a profissão do magistério, bem como aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Esse programa visa promover aos futuros professores os primeiros contatos com o campo de atuação, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação do professorado, com a finalidade de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura (CAPES, *apud* QUADROS JUNIOR, 2015, p. 37).

Nesse cenário o autor aponta para a necessidade de “criação de novos espaços curriculares que permitam ao futuro professor estabelecer relações entre teoria e prática, potencializando assim a formação recebida” (Quadros Junior, 2015).

Outro trabalho encontrado durante a coleta de dados também voltado ao PIBID, foi o de Nair Aparecida Rodrigues Pires, “A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música”, também relacionada a formação de professores, que traz uma definição sobre a profissionalização docente, dada por Sacristán (1995), onde diz:

“aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, *apud* PIRES, 2015, p. 50).

Junto a essa definição, a autora traz também os pensamentos de Jorro (2011), que apresenta o conceito de *profissionalidade emergente*, foco dessa pesquisa de Pires e que é utilizado como justificativa para o programa PIBID. De acordo com Jorro (2011, *apud* Pires, 2015), a *profissionalidade emergente* é a “primeira construção do ser profissional, que se dá na formação inicial do aluno ao relacionar-se com o mundo do trabalho” (Pires, 2015, p. 51).

Com isso, a autora defende o PIBID como uma das possibilidades em que o aluno de graduação pode ter a oportunidade de complementar a sua formação, embasando a prática na teoria e vice-versa, estimulando saberes múltiplos, a partir de e para a prática reflexiva. É nesse sentido que a *profissionalidade emergente* é tão importante na formação de professores: porque é um espaço de atuação profissional, mas é também um espaço para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, compreensão de saberes, de aproximação da teoria com a prática, e por fim, de relação estreita entre universidade e escola.

## 2. Análise dos dados

A partir da exploração dos textos selecionados, do recorte feito em cada um deles, foi possível perceber como cada um, à sua maneira, defende a necessidade de uma boa formação inicial de professores de música para garantir o interesse dos licenciandos pela docência. Esse interesse só acontece quando a docência é apresentada como uma atividade prazerosa, e é vivenciada supervisionada por um professor mais experiente. É nesse sentido que o estágio supervisionado e o PIBID, carregam suas responsabilidades.

Foi possível perceber também que o ensino de música na escola tem sido o foco de atuação dos licenciados, pelo menos no que se refere às pesquisas sobre o tema, diferenciando a atuação do bacharel em música, que seria o responsável pelo ensino de instrumento em outros espaços.

Nesse sentido, a formação de professores de música sustentada no princípio da práxis, geraria uma formação rica em conteúdos musicais, conteúdos didáticos, vivências práticas e experiências de docência, e poderia contribuir para a permanência e a boa qualidade da música ensinada nas escolas, possibilitando assim a democratização do acesso ao ensino de música.

De acordo com Weber e Garbosa (2015), as pesquisas brasileiras relacionadas aos saberes docentes são recentes (década de 80), e que os estudos com o foco no professor surgiram ainda depois (década de 90), mas que, no entanto, “a graduação em educação não é necessariamente um marco inicial da aprendizagem docente, nem um processo que finda essa construção de conhecimento”:

“os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (Mizukami, 2008, p. 389, WEBER e GARBOSA, 2015, p. 91).

No entanto, mesmo que este processo de formação (ou de tornar-se professor) seja realizado a longo prazo e possa durar toda a vida, as graduações e as licenciaturas devem ter como objetivo facilitar o processo de aquisição de saberes sistematizados, e contribuir para a construção do conhecimento de forma gradativa, envolvendo mobilização, ação, reflexão, e reflexão sobre a ação.

### 3. Considerações

Desde o surgimento da lei nº 11.769/2008 que tornou o ensino de música conteúdo obrigatório no componente curricular das escolas de educação básica, muito se discute a respeito: seja sobre a estruturação das escolas para atender e dar o suporte necessário para as aulas, seja sobre a reestruturação das universidades para adequar-se à esta nova realidade, compreendendo a necessidade de formar educadores para este fim (Severino, 2014), e até mesmo sobre a escassez de profissionais habilitados para atuar nesse campo bem como a preocupação com a qualidade dessa formação de professores (Cereser, 2004).

Temos conhecimento também que muitos trabalhos e pesquisas foram feitos com o foco exclusivo da *formação de professores*, em diversas linhas de pensamento: apanhados históricos sobre o assunto (Esperidião, 2011), pesquisas voltados às ferramentas de trabalho (metodologias e materiais didáticos) (Penna, 2010), outros focando a profissionalização do educador (Ament, 2015), tanto inicial quanto continuada, pesquisas voltadas ao ensino de música nas escolas, ou mesmo dificuldades ou necessidades encontradas para implantação desse (Penna, 2006), etc.

Não desprezamos a necessidade de diversos tipos de investimentos na área da educação musical, tais como materiais didáticos, estruturação (instrumentos, local de trabalho adequado, etc), ou mesmo o reconhecimento da importância da educação musical e do profissional dedicado a ela, tudo para melhores condições de trabalho, beneficiando tanto professores quanto alunos. No entanto, Entendemos que, a formação de professores é a base de todo esse processo de estruturação para a implantação da lei nº 11.769/2008, não deixando de lado outras necessidades, porém enfatizando que a profissionalização do educador é o eixo principal para que exista sucesso em busca da inserção da educação musical nas escolas.

Essa formação se dá adquirindo habilidades necessárias para a atuação docente, e acreditamos que a experiência prática adquirida ainda na graduação enriquece essa formação.

Portanto, defendemos que o aluno de graduação deve ser exposto às práticas docentes, adquirindo experiências ainda no processo de formação inicial.

