

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS:

Em busca de uma formação humanizadora.

Natália Búrigo Severino

São Carlos

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS:

Em busca de uma formação humanizadora.

Natália Búrigo Severino

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

2014

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

S498fe Severino, Natália Búrgo.
Formação de educadores musicais : em busca de uma
formação humanizadora / Natália Búrgo Severino. -- São
Carlos : UFSCar, 2014.
149 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação musical. 2. Formação inicial. 3. Música na
educação. 4. Processo educativo. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de
Natália Búrigo Severino


São Carlos 14/02/2014


BANCA EXAMINADORA

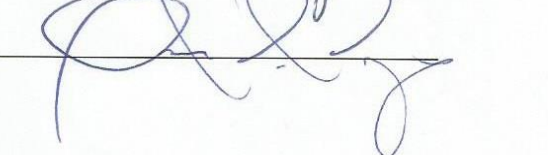
Prof^ª. Dr^ª. Ilza Zenker Leme Joly

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

Prof^ª. Dr^ª. Enny José Pereira Parejo







Dedico este trabalho a todos aqueles que escolheram trabalhar com o ensino de Música.

Que a Educação seja a nossa esperança!

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer à professora Dra. Ilza Zenker Leme Joly, minha orientadora. Muito obrigada por todas as oportunidades que você me deu, desde a graduação. Agradeço muito por me receber nos seus projetos e me dar a valiosa experiência de trabalhar com você! Agradeço por ser orientadora, professora, mãe e amiga. Obrigada por me escolher como sua orientanda. Obrigada por acreditar no meu trabalho! Obrigada por tudo!

Agradeço à professora Dra. Enny Parejo e ao professor Dr. Fernando Donizete por me acompanharem nesse incrível desafio pessoal, desde a minha qualificação. Agradeço o interesse e a disposição em ler o meu trabalho ainda não concluído, e darem suas sugestões. Sem dúvidas, elas contribuíram muito para o trabalho final! Muito obrigada, de coração!

Agradeço a todos os meus orientandos do PIBID (Siri, Murilo, Rabicó, Eric, Bruno, Iracema, Melo, Cremonez, Wilians, Gabriel, Geovanni, Mateus, Julia, Cintia, Elisa, Larissa), grandes amigos, por estarem comigo nessa aventura! E agradeço principalmente aos que participaram da pesquisa (Siri, Iracema, Melo, Geovanni, Gabriel, Mateus, Bruno, Julia, Cintia, Elisa). Obrigada por permitirem que eu realizasse a minha pesquisa junto com vocês, espero que essa experiência tenha sido maravilhosa para vocês também! Vocês são incríveis!

Agradeço à Carol e a Mari, duas amigas maravilhosas que desde a minha entrada no PIBID em 2010 estão trabalhando comigo. Obrigada por ouvirem as minhas descobertas, por compartilharem comigo experiências profissionais e de vida, por aguentarem o meu mau humor matinal (!!), por fazerem planos de salvar o mundo com a educação musical e me incluírem neles!

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos Educação Musical, Cultura e Comunidade pelo incrível trabalho que começamos a fazer juntos. Nossas discussões e escritas contribuíram muito para o meu amadurecimento e foram cruciais para a minha escrita! Desejo que esse trabalho não tenha fim!

Agradeço igualmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar e à linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que permitiu que eu me dedicasse integralmente ao mestrado.

Agradeço ao Kleiton, meu companheiro, pelas indicações de leitura, pelos questionamentos, pelas críticas. Pelas vezes que nos sentíamos deslocados nas festas porque ficávamos conversando sobre epistemologia da pesquisa, ou sobre mudar o mundo. Ah, e obrigada pelos elogios! Saber que você admira o meu trabalho é muito importante para mim!

Agradeço à Camila, à Silvana, à Aline, à Sara e à Kergi, por me acolherem no mundo da pós-graduação. Admiro muito o trabalho de todas vocês!

Agradeço aos meus pais, Almir e Angela, por continuarem me apoiando em todos os sentidos, por escutarem as minhas histórias, meus planos. Obrigada pela casa, comida e roupa lavada, mas principalmente por confiarem e acreditarem em mim. Agradeço também ao meu irmão Maxiê que continua sendo a minha inspiração para buscar ser uma pessoa cada dia melhor!

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou de outra estiveram comigo ao longo mestrado. Obrigada pelas conversas, pela paciência e pela companhia!

Resumo

A partir das ideias de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Ernani Maria Fiori, defendemos uma educação libertadora, pautada no diálogo, no respeito e na não opressão, ou seja, uma educação humanizadora. Em consonância com essas ideias, trazemos autores como Hans-Joachim Koellreutter, Carlos Kater, Maura Penna e Ilza Joly, que nos ajudam a defender essa educação humanizadora dentro do campo da Educação Musical. Ao defender uma educação musical humanizadora, devemos defender também a formação de educadores para se trabalhar dentro dessa ótica. Assim, a pesquisa, que teve um caráter qualitativo, acompanhou um grupo de licenciandos em música que estão em exercício da docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). A partir do referencial adotado, e das observações feitas no acompanhamento desses licenciandos, registradas nos diários de campo da pesquisadora, foi levantado uma lista de habilidades e atitudes necessárias para um educador que procure agir sob a ótica humanizadora. Dessa forma, através da pesquisa-ação, a pesquisadora realizou intervenções, dinâmicas e estudos com esses licenciandos de modo a instiga-los, questioná-los, e propor a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Dessas intervenções saíram os dados da pesquisa que nos apontaram caminhos que podem ser percorridos, bem como as dificuldades desse percurso, na busca por uma formação docente que valorize e respeite o humano enquanto ser no mundo. Durante a pesquisa, foi identificado um ciclo vivido pelos bolsistas que se repetiu de forma semelhante nos diferentes licenciandos que passaram pelo PIBID ao longo dos dois anos da pesquisa. Esse ciclo foi analisado a partir das pesquisas realizadas por Michaël Huberman sobre ciclo de vida dos professores e nos deu elementos para compreender a experiência da docência e a formação desses licenciandos. Percebemos que para que o educador musical seja amoroso, respeitoso e dialógico, ou seja, um educador humanizado, é preciso que sua formação seja baseada nesses pressupostos. Isso significa que o professor formador, aquele que acompanha os licenciandos no início da sua formação, deve ser necessariamente amoroso, respeitoso e dialógico. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para a área de educação e educação musical, apresentando um novo conceito de educação musical e mostrando a necessidade e a importância de se pensar, com compromisso e respeito, a formação de professores para atuarem como educadores musicais nas escolas brasileiras.

Palavras chave: Educação Musical Humanizadora, Formação inicial de professores, Música na Escola, Processos Educativos, PIBID.

Abstract

This research is based on Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão and Ernani Maria Fiori ideas about education for dialogue, respect and not oppression, known as humanizing education. According to that, authors as HJ Koellreutter, Carlos Kater, Maura Penna and Ilza Joly, help us to defend humanizing education within the field of Music Education. When advocating for humanizing musical education we must also defend the teaching formation to work within this perspective. Thus, a qualitative research accompanied a group of undergraduate students in music education, which are working with music in public schools through a scholarship program named Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). From the framework adopted, the observations made as a music mentor of these students, and the use of a daily field diary, we raised a list of skills and attitudes necessary for an educator seeking to act under the humanizing perspective. The researcher made interventions, and dynamic activities with these undergraduate students to instigate them, to question them, and propose a reflection on their own teaching practice. From these interventions, several pathways and its obstacles were pointed to a teaching formation that aims and cares about the human as a being. During these two years of research, a cyclic pattern was identified regards to how the licensees relates with their job in PIBID. This cycle was analysed from Michaël Huberman analysis about the teaching career cycle, which gave elements to comprehend the teaching experience and their formation. We noticed that to the student become a loving, respectful and dialogical musical educator, therefore humanizing, their formation must be founded in this same principles. This means that the training teacher, who accompanying the undergraduate from the beginning of their program must be loving, respectful and dialogical. Hopefully, this research will contribute to the field of education and music education, presenting a new concept of music education and showing the necessity and importance of thinking, with commitment and respect, the teaching formation of musical educators to act in Brazilian schools.

Key-words: Humanizing Music Education, Teaching education, Music in Schools, Educative processes, PIBID.

Lista de ilustrações

Figura 1: Composição bastante heterogênea da fanfarra: que alunos são esses?	91
Figura 2: Bolsista tomando sorvete e conversando com os alunos da fanfarra durante a confraternização	94
Figura 3: Bolsistas se abraçando durante dinâmica	102
Figura 4: Bolsistas construindo texto em grupo	104
Figura 5: Bolsistas escrevendo suas respostas nos papezinhos	106
Figura 6: Bolsistas, orientadora e alunos andando pelo bairro	107
Figura 7: Bolsista a frente da fanfarra durante apresentação no 9º Chorando sem Parar	110
Figura 8: Foi estabelecida a confiança	112
Figura 9: Confraternização no final de 2012, cartazes ao fundo	114
Figura 10: Entre a dança, bolsistas se encontram para conversar	118

Lista de quadros

Quadro 1: Os três critérios de demarcação.....	37
Quadro 2: Ferramentas e documentos utilizados para a coleta de dados.....	83
Quadro 3: Etapas das análises dos dados	84
Quadro 4: Esquema das fases da Carreira	86
Quadro 5: Ciclo vivido pelos bolsistas da Educação Musical do PIBID-UFSCar.....	88

Listra de abreviações

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

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

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

OSESP: Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

Sumário

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	22
A música na escola.....	24
O ensino de música	26
CAPÍTULO 1: APORTES TEÓRICOS	36
Uma epistemologia da Educação.....	36
Fazer pesquisa em Educação.....	40
Duas concepções de Educação.....	42
Educação como prática de liberdade	47
Educação musical humanizadora.....	49
Pensando na formação de professores mais humanizados.....	55
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	61
Abordagem: método de intervenção	63
Técnica: método de coleta de dados.....	66
Observação	67
Análise documental.....	68
Dimensão: método de análise de dados.....	69
Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	70
Descrição do trabalho desenvolvido.....	71
Estudos	75
Dinâmicas.....	77

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	82
Primeira parte: o ciclo de vida – análise dos dados coletados.....	85
A entrada no projeto	89
Compreendendo o trabalho	95
A sintonia do grupo	101
É possível ver os resultados	108
Renovando as propostas.....	115
Segunda parte: reflexões sobre o papel do professor formador	119
Terceira parte: processos educativos – uma possível avaliação.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
BIBLIOGRAFIA	134
Referências utilizadas.....	134
Referências dos estudos realizados com os licenciandos.....	139
Referencias de consulta.....	140
Referencias das epígrafes	140
Anexos	142
Anexo A: Termo de compromisso.....	143
Anexo B: Declaração de autorização para a realização da pesquisa	144
Anexo C: Termo de consentimento livre e esclarecido	146
Anexo D: Aprovação do Comitê de Ética para Pesquisa em Seres Humanos	148

Apresentação

Como muitas crianças eu sonhava em ser artista! Mais precisamente pianista, e tocar em uma grande orquestra! Embora eu falasse que este era o meu sonho, eu nunca corri atrás dele, mesmo quando eu comecei meus estudos de teclado, aos 9 anos. Talvez porque eu também sempre dizia que queria ser professora – de matemática – e cabelereira.

No início da minha adolescência eu tive contato com a cultura Hip Hop, e através das letras de vários grupos de RAP que eu ouvia, comecei a perceber o mundo, e principalmente a realidade brasileira, com outro olhar. Foi então que eu finalmente decidi o que *devia* fazer da vida: mudar o mundo! Embora soe ingênuo, hoje eu compreendo melhor que o mundo realmente precisa ser mudado, mas que esse é um processo lento, e que só vai acontecer com a mudança das pessoas.

Ao mesmo tempo em que eu descobria a realidade através das letras de RAP, eu aprofundava meus estudos no piano e na música. Aos 16 anos, como feliz consequência da minha dedicação, recebi o convite para ministrar as aulas de teoria e de piano na escola de música que eu estudava. Mesmo sem nenhum conhecimento pedagógico, me aventurei e fui descobrindo, do meu jeito, quais seriam os melhores caminhos. Quando percebi, estava apaixonada pelo exercício de ensinar!

E assim decidi fazer graduação em Música. Em 2008 ingressei no curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Logo no início da graduação eu entrei em contato com o universo da educação musical e suas diversas possibilidades. Por meio das disciplinas cursadas e dos projetos de extensão que eu participei (a saber, Orquestra Experimental e programa de Musicalização Infantil) percebi que o ensino de música é muito mais do que ensinar um instrumento ou ensinar a teoria musical - mas eu ainda não sabia de fato quais eram as outras possibilidades.

No meu terceiro ano, passei a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que, como o próprio nome diz, é um programa 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.

A escola em que eu fui atuar juntamente com mais outros sete bolsistas do curso de Música da UFSCar, oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Fica na periferia geográfica de São Carlos e possui o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica) de 3,4 - índice inferior à média da cidade, que é de 4,7¹. Foi a minha primeira experiência dentro de uma escola pública.

Á área de Música era bastante requisitada pela escola, e por conta disso, nós, bolsistas da Educação Musical, acabamos realizando vários trabalhos durante os anos de 2010 e 2011 (período em que fui bolsista do PIBID).

Realizamos um projeto interdisciplinar entre Música e História, e outro sobre Africanidades; reativamos a fanfarra, que se compôs de alunos da escola e crianças do bairro, e que realizava ensaios semanais e apresentações dentro e fora da escola; oferecemos mostras musicais durante as aulas e nos intervalos, bem como levamos a Orquestra Experimental da UFSCar para se apresentar na escola, além de levarmos os alunos para assistir alguns concertos na cidade de São Carlos, como também os levamos para um concerto em São Paulo, na Sala São Paulo.

Este último consistiu em um projeto maior, o projeto “Descubra a Orquestra”, vinculado à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). A coordenadora pedagógica da escola fez o curso de capacitação oferecido pela OSESP, e a partir das atividades realizadas nesta capacitação, os bolsistas planejaram as aulas para oferecer aos alunos da escola. Assim, os alunos foram preparados, durante três meses, para o concerto, preparação esta que consistiu em apresentar os instrumentos da orquestra, o repertório a ser tocado no concerto, entre outros temas. Ao todo foram 102 alunos e 10 funcionários da escola para assistir ao concerto, além dos 8 bolsistas, da orientadora e da coordenadora da área de Música.

Em todos esses trabalhos realizados, encontramos um ambiente pouco favorável ao desenvolvimento das aulas: percebemos que muitas vezes os alunos eram impacientes, agressivos (verbal e fisicamente) com os colegas, desrespeitosos, não demonstravam interesse, ficavam conversando entre si, gritavam, ouviam música no celular...

¹ Dados oficiais do IDEB da 8ª série/ 9º ano, 2011

Os professores da escola reclamavam por não conseguirem dar aula, e com nós bolsistas do PIBID não foi diferente. A princípio, eu pensava que por nós estarmos indo dar aulas de música, todos os alunos iriam ficar extremamente interessados, mas não foi bem isso que aconteceu. Precisamos de muita paciência e muito cuidado para realizar as atividades, precisamos conquistar a confiança dos alunos, estabelecer uma comunicação com eles. Foi preciso entender quem eram eles, como era aquela escola, quais eram as suas necessidades para então conseguirmos propor atividades em que os alunos se interessassem e quisessem participar.

Em cada um dos trabalhos que nós realizamos durante esses dois anos, as dificuldades surgiam de diferentes situações: ou por estarmos na sala da turma considerada pela a escola como a mais indisciplinada; ou por estarmos no pátio e os alunos se dispersarem; ou por ser uma atividade de participação livre e haver muita rotatividade, ou seja, por conta de alguns alunos irem esporadicamente e por toda semana aparecer um novo aluno querendo participar; ou por sairmos da escola com uma quantidade muito grande de alunos, difícil de conter. Ao mesmo tempo, essas experiências nos despertaram para a necessidade de prepararmos muito bem as nossas atividades, mas também estarmos abertos para possíveis mudanças de última hora; para não agirmos como se fossemos os detentores soberanos do conhecimento, e nos permitirmos aprender com os alunos; para não nos preocuparmos exclusivamente com os conteúdos musicais que gostaríamos que os alunos aprendessem, sem nos preocupar em saber quem era esse aluno. Enfim, percebemos a importância e a necessidade de estarmos disponíveis para conversar, ouvir e aprender com os alunos e descobrir o que eles gostariam de aprender.

No entanto, essa habilidade do educador *ouvir* o aluno não é uma habilidade muito comum na área de Música. Por conta da forte tradição do ensino tecnicista de música, que visa justamente o desenvolvimento de uma técnica instrumental ou vocal, a execução impecável de uma peça, seguindo um programa pré-estabelecido de estágios que o aluno deve alcançar em determinado tempo, muitos músicos que trabalham com educação reproduzem esse tipo de ensino sem refletir sobre, sem pensar se essa forma é a mais compatível e mais adequada para alcançar os objetivos que se tem e, principalmente, para as necessidades e os desejos dos alunos. Da mesma forma, ao se encontrarem dentro de uma escola regular, que não possui a estrutura física e material de um conservatório ou de uma escola especializada de música, esses educadores acostumados com o ensino tradicional, muitas vezes não conseguem se desprender desta forma de ensinar música, e não conseguem se adaptar ao novo ambiente.

Essa situação acontece não somente porque muitos professores de música acham que essa é a melhor maneira de ensinar música, mas também por não conhecerem outras maneiras de ensinar, e, principalmente, por não conhecerem o ambiente escolar.

Em nosso grupo de oito bolsistas, tínhamos pessoas com experiências muito diversificadas - o que foi muito produtivo, pois tivemos a chance de ir testando as várias possibilidades até encontrarmos a forma mais adequada *para aquela escola*: uma educação musical aberta para conhecer e ouvir os alunos, onde o respeito e a disciplina eram imperativos, onde os conteúdos musicais eram trazidos de forma lúdica, divertida, fazendo relação com o dia a dia dos alunos, onde os bolsistas estavam abertos para sugestões, críticas e também para aprender, e onde os alunos tinham a chance de se expressar e se conhecer através da interação deles com a música, com os outros alunos, com os bolsistas, professores e com a escola em geral, em um ambiente acolhedor onde o erro não era punido, e as diferentes opiniões e visões de mundo eram sempre bem vindas – uma educação musical *humana*.

Compreendo a *educação musical humanizadora* como aquela educação musical que “possibilita conhecimentos e desenvolve habilidades, mas respeita os contextos e estuda os meios para uma melhor concretização do ensino da música” (Protásio, 2013, p. 110).

Em outras palavras, a educação musical, sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nesses conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende; onde o aluno pode aprender, mas também tem espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos.

E foi assim que a área de Educação Musical do PIBID chamou a atenção da escola: pelos resultados musicais e pela mudança de atitude e comportamento dos alunos envolvidos em nossas atividades!

Esses resultados tanto de caráter musical quanto de caráter humano foram fruto de muitas reflexões durante as reuniões de planejamento. Algumas dessas reflexões e relatos dessas experiências ganharam o formato de artigos que foram apresentados em congressos de educação e de educação musical de alcance local, regional, nacional e internacional, publicado em uma revista eletrônica, além de terem sido alvo de estudos em três trabalhos de conclusão de curso (TCC) de bolsistas que se formaram em 2011, onde um deles foi o meu.

A partir da experiência com o “Descubra Orquestra” realizei o meu TCC com o objetivo de discutir o ensino de música como ferramenta para uma formação crítica e emancipatória de adolescentes e jovens escolarizados.

A busca pela transformação social através da música se tornou, então, meu objetivo de vida, e por isso decidi continuar estudando para aprofundar meus conhecimentos sobre o tema. Foi então que eu escolhi fazer o mestrado na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, pois acreditava que os autores centrais desta linha de pesquisa poderiam contribuir de maneira bastante significativa para esse aprofundamento.

Em 2012, já formada no curso de Licenciatura em Música e já dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, comecei a atuar como orientadora² dos novos bolsistas do PIBID-Música que estão atuando nesta mesma escola. Depois de seis meses trabalhando com eles, participando das reuniões de planejamento, e acompanhando o trabalho prático junto aos alunos da escola, senti uma grande necessidade de me dedicar ao estudo da formação desses licenciandos. Como eles encaram o trabalho na escola? Eles estão comprometidos com este trabalho? Estão abertos para um ensino de música que não seja voltado exclusivamente para a técnica e para a profissionalização? Como eles articulam a teoria vista nas aulas da graduação com a prática vivenciada na escola?

A minha experiência anterior nesta escola foi decisiva para perceber que um ensino de música que não seja voltado exclusivamente para a técnica musical, alcança resultados que não se limita às habilidades musicais, mas se estende ao desenvolvimento de outras capacidades como a paciência, o convívio em grupo, o respeito e a cooperação, que são transpostas também para outros setores da vida pessoal de cada aluno envolvido. Dessa forma,

² Uma das funções existentes dentro do PIBID/UFSCar é do orientador acadêmico de área. O orientador, juntamente com o coordenador de área, é responsável por acompanhar e auxiliar os licenciandos, bolsistas do PIBID, nas questões didático-pedagógicas, e nas demais demandas oferecidas por eles ou pela escola. É responsabilidade também do orientador problematizar a atuação docente dos licenciandos a fim de contribuir para uma melhora da formação dos mesmos.

como orientadora, sempre aconselhava os licenciandos a olharem para os alunos da escola para descobrirem *o que e como* deveriam ensinar, uma vez que não existem métodos certos ou errados, mas sim aquele que é o mais adequado aos objetivos que se quer alcançar.

Os estudos realizados nas disciplinas Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, obrigatórias para a linha de pesquisa dentro do PPGE, também foram fundamentais para alicerçar alguns conceitos que eu havia visto na prática, mas não havia estudado na teoria. Os autores centrais da linha contribuíram muito para o fortalecimento de algumas ideias que eu vinha desenvolvendo ao longo da minha experiência dentro da escola.

A participação no grupo de estudos “Educação Musical, Cultura e Comunidade” também contribuiu para o fortalecimento desses conceitos. Ao longo da realização da pesquisa, o grupo veio construindo a definição do conceito de “educação musical humanizadora” a partir das ideias de alguns autores centrais da linha de pesquisa, aplicando-as e/ou adaptando-as para a área de educação musical. Dessa construção, saíram alguns artigos (que foram apresentados em congressos de alcance regional, nacional e internacional) e a realização do I Simpósio de Educação Musical e Humanização. Sem dúvida, esses estudos, a participação em congressos e a organização de um evento com essa temática, trouxeram contribuições não somente para o amadurecimento do grupo, mas para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Conversas informais com amigos e professores, bem como com a minha própria orientadora, me ajudaram a ver a importância de olhar para a educação musical sob um olhar humanizador, bem como defender a necessidade da formação de professores dentro dessa ótica.

Dentro desse contexto, o processo de construção do *ser educador* no qual os licenciandos estão engajados através ao PIBID, despertou em mim um interesse muito grande. Os conflitos internos de concepções de ensino de música; a dificuldade de encontrar objetivos educacionais que fossem compatíveis com o interesse dos bolsistas, mas que fossem também de interesse dos alunos; as dificuldades do trabalho em grupo; os diferentes graus de comprometimento e dedicação de cada um dos licenciandos, entre outras questões que se tornaram visíveis e que foram muitas vezes discutidas nas reuniões de planejamento, mostraram como essa experiência têm contribuído para a formação desses licenciandos que já estão atuando como educadores musicais.

Foi a partir dessa trajetória e dentro desse contexto que surgiu a curiosidade que movimentou esta pesquisa:

Questão de pesquisa:

De que maneiras é possível oportunizar uma formação, dentro dos pressupostos da educação humanizadora, para licenciandos em música que já estão atuando como educadores musicais?

Assim, para responder essa questão de pesquisa, acompanhei o desenvolvimento teórico e prático de um grupo de licenciandos em Música que são bolsistas do PIBID, disponibilizando textos para estudo, tópicos para reflexão e discussão, propondo dinâmicas para fortalecer o grupo e ajudá-los a expressar suas angústias e frustrações, apresentando caminhos para as dificuldades encontradas, sensibilizando-os, e mostrando possibilidades do desenvolvimento musical que não estejam contidas no ensino exclusivamente tecnicista.

Para defender a existência de uma educação musical humana, dialógica, que respeite os alunos e valorize suas vivências anteriores, é preciso defender a formação de professores para atuar desta forma. Isso porque, como apresentou Ostetto (2010), “para encantar é preciso encantar-se”. Ou seja, para que o educador possa sensibilizar seus alunos, dar ferramentas para que ele se expresse, se comunique, e com isso incentivar o trabalho colaborativo, o professor deve ser sensível, comunicativo e respeitoso.

Esta formação que buscamos, vai além das experiências vividas ou dos estudos realizados durante a graduação: é a junção do exercício crítico de refletir sobre a prática, e o estudo consciente de temas que possam acrescentar e auxiliar nesta prática, a fim de transformar a realidade. É práxis.

Introdução

A prática educativa é um fenômeno humano, necessária ao funcionamento de toda e qualquer sociedade. Segundo Libâneo, “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (1990, p. 17). A prática educativa pode ter objetivos econômicos, sociais, políticos, e podem partir da necessidade de uma coletividade, ou de um grupo mais restrito de indivíduos. Ainda segundo o autor:

Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão envolvidos [...] pelo simples fato de existirem socialmente. [...]. Em *sentido restrito*, a educação ocorre em instituições específicas [...] com finalidades explícitas de instrução de ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada (LIBÂNEO, 1990, p.17, grifos do autor).

A desigualdade entre os seres humanos perpassa a prática educativa. Originária da desigualdade econômica e social do sistema capitalista, o acesso à cultura e à educação, as condições materiais de vida e de trabalho, são grandes demonstrativos da desigualdade entre os seres humanos. Libâneo acredita que:

A educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepara-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente [...]. O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação em massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante (LIBÂNEO, 1990, p.20).

Simone Weil (1979) vai dizer que o *desenraizamento*, que é a quebra da humana necessidade de ter raízes em um passado ou em um futuro coletivo, relacionado a um lugar, ao nascimento, à profissão - de caráter moral, intelectual ou espiritual -, e das trocas entre os diversos meios em que está inserido esse ser humano; é a mais perigosa doença das sociedades humanas. Segundo a autora, “há desenraizamento todas as vezes que há conquista militar”, onde há um conquistador que se apodera de um território, permanecendo nele, submetendo as populações que ali viviam às suas regras e costumes, como foi o caso, por exemplo, da invasão europeia na América Latina (Boff, 2000; Dussel, 2001b).

Há, porém, outra forma de desenraizamento, igualmente perigosa, que, apesar de não se utilizar necessariamente da conquista militar, impõe uma forte influência estrangeira: o poder do dinheiro e a dominação econômica. Essa maciça dominação do capital

transforma a relação do ser humano com a vida, transformando-os em *seres assalariados*, que deixam sua condição natural de humanos e passam a ser exclusivamente carne de trabalho, desviando suas atenções que estão “sempre voltada para a contagem dos tostões” (Weil, 1979), não havendo mais espaço para o prazer e para a cultura, por exemplo. Ainda de acordo com Weil, “os exames exercem sobre a juventude das escolas a mesma força de obsessão que os tostões para os operários que trabalham por empreitada” (Weil, 1979, p. 350).