Acreditamos que experimentar as informações teóricas e os conhecimentos adquiridos dentro do espaço acadêmico, ao mesmo tempo em que se vivencia essa teoria, por meio de uma prática docente, juntamente com uma ação

reflexiva, o aluno de graduação pode trazer para o espaço acadêmico questões que gerem reflexões, pesquisas, e ações em busca de uma melhor formação. Deste modo, é possível que o aluno contribua e participe da sua capacitação profissional, aliando a teoria com a prática, e desenvolvendo a prática a partir da teoria. Este processo pode gerar a autonomia necessária para que o licenciado seja também responsável, como nos diz Rodrigues (2013), pela sua própria construção de saberes da sua atuação docente.

Ao propor uma pesquisa bibliográfica nas Revistas da ABEM para verificar como a experiência docente é vista no processo de formação inicial de professores de música, foram encontrados alguns trabalhos que relacionam a educação musical e o ensino superior. De 92 artigos publicados no recorte feito (2012-2016), apenas 9 puderam se enquadrar em nossos critério, o que representa 9,7% dos trabalhos publicados.

Durante a coleta de dados foi possível constatar que existem publicações que se associam ao tema “formação de professores”, porém elas têm vertentes de investigação direcionadas a outros objetivos. Desta forma, encontramos um número relativamente baixo de trabalhos que compartilham reflexões sobre a qualidade dessa formação inicial, e mais especificamente, que enfatizam a práxis como imperativo para uma melhor formação profissional e como importante instrumento para a construção de conhecimentos e habilidades da atuação docente.

Foram encontradas pesquisas relevantes, colaborativas e construtivas para a área acadêmica desta pesquisa, onde foram discutidos assuntos pertinentes à realidade e à necessidade do campo de atuação do professor. Podemos constatar que, de modo geral, os pesquisadores, autores da Revista da ABEM nos anos de 2012-2016, concordam que a práxis, e a experiência da docência é fundamental para a formação do professor, entendendo que a profissionalização do educador, se dá a partir do elo entre habilidades teóricas e práticas, em via de mão dupla, onde uma depende da outra e que somadas geram o conhecimento que o tornará um profissional habilitado.

Concluimos então, que as Revistas da ABEM dos anos de 2012 à 2016, confirmam a nossa hipótese de que a experiência docente ainda na graduação não só é importante, como é necessária, e faz parte da formação e da construção de saberes que dão habilidades para a atuação profissional do professor. No entanto, considerando que a lei de 2008 mudou o cenário brasileiro, acreditamos que os cursos de licenciatura deveriam se adequar à esta nova realidade, e, em nossa hipótese, acreditávamos que encontraríamos nas publicações, uma movimentação em direção a essas adequações.

Porém, o percentual de trabalhos sobre a formação de professores é muito baixa, considerando a necessidade de se repensar a formação de professores, diante da volta, legal, da música na escola.

Nesse sentido, acreditamos que as Revistas da ABEM não têm se manifestado sobre a formação de professores, como também pode ser constatado na pesquisa de Galizia e Freitas (2014). Por isso, é importante que as experiências com formação de professores sejam relatadas, compartilhadas e enfatizadas, a fim de possuímos mais referências sobre formação de professores em nossa área.

## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. REVISTA DA ABEM. Londrina. v.23. n.34. 125-137. jan.jun 2015

AMENT, Mariana Barbosa. O PIBID na formação de educadores musicais: Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. 151f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal de São Carlos. 2015.

ARÁUJO, Andersonn Henrique. A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/UFRN1. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.22 | n.33 | 155-163 | jul.dez 2014

ARRUDA, Eduardo Airton; SILVA, Rafael Rodrigues da; NESS, Rubia; SOARES, Tayna dos Reis. A produção sobre e a partir do Pibid nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2008 - 2013). In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal/RN. out 2015

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da. A Prática Docente Mediada pelo Estágio Supervisionado. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011

BRASIL, lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Lei Federal.

BRASIL, lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal.

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres; SILVA, Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. Universidade Federal de Santa Maria. 2012

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set., 2004.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.21 | n.30 | 63-76 | jan.jun 2013

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Musical e Formação de Professores: Suíte e Variações sobre o Tema. São Paulo, Editora Globus, 2012.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; ROSSO,Ademir José. Análise das Referências Bibliográficas com a Temática Educação Ambiental da

ANPEDSUL nos Períodos de 2002, 2004 e 2006. IN: Anais do IX Congresso de Educação - EDUCERE III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro de 2009.

FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). REVISTA DA ABEM | Londrina | v.22 | n.33 | 77-93 | jul.dez 2014

GAMBOA, Silvio. Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias. Campinas, 2006. 126 páginas.

HUBERMAN, Michaël, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.

ILARI Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2000. 269 p.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NÓVOA, António. "Os professores e a sua formação". In: NÓVOA, António (coord). "Formação de professores e profissão docente". Lisboa : Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> > Acesso em 14/02/2017

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: Ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar, 2006.

PENNA, Maura. Mr Holland, O Professor no contexto escolar: Uma escuta diferenciada. IN: Anais da ANPPOM. 2007.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. REVISTA DA ABEM. Londrina. v.23. n.35. 49-61. jul.dez 2015

QUADROS JÚNIOR, Soares de. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. REVISTA DA ABEM. Londrina. v.23. n.35. 35-48. jul.dez 2015

Resolução CNE, de 01 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.21 | n.31 | 105-118 | jul.dez 2013

SANTOS, Regina Marcia Simão. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?. REVISTA DA ABEM | Londrina | v.23 | n.34 | 110-124 | jan.jun 2015

SEVERINO, Natália Búrigo. Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

Site da CAPES:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. REVISTA DA ABEM. Londrina. v.23. n.35. 89-104. jul.dez 2015