Compreender essa dinâmica é o ponto inicial para pensarmos na educação enquanto formação humana. A prática educativa, a relação professor-aluno, os conteúdos ensinados, estão carregadas de ideologia, e são essas ideologias que dão significado às coisas, às pessoas, às ideias, e, a partir dela, dos seus conflitos e das suas contradições, que se formam opiniões, ideias e ideologias (Libâneo, 1990, p. 22).

Libâneo defende que a escola é um espaço privilegiado para a atuação profissional e política do professor, que lhe cabe a tarefa de “assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo” (Libâneo, 1990, p. 22). Segundo o autor, a partir de um trabalho centrado nessas qualidades, é possível contribuir significativamente na formação de indivíduos capazes de atuar na transformação social.

Dentro dessa perspectiva, a escola tem um grande potencial, e, conseqüentemente, uma grande responsabilidade social: cabe aos professores e à direção escolar escolher qual a concepção de vida e de sociedade deve ser trazida aos alunos, e quais os métodos necessários para essa compreensão (Libâneo, 1990, p. 22).

Se as ideologias são formadas a partir das ideias, seus significados e suas contradições (Libâneo 1990), é preciso que nós, educadores, estejamos sempre refletindo sobre como essas ideologias interferem na escola. Por isso, é importante nos perguntar: O que queremos ensinar aos nossos alunos? Que tipo de pessoas queremos que elas se tornem? Queremos manter ou buscar mudanças na nossa sociedade?

A partir de questionamentos como esses, podemos repensar no papel da escola.



a) A Música na escola

Embora o ensino de Música no Brasil, de maneira formal e sistemática, tenha se dado desde a chegada dos jesuítas, não temos a tradição do seu ensino nas nossas escolas. Durante a nossa história, vários foram os momentos em que a Música fez parte da formação pedagógica de alunos e professores, mas, após o fim do Canto Orfeônico, na década de 1950, a Música foi progressivamente perdendo o seu espaço nas escolas regulares.

Embora pouco presente na escola, o ensino de Música nunca foi restrito a ela. Escolas de música, conservatórios, aulas particulares, projetos sociais, programas governamentais, igrejas, são alguns dos múltiplos espaços onde a educação musical e o ensino de Música podem estar presentes.

Compreendemos a variedade de espaços como uma vantagem para a área. Cada espaço vai determinar como o profissional da educação musical deverá atuar: se em aulas em grupo ou individuais; se deve privilegiar os aspectos mais técnicos ou as questões sociais ou os dois; se é para promover a profissionalização, ou o contato com a música ou os dois. Cada espaço, então, vai possibilitar diferentes abordagens – e cada pessoa (aluno ou professor) poderá encontrar o que mais combina com as suas vontades e desejos.

Isso dá à área de Educação Musical um rico acervo de possibilidades!

No entanto, novas configurações no cenário brasileiro trouxe destaque novamente para as discussões sobre o ensino de música nas escolas: a lei 11.769 de agosto de 2008.

Segundo Del Ben (2005), quando o ensino de Arte foi instituído nas escolas brasileiras através das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as diferentes linguagens artísticas não eram tratadas como disciplina, mas como modalidade da grande área “artes”, isso significava que a presença das diversas modalidades artísticas não eram obrigatórias em todo o currículo do ensino fundamental (Del Ben, 2005, p. 67). A lei 11.769/08 tornou a Música uma modalidade obrigatória.

A lei 11.769/2008 altera a lei 9.394/1996, LDB, acrescentando que a Música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino de Artes, nos diversos níveis da educação básica, devendo ter uma base nacional comum, mas contemplar também as diversidades características das regiões do país (BRASIL, 2008, 1996):

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo (BRASIL, 2008).

A saber,

§ 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, 1996).

Marisa Fonterrada, educadora musical, acredita que “após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola, e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (Fonterrada, 2008, p. 10).

Vivemos em um tempo onde os professores de música que estão sendo formados nas universidades não tiveram aulas de música na escola. Assim, a presente pesquisa trás algumas reflexões para que possamos repensar a música na escola: *que educação musical queremos?*

Galon *et al* (2013) se propõem a defender uma nova perspectiva filosófica para o ensino de música: uma educação musical que seja *humanizadora*:

Buscamos [...] ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura (GALON *et al*, 2013, p. 6-7).

Dessa forma, ao repensar os modos de implantação do ensino e da prática musical na escola, não podemos deixar de repensar os modos de implantação do ensino e da prática na formação de educadores musicais. Com isso, a formação de professores se torna uma das principais ferramentas para garantir esse ensino musical de qualidade, que não subjuga nem a técnica, nem o humano, e nem privilegia um sobre o outro.



b) O ensino de Música

A educação musical sempre esteve sustentada pelo paradigma tradicional da educação técnico-instrumental. Neste modelo predomina-se o domínio da leitura e escrita musicais, aquisição de informações históricas e teóricas, e a técnica para a execução de um instrumento, privilegiando quase sempre o repertório dos grandes compositores do universo clássico (europeus), focando a reprodução exata, com exercícios de repetição, dando maior importância para o produto final (Couto, 2009; Fucci-Amato, 2012; Esperidião, 2012).

Embora a Pedagogia, a Psicologia e a Didática mostrassem suas descobertas e propostas, elas não atraíram os professores de música, que, muitas vezes, nem ao menos tinham contato com essas teorias durante a sua formação. Assim, grande parte dos professores de música reproduzia o modelo pelo qual foram ensinados, perpetuando-o. De acordo com Jardim (2008 *apud* Esperidião, 2012, p. 168), os temas relacionados ao campo da educação, só muito recentemente “começaram a figurar como objetos de pesquisa do campo da Música”.

Segundo Esperidião (2012), os cursos superiores de música nasceram tendo como embrião os Conservatórios ou Escolas de Música que foram anexadas às Universidades. A tradição do ensino tradicional de música foi transferida para os cursos superiores, que formavam músicos profissionais na área de canto, instrumento, regência ou composição.

Os cursos de Licenciatura foram criados nas antigas Faculdades 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. Ainda hoje muitos cursos de Licenciatura em Música seguem esse modelo, onde “verifica-se um currículo fragmentado e desarticulado entre o rol de disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas, sem haver qualquer preocupação de integração interdisciplinar entre os respectivos docentes e conteúdos” (Esperidião, 2012, p. 187), é o que se chama de *racionalidade técnica*. A racionalidade técnica é fundamentada no positivismo, e provoca a polarização entre as atividades desenvolvidas: primeiro se pensa, depois se faz (Del Ben, 2002).

Além das disciplinas não estarem conectadas entre si, ainda segundo Esperidião (2012), “a prática do estágio continua sendo uma atividade realizada nas etapas finais do curso, muitas vezes sem articulação com a teoria estudada previamente” (Esperidião, 2012, p. 197).

Dessa forma, fica evidente que, em muitos cursos de Licenciatura em Música, os alunos não estão sendo preparados de maneira adequada para atuarem como professores no ensino básico, o que faz com que muitos educadores musicais acabem desistindo do exercício da docência.

Felizmente, os cursos de Licenciatura em Música vêm sofrendo reformas, e a *racionalidade técnica* vêm perdendo espaço para a *racionalidade prática*, onde o professor passa a ser considerado um “profissional com autonomia para tomar decisões, reflexivo sobre suas ações, atuando com criatividade no momento de sua ação pedagógica” (Esperidião, 2012, p. 197). Dentro dessa perspectiva, a prática não é apenas o lugar onde se aplica os conhecimentos, mas também um lugar onde se adquire conhecimentos.

Beineke (2001) realizou uma pesquisa com três professoras de música com o objetivo de discutir a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. A partir dos relatos reflexivos das professoras que participaram da pesquisa, a autora conclui que é a partir dessa relação reflexiva sobre a prática pedagógica que se formam profissionais mais comprometidos. Sobre a formação de professores, Beineke defende:

É preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, referenciais dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a ideia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares (BEINEKE, 2001, p. 95).

Del Ben (2002) em outro estudo com três professoras do ensino fundamental buscou investigar como as concepções e ações de educação musical dessas professoras poderiam contribuir para compreender como está configurado o ensino de Música nas escolas brasileiras. Ela parte do pressuposto que sem saber o que acontece nas realidades escolares, é impossível a superação dos problemas da área.

Dessa investigação, Del Ben conclui que “a educação musical escolar, como área de conhecimento acadêmico-científica, poderá tornar-se mais relevante se configurar-se como uma ciência da e para a prática” (Del Ben, 2002, s/p), ou seja, que é necessário repensar a relação entre a teoria e a prática, não sendo uma mais importante do que a outra, mas sim

como elementos indissociáveis. Dessa forma, sugere, no entanto sem apresentar respostas definitivas, que os currículos de formação inicial deveriam:

Definir estratégias de formação inicial que aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula, possibilitando-lhe integrar teoria e prática e pedagogias e musicologias ao longo de toda essa etapa inicial de seu desenvolvimento profissional (DEL BEN, 2002, s/p).

Em sua pesquisa com licenciandos em música, que já atuam como professores, Cereser (2004), mostra que os próprios licenciandos reconhecem que a universidade não tem condições de ensinar tudo, mas que é extremamente necessário que os alunos não só conheçam os caminhos apresentados, mas que busquem outros e novos caminhos.

São muitos os autores que evidenciam a necessidade de a formação inicial do educador musical possuir experiências práticas, principalmente dentro do espaço escolar. Assim, podemos perceber que é bastante evidente que a formação de qualquer profissional da educação, incluindo o educador musical, deveria ser pautada na relação dialética entre a teoria e a prática.

Essas pesquisas se deram antes da aprovação da lei 11.769/2008, demonstrando que os profissionais da educação musical têm buscado, mesmo sem o amparo da lei, ocupar o espaço escolar de forma significativa.

Após a aprovação da Lei, muitos trabalhos falam sobre a importância de se conhecer a demanda dos alunos: quais suas concepções de música (Sebben e Subtil, 2010), o que os motivaria a estudar música (Pizzato e Hentschke, 2010), o que acham de ter aulas de música dentro da escola e o que gostariam de aprender. Também são feitos muitos relatos de experiência e pesquisas, onde diversos educadores musicais apresentam os procedimentos e metodologias utilizados em seus projetos sociais, escolas, e universidades (Cançado, 2006; Campos, 2008; Targas e Joly, 2009; Joly e Joly, 2011).

Em seu livro “Música(s) e seu ensino” Maura Penna (2010) vem discutir algumas concepções, abordagens e perspectivas da educação musical e da musicalização, avaliando a música como linguagem, o seu acesso, e suas potencialidades. Ela trás uma retrospectiva da legislação brasileira e mostra como a música esteve mais ou menos presente ao longo da nossa história, até chegar na lei 11.769/2008. A partir da lei, a autora trás reflexões importantes sobre a música na escola: qual ensino é mais adequado para as escolas regulares? Quais as limitações e as dificuldades enfrentadas? E encerra com propostas de

atividades que, segundo suas concepções, seriam adequadas e possibilitariam um ensino de música de qualidade dentro do espaço escolar.

Rita Fucci-Amato (2012), no livro “Escola e Educação Musical: (des)caminhos históricos e horizontes”, trás com mais profundidade o histórico do ensino de música no Brasil, desde a chegada dos jesuítas, junto com a Coroa Portuguesa, passando pela tradição do ensino pianístico, até chegar nas legislações mais atuais e na lei 11.769/2008. Ela dedica parte do livro ao Canto Orfeônico, que foi, sem dúvidas, a maior política de educação musical que o Brasil já teve em sua história³. A partir do panorama apresentado, e dos “descaminhos” enfrentados pela Educação Musical, Fucci-Amato aponta *10 desafios para a educação musical na escola*, onde o primeiro desafio que a autora coloca é: preparar o educador⁴.

Nesse sentido, com relação à formação de professores, a quantidade de trabalhos publicados nas revistas analisadas (a saber: a Revista Música Hodie do programa de Pós-Graduação em Música da UFG, a Revista OPUS, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música [ANPPOM] e a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical [ABEM]) desde 2008, é consideravelmente menor do que nos anos anteriores a promulgação da Lei, o que não faz justiça à atual realidade.

Destaco, entretanto, a tese de doutorado de Neide Esperidião que resultou no livro “Educação Musical e Formação de Professores – Suíte e variações sobre o tema”. Em sua pesquisa, Esperidião (2012) entende *formação* como um processo inacabado, que é ao mesmo tempo individual e coletivo, que começa com a formação inicial, mas que não é restrito à sala de aula.

Segundo a autora, a formação inicial é

³ O Canto Orfeônico foi um projeto desenvolvido por Heitor Villa-Lobos, entre as décadas de 1930 e 1950. Caracterizou-se pelo ensino de música e civilidade através do canto, e teve bastante destaque por conseguir uma política de formação de professores que visava atender todos os professores do Brasil, bem como conseguiu alcançar grande parte dos alunos escolarizados, por estar presente em todas as escolas. O Canto Orfeônico tinha forte apoio do Governo Vargas.

⁴ Os 10 desafios que Fucci-Amato aponta são: preparar o educador; valorizar a matéria; propiciar o acesso à(s) cultura(s); lidar com mudanças culturais; desenvolver saberes, habilidade e competências; integrar teoria e prática; trabalhar a interdisciplinaridade; praticar o multiculturalismo, integrar a tecnologia; expandir-se para além da escola (Fucci-Amato, 2012, p. 91-121).

determinante para configurar o pensamento e o olhar do futuro educador, devendo fornecer subsídios para que ele próprio possa vir a gerenciar sua formação, por meio de um processo contínuo e ativo de construção do conhecimento, comprometido e engajado na ação de educar (ESPERIDIÃO, 2012, p. 38-39).

A autora deixa claro, portanto, que a formação inicial dos futuros educadores deve ser feita com responsabilidade e comprometimento, pois ela vai construir as habilidades e competências necessárias que o futuro educador deverá ter para atuar na prática escolar e para estar preparado para lidar com a velocidade das informações.

Assim, ao mesmo tempo em que é necessário discutir que educação musical queremos para as escolas brasileiras, qual é o papel da música, e o que se espera ensinar com ela; é necessário também pensar e discutir: As universidades estão preparando profissionais para atuarem na escola regular? Quem é esse profissional? Qual é a função dos cursos de licenciatura em Música? Qual o papel do educador musical? Os professores formadores possuem os conhecimentos necessários sobre a nova realidade do ensino de música no Brasil?

Com essas questões, reafirmamos a necessidade de nos questionar: O que queremos ensinar aos nossos futuros educadores? Que tipo de pessoas queremos que eles se tornem? Queremos que eles mantenham este sistema social ou busquem mudanças na nossa sociedade?

Assim, defendemos a ideia de que “o educador também precisa ser educado” (Freire, 1976, p. 138). Dessa forma, na formação inicial de professores, não basta que sejam construídos conhecimentos relativos à atuação em sala de aula. Segundo Espiridião:

A docência envolve muito mais do que ensinar e aprender, pois compreende conhecer deveres e direitos profissionais, lutar pelo reconhecimento e valorização do magistério pela sociedade, resgatar as representações e a imagem positiva de ser professor de música, humanizar o ato educativo e ser agente participante da formação humana (ESPERIDIÃO, 2012, p. 114).

Entendendo a práxis como sendo um importante caminho na busca por uma formação inicial realmente significativa, o Governo Federal, através do MEC e da CAPES, lançou o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que oferece bolsas para professores da universidade, da escola e para os alunos de licenciatura envolvidos, estimulando o estreitamento dos laços entre universidades e escolas públicas (Sobreira, 2008).

O maior benefício do PIBID é a oportunidade de o licenciando estar, ainda na graduação, dentro do ambiente escolar, em contato direto com os alunos, podendo aprender

com eles o que e como ensinar música, o que o aproximará da realidade que ele vai enfrentar em seu trabalho, no futuro, enquanto profissional. Através dessa iniciativa, os alunos de licenciatura podem ter contato com o funcionamento da escola pública, aprendendo a sua dinâmica e entendendo as suas limitações estruturais e financeiras, de modo a conseguir construir alternativas para o ensino de música, que independam das condições da escola.

Em um relato sobre suas experiências no PIBID, a educadora musical Nilceia Protásio mostra o que se pode esperar do licenciando em música que passa pelo programa:

Pretende-se que o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música tenha condições de planejar e promover atividades individuais e coletivas, promover a escuta e o pensamento crítico, intervindo e compreendendo a realidade da escola pública e promovendo uma educação musical significativa. Especialmente, que ele adquira autonomia e consciência de seu papel enquanto educador musical, alcançando um nível de maturidade pessoal, intelectual e profissional que o torne apto a enfrentar os desafios da profissão (PROTÁSIO, 2013, p. 119).

Com a inserção em um grupo de licenciandos em música que estão atuando como educadores musicais através do PIBID, nos propomos a contribuir para a construção da identidade de professor desses licenciandos e do fortalecimento do trabalho em grupo, de modo a consolidar a área de educação musical como uma área de conhecimento válida; contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática docente, articulando os estudos da área de educação e educação musical com a prática cotidiana na escola; acompanhar o processo de formação desses licenciandos, e os desdobramentos dos problemas e soluções adotadas por eles no aprendizado da profissão, para que, com isso, seja possível contribuir para o que Espiridião (2012) chama de “cultura da formação docente”, ou seja, para que as instituições formadoras compreendam a necessidade de não apenas transmitir conhecimentos, mas sim oportunizar conteúdos e experiências que permitam ao futuro educador o contato e o aprendizado verdadeiro com o real (Francisco e Herbertz, 2010).

Diante disso, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo geral da pesquisa e da ação:

Formular o conceito de Educação Musical Humanizadora a partir de uma experiência prática de orientação de bolsistas do PIBID.

Objetivos específicos:

Acompanhar, descrever, analisar e compreender o processo de formação de licenciandos em música, dentro de um programa de iniciação à docência;

Criar aos bolsistas do PIBID, participantes da pesquisa, oportunidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica.



A partir do que foi apresentado nessa introdução, foi possível identificar a formação de professores como um ponto chave para a efetiva permanência da música dentro do ambiente escolar. Acreditamos que, se defendemos que a escola é um espaço privilegiado para o aprendizado dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, e para a democratização do acesso à cultura, temos que defender a necessidade de profissionais que estejam preparados para atuar nesse espaço.

No entanto, acreditamos também na necessidade da reformulação do espaço escolar. Defendemos que a Música não deva ser utilizada como um mecanismo de manutenção do sistema sócio-político, como aconteceu na época do Canto Orfeônico⁵, mas sim como uma ferramenta de transformação – pessoal e coletiva – do espaço escolar, e da sociedade como um todo.

Assim, no capítulo 1, apresentamos o referencial teórico utilizado nessa pesquisa. Neste capítulo duas concepções de ensino são contrapostas: a educação bancária e a educação como prática de liberdade. A segunda, por se tratar de uma educação que busca a *humanização* dos sujeitos envolvidos, é a considerada para a nossa pesquisa como o ideal a ser alcançado. Com isso, apresentamos uma proposta do que seria uma educação musical humanizadora, segundo a aproximação de autores da educação como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Carlos Rodrigues Brandão, com autores da educação musical como Hans-Joachim Koellreuther, Carlos Kater, Maura Penna, e Ilza Joly. A partir dessa concepção, apresentamos a formação de professores como um caminho em busca de uma educação musical humanizadora.

Como já foi apresentado, a pesquisa se inseriu dentro de um grupo de licenciandos em Música que fazem parte do PIBID. Atuando como orientadora deste grupo, a pesquisadora realizou uma pesquisa-ação, onde, através da participação nas reuniões de planejamento, foi possível conhecer a dinâmica do trabalho na escola, e propor, a partir da demanda do grupo, estudos e dinâmicas a fim de contribuir para a superação de alguns problemas que surgiram ao longo dos dois anos da pesquisa. No capítulo 2, portanto, são apresentadas as metodologia de intervenção, de coleta e análise dos dados, bem como são descritos os sujeitos envolvidos na pesquisa e os procedimentos adotados na intervenção da orientadora-pesquisadora.

⁵ No programa de Villa-Lobos, “as noções de nacionalismo, patriotismo, formação moral e cívica e civilização vinculam-se estreitamente à ideologia do governo de Getúlio Vargas, buscando legitimá-lo e exaltá-lo” (Fucci-Amato, 2012, p. 61).

Os dados coletados ao longo de um ano e meio de convivência com os bolsistas do PIBID, foram divididos em três partes, e são apresentados no capítulo 3. Na primeira parte, reconhecemos o ciclo vivido pelos bolsistas, que caracteriza as fases que são mais ou menos repetidas por todos os bolsistas ao longo da sua experiência no PIBID. Aproximamos o ciclo dos bolsistas com o ciclo de vida de professores apresentado por Huberman (1992), e partimos de suas análises para compreender o ciclo vivido por esses licenciandos. Na segunda parte, mostramos o ponto de vista da orientadora-pesquisadora, onde são feitas reflexões sobre o papel do professor formador. E por fim, na terceira parte ousamos fazer uma avaliação, sintetizando alguns dos processos educativos que decorreram – tanto por parte dos bolsistas, em seu exercício docente na escola, quanto por parte da orientadora, em seu exercício de formadora – dessa convivência nas reuniões de planejamento, e dos estudos e dinâmicas realizados.

Por fim, apresentamos uma pequena síntese do trabalho de pesquisa realizado, retomando as principais ideias defendidas. Com isso, apresentamos alguns direcionamentos para as questões levantadas ao longo da pesquisa. A partir disso, avaliamos a relevância deste trabalho e tecemos algumas considerações finais.

Sem o poder dos livros e o apoio dos professores por vocação, a cidadania é anulada, afinal, sem ter ciência de sua importância, abrimos mão desse bem valioso. Todavia, veja bem... Quando digo de educação, não estou falando exclusivamente da construção de escolas para a alegria das empreiteiras aliadas do governo. Até porque, sozinhos os prédios bonitos e bem equipados, não fazem diferença. (...) Para que ocorra a revolução sonhada, é preciso que os profissionais parem de adestrar os pobres para servirem mesas e responderem “sim senhor” e “não senhor”. Os mestres devem mostrar para as crianças da periferia, que vitórias pessoais não têm apenas como fios condutores os serviços braçais vexatórios, humilhantes e mal recompensados, mas também, o trabalho intelectual.

Eduardo Taddeo

1. Capítulo 1: Aportes teóricos

As diferentes formas de abordar a realidade educativa, bem como os caminhos e os instrumentos escolhidos para a realização dessa abordagem, revelam diferentes pressupostos sobre essa realidade educativa. Assim, quando apresentamos conceitos, estamos automaticamente nos posicionando frente a eles, seja para apontar os caminhos, seja para refutá-los, e, então, apresentar outros ou novos caminhos.

Este capítulo apresenta os aportes teóricos na qual esta pesquisa esta baseada. Na primeira parte, apresentamos a perspectiva de Enrique Dussel sobre os critérios de demarcação de Marx, que mostram o lugar da pesquisa em educação dentro do campo científico. Os objetivos da pesquisa em educação são apresentados na segunda parte. Esses tópicos são apresentados para que possamos perceber como a área de Educação vem sendo tratada dentro do campo científico. Essa discussão aponta para a necessidade de repensarmos as abordagens de pesquisa em Educação, da mesma forma como propomos a necessidade da mudança das concepções ideológicas da Educação bem como suas práticas.

Na terceira parte contrapomos dois conceitos de educação (educação bancária *versus* educação como prática de liberdade) e os relacionamos com a educação musical. Por fim, apresentamos a formação de professores como um caminho para a educação que defendemos, bem como as qualidades e habilidades que a pesquisa pretende discutir com os colaboradores da pesquisa.

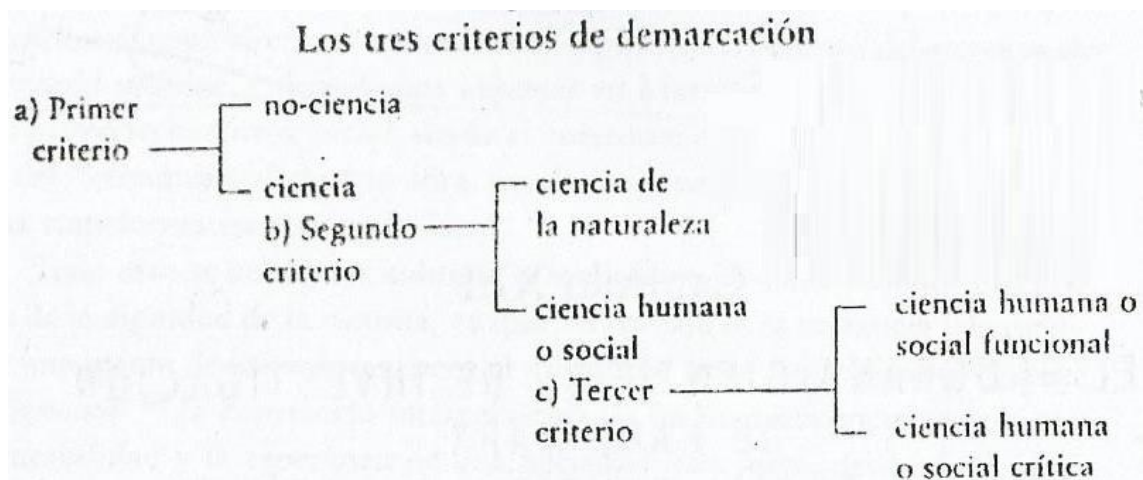
Dessa forma, será a partir dos autores e dos conceitos aqui apresentados, que deixaremos claro qual a realidade educativa que objetivamos alcançar.

1.1. Uma epistemologia da Educação

Dussel, em seu texto “El programa científico de investigación de Karl Marx”, discorre sobre o programa científico de Marx, onde, segundo ele, há três critérios epistemológicos de demarcação, sendo os dois primeiros mais comumente estudados do que o último. Dussel parte do questionamento: “¿La criticidade se opone a la científicidade?” (a criticidade de opõe à científicidade? – tradução livre).

O primeiro critério de demarcação, como pode ser visto no esquema abaixo (quadro 1), separa o que tem uma “definição racional, teórica e explicativa” (Dussel, 2001a) do que não tem, ou seja, a ciência da não-ciência. Entre os autores que ele utiliza para ilustrar essa primeira demarcação, está Popper e Kuhm.

Quadro 1: Os três critérios de demarcação



Fonte: DUSSEL, 2001a, p. 280.

Popper (1974) propunha uma análise lógica do conhecimento científico que representasse o “mundo real”, onde um enunciado pudesse ser verificado ou falseado, mas “tomando como critério de demarcação, não a *verificabilidad*, mas a *falseabilidad*⁶ de um *sistema*” (Popper, 1974, p. 42). Segundo este autor, uma teoria deve ser falseável: mas quanto mais ela passa nos testes, mais força ela ganha.

Kuhm (2007) defende que a ciência se desenvolve em um processo cíclico onde através do estabelecimento de um paradigma, se tem a chamada ciência normal⁷. Com o aparecimento de uma anomalia (uma peça estranha ao quebra cabeça), geraria uma crise até que ela fosse incorporada ao paradigma ou causasse uma *revolução*, com o estabelecimento

⁶ Os enunciados devem ser falseados à luz de uma determinada teoria, e sua aceitabilidade vem da capacidade desses enunciados sobreviverem a testes (Chalmers, 1993).

⁷ O estabelecimento e a aceitação de um paradigma pela comunidade científica gera o que Kuhm chama de ciência normal (normatizada)

de outro paradigma. Importante destacar que a ciência normal não busca novos paradigmas, ela busca aprofundar o estudo e pesquisa em seus próprios paradigmas.

O segundo critério de demarcação consiste na diferenciação entre as ciências naturais (exatas, duras) e as ciências humanas ou sociais. Dussel vai dizer que:

Las ciencias sociales usan frecuentemente complementariamente tanto la explicación de los hechos, remontándose a sus causas, como la comprensión por fundamentación, e por comprensión como hermenéutica, en este último caso, al pretender, con interés no solo observacional sino participativo, “interpretar el *sentido*” intersubjetivo de las acciones desde sus motivaciones evaluativas concretas (DUSSEL, 2001a, p. 283, grifo do autor).

As ciências humanas/sociais se desenvolvem usando a experiência ou a compreensão, que pode ser por dedução ou fundamentação; determinações consideradas “não científicas” pelos cientistas das ciências naturais. Sobre as ciências humanas, é possível fazer um paralelo com algumas questões discutidas no livro de Silvio Gamboa.

Gamboa (2006) vai dizer que a pesquisa em Educação (que está dentro do campo das ciências humanas), por muito tempo veio seguindo a abordagem positivista das ciências naturais, com o propósito de:

constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação, como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e das técnicas de pesquisa (GAMBOA, 2006, p. 15).

A pesquisa em Educação, dentro dessa perspectiva positivista, perde a complexidade do real, reduzindo os fatos a uma imagem simplista e superficial, como se fossem uma fotografia estática, além de separar o investigado, aquele a ser conhecido, e o investigador, aquele que produz conhecimento (Brandão *apud* Gamboa, 2006).

Nesse contexto, tanto Gamboa (2006) quanto Dussel (2001a) vão se referir à Escola de Frankfurt como um marco que rompeu com esse pensamento dentro do campo das ciências humanas, defendendo que o pesquisador deve tomar uma posição crítica frente ao seu trabalho, “‘ponerse de parte’ efectiva y prácticamente ‘junto’ a la víctima, y no solo em posición observacional participativa” (Dussel, 2001a, p. 286).

Segundo a teoria crítica da Escola de Frankfurt:

A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para quê se tem de fazer ciência (GAMBOA, 2006, p. 20).

Assim entramos no último critério de demarcação, aonde se vão diferenciar as ciências humanas e sociais *funcionais* das *críticas*.

Este critério de demarcação apresenta condições e possibilidades para que se possa desenvolver um programa de investigação que se denomina crítico, que é o foco do texto de Dussel, e, conseqüentemente, das ideias de Marx. Para compreender o programa de investigação crítico, iremos fazer uma relação com o texto “Para além do pensamento Abissal”, de Boaventura de Souza Santos.

Assim como quando os europeus chegaram na América, e classificaram os povos que aqui viviam, como “bárbaros”, povos “incivilizados”, “a-políticos” e “não-humanos”, suprimindo, através da violência e de um discurso de “modernidade” e “civildade”, sua cultura e seus costumes (Dussel, 2001b); “o pensamento moderno ocidental” (Santos, 2007) dividiu a realidade social em dois universos distintos: *deste lado da linha*, o lado relevante, e *do outro lado da linha*, o lado inexistente; regulando o conhecimento, valorizando a ciência em detrimento da filosofia e da teologia. É o que Boaventura chama de “pensamento abissal”, o pensamento moderno ocidental/europeu.

Dussel (2001b) acredita que para a América Latina se desprender das amarras centenárias dos europeus, deveria criar a sua própria filosofia que explicasse e contextualizasse a sua própria situação, vista pelo *outro lado da linha*. Boaventura defende, no entanto, que para superar o pensamento abissal, romper com *este lado da linha*, romper com o pensamento europeu, é necessário reconhecer que ele existe. Para essa superação, Boaventura vai sugerir uma “ecologia de saberes⁸”.

Ai entra a *crítica*, preocupação na investigação de Marx: a “negatividade”, o “não poder viver” dos oprimidos, explorados, das vítimas; a materialidade (a corporeidade humana) como condição de desenvolvimento da vida humana - fatores sem os quais não se faz ciência crítica. Somente vivendo, sofrendo com a vítima, com o sujeito pesquisado, é

⁸ Boaventura de Souza Santos defende a *ecologia de saberes* na contramão da “monocultura de saberes”, ou seja, defende que o conhecimento é plural e heterogêneo, e que esses conhecimentos podem interagir sem que se tire a autonomia deles. Isso significa que a cultura e o conhecimento *deste lado da linha* e a cultura e o conhecimento *do outro lado da linha* são igualmente válidos, para os dois lados da linha.

possível ter a perspectiva adequada, a visão crítica necessária para se propor um novo discurso.

Vale apontar aqui a ressalva feita por Libâneo (1990), no que diz respeito ao conceito de crítica e de atitude crítica. Para o autor, a crítica não é apenas a apreciação desfavorável de tudo; ser crítico não é apenas apontar o defeito das coisas:

Atitude crítica é a habilidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudo a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região (LIBÂNEO, 1990, p 125).

Nesse sentido, Gamboa (2006) diz que a pesquisa em Educação deve ser uma compreensão *da* educação *para* a educação; com o fim de “conhecer para transformar”, transformação esta, que, segundo o autor, deve ser cultural e social, modificando radicalmente as estruturas da sociedade, tomando como base a relação estreita entre teoria e prática:

Segundo a filosofia da práxis, 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).

Cada vez mais, tem-se valorizado investigações em educação que sejam eficazes, que tenham utilidade, que correspondam às necessidades reais e que estejam orientadas em direção a algumas mudanças sociais (Gamboa, 2006). A realidade e a história brasileira apontam, portanto, para a necessidade de que a pesquisa em Educação se enquadre dentro do campo das ciências humanas e/ou sociais, e assuma uma postura minimamente funcional, mas, preferencialmente, crítica, a fim de que seja possível uma transformação dessa realidade.

1.2. Fazer pesquisa em Educação

Ao propor uma *pesquisa em Educação*, Gamboa (2006) chama atenção para a necessidade de se questionar a própria prática educativa, não mais com a postura positivista, como se os fatos fossem uma fotografia. Faz-se necessário o rompimento com essa visão onde, de um lado há um pesquisador, que investiga, e de outro, há um pesquisado, mero objeto a ser conhecido. Nesse sentido, Gamboa propõe que o conhecimento é um produto

social, “que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e como ato humano não está separado da prática” (*idem*, p. 15). Dessa forma, o autor defende que a pesquisa em educação deve ter o compromisso de transformar determinada realidade social, a fim de melhorar a vida dos sujeitos emersos nessa realidade.

Assim, ao aproximar essa ideia do conceito de prática social, proposto pelos professores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar⁹, podemos verificar a teoria de Gamboa, quando eles defendem que “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas [*humanas*] são educativas” (Oliveira *et al*, 2009, p. 2), uma vez que essas práticas geram nos envolvidos o conhecimento de si, do outro, do mundo, capaz de dar significado e transformar a realidade em que se vivem.

As práticas sociais são decorrentes e/ou geradas da integração entre indivíduos, e destes com o ambiente (seja natural, social ou cultural) em que vivem. Dentro de grupos, instituições, os sujeitos atuam como atores, produzindo bens, transmitindo valores, ensinando e aprendendo a viver, e transformando a realidade em que estão inseridos.

Os processos educativos decorrentes das diferentes práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos permitem que os mesmos interconectem o que aprenderam em determinada prática, com o que estão aprendendo em outra, o que mostra que o conhecimento de mundo não deriva apenas daquele provido nas salas de aula nas escolas, ou, em nosso caso, na universidade, uma vez que “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (Oliveira *et al*, 2009, p. 7).

Uma pesquisa em Educação, inserida dentro de uma prática social, determinada a verificar os processos educativos decorrentes dela, portanto, deve ter o objetivo de compreender determinada realidade, através de uma cuidadosa inserção no grupo, da participação nas atividades realizadas por ele, da convivência, da integração e da confiança (Oliveira *et al*, 2009, p. 10-11). Segundo Gamboa, na pesquisa em Educação, “tanto o investigador, como os investigados são sujeitos, o objeto é a realidade” (Gamboa, 2006, p. 24). Assim, em nossa pesquisa, o objeto, ponto de partida, deve ser “a prática concreta dos educadores nas atuais condições, de seu exercício profissional” (Gamboa, 2006, p. 78), onde,

⁹ Documento publicado nos anais da 32ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

a partir da compreensão dessa realidade, ou seja, da prática educacional, sejam geradas novas práticas – compreensão *para a prática* (*idem*, p. 78).

A compreensão, que nasce do caminhar junto com esses sujeitos, permite o aperfeiçoamento do olhar frente ao grupo, permitindo ao pesquisador um entendimento de determinada experiência a partir de uma visão *de dentro* do grupo.

Ainda segundo Gamboa, para se fazer pesquisa, não é suficiente a seleção de técnicas de coleta de dados. Os resultados obtidos “terão maior importância ou significado dependendo, em última instância, da visão de mundo e do interesse que motiva o conhecimento” (Gamboa, 2006, p. 33). Dessa forma,

no processo de pesquisar, nossa visão de mundo é claramente exposta no referencial de partida e, durante o pesquisar, em cada diário de campo, na análise dos dados, na elaboração dos resultados e das contribuições da pesquisa essa visão é retomada, para ampliá-la, questioná-la, reposicioná-la, ressignificá-la (OLIVEIRA *et al*, 2009, p.13).

Sendo assim, faz-se necessário a apresentação do referencial teórico utilizado como ponto de partida para a presente pesquisa.

1.3. Duas concepções de educação

Ao pensar em *Educação*, de qual educação estamos falando?, para formar qual tipo de pessoa?, para criar ou viver em qual mundo?

Uma educação dirigida ao indivíduo ou uma educação dirigida ao cidadão? Uma educação para a instrução do produtor-consumidor competente e competitivo, destinado ao mercado de bens e de serviços regido pela lógica do capital financeiro? Ou uma educação para a formação do criador-cidadão participante e solidário na construção de mundos sociais guiados pelo diálogo e pelo desejo amoroso da partilha e da reciprocidade? (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Dentro dessas questões, há duas concepções de educação que estão sendo contrapostas: uma educação individualista, regida pela lógica do capitalismo, onde os verbos *fazer*, *ter* e *conquistar* definem o que é “vencer na vida”; e uma educação ao mesmo tempo pessoal e coletiva, solidária, onde se mostra que *ser*, *criar*, *realizar*, e se preocupar com o outro, contribuem para a construção do diálogo entre as pessoas de uma comunidade

(Brandão, 2005). Ou, nos termos de Paulo Freire: educação bancária *versus* educação como prática da liberdade.

Paulo Freire define a educação bancária como uma educação fundamentalmente narradora, dissertadora. Característica que implica em um sujeito – o narrador – e um objeto – o ouvinte. Em sua Pedagogia do Oprimido, Freire denuncia esse sistema educacional narrativo que ainda hoje é presente em muitas escolas brasileiras:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia (FREIRE, 2011, p. 79).

Nessa concepção de ensino, o educador é o sujeito do processo educativo e possui a tarefa de “encher” os educandos com os conteúdos da sua narração. Assim, os educandos, transformados em “vasilhas” a serem “enchidos” são conduzidos à memorização desses conteúdos. Quanto mais depósitos, tanto melhor será o educador. Quanto mais dócil, tanto melhor será o educando (Freire, 2011).

Na educação bancária, não há comunicação. Há depósito, transferência e transmissão de valores e conhecimentos. O educador é quem educa, quem sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta, atua, escolhe o conteúdo, ou seja, é o sujeito do processo educativo. Aos educandos cabe a tarefa de receber os depósitos, memorizá-los e arquivá-los.

A rígida posição em que o educador dentro da visão bancária de educação se coloca, fortalece a dicotomia entre “os que sabem” e “os que não sabem”, e faz com que ele negue a educação e o conhecimento como processos de busca, ignora a existência do saber de experiência feito¹⁰, impede o desenvolvimento da consciência crítica desses conteúdos que transformaria os educandos em sujeitos no mundo.

¹⁰ *Saber de experiência feito*, segundo Paulo Freire, são os saberes construídos nas diferentes práticas sociais, aquele saber que não depende exclusivamente do conhecimento científico, mas sim da experiência e vivência cotidiana. É o senso comum, a visão de mundo. Como já apresentado, todas as práticas sociais geram processos educativos, portanto, todas os saberes devem ser considerados e valorizados.

No entanto, a educação bancária, segundo Paulo Freire, satisfaz aos interesses dos opressores¹¹: impõe aos educandos a passividade, a adaptação ao mundo, tolhe a criatividade, a consciência, controla sua ação.

Ao aprisionar as consciências, através da manutenção de um dualismo que deforma e nega o ser humano, onde não é possível a *comunicação* entre as consciências, o ser humano se aliena: perde a sua condição humana, perde o direito de ser sujeito da própria história (Fiori, 1986, p. 6). À sociedade opressora interessa dificultar esse pensar autêntico, mantendo o estado de “imersão¹²”, para que melhor se possa controlá-los para então preservar a situação da qual são beneficiados:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2011, p. 89).

Mesmo sem saber, muitos educadores perpetuam as concepções bancárias de educação: a escolha dos conteúdos e a metodologia de ensino são escolhas políticas. Quando esses conteúdos são escolhidos de forma arbitrária, ignorando a realidade política e social na qual seus alunos se encontram, bem como os conhecimentos empírico que os mesmos trazem de diferentes práticas sociais; quando a metodologia de ensino não é pensada de modo a garantir uma aprendizagem efetiva, considerando as diferentes formas de aprender, visando a valorização e ao mesmo tempo a ampliação do saber de experiência dos educandos, mas sim garantir mais conforto para o professor, ou seja, ao reproduzirem na relação educador-educandos a relação opressor-oprimido, ao desorientar os educandos no sentido da sua própria consciência de mundo, ao domesticá-los para a realidade opressora, o educador desumaniza ambos.

¹¹ Em consonância com a teoria de Marx & Engels sobre a luta de classe, Freire entende o opressor como a classe social ou o indivíduo que oprime outra classe social ou indivíduo, estabelecendo uma relação de dominação que proíbe e nega a vocação ontológica do ser humano, a vocação de *ser mais* de ser um *ser no mundo*. Freire aponta também que há relação de opressão entre oprimidos, uma vez que os oprimidos vêm na opressão uma maneira de se livrar da opressão que sofrem de seus opressores. No entanto, para Freire, a verdadeira liberdade só virá com a práxis libertadora do oprimido, que será capaz de humanizar oprimidos e opressores.

¹² Freire entende “imersão” como o primeiro grau de consciência, aquela consciência que não é suficiente para objetivar a realidade. É o que ele também chama de consciência ingênua.

A desumanização ocorre quando a relação entre os seres humanos se desumaniza, quando um indivíduo ou um grupo detém determinado poder e se utiliza dele para benefícios próprios, prejudicando outro indivíduo ou grupo. Um educador, quando não respeita seu aluno, quando se considera o único detentor do conhecimento e se utiliza disso, através de provas ou até mesmo através da sua atitude, para humilhar e amedrontar seus alunos, desumaniza a relação professor-aluno. Esse educador se torna o sujeito que devido a determinado benefício (conhecimento) se utiliza dele para manter o benefício (autoridade, status) em detrimento dos seus alunos.

A relação entre os seres humanos passa então de cooperação para dominação – opressão. Essas relações opressoras, aos poucos, vão se tornando naturais, e os oprimidos acabam considerando os opressores como um modelo de sucesso. Isso acontece por conta da

educação domesticadora, destinada a contribuir para perpetuar esta ordem injusta e desumanizante, favorável às minorias, educação que deixou de ser instrumento para *ser mais* para tornar-se agente do *ser menos* (Barreto, 1998, p.56, grifos da autora).

A desumanização é, portanto, a vocação negada do ser humano *ser mais*, é a transformação do ser humano em objeto, e a negação da sua condição de sujeito que lhe é própria; é a injustiça, a exploração, a violência¹³. Ao domesticar seus alunos para a realidade opressora, ensinando-lhes a obediência, a passividade, o não pensar autêntico, o educador impede que seus alunos alcancem aquilo que é a vocação do ser humano: ser mais. Violentamente, os educandos deixam de ser sujeitos da sua própria história e passam a ser objetos acrílicos de uma realidade opressora.

Ainda segundo a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire:

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2011, p. 85, grifo do autor).

¹³ A desumanização, no entanto, também atinge o opressor, uma vez que “não é próprio dos seres humanos tratar como coisas ou objetos outros seres humanos” (BARRETO, 1998, p. 56).

Se *ser mais* é vocação ontológica¹⁴ do ser humano, então é possível a superação dessa situação opressora. Em entrevista, Paulo Freire expõe:

Se o ser humano é capaz de transformar uma realidade natural que ele não fez, então ele tem condições, posso não saber quais as condições no momento, mas ele em condições de transformar a realidade que é feita pelo ser humano, que é a realidade cultural, a realidade histórica, política, etc (FREIRE in LYRA, 1996, p. 181).

Segundo Ernani Maria Fiori (1986), a conscientização tem o papel de trazer o homem de volta ao seu lugar de sujeito na sua própria história. Tem o poder de dar a ele a opção de lutar pela sua desalienação, sua desumanização. A conscientização permite que os seres humanos *tenham consciência* da realidade opressora, e percebam a sua passividade diante dela. Conscientes dessa realidade que os diminui, os seres humanos podem então buscar maneiras de superar essa realidade opressora que os desumaniza, que os torna objetos sem ação e pensamento próprio.

Porém, como afirma Fiori (1986), e também acentua Freire (2011), a conscientização da opressão, ou seja, o reconhecimento da realidade opressora, não livra, por si só, os homens dessa situação, nem tampouco a modifica. Fiori, nos alerta: “não há transformação do homem sem mudança estrutural, porém, o homem não refaz sua forma se o sistema de valores continua o mesmo” (Fiori, 1986, p. 6).

Portanto, para que os seres humanos (oprimidos e opressores) sejam libertados de fato, e para que haja uma efetiva transformação na realidade opressora, é necessário que se entreguem à práxis libertadora: reflexão e ação no mundo para transformá-lo:

Para reconstruir seu mundo, o homem tem que excedê-lo. O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve num permanente transcender-se a si mesmo. O homem se define por esta libertação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende e o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar o mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão reflexiva. O meio vital se transforma em mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo (FIORI, 1986, p. 8).

¹⁴ Freire entende a ontologia humana como a consciência que o ser humano tem de que é um ser incompleto, inconcluso e inacabado. A consciência dessa *limitação* ontológica faz com que os seres humanos, diferentemente dos demais seres, estejam sempre insatisfeitos com o que são, desejando esperançosamente superar a sua condição de “ser” para a condição de “ser mais”. Essa *vocação* para “ser mais” é um processo histórico, social, esperançoso e pedagógico.

O educador, portanto, que pretende romper com essa educação bancária, deve se solidarizar com os seus educandos, rompendo com o esquema vertical¹⁵, superando o dualismo educador-educandos. Mas não deve esperar que a sociedade se modifique para começar a fazê-lo, não deve esperar que a sociedade se democratize para democratizar sua prática pedagógica. Ao conviver, simpatizar, comunicar-se, ao dialogar, e engajar-se na busca pela libertação de ambos – educador e educandos – já não há mais educação bancária.

O oposto dessa educação bancária, então, seria o que Freire chama de *Educação como prática da liberdade*, e é essa a educação, como a questão no início do capítulo nos pergunta, que a presente pesquisa defende.

1.3.1. Educação como prática de liberdade

A educação libertadora é aquela que permite que os seres humanos deixem de ser o que são, para serem seres mais conscientes, livres e humanos. É da natureza do ser humano a consciência da sua inconclusão (Freire, 1996), por isso, diferentemente dos outros seres, a necessidade da sua educabilidade. A educação como prática de liberdade se define pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor.

Para melhor definir o que seria essa “Educação libertadora”, Fiori (1991) parte do desmembramento dessa expressão. Ele define a educação como sendo o “*esforço* permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa *re-encontrar-se* consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social” (Fiori, 1991, p. 83, grifos nossos).

O *esforço* do qual o autor se refere não se encontra em um plano calculado: é risco, aventura. Ele acontece dentro de um desenvolvimento dialético e de um processo histórico-cultural. A cultura é o mundo em que o homem se objetiva e produz o seu reconhecimento constitutivo da sua humanidade; a história é o mundo estruturado onde o homem produz materialmente a sua existência.

¹⁵ O esquema vertical pode ser compreendido como a metodologia onde há uma figura que está acima dos outros sujeitos envolvidos, que em nosso caso, seria o professor estando acima dos seus alunos. Ao estar acima, é esse professor quem sabe, quem ensina, quem transfere o conhecimento aos seus alunos. Diferentemente seria um esquema horizontal onde todos os envolvidos possuem a mesma importância no processo educativo, e professor e alunos compartilhariam seus conhecimentos.

O que Fiori chama de *re-encontro* é o que coloca o ser humano em seu próprio lugar em determinado momento histórico: é a sua autonomia, sua liberdade. Sendo assim, “o movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação” (Fiori, 1991, p. 84).

Não é possível, no entanto, a educação problematizadora¹⁶ tornar-se uma prática para a liberdade, se não romper com a verticalidade imposta pela contradição educador-educandos – e isso também não é possível fora do diálogo.

O diálogo é um imperativo para que exista a educação libertadora. Segundo Brandão (2005):

Um *diálogo* acontece quando as pessoas não estão preocupadas em convencer os outros, em fazer com que as suas palavras sejam as mais ouvidas e as suas ideias sejam as mais acatadas. 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, 2005, p. 78 – grifos do autor).

Assim, ao ouvir e escutar os outros e falar a eles, viver uma conversa onde todos podem falar e onde todos são ouvidos, a verticalidade entre o educador e os educandos deixa de existir. Por meio da abertura para o diálogo, educador e educandos têm suas opiniões escutadas com atenção, e todas são respeitadas, não há mais “verbalismo”, há comunicação.

O diálogo implica no amor ao mundo e aos homens¹⁷. Só com a superação da situação opressora é possível estabelecer o amor, que é o compromisso com os homens. E esse compromisso, por ser amoroso é dialógico. O diálogo implica também, a priori, na fé no mundo e nos homens, “fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 2011, p. 112, grifo do autor).

A solidariedade, outro imperativo da educação libertadora, não é apenas descobrir-se na posição de opressor, prestar assistência a um determinado grupo, ou sentir-se culpado pela opressão. A verdadeira solidariedade está em lutar juntamente com o grupo de

¹⁶ “Educação problematizadora” é sinônimo de “Educação libertadora” (ou educação como prática de liberdade).

¹⁷ Nos termos de Paulo Freire, em 1968. O próprio autor reconhece (em 1992, em *Pedagogia da Esperança*) que ao usar o termo “homens” ele estaria se referendo aos seres humanos: homens e mulheres.

oprimidos para transformar a realidade objetiva que os faz “seres para o outro” ao invés de “seres para si” (Freire, 2011), é um ato de amor.

No entanto, Fiori alerta que da mesma forma que a educação libertadora não pode ser cúmplice do ensino dos valores da dominação, ela não pode ser somente a crítica das ideias dominantes. Segundo o autor, a educação só será libertadora “na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na *práxis* produtora do mundo e do homem” (Fiori, 1991, p. 88, grifo do autor).

A *práxis* é entendida por Paulo Freire como o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1996, p. 38); entre a maneira de interpretar a realidade e a conseqüente prática em decorrência dessa compreensão; é o discurso sobre a realidade para modificar essa mesma realidade; é, segundo o neologismo criado por Paulo Freire, “palavração” - palavra-ação -, e é indissociável da prática libertadora.

A educação como prática de liberdade é, portanto, aquela educação que promove a superação da opressão, e conseqüentemente, humaniza as relações humanas, a relação com o mundo. Acreditamos que a realidade política e social na qual nos encontramos exige posturas educativas em busca da humanização, a fim de acabar com as relações opressoras que subjagam e violentam milhares de crianças, mulheres, negros e negras, indígenas, homossexuais, etcetera. Assim, quando pensamos na volta da música para dentro do ambiente escolar, não podemos deixar de propor que o ensino de música seja realizado a partir da ótica libertadora e humanizadora. Dessa forma, baseado nos autores aqui apresentados, expomos o nosso conceito de Educação Musical Humanizadora.

1.3.2. Educação Musical Humanizadora

A lei 11.769/2008 vem alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acrescentando a música como componente obrigatório – mas não exclusivo – do ensino de Arte. Subtil (2011, p. 191) afirma que “essa injunção legal traz um elemento a mais para o reforço da educação musical das crianças e jovens escolarizados” e que se torna urgente uma reflexão sobre as velhas práticas musicais na escola, e sobre as novas demandas dos alunos, e que o caminho para isso deve se iniciar com a “compreensão de como os sujeitos se relacionam e produzem significados com e sobre a música nesta sociedade, neste momento histórico”.

Para que essa compreensão aconteça, alguns educadores musicais como Maura Penna (2010), Carlos Kater (2004), Ilza Joly (2003) e Hans-Joachim Koellreutter (1977, 1997, 1998), entre outros, sugerem uma ótica humanizadora da prática musical educativa.

Para H-J Koellreutter o *humano* é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens, levando em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo: o físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (Brito, 2011, p. 40).

Em consonância com as ideias de Paulo Freire, Koellreutter acredita que esses novos ambientes de aprendizagem musical não deveriam permitir que o conhecimento fosse passado de forma fragmentada, estática, mas sim como um processo dinâmico do “vir a ser”.

O autor ainda defende que a arte na nova sociedade (pós-industrialização), se torna um meio indispensável da educação, um instrumento da libertação, por conta das mudanças estéticas, tecnológicas e sociais que têm provocado e ainda pode provocar, e pela possibilidade da interdependência de sentimento e racionalidade, desenvolvendo assim um pensamento globalizante, integrado. Nesse contexto, torna-se necessária uma proposta que seja centrada na pessoa, que compreenda o pensar crítico e criativo como elementos de extrema importância, e que seja capaz de integrar de forma colaborativa as inteligências humanas, de modo a incorporá-las no processo educativo.

Koellreutter acredita, então, que a educação musical na escola não deve ser orientada para a profissionalização de musicistas, mas sim como um meio de “desenvolver a personalidade do jovem como um todo” (Koellreutter, 1989, p. 43), despertando e desenvolvendo capacidades indispensáveis aos profissionais de qualquer área: “as nossas escolas também oferecem cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais” (*idem*, p. 44). Assim, ao realizar atividades educativo-musicais, os sujeitos têm a chance de trabalhar questões como: percepção, comunicação, concentração/autodisciplina, trabalho em equipe, discernimento, análise e síntese, autoconfiança, medo e inibição, desenvolvendo a criatividade, o senso crítico, a sensibilidade, a responsabilidade, a memória. Bases, segundo o autor, essenciais para o exercício do raciocínio, reflexão e conscientização:

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1998, p. 44).

Antes da exigência da lei 11.769/08, muitos projetos de ação social já vinham incluindo a música como um elemento de integração social, algumas vezes até com preocupação artística. Porém, segundo Kater (2004), essa abordagem não passa do satisfatório, pois muitos desses projetos se caracterizam mais como “oferecimento de música” do que “projetos educativo-musicais”, o que significa que sua ampliação para diferentes espaços, e até mesmo para dentro da escola, não é o bastante. Por conta disso, o autor propõe reflexões para a ampliação da definição de *Educação Musical*, de forma a melhor explorar os recursos que a música pode oferecer.

Educadores musicais como Penna (2010), Joly (2003), Hentschke (1995, 2003), Souza (2000) e Kater (2004), defendem que a educação musical na escola tem o papel de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas sensibilidades estéticas e artísticas, do seu potencial criativo, da sua habilidade de comunicação não-verbal; deve proporcionar um sentido histórico da nossa herança cultural; promover a experiência, o contato e a exploração das diversas possibilidades sonoras (Joly, 2003; Souza, 2000).

Dentre os recursos possíveis, a educação musical pode promover o resgate da própria cultura, e o contato com as diferentes culturas musicais que existem no mundo. Proporciona o ensino de uma nova linguagem, e conseqüentemente, uma nova forma de se comunicar. A música, vivenciada de uma forma ativa¹⁸, trabalha com o corpo, permitindo maior consciência e desenvoltura corporal, contribuindo para o aprimoramento do senso rítmico e da psicomotricidade (necessários não só na vida cotidiana, mas também na prática musical). A exploração de todos os sentidos promove uma quebra da racionalização, o que pode tornar os sujeitos mais sensíveis. Essa sensibilidade permite que se ouça o outro, que se faça música com o outro, de maneira mais colaborativa e solidária. Pode também proporcionar espaços de criação e exploração, trabalhando a criatividade e o imaginativo. A educação musical, visando ou não o ensino específico de um instrumento, pode fazer com que

¹⁸ Os métodos ativos são métodos sugerem que o conhecimento teórico parta da vivência (e não o contrário, como no ensino tradicional), reforçando a participação do aluno, privilegiando o ser integral, o sentir e o pensar do indivíduo, resgatando a “filosofia de integração, da não fragmentação da experiência musical e da democratização no ensino” (CANÇADO, 2006, p. 18).

as pessoas se tornem *sujeitos* ativos no exercício de apreciar ou fazer música, ou seja, pode tornar a experiência musical mais significativa e consciente.

Ao ampliarmos, portanto, o conceito de educação musical, diferenciando-o do ensino puramente técnico-profissionalizante e, ao mesmo tempo, da prática exclusivamente recreativa, defendemos que, dentro do ambiente escolar, o ensino de música tem por objetivo democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades, seja através de atividades de musicalização, seja através do ensino de algum instrumento – sem necessariamente a pretensão de formar músicos profissionais, mas sim, pessoas mais sensíveis e musicalizadas.

Assim como defende Paulo Freire, Carlos Kater acredita que toda profissão carrega em si um compromisso com a sociedade, e tem na sua razão de ser a perspectiva de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos que nela vivem. De acordo com o autor, “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (Kater, 2004, p.46), isso porque:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44).

Diante disso, uma educação musical humanizadora teria a função de possibilitar no aluno o contato com as suas próprias potencialidades e limites, do ponto de vista musical, apontando caminhos e orientando a sua exploração e superação, “porque explorar potencialidades ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música” (Kater, 2004, p. 45). Este processo formador da educação musical deve ser “desimobilizante”, no sentido de revitalizar o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo – sua consciência: “nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo” (*idem*, p. 45).

Maura Penna, no entanto, afirma que “não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo” (Penna, 2006, p. 37). O ensino modelar, aquele onde o professor determina o que e como fazer, através de um único modelo possível, enfatiza a técnica pela técnica. Segundo a autora, quando a técnica – fundamental para a execução de qualquer trabalho – se transforma em um fim em si mesma, a expressão e iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, e, portanto em nada ou pouco contribui para a autonomia, criatividade ou reflexão crítica do aluno.

Embora essa prática seja muito comum no ensino profissionalizante, e seja considerado o ensino “sério” de música, Penna (2010) acredita que essa metodologia não é adequada às escolas regulares. De acordo com a autora, nas escolas regulares:

a música tem objetivos distintos da preparação de instrumentistas, pois está a serviço da formação global do indivíduo, visando, inclusive, possibilitar uma participação mais ampla e crítica em seu meio sociocultural (PENNA, 2010, p.127).

Dessa forma, acredita-se que os educadores musicais devem se tornar conscientes de que eles têm uma missão social, e que devem, através do seu instrumento de trabalho – a música –, intensificar certas funções da atividade humana, ou seja, humanizar as relações humanas através da comunicação por meio da música, desenvolvendo a capacidade de um pensamento globalizante, estimulando a criatividade, a sublimação dos sentimentos, e colaborando para vencer a alienação social (Koellreutter, 1977).

Através do diálogo e do respeito ao saber de experiência feito de cada um, Abrahams (2005) afirma que o ensino de música tem o poder de libertar alunos e professores dos estereótipos, incentivando o raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando o próprio contexto social, político e cultural, com o mundo. Uma vez questionando, desafiando e incentivando os alunos a experimentarem a música do professor, e motivando os professores a compreenderem a música dos alunos, se constrói dialogicamente, uma terceira visão de mundo, uma realidade que é coletiva.

Essas práticas, portanto, podem libertar os indivíduos da dominação social, através da problematização e da reflexão crítica de sua realidade, onde, através da valorização

do multiculturalismo¹⁹ e da individualidade de cada um, seja possível proporcionar o diálogo entre diversas culturas. Essas práticas também permitem que educadores e educandos *sejam mais*, favorecendo um ambiente seguro para a permanente busca da ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que não existe educação sem conteúdo. Isso significa que os educadores musicais não devem ter medo de ensinar *música*. Embora possa parecer desnecessário, é preciso reforçar que, quando falamos de aceitar o saber de experiência feito dos alunos, valorizar a construção autônoma do conhecimento por parte dos alunos, não queremos dizer que o educador não tenha o seu papel no processo educativo. O educador é um dos sujeitos envolvidos neste processo de ensinar e aprender, e deve tentar garantir as ferramentas para que seus alunos aprendam. Sobre isso, Paulo Freire explica:

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber da experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Nessa perspectiva, os educadores envolvidos devem estar conscientes de seu compromisso na construção da autonomia do educando, de modo que a sua prática pedagógica seja coerente, que valorize e respeite a cultura, a individualidade e os conhecimentos empíricos de seus educandos.

Faz-se necessário, então, que a formação desses educadores oportunize, valorize, e instigue a necessidade de os educandos desenvolverem essas habilidades.

¹⁹ Paulo Freire entende o *multiculturalismo* como as possíveis formas de convivência que é possível construir dentro de diferentes grupos sociais, etnias, padrões culturais, socioeconômicos, individualidades, etc. “Criar a unidade na diversidade” (FREIRE, 1992).

1.4. Pensando na formação de professores mais humanizados

O grande desafio para a existência de uma educação musical que caminhe sob os pressupostos da educação como prática da liberdade é a preparação do educador. Isso porque, de acordo com Kater:

Sem um constante trabalho centrado na pessoa do profissional, e em sua acuidade ampla, poderemos comprometer seriamente a música criada, estudada e ensinada, reduzindo-a a um simples elemento de fachada ou superfície, ao não constatar, localizar ou descobrir nela onde está e como se articula a vida (KATER, 1993, s/p).

É certamente impossível pensar em uma formação para professores que se proponha a formar professores absolutamente iguais. Isso porque cada educador em formação tem suas experiências prévias, viveu em um determinado tempo e espaço, porque absorve os saberes que mais lhe parecem adequados, tem diferentes interesses, e também porque cada espaço educativo exigirá do futuro educador uma habilidade diferente. No entanto, a formação docente no caminho da educação libertadora possui alguns pressupostos básicos: na *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire apresenta os “saberes necessários à prática educativa” – alguns deles já citados no tópico anterior.

Koellreutter (1977), Kater (1993) e Joly (2003) também questionam a formação de professores, e defendem que ela deve ser feita de modo que os educadores musicais tenham ferramentas para refletir sobre as condições sociais do país, sobre a função da música na sociedade contemporânea, bem como tenham conhecimentos pedagógicos e musicais para que possam realizar um trabalho educativo com qualidade musical.

Joly (2003), apresenta a defesa de Violeta Gainza de que para se dedicar à tarefa de ensinar, é necessário sentir uma profunda paixão pelo objeto de ensino. Segundo Gainza (*apud* Joly, 2003), “esse sentimento [...] quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse”. Mas, para Joly, isso não é suficiente:

O professor deve possuir ainda uma capacidade que o habilite a realizar sua tarefa com êxito e com o máximo de rendimento. Essa capacidade compreende o conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e sua preparação pedagógica para tanto. Seria impossível ser um bom professor sem essas duas capacidades. O professor deve ser, então, um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar (JOLY, 2003, p. 123).

No entanto, para que esse trabalho com qualidade musical e pedagógica seja dialógico, é necessário uma ressalva:

para que, [...], quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignore tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 1992, p. 188).

Dessa forma, para o presente trabalho, acreditamos que seja necessário buscar o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do encontro da teoria com a prática, da reflexão crítica, do diálogo, do compromisso com os alunos e com a escola, da coerência, da alegria da realização do trabalho, da amorosidade e da autonomia.

Para que todas essas habilidades possam ser trabalhadas de maneira respeitosa e comprometida, é necessário dar atenção não somente às questões do trabalho prático e do cotidiano escolar: é necessário também um olhar atento para a auto identificação desses licenciandos. Segundo Pimenta (1996), valorizar a formação do profissional da educação implica em valorizar suas reflexões críticas e suas experiências compartilhadas, ou seja, valorizar as vivências e impressões desse educador em formação. Ainda segundo a autora, essa valorização contribui para a construção da identidade de professor, identidade essa que “não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido” (Pimenta, 1996, p. 75). A construção da identidade de professor parte da identificação com a profissão, e com outros profissionais da área, e esta diretamente ligada ao desejo de se tornar profissional.

A aproximação entre a teoria e a prática deverá ser o primeiro imperativo. Muitas vezes entendemos a palavra “teoria” de forma pejorativa, relacionando-a com o verbalismo, o gosto pela palavra. Aqui, a teoria é entendida como contemplar (Freire, 1967, p. 94), é inserir-se na realidade, para comprová-la e vivê-la praticamente. Dessa forma, durante a nossa pesquisa, os licenciandos foram constantemente incentivados a questionarem a teoria que está sendo oferecida a eles, tanto nas disciplinas da graduação, quanto em nosso grupo de estudo, formado nas reuniões de planejamento, a fim de contrapor-las com a prática que está sendo vivida na escola.

A reflexão crítica deve ser o momento fundamental no processo de formação dos licenciandos com quem estamos trabalhando. Através da reflexão sobre as condições sociais da escola em que estão inseridos, bem como dos alunos que a frequentam, se torna

possível a reflexão crítica sobre a própria prática: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (Freire, 1996, p. 39). Somente pensando criticamente a prática que esta sendo/foi feita é possível melhorar a próxima prática.

O diálogo, dentro da educação musical humanizadora, como já foi apresentado, é outro imperativo. Conviver, simpatizar, implica em comunicar-se (Freire, 2011, p. 89), e para que a comunicação aconteça é necessário que se tenha humildade, confiança, solidariedade, isso porque, segundo Brandão, quando há diálogo:

Você me mostra, você me ensina como é que você vive, como é que você sente, como é que você pensa, como é que você faz isso e aquilo. E eu mostro e ensino a você como é que eu sinto e penso, como é que eu vivo e faço aquilo e isso. Aí então seria possível construirmos juntos uma maneira de ser e de viver, um jeito de sentir e de pensar, uma forma de fazer e de criar que sejam mais nossos de verdade. Que sejam mais criativos (BRANDÃO, 2005, p. 34).

A todo o momento, esses licenciados foram lembrados também do compromisso social que eles têm naquela escola. A primeira condição para se assumir um ato comprometido, é ser capaz de agir e refletir, sem isso, o humano se torna um ser imerso no mundo, adaptado e sem consciência. O verdadeiro compromisso é solidarizar-se, e estar à procura da humanização. O compromisso social que todo profissional tem, é uma dívida que se assumiu ao fazer-se profissional (Freire, 1981). Dessa forma, os licenciandos devem estar abertos para refletir sobre a realidade em que estão inseridos, e a função de seu trabalho, a fim de que possam ter consciência do compromisso que eles têm com aqueles alunos, com aquela escola, e com a sociedade como um todo.

Os futuros educadores devem também se preocupar com a coerência, aproximar cada vez mais o seu discurso da prática: “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (Freire, 2006, p. 97). E dessa forma, há de se perceber que toda ação é um ato político, e que, portanto a educação é, também, ideológica. Por isso a necessidade de buscar uma educação que contribua para que as pessoas busquem transformação, e não que as acomodem. E isso não somente dentro da sala de aula, em discurso para os alunos, mas em outros setores, através de uma ação verdadeira.

Outra característica que a pesquisa procurou despertar nos licenciandos, através do grupo de estudos, e das práticas vivenciadas na escola, e que é fundamental para uma educação que se propõe a humanizar as relações humanas, é a de que “ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 2006). Não é só de indignação, inconformismo, raiva e de radicalidade que se faz a luta por uma educação humana, mas sim de amorosidade, fé, alegria e esperança.

A amorosidade é entendida por Freire não como um sentimento piegas, mas sim como ato de coragem, como compromisso. Compromisso que exige solidariedade, humildade e diálogo. Segundo Peter McLaren “o amor revolucionário sempre aponta na direção do comprometimento e da fidelidade, a um projeto global de emancipação” (McLaren, 2001, p. 195). Um bom professor seria então amoroso, ou seja, deveria contribuir para a humanização, para a libertação.

Dentro da nossa pesquisa, a busca por todos esses conceitos (dialogicidade, práxis, reflexão crítica, etc) deve seguir na direção da autonomia do educador (ou em nosso caso, do futuro educador). A autonomia, dentro de uma educação humanizadora, é entendida como a capacidade de “tomar decisões, gerir-se, sem depender dos outros, porém, não sem considerar o outro” (Neto; Rosito, 2007, p. 624), é uma “aprendizagem gradual do ato de decidir e responsabilizar-se” (Freire, 1996, *apud* Neto; Rosito, 2007, p.625).

“O princípio de autonomia supõe a capacidade de tomar decisões” (Neto; Rosito, 2007, p. 623). A tomada de decisões se funde com a responsabilidade que cada indivíduo assume frente à vida. Segundo Freire:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, de vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (FREIRE, 1996, *apud* NETO e ROSITO, 2007, p.624).

Assim, considerando que a busca por uma educação humana, dialógica, autônoma, deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade; acreditamos na necessidade de propor situações para que os licenciandos na qual esta pesquisa acompanhou possam estimular suas capacidade de dialogar, de buscarem a práxis, de se tornarem responsáveis, e assim, ter uma formação que, de fato, os prepare para atuarem com competência e autonomia quando forem atuar como educadores.

Se buscamos uma educação musical humanizadora, é preciso ensinar aos futuros educadores musicais o que é essa educação musical humanizadora, porque ela é necessária, e como *buscar* essa educação. No entanto, como explica Madalena Freire (2008), não basta apenas criar um ambiente na qual esse conceito, essa filosofia possa ser ensinada: o desafio é acompanhar o processo de “realfabetização” do pensamento e da reflexão, desse educador. E é exatamente esse ensinar e esse acompanhar que a pesquisa se propõe a investigar.

*É por essa e outras que eu não posso parar
Preciso continuar minha luta contra isso
Já sei qual o caminho
Já conheço o inimigo
Tô ligado sangue bom também sou cheio de defeitos
Mas não posso me cansar porque não tenho esse direito!*

(...)

*Não sou exagerado por pensar desse jeito
Sou um doido sonhador que busca um mundo perfeito*

Aliado G

2. Capítulo 2: Metodologia

Segundo Gamboa, “diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos” (2006, p. 16). Assim, se defendemos uma realidade pautada no diálogo, no respeito, na amorosidade, na busca pela humanização, devemos, obrigatoriamente, usar uma metodologia que seja coerente com essas ideias. Neste capítulo está apresentada a metodologia do trabalho de pesquisa.

No capítulo anterior apresentamos os três critérios de demarcação de Marx, sob a perspectiva de Enrique Dussel, que dividem o conhecimento em três grupos: o conhecimento não-científico e o conhecimento científico; a partir do que é científico, separa o que é conhecimento natural e/ou exato do que é humano e/ou social; e por último, divide o conhecimento humano e/ou social funcional daquele que é crítico.

Essa pesquisa se enquadra dentro da demarcação das ciências humanas e/ou sociais, e acreditamos que ela assuma uma postura tanto funcional quanto crítica. Funcional por se pautar em uma realidade que precisa ser investigada, pela carência de pesquisas específicas e pela urgência do cumprimento da lei 11.769/2008. Mas também a consideramos crítica pelo posicionamento político e ideológico na qual a pesquisa está baseada. Ou seja, a pesquisa pretende não só desenvolver alguns aspectos para mudar determinada realidade social, mas também proporcionar nos sujeitos envolvidos uma exigência, uma necessidade de busca constante de melhorar essa realidade.

Partimos do pressuposto, já apresentado no capítulo anterior, de que todas as práticas sociais produzem processos educativos, ou seja, todas as relações humanas, em qualquer local ou espaço, podem gerar conhecimento. Essa perspectiva exige uma compreensão de que o conhecimento é, portanto, um produto social, que muda ou se expande constantemente, e que, da mesma maneira, transforma a realidade concreta (Gamboa, 2006). Segundo Ghedin e Franco:

Sendo um processo histórico, [a ciência da educação] não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 40).

Dentro da pesquisa em Educação, o caminho pela busca do conhecimento deve, necessariamente, acompanhar o referencial teórico, a visão de mundo do pesquisador, por isso há diferentes abordagens epistemológicas. Portanto, se defendemos uma educação libertadora, nosso método científico deverá ter como pressuposto a possibilidade de oferecer aos sujeitos envolvidos condições de alcançar a sua humanização, a sua emancipação.

Para melhor compreender o fenômeno educativo acreditamos ser extremamente importante assumir uma abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Os autores Lüdke e André (1986) apresentam as definições de Bogdan e Biklen (1982) sobre pesquisa qualitativa. Nessa definição, os autores apontam cinco características básicas desse tipo de pesquisa, que são sintetizados a seguir:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: exige contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos: o material recolhido deve ser rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos, etc;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: dessa forma, é possível verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nas interações cotidianas;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: ao capturar a perspectiva dos participantes, a forma como eles encaram determinadas questões, tem-se melhor compreensão do dinamismo interno da situação;

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: não é necessário formular hipóteses *a priori*. O conhecimento se consolida a partir da verificação dos dados recolhidos.

Na pesquisa qualitativa, sobretudo nas pesquisas em Educação, novas compreensões são incorporadas ao conhecimento científico. De acordo com Ghedin e Franco (2008), nessa nova compreensão estão incluídos: a) o professor: Em nosso caso, os professores são os licenciandos que atuam no PIBID, e que estão experimentando a carreira docente. Aqui, suas falas, suas interpretações, suas necessidades e suas expectativas contribuem para a construção do panorama educativo, são sujeitos na pesquisa; b) o cotidiano: Impregnado de sentido, o cotidiano, que possibilita vivências únicas, é percebido como um espaço significativo em que os seres humanos interagem, se comunicam e constroem a sua existência; c) a realidade social: Que passou a ser compreendida como algo composto por múltiplas significações e representações.

Além desses novos paradigmas, Ghedin e Franco (2008, p. 60-68) ainda incluem novas questões que passam a ser consideradas dentro da abordagem qualitativa nas pesquisas em educação: d) surgem questões relativas à identidade, à emancipação e à autonomia; e) o processo deve ser percebido, ao invés de focar exclusivamente no produto; e) as técnicas de pesquisa devem buscar conteúdos implícitos, valores encobertos; há necessidade de muitas descrições, interpretações; pesquisador e pesquisados se fundem para que haja diálogo.

2.1. Abordagem: Método de intervenção

Ao superar a visão exclusivamente positivista da pesquisa científica, como propomos no capítulo anterior, é necessário que reconheçamos que, como afirma Paulo Freire, a Educação não é neutra, e, da mesma forma, a pesquisa em Educação também não o é, ela é dotada de intencionalidade. De acordo com Lüdke e André, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (1986, p. 3). Assim, não é possível ignorar o fato de que, como um ser humano que vive em determinado momento histórico, os pontos de partida, os fundamentos para explicação e a compreensão do fenômeno estudado passam pela sua visão de mundo, pelos pressupostos que orientam o seu pensamento.

A intencionalidade é o que Paulo Freire usa para caracterizar a dimensão política do fenômeno educativo. Ela diz respeito ao posicionamento político-ideológico, na qual se coloca suas “dimensões epistemológicas e estéticas” (Freitas, 2004, p. 77) e que, portanto, não é neutra. Ou seja, é o posicionamento político-ideológico que orienta a prática educativa, logo a prática educativa é intencional e direcionada, seja qual for a transformação que se espera da realidade. Ainda segundo o autor:

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade [...], não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a verdade dos fatos. Isso não quer dizer, contudo, que ao empenhar-nos no conhecimento científico da realidade, devemos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra [...]. Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo (FREIRE, 1976, p. 97).

Dessa forma, escolhemos, para esta pesquisa, o método de intervenção da pesquisa-ação. Muitos autores discutem sobre as delimitações da pesquisa-ação, nem todos entrando em consenso. Como nosso objetivo não é discutir diferentes metodologias, mas sim apresentar a metodologia utilizada, apresentaremos as definições utilizadas por Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco no livro “Questões de método na construção da pesquisa em educação”, e as de Adir Luiz Ferreira, em seu capítulo no livro “Pesquisa em Educação: Múltiplos olhares”.

Partimos do pressuposto de que *pesquisa* e *ação* podem e devem caminhar juntas, e devem ter por objetivo não apenas descrever ou compreender determinada realidade social, mas também transformá-la. Isso só é possível se houver um “mergulho na práxis do grupo social em estudo”. Essa é a condição primária da pesquisa-ação, pois, como defendem Ghedin e Franco é nesse mergulhar que se percebe “as perspectivas latentes, o oculto, o não-familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças que serão negociadas e geridas no coletivo” (Ghedin e Franco, 2008, p. 213).

Ferreira (2007) mostra que o pesquisador deve se orientar para uma ciência da ação, incorporando a conscientização do grupo com que se trabalha nesse processo de pesquisa. É preciso compreender que diferentemente das pesquisas positivistas, que buscava unidade metodológica, “as investigações orientadas pela pesquisa-ação são sempre criações

particulares de cada processo de interação entre os pesquisadores e os participantes, considerados como atores na ação e autores na reflexão” (Ferreira, 2007, p. 19).

Segundo Mailhiot (1970, *apud* Ghedin e Franco, 2008, p. 215), “a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais do que isso, inspirar-se constantemente nas transformações e nos elementos novos surgidos e sob influencia da pesquisa”. Essas transformações, no entanto, não podem ser observadas do exterior, nem pesquisadas fora dela. Também não deve ser imposta aos membros do grupo “de cima para baixo”, fora do diálogo. Para isso, o pesquisador deve assumir dois papéis complementares: o de pesquisador e o de participante no grupo.

Na pesquisa-ação, os sujeitos, suas perspectivas, seu sentido são considerados, não apenas para registo e posterior interpretação: a voz do sujeito compõe a própria investigação. Por isso mesmo não é possível determinar *a priori* todos os caminhos metodológicos: os caminhos devem ser traçados a partir das situações relevantes que emergirem durante o processo, pois “a imprevisibilidade constitui um componente fundamental à prática da pesquisa-ação” (Ghedin e Franco, 2008, p. 229).

Ao ouvir a voz aos participantes da pesquisa, e permitir a eles o papel de sujeitos nesse processo, a pesquisa toma um caráter formativo, que possibilita a tomada de consciência das transformações que vão ocorrendo em si e na realidade e/ou grupo pesquisado. Ferreira (2007) chama atenção também que essas eventuais transformações não ocorrem somente nos participantes, “mas também na produção de conhecimento originado da ligação vivenciada entre teoria e prática” (Ferreira, 2007, p. 19).

Assim, a pesquisa-ação tem como objetivo compreender determinada realidade social com a intenção de transformá-la. A busca é por uma transformação na prática educativa e por uma reestruturação nos processos formativos. Essa transformação, entretanto, é facultada aos sujeitos, e esta relacionada com o desejo e a escolha de cada um (autonomia).

A pesquisa-ação “requer um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo” (Ghedin e Franco, 2008, p. 222). Isso significa: considerar a relação dialética da realidade social e a práxis como mediação da construção do conhecimento. Não é possível, portanto, separar os sujeitos (participantes da pesquisa) do objeto (realidade a ser pesquisada), nem tampouco interpretar os dados fora dessa relação.

A ação, dentro da pesquisa-ação, deve ser compreendida como “ações necessárias à compreensão dos processos que estruturam a pedagogia da mudança da práxis na situação em investigação” (Ghedin e Franco, 2008, p. 224), ou seja, as ações devem ser voltadas para o grupo pesquisado, a fim de impulsionar transformações no próprio grupo.

Sendo Ghedin e Franco (2008), essa ação deve ser pautada dentro da comunicação. Comunicação é uma palavra chave dentro da pesquisa-ação. Através da comunicação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, se constrói uma ação eminentemente interativa, nascida do grupo, dialógica. A ação nasce das situações vivenciadas e oferece saídas, ela deve buscar o entendimento, a negociação, o acordo, o consenso. Para o pesquisador que também atua como membro do grupo pesquisado, é importante ter muito cuidado para não cair na ingenuidade metodológica, ou seja, deixar que situações passem despercebidas, ou que sejam tratadas superficialmente.

Dessa forma, quando nos referíamos à *ação* dentro da pesquisa-ação, devemos pensar em um agir comunicativo, que emerge do coletivo em busca de um entendimento também coletivo, que promova um saber compartilhado, que propicie processos de reflexão/pesquisa e formação, e que se autoproduza na sensibilidade das necessidades vitais do grupo (Ghedin e Franco, 2008, p. 230-231).

O pesquisador, portanto, que se propõe a realizar uma pesquisa-ação deve promover a construção do saber da prática, estabelecer uma comunicação de igual para igual, ser um facilitar e só intervir quando necessário, perceber que as ações têm significados diferentes para cada sujeito, se permitir interagir dialeticamente com o grupo, aceitar a imprevisibilidade e que as coisas podem mudar e ser reconstruídas, se fazer disponível para os sujeitos e participar juntamente com eles.

Para isso, as técnicas utilizadas na pesquisa-ação devem permitir que se instaure no grupo “uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (Ghedin e Franco, 2008.p 223).

2.2. Técnica: Método de coleta de dados

Tendo definido o foco da investigação, o processo de escolher a técnicas de coleta de dados se torna relativamente natural. Para a presente pesquisa, escolhemos dois métodos de coleta de dados a serem definidos a seguir.

2.2.1. Observação

A observação permite um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, possibilitando que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (Lüdke e André, 1986, p. 26), o que facilita a compreensão de como os sujeitos dão significado à realidade, e às suas ações.

Para que a observação possa ser considerada um método científico válido, ela precisa ser planejada. O primeiro passo é delimitar o objeto de estudo, e conseqüentemente, quais aspectos devem ser cobertos pela observação. Em um segundo momento, é necessário decidir o grau de envolvimento na pesquisa. Em nossa pesquisa, optamos pela seguinte estrutura: participante total → participante como observador → observador como participante. Para definir cada um desses momentos utilizaremos as explicações dadas por Lüdke e André (1986).

Ao assumir o papel de *participante total*, a pesquisadora se inseriu no grupo, sem apresentar ao mesmo as suas reais intenções, de modo a se aproximar o máximo possível da perspectiva dos participantes, atuando como se fosse um membro do grupo. Não houve registro das observações nesta etapa. Na segunda etapa da pesquisa, a pesquisadora já havia apresentado as intenções da pesquisa, sem entrar em muitos detalhes para garantir um comportamento genuíno por parte dos participantes. Assumiu-se o papel de *participante como observador*, onde participou juntamente com os demais membros do grupo realizando conjuntamente as observações e os registros dessas observações. As coletas de dados foram feitas nessa etapa. Por fim, na etapa da análise de dados, a pesquisadora assumiu o papel de *observador como participante*, no qual toda a pesquisa já havia sido revelada aos sujeitos, bem como as observações feitas. Nessa etapa, a pesquisadora confirmou ou não suas interpretações sobre as observações feitas (Lüdke e André, 1986, p. 27-30).

Cada etapa durou, respectivamente, 4 meses, 7 meses, e 2 meses.

Lüdke e André se utilizam da experiência de Bogdan e Biklen para expor o conteúdo das observações. Os autores dividem a observação em parte descritiva e parte reflexiva. Embora seja uma maneira bastante didática e visual de se registrar e compreender as observações, em nossa pesquisa nós não usamos essa separação. Apresentamo-las, portanto, sem essa divisão:

- Descrição dos sujeitos, locais, atividades;

- Reconstrução dos diálogos;
- Descrição de eventos especiais;
- Comportamentos do observador;
- Temas que estão emergindo;
- Dilemas éticos e conflitos;
- Mudanças na perspectiva do observador;
- Esclarecimentos necessários (Lüdke e André, 1986, p. 30-31).

Embora algumas anotações tenham sido feitas durante os encontros, os registros dessas observações foram feitos sempre após os encontros com os sujeitos da pesquisa. Os diários de campo tiveram como função captar situações e vivências diversas através de registros de todas as observações dos fatos concretos, dos fenômenos sociais, acontecimentos, relações estabelecidas, além das experiências pessoais, reflexões e comentários (Falkembach, 1987).

2.2.2. Análise documental

A fim de confirmar e complementar os dados obtidos através das observações foi realizado uma análise documental. Os documentos analisados são produções dos próprios sujeitos da pesquisa, ora sob intervenção da pesquisadora, ora individualmente. Dessa forma, os documentos servem como outra perspectiva para os acontecimentos observados pela pesquisadora.

Holsti (1969, *apud* Lüdke e André, 1986), defende a análise documental como forma de ratificar ou validar informações obtidas através, como em nosso caso, por exemplo, da observação. Segundo ele, “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (Holsti, 1969 *apud* Lüdke e André, 1986, p. 39).

Em nosso caso, há também o interesse de investigar a questão de pesquisa sob a perspectiva dos próprios participantes. Dessa maneira toda produção textual realizada durante os encontros foram analisadas.

2.3. Dimensão: Método de análise de dados

Os vários métodos aqui apresentados representam as possibilidades de interpretação de um objeto. Cada método é, portanto, um instrumento que auxilia na interpretação do objeto – objeto esse que tem mais de um significado.

Após a realização da pesquisa-ação e da coleta de dados, o momento seguinte foi a da análise dos dados. Essa análise foi feita a partir da perspectiva dos autores centrais da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e demais autores, apresentados no capítulo anterior.

A análise dos dados corresponde a uma etapa de reflexão a partir das informações coletadas. Essa reflexão toma diferentes direções, e, conseqüentemente, influencia a forma como se compreende ou se constrói o conhecimento, dependendo do caminho filosófico adotado. É o que Ghedin e Franco (2008), chamam de perspectiva epistemológica.

Segundo Ghedin e Franco (2008), a educação é um processo histórico inconcluso, que se modifica quando se tenta conhece-la. Quando se estuda um fenômeno educativo, na medida em que ele é apreendido, provoca alterações naquele que dele se apropriou (Ghedin e Franco, 2008, p. 41), dessa forma não é possível captar apenas as objetivações concretas de determinada realidade, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação.

Dessa forma, a presente pesquisa assume uma perspectiva dialética da ciência da educação. Segundo Vieira Pinto (*apud* Ghedin e Franco, 2008, p. 48), “a lógica dialética é o sistema de pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no mundo exterior, físico e social”, nela a teoria e a prática não só não estão separadas, como não existem desligadas uma da outra. Faz parte dessa lógica também a ideia de que o todo é sempre mais e menos do que a soma das partes: é a relação dialética e complexa entre totalidade e partes. Isso sugere que:

A dinâmica da integração parte-todo é sempre emergencial, circunstancial, e que agir pela complexidade significa enfrentar as contradições, as incertezas, superar o conhecimento simplificador e encontrar caminhos para compreender as relações entre contínuo e descontínuo, entre ordem-desordem e organização (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 48).

Através da dialética, é possível conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações (Gamboa, 2006) - realidade esta que esta em construção e pode sofrer transformação. Segundo Gamboa, dentro da lógica dialética, “a análise da sociedade só se pode desenvolver na totalidade da mesma (GAMBOA, 2006, p. 20). Por isso que, ao nos propormos investigar determinada realidade, precisamos estar mergulhado nela.

Tendo apresentado as definições do caminho metodológico adotado para a presente pesquisa, apresentaremos a seguir a descrição dos sujeitos envolvidos e do trabalho de pesquisa e ação realizados.

2.4. Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Desde que comecei a atuar como orientadora do PIBID, o grupo de bolsistas mudou bastante. Exatamente por ter acontecido muitas mudanças é que foi possível perceber comportamentos que se repetiam, e que serão apresentados no próximo capítulo.

No primeiro semestre de 2012, atuaram 8 bolsistas: 3 alunos que estavam no quarto ano de graduação, e que estavam pelo terceiro ano no PIBID; 1 aluno do quarto ano da graduação que estava pelo segundo ano no PIBID, 1 aluno que estava no quarto ano da graduação, e pelo primeiro ano no PIBID; 1 aluno que estava no quinto ano da graduação e pelo primeiro ano no PIBID; e 2 alunas que estavam no primeiro ano da graduação e pelo primeiro ano no PIBID. Atuou juntamente comigo a orientadora Maria Carolina Leme Joly.

No segundo semestre de 2012, 2 dos bolsistas que estavam no quarto ano de PIBID saíram do programa. No lugar deles, entraram 2 alunos que estavam no quarto ano da graduação, e pelo terceiro ano no PIBID, mas que atuavam em outra escola. O bolsista que estava no quarto ano da graduação e havia entrado neste ano no PIBID saiu, e no seu lugar entrou 1 aluna do primeiro ano da graduação. Nesse semestre, atuei sozinha como orientadora.

No primeiro semestre de 2013, os 3 alunos que estavam no quarto ano se formaram, e o aluno que estava no quinto ano saiu do PIBID. Substituíram os antigos bolsistas: 1 aluno do segundo ano da graduação, 1 aluna e 1 aluno do terceiro ano da graduação, e 1 aluno do quarto ano da graduação, todos sem experiência no PIBID. Logo no

início do semestre, o aluno do terceiro ano passou a atuar na outra escola, e entrou em seu lugar 1 aluno do segundo ano da graduação, também sem experiência no PIBID. Atuou juntamente comigo a orientadora Mariana Barbosa Ament.

Na primeira metade do segundo semestre de 2013, a aluna do terceiro ano de graduação que havia entrado no início do ano no PIBID, passou a atuar na outra escola; e 1 dos alunos do segundo ano de graduação que havia entrado no início do ano no PIBID, saiu do programa. Como o semestre já estava encaminhado, optamos por não realizar um novo processo seletivo. Nessa época, trabalhamos então com 6 bolsistas: 3 alunas do segundo ano da graduação, e pelo segundo ano no PIBID, 1 aluno do segundo ano da graduação e pelo primeiro ano no PIBID, 1 aluno do quarto ano e pelo primeiro no PIBID, e 1 aluno do quinto ano que estava pelo terceiro ano no PIBID. A orientadora Mariana Barbosa Ament continuou o trabalho comigo e com o grupo.

2.5. Descrição do trabalho desenvolvido

O curso de Licenciatura em Música da UFSCar integra o PIBID desde 2011. A área de Educação Musical está presente em duas escolas na cidade de São Carlos: Escola Estadual Dalila Galli e Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Eu participei do programa como bolsista, nos anos de 2010 e 2011, na escola Aracy. Em 2012, já formada, passei a atuar como orientadora nessa mesma escola. Dessa forma, tenho acompanhado desde 2012 os novos licenciandos, bolsistas do PIBID.

A principal atuação do PIBID da área de Educação Musical na escola Aracy é na fanfarra. Em 2010, quando iniciamos os trabalhos no PIBID, a escola havia solicitado que fosse reativada a fanfarra, já que a escola possuía todos os instrumentos, mas não tinha ninguém que pudesse trabalhar com eles. O trabalho com a fanfarra sempre foi muito prazeroso e muito elogiado. Em todos os anos, embora surgissem projetos paralelos, a fanfarra era o projeto principal.

O primeiro semestre de 2012 foi marcado pela mudança de posição dentro do programa: no meu caso, de bolsista, para orientadora, de quem realiza os trabalhos da escola para quem auxilia no planejamento dos trabalhos. Uma mudança muito mais difícil do que eu imaginava. Assim, o primeiro semestre foi uma fase de adaptação, em todos os sentidos: eu precisava me adaptar a minha nova função, os bolsistas que trabalharam comigo (e que

continuaram no programa) precisavam se acostumar que eu agora estava em outra posição, e os novos bolsistas precisavam se adaptar à realidade da escola e às exigências do projeto.

Na **primeira etapa** de aproximação do grupo de estudo, realizei minha inserção como pesquisadora na escola onde esse grupo de licenciandos atuava, a fim de acompanhar as atividades musicais que seriam realizadas nela, de que maneira elas seriam conduzidas e quem seriam os alunos que as frequentariam. Essa inserção se deu através da *participação total*, onde, como explica Lima, Almeida e Lima (1999), participei de todas as atividades da fanfarra, atuando como se fosse um de seus participantes, fazendo uma observação informal das rotinas cotidianas e das vivências.

Assim, enquanto pesquisadora, participei dos ensaios da fanfarra, atuando ora como um aluno da escola, que participa da aula, ora como um bolsista do PIBID, auxiliando no que fosse necessário. Enquanto isso, os bolsistas que estavam há mais tempo no programa, conduziam as atividades de modo que os novos bolsistas pudessem ir observando, aprendendo.

Após essa primeira etapa de aproximação e adaptação, iniciei efetivamente a minha pesquisa e a coleta de dados. A coleta de dados para a pesquisa teve início no segundo semestre de 2012, encerrando no começo do segundo semestre de 2013. Nesse período de um ano e meio, passaram pelo projeto dezesseis bolsistas, os colaboradores dessa pesquisa.

Na **segunda etapa**, através da *participação como observadora*, acompanhei o processo de formação dos licenciandos bolsistas do PIBID. Acompanhei este grupo de bolsistas, licenciandos em música, em alguns de seus trabalhos na escola, mas, principalmente nas reuniões de planejamento. A aproximação dos mesmos com os alunos da escola, a avaliação das necessidades dos alunos e da escola e como isso se refletiria no planejamento das aulas, a capacidade de resolver problemas, a interação e harmonia do grupo eram questões constantemente observadas nessa etapa.

Essas reuniões, além de servirem para o planejamento das atividades a serem realizadas na escola, eram também um momento/espço de conversas, trocas, desabafos, e estudo. Assim, enquanto orientadora, eu conduzia as reuniões sempre perguntando como havia sido o trabalho na semana anterior, qual tinha sido a resposta dos alunos da escola, o que tinha dado certo e o que tinha dado errado. Enquanto pesquisadora, eu observava e registrava tudo.

Acompanhei também alguns ensaios da fanfarra para verificar de que forma os bolsistas estavam conduzindo as atividades, qual a relação que eles estabeleciam com os alunos, ver o que estava funcionando e o que poderia ser melhorado.

Percebi o espaço das reuniões de planejamento como um espaço privilegiado de coleta de dados. Assim, no segundo momento da segunda etapa, passei a observar as reuniões de planejamento com mais cuidado, anotando todas as angústias, dúvidas, críticas, etc, que aparecessem por parte dos bolsistas. Nessas reuniões, os alunos se sentiam acolhidos e a vontade para dizerem o que achavam que não tinha dado certo, o que podia ser melhorado, o que esperavam que acontecesse. Logo, ao focar meu olhar para as formações humanas que se estabeleciam no espaço de formação desses licenciandos, optei por direcionar minha coleta de dados a este espaço.

As reuniões ocorriam semanalmente no Laboratório de Musicalização da UFSCar. Elas tiveram duração de duas horas e contavam com a participação de todos os bolsistas da área de Educação Musical que atuavam na escola Aracy, com a participação das orientadoras pedagógicas e, periodicamente, da coordenadora de área.

O objetivo dessas reuniões era refletir e avaliar as práticas que estavam sendo realizadas na escola, e planejar as próximas práticas. Nessas reuniões, os bolsistas deveriam trazer um “pré-planejamento” que seria discutido e vivenciado por todos do grupo, de modo que todos tivessem conhecimento e estivessem seguros das atividades que seriam realizadas na escola. Também discutíamos e avaliávamos as atividades anteriores a fim de aprimorar, melhorar e/ou dar continuidade no trabalho que vinha sendo realizado.

Como uma das funções do orientador pedagógico de área, dentro do PIBID, é auxiliar no aprimoramento da prática docente e contribuir para uma melhor formação dos licenciandos, em algumas reuniões de planejamento eu propus estudos e realizei intervenções a fim de que pudéssemos, juntos, pensar e estudar algumas questões importantes que surgiram ao longo do ano como: a necessidade de se abrir para o diálogo, a importância de estudar, a dificuldade do trabalho em grupo, a reflexão e a autocrítica, como lidar com a indisciplina, o papel da música na escola regular, o cuidado com o julgamento/rótulos, as dificuldades do trabalho em grupo, entre outras questões.

Enquanto educadora, orientadora e pesquisadora, eu tinha sempre em mente que o trabalho educativo-musical a ser realizado tanto na escola pelos bolsistas como nas

reuniões, facilitadas por mim, deveria seguir os pressupostos da Educação Humanizadora, por isso a escolha dos estudos conduzidos e das dinâmicas aplicadas foi feita cuidadosamente, considerando *quem* eram aqueles licenciandos, quais eram as *suas* necessidades, de modo que eles pudessem ser sensibilizados para a importância de olhar para o outro, de falar com o outro e, dessa forma, poderem estar mais sensíveis e sensibilizar os alunos, através das atividades musicais.

Isso porque, como já foi dito, para alcançar os objetivos foi necessário não perder de vista o compromisso social com as pessoas envolvidas. Assim a metodologia tanto da pesquisa quanto do trabalho juntamente com os licenciandos buscou ser coerente com as ideias até então defendidas nesta pesquisa, de modo que os sujeitos fossem reconhecidos e valorizados.

Na pesquisa qualitativa, é bastante característico que a fonte de dados seja o próprio ambiente a ser pesquisado, valorizando o significado que os envolvidos na pesquisa dão às coisas e à sua vida. Nesse tipo de pesquisa, misturam-se procedimentos de cunho racional, como os referenciais teóricos, com procedimentos de cunho intuitivo, como os diários de campo, de modo de que possa contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos (Neves, 2006). Assim, os dados foram obtidos a partir da observação e conversas, registrados em diários de campo, e de produções textuais dos licenciandos; e analisadas a partir das discussões realizadas na pesquisa bibliográfica sob a luz do referencial teórico da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, e de autores da área de Educação Musical.

Neste segundo momento, foram coletados os dados. A reunião de planejamento foi escolhida como espaço de coleta por ser um momento privilegiado de discussão, onde, como já foi apontado, os licenciandos podiam comentar sobre o trabalho que vinha sendo realizado na escola, refletir sobre diferentes questões, contar suas angústias, e era possível ver como todo esse movimento se refletia no planejamento dos ensaios da fanfarra.

Essas reuniões foram registradas em diários de campo, que compuseram a primeira fonte de dados da pesquisa.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa-ação que, segundo Albino e Lima, “não se processa como uma investigação realizada por um único pesquisador” (Albino e Lima, 2009, p. 94), as produções textuais realizadas pelos bolsistas ao longo do período da

pesquisa também foram utilizados para compor os dados. Dessa maneira, pesquisadora e colaboradores estiveram a serviço da transformação da prática pedagógica, buscando melhorias, através da pesquisa e da ação, onde todos estiveram envolvidos e colaboraram no trabalho.

Essas produções textuais foram realizadas a partir de estudos e dinâmicas propostas pela pesquisadora.

Para que fique mais claro como foram as intervenções realizadas nas reuniões de planejamento, elas são descritas a seguir:

2.5.1. Estudos

2.5.1.1. Estudo número 1: A partir de trechos do livro *Paulo Freire, o menino que lia o mundo* de Carlos Rodrigues Brandão, os licenciandos foram convidados a refletir sobre a importância do diálogo. Foi discutida a importância de o educador estar aberto para o diálogo, para enxergar e perceber seu aluno. Após a discussão os licenciandos foram desafiados a conhecer um aluno que participasse da fanfarra. Para isso, eles teriam que se aproximar desse aluno, conversar com ele, e descobrir quem era aquele aluno, do que ele gosta, porque ele participa da fanfarra, que músicas gosta de ouvir, etc. Conhecer os alunos com quem se trabalha é o ponto principal para que se possa realizar um planejamento centrado no aluno, e não no professor. Após a experiência, os alunos registraram textualmente suas impressões e aprendizagens.

2.5.1.2. Estudo número 2: Os licenciandos fizeram a leitura do capítulo “Considerações em torno do ato de estudar” do livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* de Paulo Freire. O capítulo fala da necessidade de se estudar para que se possa aprimorar a prática, e sobre a importância de se assumir uma postura crítica durante o estudo de um texto. A partir da leitura desse texto, os bolsistas foram convidados a refletir: que valor eu dou para o meu estudo? De que maneiras o estudo tem contribuído para a minha prática na escola? Ou então: por que eu não tenho estudado? Essas reflexões foram registradas em uma produção textual.

- 2.5.1.3. Estudo número 3: A partir do artigo “A musicoterapia no contexto escolar: uma ‘escuta diferenciada’” de Sandra Nascimento, foi discutida a questão da indisciplina na sala de aula (comportamento recorrente nos ensaios da fanfarra). Após a leitura, os bolsistas foram convidados a refletir sobre o comportamento dos alunos durante os ensaios: quais comportamentos não são adequados? De que maneiras os alunos indisciplinados atrapalham os ensaios? Por que isso acontece? O que pode ser feito? Esgotada a discussão, foi realizada a Dinâmica número 3, da qual saiu a produção textual Estudo número 3.
- 2.5.1.4. Estudo número 4: A partir do artigo “Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação” de Maura Penna, os alunos foram convidados a refletir sobre a música na escola. Este artigo faz referência ao filme Mr. Holland (Adorável professor). Em um encontro informal, fora do horário de reunião, bolsistas e orientadora se encontraram para assistir ao filme e discutir sobre ele, sobre a postura do professor de música (personagem principal do filme), e as mudanças positivas que ele sofreu ao longo dos anos. Após assistirem ao filme, discutirem sobre ele e fazerem a leitura do texto de Maura Penna, os alunos realizaram a produção textual Estudo número 4, refletindo sobre a questão da música na escola, e sobre suas próprias posturas enquanto educadores musicais.
- 2.5.1.5. Estudo número 5: Foram selecionados trechos das obras de Paulo Freire que abordassem os seguintes temas: ensinar e aprender, opressão e amorosidade. Paulo Freire defende que ensinar e aprender são movimentos dialógicos, que um não existe sem o outro, e que por isso não deve existir um professor, opressor, que deposita os conteúdos, mas sim, um professor amoroso que respeita, valoriza e se compromete com seus alunos. A partir da leitura desses trechos os alunos foram convidados a refletir sobre a maneira como eles se posicionam enquanto docentes frente ao grupo de alunos da fanfarra. A produção textual Estudo número 5 foi realizada a partir da Dinâmica número 5.

2.5.2. Dinâmicas

2.5.2.1. Dinâmica número 1: Essa dinâmica foi pensada para que os trabalhos no início do semestre começassem de forma positiva. Pensando na ideia de “afirmações positivas”²⁰, trouxe para a reunião, escrita em pequenos papéis algumas afirmações positivas como “eu estou motivado”, “eu estou aberto e receptivo à tudo aqui que for bom”. Depois, cada bolsista escreveu em um papel um desejo para algum colega. Por último, intimamente, cada um escreveu em um papel uma afirmação positiva para que eles próprios pudessem se sentir mais confiantes e felizes de estarem trabalhando com o PIBID.

2.5.2.2. Dinâmica número 2: A dinâmica do abraço foi pensada para acolher os novos bolsistas que estavam entrando no projeto naquele semestre. Os licenciandos ficaram em pé espalhados pela sala. Um por um, eu ia os conduzindo, de olhos fechados, até outro bolsista. Quando se aproximava de um colega, esse bolsista de olhos fechados era abraçado.

2.5.2.3. Dinâmica número 3: Apesar de o Estudo número 3 tratar sobre o tema indisciplina, a dinâmica foi voltada para o trabalho em equipe. Cada bolsista selecionou a frase que achava mais significativa do texto em um pedaço de papel. Depois formaram dois grupos. Cada grupo deveria entregar as frases selecionadas para o outro grupo. Com as novas frases, cada grupo deveria escrever, juntos, um texto que incluísse essas frases, abordando sobre a questão da indisciplina na fanfarra.

2.5.2.4. Dinâmica número 4: Trabalhando a crítica e a autocrítica: Cada aluno recebeu 4 pedaços de papel. Em cada um deles deveria ser respondido uma das questões: (1) o que mais me motiva no trabalho na escola (2) o que mais me frustra? (3) qual a minha principal qualidade? De que maneira eu contribuo melhor? (4) qual a minha principal falha/maior dificuldade? O que eu posso fazer para minimizar isso? Como a intenção da dinâmica era que o grupo levantasse as questões mais problemáticas, a

²⁰ Afirmções positivas são declarações que podem elevar a nossa vida. Partindo da premissa de que “eu sou o que eu assumo”, acredita-se que ao realizar uma afirmação positiva, você assume perante o mundo o profundo desejo que realizar determinada afirmação. Assim como qualquer outro exercício, é preciso treino para realizar as afirmações de forma realmente positiva, e é preciso também buscar que durante todo o dia você tenha comportamentos e atitudes que torne aquela afirmação possível. Para mais informações: < http://www.anjodeluz.net/afirmacoes_set_2011.htm>

leitura dos papezinhos foi feita pelo colega que estava do lado. Quem lia começava a falar, mas todos podiam falar também.

- 2.5.2.5. Dinâmica número 5: Essa dinâmica aconteceu juntamente com o Estudo número 5. Divididos em três grupos, cada grupo ficou com uma seleção de trechos de Paulo Freire sobre um dos temas: aprender e ensinar, opressão, e amorosidade. Após a leitura, cada grupo respondeu duas perguntas com relação a esse tema: *como eu defino esse conceito?* e *como trabalhar na prática?*. As respostas foram escritas, compondo a produção textual do Estudo número 5. Depois de terem elaborado as respostas, cada grupo deveria expor o tema, apresentando o que Paulo Freire fala e o que o grupo havia discutido, mostrando de que maneiras é possível aplicar essas ideias no trabalho com a fanfarra.
- 2.5.2.6. Dinâmica número 6: As orientadoras escreveram em pequenos papéis uma série de ações, seguida de alguns estereótipos. Por exemplo: “ria de mim, sou ingênuo”, “bata palmas, sou melhor do que você”, “me agrida, sou homossexual”, entre outros. Cada bolsista teve um desses papéis colado na testa, de forma que todos vissem o que estava escrito, menos eles. Andando livremente pela sala, ao cruzar com uma pessoa, os bolsistas deveriam realizar a ação que estava escrita na testa do colega. A primeira reação de todos foi dar risada, mas depois eles ficaram sérios se perguntando “o que tinham feito para merecer isso”. Após essa primeira parte, os licenciandos retiraram os papéis da testa e puderam ver qual era seu estereótipo. Cada um comentou sobre o sentimento que teve ao serem ignorados, agredidos, etc, e foi discutido o cuidado que devemos ter, principalmente enquanto educadores, para não julgarmos nossos alunos e muito menos perpetuarmos comportamentos agressivos e violentos devido a esses julgamentos.
- 2.5.2.7. Dinâmica número 7: Estreitando a relação com o grupo: Os bolsistas se sentaram em roda, vendados. Um por vez, cada um tinha um minuto para dizer todas as coisas que estavam incomodando no grupo como um todo, podia ser algo genérico, ou uma crítica mais específica. Ainda de olhos vendados, os bolsistas deveriam andar pela sala, ao som de uma música. Toda vez que eles esbarrassem em alguém, deveriam tocar esse alguém: fazer carinho, abraçar, dançar, da forma como se sentissem confortáveis. Já sem as vendas, e de olhos abertos, os bolsistas deveriam dançar pela

sala. Quando a música parasse, cada um deveria se encontrar com um colega e dizer algo a ele, relacionado com as dificuldades que estavam encontrando no grupo, como por exemplo: você se atrasa, você está sempre desanimado. Eles poderiam também elogiar o colega. Quando a música voltasse a tocar, eles deveriam se espalhar novamente, mesmo que a conversa não tivesse acabado. Quando a música parasse, os bolsistas poderiam voltar a conversar com o mesmo colega, ou ir ao encontro de outro, no entanto, todos deveriam conversar com todos. Por último, em roda, todos os bolsistas conversaram abertamente sobre os problemas de relacionamento que estava tendo no grupo.

Os textos produzidos pelos alunos apresentam informações valiosas sobre o que eles absorveram desses estudos, bem como suas reflexões e indagações.

Além das produções textuais elaboradas pelos licenciandos, que apresentam as reflexões e percepções a partir das leituras dos textos de estudo, foi utilizado também para compor os dados os portfólios individuais. Esses portfólios individuais são requisitados pelos PIBID a cada final de semestre. Nesse portfólio, os bolsistas devem registrar com detalhes todas as suas impressões, os trabalhos que foram realizados, além de precisarem apresentar uma reflexão sobre todas as vivências daquele semestre e uma discussão com aprofundamento teórico. Nesses portfólios, os licenciandos registram aquilo que foi mais significativo, aquilo que eles mais gostaram. E as reflexões e o diálogo com a literatura deixa a mostra o que de fato ficou de tudo o que foi estudado, praticado e vivenciado ao longo do semestre. O portfólio, então, apresenta informações pessoais dos licenciandos.

Após o término do período principal da coleta de dados, a orientadora-pesquisadora releu todo o material que havia sido coletado: diários de campo, produções textuais e portfólios individuais. A partir dessa releitura, foi possível identificar algumas características que também haviam sido percebidas durante o período em que fui bolsista. Assim, refletindo sobre essas características, percebe-se que elas fazem parte de um ciclo que se repete, onde as partes desse ciclo representam as etapas do processo de adaptação ao ambiente escolar e às características do programa, e o amadurecimento dos licenciandos enquanto educadores musicais.

Assim, tais etapas foram separadas, e cada uma delas foi apresentada a partir dos dados coletados. Após a análise desse ciclo, os dados foram mostrados para os bolsistas (inclusive os que já não estavam no projeto, mas que haviam participado no início da pesquisa). Com a devolutiva dos bolsistas, passamos para a **terceira etapa** da pesquisa.

Na última etapa, a pesquisadora encerrou a coleta de dados, passando então a assumir o papel de *observadora participante*. Através dessas observações, os dados foram verificados, a fim comprová-los ou ressignificá-los. Após a fase de comprovação e ressignificação, finalizamos com a sistematização e análises desses dados.

Apresentada, então, a metodologia de abordagem da pesquisa, da coleta e da análise de dados, bem como a descrição da ação realizada dentro da pesquisa, o próximo capítulo vai apresentar os dados e sua análise.

Aprender é descobrir aquilo que você já sabe.

Fazer é demonstrar aquilo que você o sabe.

*Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto
você.*

Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores.

(Richard Bach)

3. Capítulo 3: Apresentação e análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados ao longo de um ano e meio de convivência com as alunas e os alunos bolsistas do PIBID²¹ da área de Educação Musical. Da convivência nas reuniões de planejamento nasceram duas formas de registro desses dados:

- 1) Registros em diário de campo, realizados pela própria orientadora-pesquisadora. Contempla todas as impressões, sensações e situações vivenciadas por meio do olhar da pesquisadora, traduzindo tudo aquilo que a pesquisadora “pensa que viu e ouviu” nessa convivência.
- 2) Estudos dirigidos, realizados pelos bolsistas. Esses estudos eram propostos pela pesquisadora considerando as demandas e as necessidades do grupo. Um tema era sugerido, e a partir da discussão de um texto e em diálogo com ele, os bolsistas produziam textos trazendo suas próprias impressões sobre o tema.

Os estudos dirigidos se deram a partir dos seguintes temas e textos²²: exercitando o diálogo (Brandão, 2005), a importância de estudar (Freire, 1982), indisciplina e violência no ambiente escolar (Nascimento, 2007), pensando a música na escola (Penna, 2010). Foram discutidas também as ideias de ensinar e aprender, opressão e amorosidade sob a perspectiva de Paulo Freire.

Houve também algumas dinâmicas nas quais os alunos foram convidados a pensarem nos seguintes temas: confiança, colaboração, trabalho em grupo, compromisso, julgamento e respeito. Dessas dinâmicas também saíram algumas produções escritas.

²¹ Ao longo do capítulo, quando nos referirmos aos alunos da graduação que estão atuando como bolsistas no PIBID, usaremos *licenciandos, bolsistas, alunos bolsistas, docentes em formação*. Quando nos referirmos aos alunos da escola, nos quais os bolsistas estão trabalhando na escola, usaremos *alunos, alunos da escola, alunos da fanfarra*. Podemos usar também *alunos* e *professores* para designar papéis genéricos no processo de ensino e aprendizagem.

²² Referências completas no capítulo 2, Metodologia, e na Bibliografia.

Além dessas duas, foi utilizada uma terceira forma de registro, para a coleta dos dados. Este último, realizado individualmente pelos bolsistas:

- 3) Análises dos portfólios. O PIBID exige que os bolsistas entreguem em todo final de semestre um portfólio que contemple os seguintes aspectos: narração dos fatos (descrição objetiva das atividades realizadas ao longo do semestre pelos bolsistas e pela área de Educação Musical), interpretação subjetiva (comentário de cunho pessoal sobre essas atividades), escolha de um episódio (narração de um fato marcante) e discussão teórica (busca por referenciais que possam ajudar na reflexão sobre o trabalho realizado). Esses portfólios por serem pessoais, destacam as situações mais importantes vividas pelos bolsistas, sem qualquer interferência direta da orientadora-pesquisadora.

Quadro 2: Ferramentas e documentos utilizados para coleta de dados

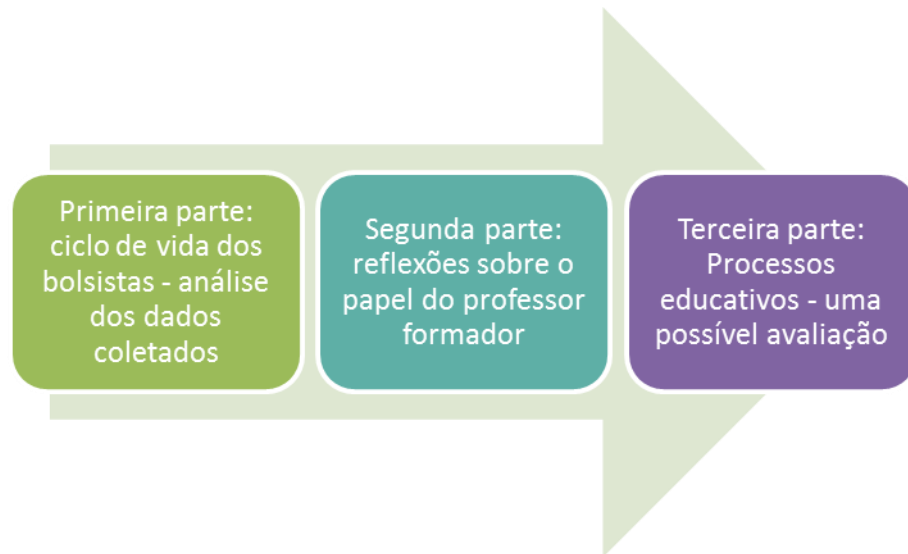


Com essas formas de registro foi possível que a orientadora-pesquisadora comparasse aquilo que ela “pensa que viu e ouviu” com aquilo que os bolsistas “dizem que fizeram e disseram”. O cruzamento dessas informações, sob diferentes perspectivas, pôde constituir uma análise mais ampla e verdadeira daquilo que foi pesquisado.

A partir da leitura e releitura das três ferramentas utilizadas para a coleta dos dados dessa pesquisa, foi possível identificar algumas situações que se mostram ser extremamente significativas para a produção de conhecimento sobre a educação musical e a formação de educadores na área. Assim, neste capítulo, são apresentadas as análises desses registros. Nelas, foi destacado aquilo que se mostrou ser mais relevante para a presente pesquisa.

São apresentados como dados, trechos dos registros de diário de campo da orientadora-pesquisadora, mostrando sua percepção dos fatos, além de trechos dos textos produzidos pelas alunas e pelos alunos bolsistas, que contemplam uma opinião *conduzida* pelos textos e dinâmicas realizadas, e também alguns trechos dos portfólios, escritos individual e livremente por cada um dos participantes. Juntamente com a apresentação dos dados recolhidos, fazemos uma análise mais objetiva, permitindo uma conversa mais ampla com diferentes autores, de modo que se possa compreender o impacto que a experiência docente teve na formação desses futuros educadores.

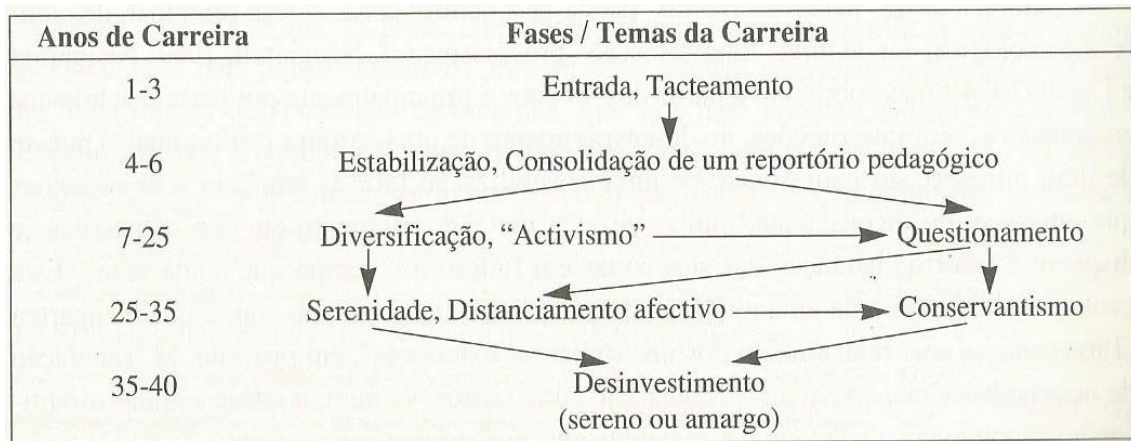
Os dados estão separados em três partes. Na primeira parte, é apresentado o “ciclo” que se estabeleceu na dinâmica dentro do PIBID. Esse ciclo foi vivenciado pela orientadora-pesquisadora quando ela atuou como bolsista no programa, e foi percebido também nos diferentes grupos de bolsistas, que atuaram durante os anos de 2012 e 2013. A partir desse ciclo será mostrado como os licenciandos se descobrem, se adaptam, e como vão construindo as habilidades e qualidades necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho na escola. Na segunda parte, a pesquisadora apresenta um relato da sua experiência como orientadora, trazendo questões pertinentes com relação ao ofício do professor formador. Por fim, na terceira parte, retomamos as palavras chave apresentadas no capítulo 1, de forma a fazer uma avaliação da metodologia utilizada durante a pesquisa, discutindo os processos educativos que decorreram das vivências oportunizadas pelo PIBID e pela pesquisa, trazendo elementos para que possa ser discutida a questão da formação de professores sob uma ótica humanizadora.

Quadro 3: Etapas das análises dos dados

3.1. Primeira parte: O ciclo de vida – análise dos dados coletados

Michaël Huberman (1992) apresenta que em todas as carreiras e profissões, há uma série de “sequências” que é vivenciada pelos profissionais. Essas sequências, embora não sejam necessariamente vividas sempre na mesma ordem, e nem possuam sempre todos os mesmos elementos; nos dão condições para compreendermos e analisarmos como se dá a experiência docente, bem como o ciclo de vida desses profissionais.

O autor apresenta o seguinte esquema:

Quadro 4: Esquema das fases da carreira

Fonte: Huberman (1992), p. 47

Esse estudo sobre vida de professores tem confirmado que existem ciclos na vida humana que se repetem, e que esses ciclos podem clarificar as características de determinado grupo de pessoas. Em pesquisa com professores foram feitas perguntas sobre possíveis etapas na vida de professores, as crises e acontecimentos importantes na carreira. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar que, ao entrarem na carreira, esses profissionais parecem repetir as mesmas experiências (ver quadro 4).

Embora a análise de Huberman (1992) tenha sido feita baseada nos anos de carreira, e com profissionais que já atuam como professores, foi possível analisar de forma comparativa o ciclo de vida dos bolsistas que estão atuando como docentes no PIBID.

Por esse motivo, ao compararmos o ciclo vivido pelos bolsistas do PIBID com o ciclo de vida de professores apresentado por Huberman, devemos ter claro a diferença na proporção: além de pesquisar professores que já atuam profissionalmente, Huberman faz suas análises baseado em anos de experiências (20, 30, 40 anos de carreira). Em nossa pesquisa, além de analisarmos os dados de professores que estão em um programa de iniciação à docência, ou seja, que ainda não atuam efetivamente como profissionais na escola; a pesquisa os acompanhou apenas durante dois anos, quando não menos (no caso daqueles bolsistas que se formaram ou saíram do programa).

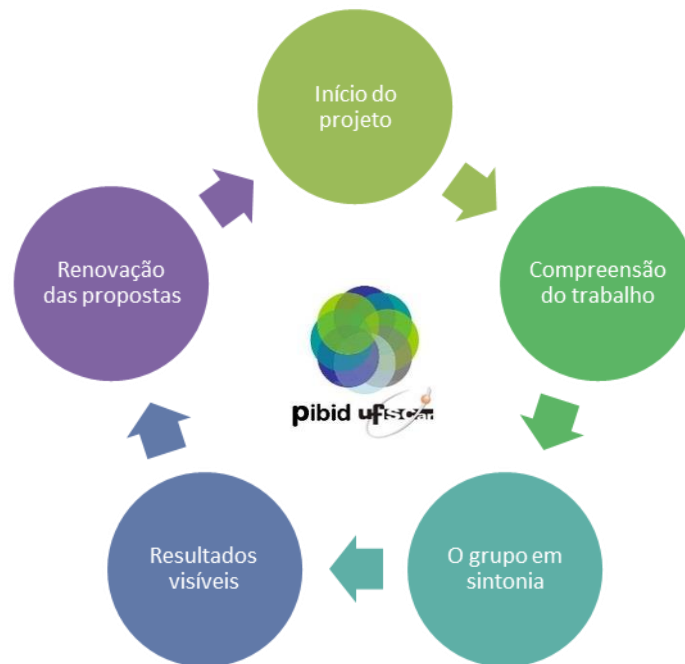
Feitas estas considerações, apresentamos o ciclo vivido pelos bolsistas e os analisamos comparativamente aos dados encontrados por Huberman, reforçando a necessidade de guardar as proporções.



Foram observadas algumas condutas/características no processo de formação desses licenciandos, bolsistas do PIBID, que se repetem como que em ciclos, e que ficaram evidentes nas três formas de coleta de dados. Tal ciclo é caracterizado da seguinte forma:

- Início do projeto: os novos bolsistas começam inseguros, sem saber muito o que fazer, se espelham nos colegas que já estavam no projeto. Se sentem motivados e animados. Os bolsistas antigos estão desanimados, comparam os trabalhos, mas entendem a responsabilidade de ajudar os novos bolsistas;
- Os novos bolsistas se acostumam com a rotina do projeto, com as características dos envolvidos (escola, alunos, bolsistas, orientadores), e se sentem mais confiantes para propor e conduzir atividades;
- Os bolsistas entram em sintonia. Dividem as tarefas e as responsabilidades, e isso se reflete positivamente no trabalho com os alunos da escola. O trabalho engata, e alunos e bolsistas estão contentes com os resultados;
- Ocorrem mudanças (novos bolsistas, novos alunos, nova proposta) e o trabalho precisa mudar;
- Bolsistas antigos se sentem desanimados, e comparam os trabalhos. Os bolsistas novos estão animados, mas se sentem inseguros.

Quadro 5: Ciclo vivido pelos bolsistas da Educação Musical do PIBID-UFSCar



Usaremos a classificação utilizada Huberman (1992) como ponto de partida, no entanto, como será apresentado, nem sempre os dados se mostrarão de acordo com o identificado pelo autor. Isso porque, em sua pesquisa, os professores foram analisados do começo ao fim da carreira, diferentemente do nosso estudo, que se trata apenas do início na carreira. A classificação será utilizada como uma maneira de aproximar o ciclo vivenciado no PIBID com o ciclo de vida apresentado pelo autor.

Embora estejamos nos baseando em estudos que falam de vida de professores, considerando as fases vivenciadas por um profissional dessa área, podemos comparar com aquilo que os participantes dessa pesquisa, ainda alunos de graduação, vivenciaram no desenvolvimento de suas atividades em educação musical no projeto PIBID. Isso porque o PIBID tem por objetivo fazer essa entrada na carreira antecipadamente, enquanto o aluno ainda está na universidade, de maneira que o contato com o real, com aquilo que a escola vive e seu cotidiano, possa ser inserido como parte da formação inicial do futuro professor.

Nosso interesse, portanto, não é a de confirmar ou refutar a sua teoria, mas sim aproximar as semelhanças e diferenças do início da experiência docente com a pesquisa apresentada por Huberman.

Acreditamos, assim como o autor, que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 1992, p. 38). Dessa forma, para a apresentação dos dados, optamos por não fazer uma descrição necessariamente linear dos acontecimentos. Isso porque, para a presente pesquisa, os acontecimentos, as situações, poderiam ter sido outras. O que nos interessa são os desdobramentos que se deram a partir desses acontecimentos, as aprendizagens que deles decorreram. Diferentes situações, espaços, podem gerar o mesmo aprendizado, e são os processos educativos decorrentes da convivência no grupo, que nos interessa, e não a situação em si.

3.1.1. A entrada no projeto

Huberman (1992) mostra que na entrada da carreira, os professores passam por fases de “sobrevivência” e “descobertas”. O aspecto “sobrevivência”, diz o autor, se reflete naquilo que também é chamado de “choque do real”, que vem a ser a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.

Ao entrarem no PIBID, os novos bolsistas estão animados com a possibilidade de atuarem na escola, de poderem conduzir projetos musicais, e colocar em prática o que está sendo visto nas aulas da graduação. Ao mesmo tempo, se sentem inseguros, pois lhes falta a experiência prática do planejamento, da reflexão na ação, do trabalho em grupo e da dinâmica escolar:

“No primeiro dia em que participei da Fanfarra e das atividades seguidas em cada aula, me posicionei como aluna seguindo todos os passos coordenados pelos bolsistas e sempre observando as atitudes de cada um ali presente” (Portfólio Julia, 2012).

Essa insegurança fez com que os novos bolsistas, no início, se abstivessem muitas vezes das suas opiniões durante as reuniões de planejamento:

Os outros bolsistas, por mais que eu tentasse incluí-los na discussão, não se manifestavam muito. As meninas não se manifestaram em momento algum (Diário de Campo, 11/09/2012).

Como foi apresentado pela licencianda Julia, no início, os novos bolsistas observavam a atuação dos antigos bolsistas, para que pudessem ir se acostumando com o grupo e o grupo pudesse ir se acostumando com eles. Um momento de preocupação, de tatear

constante, como descreve Huberman (1992). Dessa forma, apesar de não se manifestarem muito nas reuniões de planejamento, não compartilharem opiniões e sugestões, eles acabaram assumindo uma função muito importante que era a de colaborar com o bolsista que estava conduzindo a atividade, ajudando os participantes a realizarem as atividades, ou chamando atenção quando estavam dispersos:

“Eu sempre ajudava aqueles que por algum motivo faziam incorretamente o alongamento, mantinha a ordem e chamava a atenção para sempre ouvir o que o professor tinha a dizer” (Portfólio Julia, 2012).

Assim, na posição de observadores, os novos bolsistas acabaram tendo a chance de perceber, sem maiores preocupações, quem são aqueles alunos, como se comportam, quem são seus amigos mais próximos, quais as dificuldades que possuem, quais suas carências, etc. Observações essas que são extremamente importantes para que se possa realizar um planejamento adequado para aqueles alunos.

Como descreve Huberman (1992), ao mesmo tempo em que as dificuldades são encaradas, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação” (p. 39). Essa fase é caracterizada pela *exploração*.

No início do trabalho, então, se torna importante compreender como os bolsistas estão percebendo a escola. O exercício da docência é uma grande novidade, mas o ambiente escolar é ainda mais desafiador. Quais são suas dúvidas e estranhamentos?

Os bolsistas discutiram sobre a evasão e o movimento das crianças. Muitas aparecem nos ensaios uma só vez, e nunca mais voltam, outras aparecem esporadicamente. Alguns aparecem com seus irmãos mais novos. Por isso uma questão foi levantada: que crianças são essas? (Diário de Campo, 11/09/2012).

Ao se perguntarem “que crianças são essas?”, fica claro o interesse dos bolsistas com relação ao ambiente escolar. Quem são os alunos? Por que eles aparecem, desaparecem e o grupo muda constantemente? (ver figura 1).



Figura 1: Composição bastante heterogênea da fanfarra: que alunos são esses? (Fonte: arquivo pessoal)

Nessas questões, os licenciandos mostram a necessidade de conhecer melhor as dinâmicas dos alunos e da escola, para conhecer e compreender melhor o grupo com o qual iriam trabalhar. Por conta disso foi proposto para eles o seguinte desafio:

Conheça um aluno. Ouça quem ele é, do que gosta, o que sente, porque está na fanfarra, o que espera da fanfarra, etc (Estudo número 1: o exercício do diálogo).

Para isso, no segundo semestre de 2012, os bolsistas propuseram fazer uma confraternização na semana do dia das crianças. Ficou combinado que, neste dia, os bolsistas iriam se aproximar dos alunos não somente como professores, mas também como colegas, para que pudessem conversar e conhecer uns aos outros.

Na reunião seguinte a confraternização:

Iniciei a reunião pedindo que os alunos me contassem, na visão deles, como foi a festinha de quinta feira. Eles falavam coisas bem vagas como “foi legal”, “deu pra se aproximar”, e por mais que eu perguntasse “mas e aí?, como foi?, o que vocês conversaram?”, eles respondiam quase monossilabicamente. Para conseguir ter informações, pedi que eles escrevessem (Diário de Campo, 23/10/2012).

Escrevendo, os alunos se expressaram com mais liberdade e contaram muitas coisas interessantes que havia acontecido e/ou percebido no dia:

"Durante a confraternização minha primeira postura foi a de deixá-los a vontade sem ir me intrometendo nas brincadeiras e conversas. Observei as formas que eles se relacionavam, brincavam e interagiam entre eles. A partir daí fui tentando parecer interessado no que eles estavam fazendo perguntando: como é isso? Ou o que é isso que vocês estão fazendo? Sempre tentando curtir com eles. No início não passou de uma 'zoeira' sem muita conversa, eles gostavam de 'zoar' conosco, mas quando eu puxava um assunto mais 'profundo' como gostou do ensaio? Você toca faz tempo? Gosta da fanfarra? Eles davam respostas curtas e pareciam não se sentir a vontade" (Iracema, Estudo número 1: o exercício do diálogo).

É possível perceber que da mesma forma como os bolsistas ainda não se sentiam a vontade para compartilhar comigo, enquanto orientadora e pesquisadora, os sentimentos e experiências vivenciados no dia da confraternização, os alunos da escola também não se sentiam a vontade para compartilhar com os novos professores as suas experiências. Da mesma forma como os bolsistas tinham que se adaptar ao ambiente escolar, conhecer seus alunos e suas dinâmicas, para os alunos da escola essa aproximação com os novos bolsistas também não se deu imediatamente.

“Boa parte dos bolsistas que estavam no primeiro semestre de 2012 saíram do projeto e entraram novos bolsistas para esse segundo semestre, isso fez com que os alunos se tornem um pouco ‘defensivos’, ou seja, eles não se sentiam tão a vontade nos ensaios onde cada dia tinha um professor diferente. Quando eles começaram a criar vínculo com os bolsistas, eles tiveram que sair, e entrou gente que eles nunca viram na vida, isso não é um ponto muito estimulante, pois tira um pouco a continuidade e a significação do trabalho para aquele integrante” (Portfólio Melo, 2012/2).

A escola onde esses bolsistas atuaram possui um cotidiano muitas vezes hostil, e os alunos que participam da fanfarra, talvez pelas experiências de vida, têm considerável dificuldade para se permitir confiar, como foi mostrado no registro do portfólio do licenciando Melo. O mesmo bolsista percebeu:

"Se a conversa se tornava um pouco mais pessoal, voltado para eles, eles se sentiam mais desconfortáveis para conversar sobre. Eles procuravam 'ajuda' com os olhares, gaguejavam um pouco mais e se mostravam incertos em suas respostas, o que é extremamente normal, afinal não é fácil falar sobre si mesmo, mas ainda noto que, talvez por eu ter entrado há pouco tempo no grupo, eles ainda são 'defensivos' para se abrir comigo" (Melo, Estudo número 1: o exercício do diálogo).

Identificar essa característica dos alunos é muito importante para que os bolsistas compreendam com quem estão trabalhando e para que não criem julgamentos negativos sobre os mesmos.

Uma vez que os bolsistas se dispõem a olhar e a compreender os alunos, os alunos se sentem queridos e seguros e passam, cada um há seu tempo, a confiar nos bolsistas. Essa relação de amizade e confiança, que nunca deve ser forçada, naturalmente se estende para o trabalho:

"Acho importante essa aproximação com os alunos para entender (tentar) posturas e atitudes que eles têm durante as aulas. Noto também que eles dão um voto a mais de confiança e/ou quebram vergonhas de conversar conosco. Resumindo, aconteceu uma aproximação e, por ser um momento descontraído, as coisas acontecem naturalmente" (Iracema, Estudo número 1: o exercício do diálogo).

A confraternização (ver figura 2) foi, sem dúvida, um momento muito importante para os bolsistas, porque de uma maneira ou de outra, todos eles citaram a festa em seus portfólios:

"Sem avisarmos que não haveria ensaio, propusemos para cada um trazer uma guloseima ou um refrigerante para a confraternização que faríamos. Quando me dei conta, percebi que estava numa sala lotada de crianças e que todos se divertiam" (Portfólio Julia, 2012).

"Essa atividade foi muito interessante e nos deu a oportunidade de conversar melhor com algumas crianças com as quais não havíamos feito contato anteriormente, conhecendo-as melhor" (Portfólio Elisa, 2012).



Figura 2: Bolsista tomando sorvete e conversando com alunos da fanfarra durante a confraternização (Fonte: Arquivo pessoal)

Dessa maneira, podemos dizer que os licenciandos, bolsistas do PIBID, já puderam vivenciar a fase do “choque do real”, tal como apresenta Huberman. Ao perguntar “que crianças são essas?”, “o que devemos ensinar?”, “como devemos ensinar?”, “o que querem essas crianças?”, “quais os objetivos do nosso trabalho?”, os licenciandos estão demonstrando seu estranhamento com relação àquelas crianças com as quais estão iniciando um trabalho de ensino, e com relação ao tipo de ensino de música que deve ser feito dentro do ambiente escolar.

Isso já os coloca em outro lugar de observação da realidade: embora tenham saído a pouco tempo da escola básica, já se veem como diferentes, mas, principalmente, como responsáveis por esses alunos que parecem não conhecer. A posição do olhar muda com o contato com a realidade: de alunos de graduação, ainda em processo de formação, eles já se

sentem do lado dos “docentes”, ou, daquilo que também podemos chamar, de “iniciantes na docência”.

3.1.2. Compreendendo o trabalho

Aproximando o ciclo vivenciado pelos bolsistas do PIBID, com o ciclo de vida de professores apresentado por Huberman (1992), podemos compreender que os questionamentos gerados pela insegurança inicial dos bolsistas, se aproximam com a fase do *pôr-se em questão*:

Pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases - ‘arquetípica(s)’ da vida, durante a (s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhassem na incerteza e, sobretudo na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 1992, p. 43).

Em sua pesquisa, o autor apresenta que no ciclo de vida dos professores, após alguns anos de carreira, esses questionamentos surgem devido ao tédio e o desencanto. Os bolsistas do PIBID, por estarem ainda no início da experiência docente se comportam de maneira diferente na fase análoga do *pôr-se em questão*. Nesta fase, acreditamos que esses questionamentos dos bolsistas se devam mais a um estado de euforia e curiosidade do que de tédio e desencanto.

No segundo semestre de 2012, período em que iniciei minha coleta de dados, o grupo de bolsistas com quem eu estava trabalhando era composto por alunas recém-ingressas na graduação, que estavam no primeiro ano, e alunos que estavam quase se formando, ou seja, no quarto ano da graduação. Um grupo, portanto, bastante heterogêneo no que diz respeito aos conhecimentos sobre educação e educação musical que são estudados ao longo da graduação. A maturidade do segundo grupo frente às dificuldades encontradas no cotidiano da escola era, sem dúvida, bem maior.

Devido ao fato de as licenciandas terem tido pouco contato com as disciplinas de educação e educação musical na graduação, tornou-se necessário incentivá-las a buscarem autores da área para que elas tivessem mais ferramentas para realizar o trabalho na escola. Ao mesmo tempo, os alunos que tinham mais tempo de trabalho na escola poucas vezes haviam dedicado um tempo para refletir e estudar sobre a prática que estavam realizando. Assim,

enquanto orientadora, sugeri a leitura do capítulo “Considerações sobre o ato de estudar” do livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* de Paulo Freire.

Nesse capítulo, o autor fala sobre a importância do ato de estudar, mostrando como a leitura crítica de um texto de estudo pode ser estimulante. Segundo o autor, para que ocorra uma leitura crítica é necessário:

- Que se assuma o papel de sujeito da leitura;
- Que o ato de estudar seja uma atitude frente ao mundo;
- Que se procure saber mais sobre o tema;
- Que se estabeleça um diálogo com o autor, compreendendo a percepção histórico-sociológica do mesmo;
- Que se seja humilde (Freire, 1976, p. 12-13).

Depois da leitura, os alunos realizaram produções textuais onde deveriam refletir sobre como eles estavam encarando os estudos, tanto na graduação quanto no PIBID.

Li para eles alguns trechos que apareceram nas resenhas, a fim de reforçar aquilo que eles mesmos haviam sinalizado como sendo significativo. Perguntei se alguém tinha alguma consideração, objeção ou dúvida para fazer, mas eles timidamente responderam que não (Diário de Campo, 06/12/2012).

Embora ainda tímidos os bolsistas fizeram importantes reflexões sobre seus próprios hábitos de estudo:

“Este texto me ajudou a pensar em algo que dificilmente penso: ‘como estou estudando?’” (Julia, Estudo número 2: a importância de estudar).

E a partir dessas reflexões, puderam definir novas condutas:

“Preciso estudar mais para formular e realizar atividades como educadora musical. Está sendo uma nova experiência e ela exige um estudo que eu pouco explorei e tive contato” (Cintia, Estudo número 2: a importância de estudar).

Perceber-se como um ser inconcluso, ou seja, como um ser que não sabe tudo, e que deve estar em constante aperfeiçoamento, mostra um amadurecimento necessário para a profissão de professor. Paulo Freire defende que ensinar exige pesquisa:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Assim, a partir do momento em que eles compreenderam a importância de estudar, os licenciandos perceberam que para dar aulas não basta chegar na escola e pedir que os alunos façam uma série de atividades divertidas. Eles perceberam que é importante saber o que deve ser feito, por que e como. Perceberam que se um aluno não aprende, o professor deve aprender novas formas de ensinar para que aquele aluno possa aprender. Perceberam que se existem problemas de indisciplina eles precisam ler, estudar e discutir sobre, para então poder encontrar soluções adequadas. Enfim, perceberam que para ensinar música, não basta saber música, ou, como *cutuca* Maura Penna (2007), “não basta tocar”: é preciso saber ensinar, é preciso estar sempre atento aos alunos e sempre buscar novidades para as aulas.

Libâneo (1990) chama atenção ao fato de que as mesmas expectativas que os professores têm com relação ao desenvolvimento de seus alunos, também é aplicada a eles. Isso porque, segundo o autor, na relação entre professor e aluno:

Não se pode exigir que os alunos adquiram um domínio sólido de conhecimentos se ele próprio não domina com segurança a disciplina que ensina; não pode exigir dos alunos o domínio de métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo se ele próprio não os detém. Do mesmo modo, se o professor encaminha o processo de ensino para objetivos educativos de formação de traços de personalidade, de aquisição de princípios norteadores da conduta, de tomada de posição frente aos problemas da realidade, também ele precisa desenvolver suas próprias qualidades de personalidade, suas convicções (Libâneo, 1990, p. 73).

Com isso, algumas questões levantadas no começo do semestre como: Qual o objetivo da fanfarra? Recreação ensina música? Onde ficam os conteúdos musicais? Tocar é necessariamente estar fazendo música? O que exigir musicalmente de crianças de 3 a 5 anos? Aonde se quer chegar? (Diário de Campo, 25/09/2012), foram sendo naturalmente respondidas.

Dessa forma, o entendimento sobre como deve ser o ensino de música dentro do espaço escolar, mais precisamente naquela escola, começou a ficar mais claro.

No primeiro semestre de 2013, indiquei que os licenciandos assistissem ao filme *Mr. Holland – Adorável professor* (Mr. Holland's Oppus, 1995²³) e que fizessem a leitura do artigo *Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação* de Maura Penna (2010). Apesar de o filme retratar uma realidade muito diferente da que os licenciandos encontram na escola estadual da periferia de uma cidade do interior do estado mais rico e desigual do Brasil, primeiro por se passar na década de 60/70/80/90, nos Estados Unidos, segundo por a escola, no filme, apresentar uma estrutura física só comparável com os conservatórios brasileiros; o filme permitiu que os alunos refletissem sobre o ensino de música dentro das escolas brasileiras.

Ao analisarem criticamente o comportamento do Mr. Holland, e a forma como ele dava suas aulas, os bolsistas puderam também refletir criticamente sobre seu próprio comportamento e como eles estavam encarando o trabalho na escola.

Assim, eles foram questionados: *o que os motiva a dar aula? Quais as suas dificuldades? Quais atitudes você acredita que deve desenvolver, e/ou que sejam necessárias? Você já percebeu mudanças no seu trabalho no PIBID? Como você entrou? Como você é agora?* (Estudo número 4: pensando a música na escola). As reflexões foram dignas de profissionais experientes e conscientes do compromisso da profissão:

“Pessoalmente, sempre achei que dar aula é algo além de simplesmente transmitir conhecimentos de maneira imutável. Penso que a educação deve compreender também o interior de cada aluno, ajudando-o a se conhecer e o auxiliando a se desenvolver também como um indivíduo sensível. Além disso, dar aula faz com que eu aprenda diariamente sobre vários aspectos, proporcionando uma visão de mundo completamente diferente daquela que tinha anteriormente” (Elisa, Estudo número 4: pensando a música na escola).

“Particularmente, motiva-me dar aulas o fato de acreditar no valor da educação, do saber, da formação das pessoas. Penso que ao se educar o ser humano também se constrói, se refaz e se aproxima de seu sentido” (Mateus, Estudo número 4: pensando a música na escola).

²³ Sinopse: Em 1964 um músico decide começar a lecionar, para ter mais dinheiro e assim se dedicar a compor uma sinfonia. Inicialmente ele sente grande dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela música e as coisas se complicam ainda mais quando sua mulher dá luz a um filho, que o casal vem a descobrir mais tarde que é surdo. Para poder financiar os estudos especiais e o tratamento do filho, ele se envolve cada vez mais com a escola e seus alunos, deixando de lado seu sonho de tornar-se um grande compositor. Passados trinta anos lecionando no mesmo colégio, após todo este tempo uma grande decepção o aguarda. <www.adorocinema.com.br>

“Fazendo uma revisão sobre minhas ações e preferências, o que me motiva a dar aula é a relação que construo com os alunos, com a escola e com os companheiros de trabalho, além de aprender muito, conheço melhor cada vez mais o que gosto de fazer” (Julia, Estudo número 4: pensando a música na escola).

Ao refletirem sobre suas motivações, os docentes em formação deixam claro que *ensinar e aprender* é um movimento dialógico, e que não é possível ensinar sem aprender, e nem o contrário, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Assim, esses licenciandos puderam refletir sobre a prática que estão desenvolvendo na escola, de modo a aperfeiçoá-la:

“Tenho refletido bastante sobre como gerar uma atuação que seja significativa para os alunos em meio a tantas realidades vivenciadas pelos mesmos” (Mateus, Estudo número 4: pensando a música na escola).

“Agora entendo que a liberdade que temos com a fanfarra e com as aulas que ministramos é na verdade uma grande oportunidade para criar uma nova maneira de ensinar” (Elisa, Estudo número 4: pensando a música na escola).

O movimento de refletir sobre a própria postura, é, sem dúvida, fundamental para o aperfeiçoamento do professor, como ser humano, e como professor. Somente a partir da reflexão da própria prática, da própria postura, é possível modificar e melhorar a prática. Segundo Paulo Freire:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança na estrutura [...]. É importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1976, p. 39-40).

Em consonância com as ideias do autor, os bolsistas mostraram-se conscientes de que são seres inconclusos e que devem sempre estar abertos para mudanças e para novas aprendizagens:

“Acredito que algumas ações tais como estudos diários, presença em sala de aula, atitude perante ações inesperadas, compreensão do ambiente escolar e da característica dos alunos, e envolvimento sentimental sejam atitudes necessárias para uma boa relação de lecionar e um trabalho humanizado” (Julia, Estudo número 4: pensando a música na escola).

“Não basta criar um planejamento e pensar que o mesmo será seguido pelo restante dos anos, ele deve ser sempre repensado de acordo com as necessidades de cada sala e com as mudanças que ocorrem no mundo dinâmico em que vivemos” (Elisa, Estudo número 4: pensando a música na escola).

“Se deve respeitar as características de cada aluno, mudar plano ou modo de ensino a fim de atingir bom resultado” (Geovanni, Estudo número 4: pensando a música na escola).

Paulo Freire defende que “ensinar exige comprometimento”, assim, segundo o autor, “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho” (Freire, 1996, p. 96). Nesse sentido, os licenciandos puderam refletir também sobre a responsabilidade de assumir o papel de docentes frente a um grupo de alunos:

“Um professor é espelho e referencia para seus alunos, mesmo que indiretamente, até mesmo com seu comportamento pode influenciar a vida de um aluno, já que participa da aprendizagem do individuo [...]. Então o educador tem e é a ferramenta de ensinar e mudar uma vida, ajudar socialmente as pessoas, tanto sobre o assunto foco do projeto quanto o que mais for necessário. Devendo ter flexibilidade para um bom uso desse ‘poder’ visto que cada pessoa tem uma vida e uma historia” (Geovanni, Estudo número 4: pensando a música na escola).

Para Paulo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a própria prática é um momento fundamental da formação permanente de professores. Segundo o autor, é necessário que o discurso teórico se aproxime cada vez mais, até ao ponto de “confundir-se”, com a prática. Somente com o exercício crítico de refletir sobre a própria prática é que se torna capaz de mudar. Dessa forma, ao longo do trabalho, os bolsistas puderam reconhecer também suas próprias mudanças:

“Eu era, talvez ainda seja um pouco, apenas um estudante de música voltado para a música, hoje acredito que [...] sou um estudante de música voltado para as pessoas. Nesse sentido talvez a maior mudança em mim que aconteceu ou está acontecendo é acreditar que a música de uma maneira geral melhora as pessoas, melhora a gente. E o ensino de música, hoje eu sei disso, é muito mais do que ensinar música” (Bruno, Estudo número 4: pensando a música na escola).

3.1.3. A sintonia do grupo

Huberman (1992) entende a compreensão do trabalho como a fase de *estabilização*, caracterizada pelo “comprometimento definitivo”, pela “tomada de responsabilidades”, onde, “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores” (p. 40). Essa compreensão vem junto com o prazer pelo trabalho. Esse prazer, que gera em todos os envolvidos um bom humor contagiante, é a chave para que o grupo entre em sintonia.

Além das dificuldades encontradas no ambiente escolar, o trabalho em grupo se mostrou como sendo um verdadeiro desafio para todos os envolvidos. A equipe da área de Educação Musical que atua naquela escola foi formada por oito bolsistas, alunos da graduação, duas orientadoras, uma coordenadora, e uma supervisora. Pessoas com experiências, desejos e expectativas diferentes, mas que estão juntas com o mesmo objetivo: tornar o exercício da docência uma experiência significativa e prazerosa, e realizar atividades que possibilitem aos alunos da escola o contato com a cultura e o conhecimento musical.

Na metade do segundo semestre de 2012, havia entrado uma nova bolsista no projeto e isso me despertou para a necessidade de integrá-la ao grupo, visto que no início do semestre já haviam entrado outros cinco novos bolsistas, e o grupo ainda não estava totalmente conectado.

Não sei como eles se relacionam fora do PIBID, mas dentro das reuniões eles parecem um pouco distantes entre si, ficando mais junto os alunos que são do quarto ano, e as alunas que são do primeiro ano. Para a intervenção, parti da ideia de que o educador precisa ser sensível para perceber seus alunos [...] e da importância de estabelecer uma união e uma cumplicidade entre os licenciandos, a fim de que eles entrem em sintonia (Diário de Campo, 09/10/2012).

Assim, em uma das reuniões de planejamento, pedi que os licenciandos se espalhassem pela sala. Um por vez, eu me aproximava, e o bolsista fechava os olhos. Com os olhos fechados eu o conduzia pela sala até que se aproximasse de um colega. Este, de olhos abertos, dava um abraço no colega de olhos fechados (ver figura 3). Ele era conduzido pela sala até ser abraçado por todos. Ao final pude perceber que todos estavam se sentindo acolhidos e queridos.



Figura 3: Bolsistas se abraçando durante dinâmica (Fonte: Arquivo pessoal)

Mas o exercício de abraçar carinhosamente um colega de certa forma desconhecido não é muito simples. Apesar de serem todos alunos do mesmo curso, e de provavelmente já terem se visto pelos corredores da universidade, ainda não havia intimidade entre eles, por isso os abraços nos amigos eram mais calorosos e nos colegas consideravelmente mais tímidos.

Após essa dinâmica, os alunos começaram a comentar sobre os sentimentos que tiveram com essa experiência. O Melo disse que era muito mais fácil se aproximar dos colegas com quem ele já tinha afinidade há mais tempo. A Elisa me enviou um e-mail no outro dia dizendo que gostou muito da atividade, e agradecia o acolhimento (Diário de Campo, 09/10/2012).

Coincidência ou não, neste dia o planejamento foi muito produtivo:

Iniciamos o planejamento para os próximos encontros da fanfarra e foi muito produtivo. Os alunos que muitas vezes são quietos se manifestaram bastante, e conseguimos elaborar um roteiro a ser trabalhado durante os ensaios. Levantamos pontos que eles achavam importantes de serem desenvolvidos durante os ensaios: alongamento e aquecimento, técnica de baqueta, postura para tocar e o treino do marchar, e o ensaio do repertório e ensaios de naipes para corrigir as falhas (Diário de Campo, 09/10/2012).

Essa vivência mostrou que para que se realize um trabalho conjuntamente com outras pessoas, os envolvidos precisam estar conectados. Precisam sentir que são bem vindos naquele grupo e que suas opiniões e incertezas são consideradas e respeitadas. Não é necessário que todos pensem da mesma forma, principalmente porque em um grupo de dez pessoas isso dificilmente poderia acontecer, mas é essencial que haja confiança, humildade e respeito. Acima de tudo, é preciso também que haja um entendimento de que o trabalho naquela escola, além de uma experiência profissional valiosa, deve ser voltado para os alunos da escola, e não deve virar uma competição para ver quem aplica mais atividades, quem tem mais ideias ou quem ensina melhor. Da mesma forma, não devem ver o fato de o trabalho ser realizado em grupo como um motivo para se acomodar e não colaborar.

Como a dinâmica havia influenciado de forma positiva os bolsistas, pensei, enquanto orientadora, que seria importante propor outras atividades que os aproximassem e que os ajudassem a enfrentar o desafio do trabalho em grupo.

Assim, em outro momento, propus a leitura do texto *Musicoterapia no contexto escolar* de Sandra Nascimento. Apesar de os bolsistas não estarem se formando em musicoterapia, e não terem a pretensão de diagnosticar e tratar os alunos da escola, o texto aborda como a música pode contribuir para diminuir comportamentos inadequados para o ambiente escolar, como a indisciplina e a violência – comportamentos frequentemente recorrentes entre os alunos que participam da fanfarra.

A dinâmica consistiu em pedir que os bolsistas escrevessem em um pedaço de papel a frase que fosse mais significativa daquele texto. Em grupos, trocaram as frases, onde cada grupo ficou com as frases do outro. A partir dessas frases, os grupos tiveram que elaborar um texto sobre o tema “indisciplina” e incluir as frases selecionadas (ver figura 4).



Figura 4: Bolsistas construindo texto em grupo (Fonte: Arquivo pessoal)

Interessante apontar que em um dos grupos, dois bolsistas não haviam feito a leitura do texto, por isso selecionaram frases sem qualquer reflexão, e, portanto, tiveram dificuldade para discutir sobre o tema e contribuir com a produção do texto.

No meio da reunião, um bolsista chegou atrasado. Ao perguntar se algum grupo poderia se abrir para a entrada dele, todos responderam firmemente que não. Ele acabou selecionando a frase e realizando o texto sozinho.

Gostei muito de vê-los elaborando o texto. Eles estavam concentrados, dispostos e pareciam bem empenhados. Cada vez que eu lembrava o tempo, eles pediam mais tempo para discutir, escrever e passar a limpo (Diário de Campo, 06/11/2012).

Acompanhando o processo, fiquei muito contente. No começo da reunião, antes de eu fazer a proposta, o Bruno estava comentando como era difícil fazer os trabalhos da faculdade em grupo, como era complicado lidar com as diferentes opiniões e fazer uma coisa em comum. Acredito que para ele tenha sido um desafio um pouco menos complicado, pois pelo que eu reparei, ele não parecia angustiado nem contrariado durante a elaboração do texto no seu grupo (Diário de Campo, 06/11/2012).

É possível perceber por esses trechos do diário de campo, que os bolsistas estão passando por uma transformação. Não uma transformação imposta, mas uma transformação gradual, dialética, “humanizante”, onde cada participante é aceito pelas suas características, mas ao mesmo tempo, está sendo convidado, dentro de um ambiente acolhedor, a rever as suas posturas, e avaliar qual postura é melhor para que o grupo. Segundo Freire, “somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se” (Freire, 1976, p. 66).

No final, cada grupo leu sua produção e nós discutimos os problemas que estavam sendo enfrentados na escola.

Achei que essa foi uma atividade interessante para mostrar como pode ser o trabalho em equipe. [...] Acredito que inconscientemente algumas questões foram trabalhadas nesta atividade. Acredito que a não leitura do artigo, o atraso, mostraram para todos os alunos que é muito mais fácil de se fazer o trabalho quando todos estão presentes e empenhados, que no PIBID, o que um faz ou deixa de fazer sempre interfere no que o outro está fazendo e que por isso é necessário pensar coletivamente. Que mesmo que às vezes eu tenha que abrir mão de algumas ideias, muitas vezes outros colegas poderão complementar as minhas (Diário de Campo, 06/11/2012).

Além da indisciplina e de alguns comportamentos violentos por parte dos alunos da escola, outros problemas estavam atrapalhando andamento das atividades. No final de 2012, uma apresentação muito esperada (o desfile na festa de aniversário da cidade) foi cancelada pela Prefeitura Municipal e com isso muito alunos ficaram desanimados e outros acabaram abandonando a fanfarra. Os bolsistas, também chateados, não conseguiam reverter essa situação. Preocupada com essa evasão e esse desinteresse, fui assistir um ensaio para ver o que eles poderiam estar fazendo para corroborar essa situação e percebi os bolsistas desanimados, aplicando as atividades sem nenhum interesse. Isso se refletia nos alunos, que estavam visivelmente descontentes. Foi o ensaio mais triste que eu assisti!

Apesar de o grupo de licenciandos ter ficado bastante unido, estavam todos sem saber muito o que fazer, e muitas vezes eu sentia que esse desânimo não era só pelos obstáculos, mas também desinteresse. Por conta disso, resolvi fazer uma intervenção na reunião de planejamento, a fim de tentar fazer com que os alunos refletissem um pouco mais profundamente sobre as próprias atitudes. *O que estão fazendo para enfrentar essas dificuldades? O que estão fazendo para trazer de volta a motivação dos alunos?* A dinâmica foi pensada da maneira como está apresentada a seguir, pois eu acreditava que não bastava

que eu dissesse que algumas vezes eles se mostravam desinteressados, ou que *eu* achava que eles não estavam se empenhando para reverter essa situação, era preciso que eles mesmos se mostrassem conscientes de suas faltas e que o grupo se posicionasse sobre isso.

Para evitar que houvesse desentendimento, algum constrangimento, ou discussão, organizei da seguinte forma: Entreguei quatro papéis para os alunos. Em cada papel eles deveriam responder uma das perguntas: (1) o que mais me motiva no trabalho na escola (2) o que mais me frustra? (3) qual a minha principal qualidade? De que maneira eu contribuo melhor? (4) qual a minha principal falha/maior dificuldade? O que eu posso fazer para minimizar isso? (ver figura 5).



Figura 5: Bolsistas escrevendo suas respostas nos papezinhos

Depois de escreverem, eles passaram os papéis para o amigo do lado, que deveria ler a resposta do outro, comentar ou fazer uma crítica de forma positiva. Assim, foi sugerido que, para a questão (2), quem lesse apontasse soluções ou dissesse algo confortante para aquela frustração. Para a questão (3) quem lesse deveria apontar outras qualidades do amigo. Na questão (4), quem lesse deveria dizer se aquilo realmente atrapalhava as atividades

no PIBID. Caso não, deveria ser dito o que era mais marcante e apontar o que realmente atrapalhava o trabalho em grupo, e o que poderia ser feito para minimizar os efeitos negativos desse comportamento/característica. Quem lia começava a falar, mas todos podiam falar também.

Para a minha surpresa, a dinâmica aconteceu de forma muito mais tranquila do que eu imaginava, e os bolsistas, ao contrário do que eu imaginei, estavam mais ansiosos e curiosos para saber o que os colegas achavam das suas falhas do que das suas qualidades:

Essa dinâmica fez com que os alunos ficassem ansiosos para saberem o que os seus colegas iriam dizer, mesmo que no começo eles tenham ficado um pouco apreensivos. Da forma como ocorreu, me pareceu que isso aproximou o grupo, que todos puderam ser sinceros tanto em mostrar do que gostam, do que não gostam no trabalho e nos colegas, mas de um jeito respeitoso, sem a intenção de humilhar ou magoar ninguém. Todos foram muito cuidadosos com as palavras, era visível que eles não queriam ser rudes. E isso permitiu que os bolsistas se sentissem a vontade para dizer que às vezes têm preguiça, ou às vezes não estão animados, sem serem recriminados (Diário de Campo, 13/11/2012).

O clima de amizade e respeito permitiu que os alunos se confessassem:

“Por vezes sou muito rígido, tenho certa dificuldade em não ser tão exigente” (Bruno, Dinâmica 3, auto percepção).

“Às vezes sinto não ter reação em algumas situações, como quando os alunos se exaltam muito ou começam a brigar sem motivo” (Elisa, Dinâmica 3, auto percepção).

“Às vezes eu tenho preguiça” (Iracema, Dinâmica 3, auto percepção).

Essa vivência uniu ainda mais o grupo, e permitiu que eles se sentissem confiantes para enfrentar os desafios encontrados na escola.

Na semana seguinte, ao chegarem na escola e encontrarem apenas dois alunos da fanfarra, ao invés de ficarem chateados, o grupo tomou uma atitude: decidiram ir buscar cada um dos alunos da fanfarra em suas casas. Animados, andavam pelo bairro, curiosos, e tocavam as campainhas das casas fazendo a maior algazarra. Os alunos, naquele momento, se sentiram importantes naquele grupo, se arrumavam correndo e saíam de suas casas tão animados quanto os bolsistas (ver figura 6). Estava recuperada a alegria e a vontade de fazer música juntos!



Figura 6: Bolsistas, orientadora e alunos andando pelo bairro (Fonte: arquivo pessoal)

3.1.4. É possível ver os resultados

O esquema apresentado por Huberman (1992) demonstra que, com o passar dos anos, a animação e o interesse pela carreira docente vão diminuindo. Esta é a fase da *serenidade*, caracterizada pelo aumento na sensação de confiança, aceitação dos próprios limites, atitude espontânea e serenidade.

Embora em nossa análise do ciclo dos bolsistas só tenhamos acompanhado o início da experiência docente, percebemos que, com o passar dos meses, os bolsistas vão ficando mais animados com os resultados do trabalho, e se aproximam das características que Huberman apresenta da fase da serenidade.

É nessa fase que os bolsistas já adquirem o conhecimento da realidade em que estão atuando, as dificuldades que enfrentam, e percebem seu “viável histórico”, nos termos de Paulo Freire, que significa ter o conhecimento do que pode ser feito, em

determinado momento, e se faz o que se pode fazer, e não o que se gostaria de fazer (Freire, 1976).

Os finais de ano são marcados pelas apresentações da fanfarra. Buscou-se, desde o início do trabalho do PIBID da área de Educação Musical, em 2010, fazer algumas apresentações de modo que tanto os licenciandos quanto os alunos pudessem mostrar o resultado musical do trabalho que desenvolveram juntos ao longo dos meses. Buscava-se também realizar apresentações tanto dentro da escola, para que a comunidade escolar e a comunidade do bairro pudessem conhecer e apreciar a música que estava sendo feita naquela escola, quanto realizar apresentações fora do ambiente escolar, para levar para outros espaços aquela mesma música. Desse modo, a fanfarra entre os anos de 2010 e 2013, chegou a realizar um ensaio aberto nas ruas em torno da escola (2012), apresentações no I Encontro de Iniciação a Docência e Formação Continuada de Professores (2010), no I Encontro de Bandas e Fanfarras (2010), no Concerto de Natal promovido pela Biblioteca Comunitária da UFSCar (2010, 2011 e 2012), no 9º Chorando sem Parar (2012), na III Jornada de Estudos em Educação Musical (2013), no Encontro de Arte, Cultura e Direitos Humanos (2013), e em diversos eventos na própria escola.

No final de 2012, com as apresentações se aproximando, a professora Maria Carolina, também orientadora do PIBID-Música naquele ano, sugeriu que cada bolsista ficasse responsável por uma música do repertório. Assim, cada um teria a chance de conduzir o ensaio de uma música, trabalhar os aspectos rítmicos dela, propor soluções para os problemas que aparecessem durante a execução, e regê-la nas apresentações. Para os bolsistas que estavam no seu primeiro semestre dentro do projeto, novos sentimentos surgiram:

Eu, que estava no momento de observação, mas já achando que poderia participar mais a fundo de uma atividade, fiquei ansiosa e na expectativa de que meu medo e insegurança fossem vencidos [...] A sensação foi intensa e de grande conquista, pois pela primeira vez a minha voz era a única (Portfólio Julia 2012/2).

Esta foi a oportunidade que os bolsistas que estavam há menos tempo no PIBID tiveram de estar a frente do grupo (ver figura 7). Assim, de observadores e ajudantes, eles passaram a assumir a postura de professores, de responsáveis. Ao estudarem, sozinhos, a música que ficaria a seu encargo, ao planejarem como seria o ensaio da mesma, ao conduzirem os alunos e os ensaios da fanfarra, eles experimentaram o sabor da autonomia e da liberdade. Os bolsistas puderam, portanto, experimentar um

novo papel, que exigia autoridade, segurança, competência, e, ao mesmo tempo, humildade, paciência e generosidade.



Figura 7: Bolsista a frente da fanfarra durante a apresentação no 9º Chorando Sem Parar

Apesar de haver um produto musical bastante interessante, ele não foi o único resultado do trabalho que foi realizado pelos bolsistas durante os anos de 2012 e 2013.

Desde a entrada do PIBID-Educação Musical nesta escola, a maior preocupação dos bolsistas e das orientadoras da área sempre foi a de promover um espaço acolhedor, onde, através de conteúdos musicais, pudessem ser trabalhadas também noções de respeito, de compartilhar, de ouvir o outro - valores necessários tanto para se tocar junto, quanto para se viver em comunidade:

Foi muito discutido em nossas reuniões a questão da formação pessoal dos alunos e dos porquês de eles continuarem frequentando esse ambiente. Penso que a música é algo que facilmente atrai as pessoas, mas tentávamos, em nossas oficinas, criar um ambiente mais próximo com os alunos, mostrando interesse sobre seus próprios conhecimentos e opiniões. Assim foi sendo construído um trabalho não somente focado no conteúdo musical, mas também na formação pessoal dos alunos. É importante ressaltar que a construção/exploração desses elementos individuais é tão importante quanto a da qualidade da execução musical (Portfólio Iracema, 2012/2).

Durante os ensaios, os docentes em formação tinham a preocupação de fazer com que cada participante da fanfarra se sentisse querido e pertencente àquele grupo. O gosto musical dos alunos era valorizado, mas também eram trazidas músicas de gêneros diferentes para que se pudessem ampliar o repertório e o conhecimento musical desses alunos. Os arranjos eram feitos pelos próprios licenciandos considerando as dificuldade e potencialidades de cada um. A dinâmica do ensaio era pensada levando em conta as características e as necessidades dos participantes. Enfim, as atividades eram conduzidas pensando naquele grupo, nas suas características, nas suas dificuldades e facilidades, de modo que fosse possível dar uma nova ferramenta de expressão àqueles participantes, e que eles pudessem estabelecer outro tipo de relação com a música: de consumidores de cultura, para produtores:

A desmistificação de determinados julgamentos sobre a periferia é o desenvolvimento do nosso trabalho como bolsistas, e os concertos são boa ferramenta para a quebra dessa dicotomia. Porém, ainda mais importante que a aproximação entre centro e periferia e o consumo da cultura já existente no centro da cidade, está o fato de as crianças se transformarem em produtores culturais. O impacto que esse deslocamento causa na vida de cada uma é visível para os participantes, e o reconhecimento da sociedade perante esses indivíduos é também sentido (Artigo escrito por Elisa, para o III Encontro do PIBID, UFSCar, 2013).

Assim, como os próprios licenciandos perceberam:

O aprendizado musical torna-se apenas um dos aprendizados possíveis que podem influenciar a vida de seus integrantes. Vínculos são formados a partir da relação que os participantes estabelecem uns com os outros e com a música – vínculos baseados na amizade, no reconhecimento, na disciplina e no prazer proporcionado pela prática musical (Portfólio Julia, 2012/2).

Segundo Maura Penna:

Esta necessidade de o educador compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo implica uma postura de aceitação da diversidade – e queremos enfatizar, particularmente, a diversidade cultural. Lidar com a pluralidade evita, portanto, o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a “redentora”), desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha (PENNA, 2006, p. 39).

Esse olhar para os alunos participantes da fanfarra foi decisivo para que se estabelecesse uma relação de amizade entre eles e os licenciandos, seus “professores”. Foi decisivo para que todos se sentissem pertencentes a um único grupo, que, ao tocarem juntos, ficava ainda mais unido. Essa relação de amizade, confiança e união, que muitas vezes não fica visível nas apresentações musicais, no entanto, é crucial para a existência do mesmo (ver figura 8):

Achei muito interessante o modo como os alunos chamam as professoras, supervisoras, coordenadoras e mulheres que trabalham na escola, são atendidas por “dona”. De início pensei ser estranho, mas acostumei [...] Quando fui chamada pelo meu nome pela primeira vez [...] eu realmente me senti fazendo parte de tudo aquilo, percebi que o papel que eu obtinha tornava-se concreto a cada encontro, a cada sorriso, a cada aprendizado novo (Portfólio Julia, 2012/2).



Figura 8: Foi estabelecida a confiança (Fonte: Arquivo pessoal)

O relacionamento amigável entre todos do grupo e o bom resultado musical, compõe as características que se espera de um bom profissional da educação. Espera-se que esse profissional tenha bom senso, humildade em reconhecer sua incompletude, que tenha paciência, responsabilidade, preocupação social e respeito aos alunos e a comunidade. Essas são habilidades, que, segundo Maura Penna (2006):

[...] ultrapassam o domínio da linguagem e do fazer musicais, envolvendo também a capacidade de conduzir produtivamente o processo pedagógico, de compreender a especificidade – social, cultural, humana – do grupo, respeitá-la e interagir com ela, características essas essenciais, a nosso ver, para que um trabalho com música possa cumprir seu papel na formação global do indivíduo (PENNA, 2006, p. 38).

Para o último encontro da fanfarra de 2012, havia sido combinada uma festa com amigo secreto. Quando chegamos na escola, encontramos a coordenadora pedagógica bastante chateada, dizendo que os alunos tinham feito coisas terríveis naquela semana e que por isso eles estavam de castigo. Ficamos todos muito chateados e o clima para o amigo secreto havia sido completamente destruído. Fomos então encaminhados para a sala onde estavam os alunos. Os bolsistas, sem saber o que fazer, pediram que eu fosse na frente. Ao abrir a porta da sala, grande susto levei quando os alunos da fanfarra começaram a gritar e a bater palmas. Em uma reação involuntária, fechei a porta e chamei os bolsistas que estavam no corredor.

Quando entramos na sala, os alunos voltaram a gritar. Eles tinham preparado uma festa surpresa, com doces, salgadinhos e refrigerantes e tinham enfeitado toda a sala com cartazes! (ver figura 9).

Nesses cartazes, os alunos da fanfarra demonstraram todo o carinho que sentiam pelo grupo de professores: pediam desculpas pelos comportamentos inadequados, diziam o quanto gostavam de estar da fanfarra, o quanto gostavam de cada um dos bolsistas, e que nunca iriam se esquecer deles. Eles prepararam também um pequeno discurso onde cada aluno escreveu uma carta para cada um dos bolsistas ressaltando as qualidades deles, agradecendo a paciência e a amizade durante todo o ano.

Em um cartaz com o cabeçalho “Curtindo a Fanfarra”, os alunos escreveram porque gostavam da fanfarra:

"I love fanfarra"

"Nós somos fanfarreiros"

"Eu gosto da fanfarra porque ela ensina batuque e ritmos muito loko"

"Eu amo a fanfarra porque ela ensina muitas coisas da hora. Amo vocês... Amo vocês"

"Eu gosto da fanfarra porque ela incentiva as crianças a tocar"

"Eu curto a fanfarra porque ela é muito legal e tira algumas crianças da rua"

"Eu curto a fanfarra porque eu gosto dos professores, e dos alunos e dos ritmos"
(Frases escritas em um cartaz elaborado pelas crianças da fanfarra).

E em um cartaz onde os alunos escreveram o nome de todos os participantes, bolsistas e alunos da escola, foi escrito a frase:

"Para ser amado, para ser querido, basta ser sincero, basta ser amigo" (Frase escrita em um cartaz elaborado pelas crianças da fanfarra).

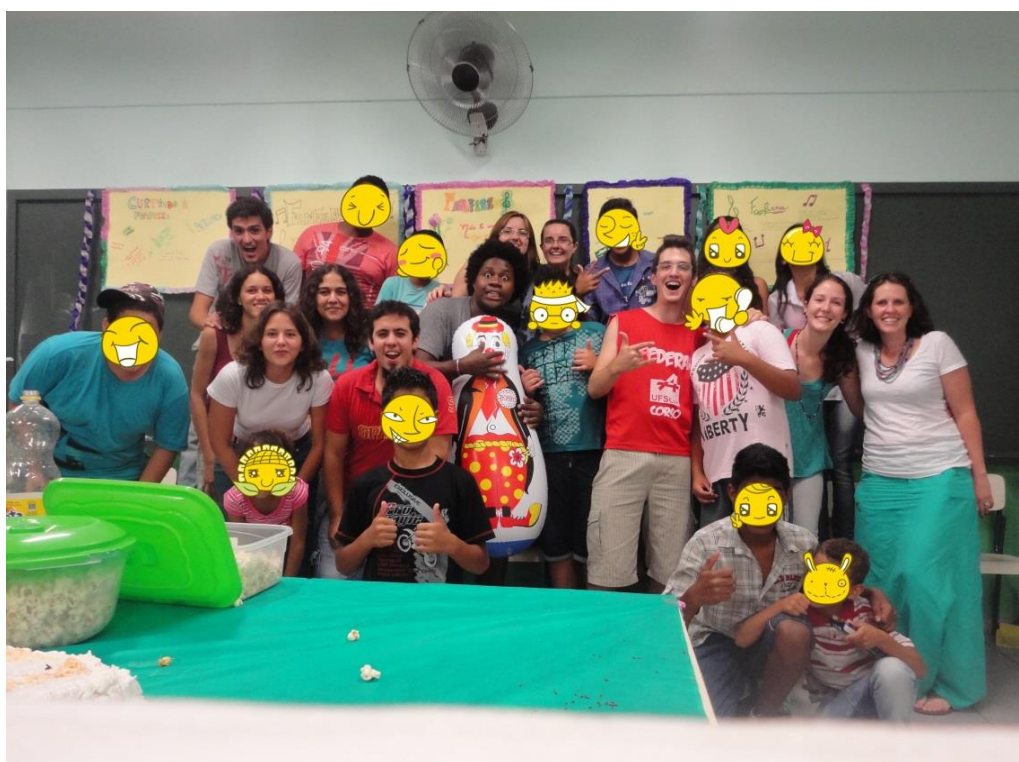


Figura 9: Confraternização no final de 2012, cartazes ao fundo (Fonte: Arquivo pessoal)

O fato de as crianças da fanfarra terem se aproveitado da confraternização para fazer uma festa surpresa para os licenciandos demonstra a importância que esses bolsistas tiveram nas suas vidas ao longo do ano. Ao colocarem em seu discurso coisas como “você esteve sempre ao nosso lado, nos ensinando os ritmos mais difíceis”, “descobri que você é uma pessoa amiga e companheira”, “você é uma pessoa excelente, como amiga e professora”

é possível perceber que os bolsistas conseguiram estabelecer uma relação de amizade, que foi crucial para que o trabalho musical e humano fosse feito com amor, respeito e confiança.

3.1.5. Renovando as propostas

No início de 2013, três bolsistas que estavam atuando no PIBID se formaram na graduação e outro deixou o programa. Eles foram substituídos por outros 4 alunos da graduação. Entre várias trocas de bolsistas, no meio do segundo semestre, 2 desses novos bolsistas acabaram saindo. O ano de 2013, portanto, foi um ano marcado por muitas mudanças na composição dos bolsistas. Essa é uma situação bastante delicada, porque os alunos da escola se acostumam e se apegam aos antigos bolsistas e quando novos bolsistas entram, nem sempre eles são acolhidos desde o início.

Os novos bolsistas entraram no PIBID na fase da descoberta, da exploração, do tatear, já descrita nos tópicos anteriores; e o bolsista e as bolsistas que já estavam no programa, vivenciavam a fase que Huberman (1992) chama de *lamentação*, que pode ser caracterizada pelo sentimento de nostalgia do passado, e pela crítica aos colegas mais novos no programa (que seriam, segundo eles, menos sérios, menos empenhados, etc).

Com a entrada de novos bolsista e com a renovação das propostas de trabalho na escola, foi necessário, então, rever muitas questões que já haviam sido trabalhadas com o grupo anterior: respeito, trabalho em grupo, compromisso, diálogo, entre outros. Várias conversas foram feitas com relação a esses tópicos, e alguns estudos e dinâmicas também (ver Estudo número 5, Dinâmica número 5 e Dinâmica número 6 no capítulo Metodologia).

Por estarem em fases diferentes, as expectativas e as atitudes dos dois grupos de bolsistas (novatos e veteranos) eram diferentes. Enquanto os novos bolsistas se posicionavam como expectadores, para poderem observar e aprender, os bolsistas antigos se sentiam sobrecarregados por terem que dividir as tarefas apenas entre eles. Ao invés do grupo de bolsistas mais antigos se solidarizar com o grupo de novos bolsistas e apontar caminhos, explicar como era o trabalho na escola; eles passaram a assumir todas as tarefas e responsabilidades. E, ao mesmo tempo, ao invés de o grupo de novos bolsistas se solidarizar com o grupo de bolsistas antigos e se mostrarem interessados em ajudar, a colaborar, eles se acomodaram na posição de expectadores. Isso gerou uma fragmentação no grupo, a ponto de

eles mal conseguirem conversar durante as reuniões de planejamento sem que um não ficasse dando indiretas para o outro.

Ao mesmo tempo, no segundo semestre de 2013, 2 bolsistas que haviam saído do programa em 2012, voltaram na escola para fazer uma visita. Isso gerou nos alunos da fanfarra uma expectativa de que eles voltariam a trabalhar na escola, e por algumas semanas os alunos perguntavam a todo o momento quando eles iriam voltar, e falavam como eles eram legais e como eles faziam falta. Essa comparação gerou nos bolsistas que estavam atuando na escola, um sentimento de inferioridade que influenciou de maneira negativa o estado de humor dos bolsistas.

Na escola, os alunos da fanfarra também estavam passando por uma situação de conflito parecida:

“Alguns alunos discutiam perto do portão da escola. Fomos conversar com eles para saber o que tinha acontecido e descobrimos que T. e P. não haviam se falado durante a semana toda. Conversamos bastante com os dois sobre a importância da amizade e reforçamos que certas brincadeiras machucam tanto quem é alvo como quem a faz. Essa intervenção foi muito significativa, pois os dois continuaram conversando e fomos terminar de guardar os instrumentos e, ao sair da escola, os dois se abraçaram e já conversavam normalmente” (Portfólio Cintia, 2013/2).

Para tentar amenizar a situação de convivência do grupo de bolsistas, as orientadoras propuseram a Dinâmica número 7. Partindo da observação que os bolsistas não estavam conversando entre si sobre os problemas da convivência, a dinâmica foi pensada de maneira a oportunizar um momento em que todos pudessem, de maneira gradual, compartilhar com todo o grupo os sentimentos que estavam atrapalhando o trabalho em grupo.

No primeiro momento, sentados em roda e vendados, cada bolsista poderia falar sobre suas angústias. Optamos por colocar vendas nos olhos, para que os bolsistas sentissem como se estivessem sozinhos, e assim, ficassem confortáveis para falar o que realmente pensavam e sentiam. Nessa primeira etapa, os bolsistas foram bem genéricos e não direcionaram nenhuma crítica específica a ninguém:

“Eu acho que sempre aparecem muitas opiniões, mas na hora ninguém se posiciona para ajudar” (Elisa, Dinâmica número 7).

“A gente precisa aprender o que é profissional e o que é pessoal. Não podemos deixar que o profissional contamine o pessoal e vice versa. Só assim a gente resolve os problemas” (Mateus, Dinâmica número 7).

“É preciso evitar conversas fora do grupo, tem que conversar dentro do grupo, resolver dentro do grupo. Fora do grupo, cria outros grupos que acabam se magoando” (Bruno, Dinâmica número 7).

“Falta humildade. O grupo não se entende. Eu fico chateada porque uns se mostram desanimados mesmo antes da gente fazer as coisas” (Cintia, Dinâmica número 7).

No segundo momento, em pé, mas ainda vendados, os bolsistas deveriam dançar ao som de uma música. Quando eles esbarrassem alguém, deveriam interagir da forma que quisessem, dançando juntos, se tocando, abraçando, e depois se separavam quando sentissem vontade. Nesta etapa foi possível perceber que os bolsistas foram “relaxando”. Ao se tocarem, eles puderam (literalmente e não literalmente) se aproximar. Ao dançarem, brincarem, os bolsistas se esqueciam dos problemas da convivência, e se entregavam um ao outro.

No terceiro momento, sem as vendas, os bolsistas dançavam livremente pela sala. Quando a música parasse, eles deveriam se encontrar com um colega e conversar abertamente com ele enquanto a música estivesse pausada. A proposta era a de que todos conversassem com todos, mas, se fosse necessário, durante as pausas, eles poderiam continuar a conversa com o mesmo colega. Já mais próximos, os bolsistas se sentiam novamente confortáveis para dizer o que realmente pensavam do comportamento do colega durante as atividades do PIBID. Em clima de amizade e respeito, todos puderam falar, mas também se permitiram ouvir (ver figura 10).



Figura 10: Entre a dança, bolsistas se encontram para conversar (Fonte: arquivo pessoal)

Por último, os bolsistas fizeram uma grande roda e realizamos uma roda de conversa. De maneira gradual os bolsistas puderam ir se abrindo, se expressando, se aproximando e dialogando com os colegas - eles já estavam, portanto, prontos para uma conversa aberta, franca, sem receio, respeitosa, olhos nos olhos. E assim, todos puderam falar como se sentiam com relação aos outros e com relação ao que tinham escutado dos colegas.

“O Geovanni me disse que eu me estresso muito e que por isso às vezes, mesmo quando eu quero ajudar, eu acabo não conseguindo resolver nada” (Julia, Dinâmica número 7).

“Quanto mais a gente conversa, mais harmônico fica” (Elisa, Dinâmica número 7).

“Me desculpem se eu fui arrogante. Eu sou muito certinho, as vezes passa a impressão errada. Mas nem sempre eu percebo, então me falem!” (Bruno, Dinâmica número 7).

Assim, o grupo de bolsistas conseguiu restaurar a confiança e o respeito uns com os outros. O clima de amizade influenciou de maneira positiva o trabalho na escola. Dessa forma, os novos bolsistas puderam compreender o trabalho do PIBID, as tarefas passaram a ser melhor divididas e todo o grupo passou a trabalhar junto e em harmonia. Com

o grupo trabalhando junto, os resultados passaram a ficar visíveis, e a alegria e a esperança ressurgiram:

Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FEIRE, 1996, p. 73).



Podemos afirmar que, como percebeu Huberman (1992), os bolsistas vivenciaram uma experiência de expansão e recuo. Diferentemente dos estudos de Huberman, que pesquisou o ciclo de vida de professores ao longo de anos de carreira, caracterizamos o ciclo de vida dos bolsistas do PIBID como um movimento de expansão – recuo – expansão.

Após o período de grande avanço (caracterizado pela sintonia do grupo e pela compreensão do trabalho), houve um período de *balanço* (momento em que o projeto é renovado, ou entram novos bolsistas, que ainda não compreendem o trabalho e o grupo com o qual estão trabalhando). De acordo com as pesquisas de Huberman, esse *balanço*, leva os professores a um estado de desinteresse, no entanto, em nossa pesquisa, talvez por se tratar apenas do início na carreira, verificamos que este período de balanço é necessário para a tomada de consciência do seu lugar no mundo, da sua personalidade, das necessidades do grupo, e que, se conduzidas de maneira respeitosa e comprometida, resultam em um estado de euforia e de grande motivação, gerando novo período de avanço.

3.2. Segunda parte: Reflexões sobre o papel do professor formador

Após ter atuado como bolsista por dois anos no PIBID, o convite para atuar como orientadora no programa foi muito bem aceito por mim. Além da experiência de poder atuar como orientadora e formadora dos novos bolsistas, era uma chance de não perder o vínculo que eu havia criado com a escola e com os alunos. Durante esses dois anos, o grupo de bolsistas da qual eu fiz parte realizou muitos projetos, e, por termos sido o primeiro grupo de bolsistas da área de Música a atuar nessa escola, tivemos algumas experiências diferentes, que foram bastante intensas. Essas experiências nos fizeram valorizar demais o espaço que

conquistamos na escola, e a relação de confiança e carinho que estabelecemos com professores, funcionários e alunos.

Assim, quando passei a atuar como orientadora, uma das minhas maiores preocupações era a de que os novos bolsistas não poderiam estragar essa relação, que foi tão difícil de ser conquistada. Por conta disso, eu tive particular dificuldade para entender a minha nova posição no projeto: de bolsista para orientadora, de quem realiza as atividades para quem acompanha. No início, era impossível não comparar os novos bolsistas, os novos trabalhos, com os bolsistas e os trabalhos anteriores.

Para os bolsistas essa mudança também não foi simples. Por ter me formado no mesmo curso de graduação que eles estão fazendo, por ser veterana deles, nós já havíamos uma relação, uma amizade. No entanto, a relação veterana-calouro é diferente da relação orientadora-bolsista. Havia um papel de condução, de cobrança, e um papel de realização, execução, que muitas vezes não ficava bem claro para todos os envolvidos, inclusive para mim. As relações veterano-calouro, de brincadeira, informalidade, *versus* orientador-bolsista, de trabalho, responsabilidade, facilmente se confundiam, a ponto de atrapalhar o trabalho de planejamento.

Por isso mesmo, o primeiro semestre de 2012, meu primeiro semestre como orientadora no PIBID, foi um semestre de experimentação, de adequação, e, embora tenha sido bastante intenso, não foi registrado em diários de campo.

Eu me perguntava constantemente: *qual é o meu papel?, como devo orientar?, quais são os caminhos?*. E me policiava o tempo todo para não ser rígida demais, tranquila demais; para não exigir dos bolsistas o comportamento ou a atitude que eu teria; para não comparar o trabalho que estava sendo feito com o trabalho que havíamos realizado nos anos anteriores; enfim, me policiava para aceitar que meu papel era outro, que a realidade era outra, e que, portanto, os caminhos e as escolhas seriam outras – e que os caminhos e as escolhas seriam feitos pelos bolsistas, não por mim.

No segundo semestre de 2012, houve troca de bolsistas. Assim, entraram alunas que estavam no primeiro ano da graduação, que não tinham experiência como docente, e que não me conheciam como “veterana”. Para mim, foi o momento mais adequado para eu “me encontrar”, para entender qual era o meu papel, qual era a minha função, e qual formação

eu deveria oportunizar aos bolsistas. A coleta de dados para a pesquisa deu início exatamente nesse semestre.

Compreendendo o meu papel enquanto orientadora, busquei, paralelamente, definir quais eram os meus objetivos enquanto pesquisadora. Enquanto eu percebia e registrava as situações vivenciadas nas reuniões de planejamento e/ou na escola, eu lia e estudava autores da Educação, que falavam sobre compromisso, amorosidade, autonomia, respeito. Com o tempo, percebi que minha atuação como orientadora e como pesquisadora não poderiam seguir caminhos distintos, eles deveriam ser complementares!

Assim, passei a direcionar a minha pesquisa e minha ação às reuniões de planejamento (entendendo que as ações na escola eram de responsabilidade dos bolsistas). Na convivência com os bolsistas nesse espaço, as questões, *qual é o meu papel?, como devo orientar?, quais são os caminhos?*, que antes tinham sido angustiante, agora se respondiam com mais facilidade. Meu papel era o de observar de fora e trazer para o grupo aquelas questões que estavam sendo deixadas de lado, questões que atrapalhavam o andamento das atividades. Meu papel era o de auxiliar os bolsistas, trazer textos de estudos, proporcionar espaços de reflexão e discussão. Eu deveria orientar para a busca de uma educação musical humanizada, que tem como pressuposto o respeito, o diálogo, e que trás consigo a amorosidade, o compromisso. Os caminhos percorridos, no entanto, deveriam ser escolhas dos próprios bolsistas, pois isso também faz parte do processo de se tornar professor.

Acreditando que os caminhos deveriam ser escolhas dos próprios bolsistas, minha responsabilidade para orientar na formação deles aumentou. Para que as escolhas pudessem ser feitas com consciência, os bolsistas precisavam compreender o papel da música na escola, e, conseqüentemente, do educador musical; compreender como se dá o trabalho em grupo. Para que eles pudessem escolher a forma de atuação frente aos alunos, nos ensaios da fanfarra, eles precisavam refletir sobre os modelos, sobre seus próprios professores, precisavam compreender o que deveria ser ensinado, por que, como. Eles precisariam se sentir acolhidos pelo grupo, para que pudessem opinar, concordar, discordar, criticar, sugerir, errar. Precisavam conhecer o campo da educação musical, o que tem sido feito, o que tem sido pesquisado, e de que maneira a música pode dialogar com a educação. Enfim, os bolsistas precisavam estar bem preparados para que, como professores, pudessem atuar de forma autônoma, consciente, coerente – aprendendo a caminhada ao caminhar, como diria Paulo Freire.

Foi pensando nessas questões que sugeri os estudos e as dinâmicas apresentados no capítulo anterior, e que foram detalhados neste capítulo.

Embora tenhamos apresentado com mais detalhes o que nos pareceu mais relevante e que foi percebido, repetidamente, durante os dois anos que atuei como orientadora, com os diferentes grupos de bolsistas que se formaram; no segundo semestre de 2013, novas questões surgiram que acreditamos ser relevante trazê-las para discussão, principalmente por estarmos pensando na formação de professores, mesmo tendo sido uma situação particular.

No último mês de trabalho dos bolsistas que atuaram no segundo semestre de 2013, a relação entre os bolsistas e as orientadoras estava bastante distante. As bolsistas tiveram certo desentendimento com um colega. Elas se queixavam do desinteresse e da falta de compromisso do bolsista, e tinham muita dificuldade para aceitar o seu jeito menos pró-ativo. O grupo como um todo estava dividido, e alguns problemas na escola fizeram com que os nervos se exaustassem. Mesmo depois que o grupo reestabeleceu a união (após a Dinâmica número 7), os problemas na escola continuavam e as orientadoras tomaram uma decisão drástica: é proibido reclamar. Embora a ideia fosse que os bolsistas procurassem soluções para os problemas, ou que tentassem contorná-los, ao invés de se afundarem nas lamentações, o comando entendido pelos bolsistas foi: meus sentimentos e opiniões não são bem vindos.

Com isso, as reuniões de planejamento se tornaram bastante práticas: cada bolsista trazia sua parte, discutimos, eles montavam o planejamento e executavam na escola. Sem muita conversa, sem falar muito sobre como havia sido o trabalho na semana anterior. Pelo relato que traziam da escola, os alunos da fanfarra estavam desmotivados, descompromissados, e desinteressados – as mesmas características que percebi nos bolsistas. Embora eu ficasse apreensiva com a situação, eu e a outra orientadora, acreditávamos que essa era uma experiência que eles deveriam ter por completo: a aceitação da desmotivação dos alunos, bem como a busca por compreender de onde vem esse sentimento e a consequente ação para tentar reverter essa situação.

“Os alunos não estavam totalmente dedicados com o projeto. Fizemos várias rodas de conversa, mas uma delas aconteceu no meio de outubro e foi essa que mais marcou o grupo. Falamos sobre a questão do compromisso, responsabilidade, e enfatizamos que todos precisavam estar presentes nos ensaios para que conseguíssemos tocar as músicas em algum concerto no fim do ano. Os alunos pediram desculpas pelo seu comportamento, mas a atitude não mudou. Conversamos sobre isso e já pensamos sobre diferentes abordagens para o ano que vem, mas, infelizmente, essas situações fizeram com que a ida aos concertos se tornasse inviável” (Portfólio Elisa, 2013/2).

Uma das ideias que foi trazida para tentar reanimar os alunos da fanfarra foi escrever pequenas cartas para eles, pontuando o que cada um tinha de especial e porque era importante sua participação na fanfarra. Os bolsistas ficaram muito animados, escolhiam as palavras com cuidado, e no fim, todo o grupo assinou as cartas. Colocar carinho e alegria em um pedaço de papel, fez com que as relações entre bolsistas e orientadoras ficasse um pouco mais leve. Nesse mesmo dia:

“Uma das bolsistas falou que achava ruim o fato da gente [orientadoras] não elogiar eles, que fica parecendo que a gente só vê o que eles fazem de ruim. Meu primeiro impulso foi rebater dizendo: mas é que quando as coisas estão dando certo, não tem muito o que falar, mas quando não dão certo, a gente precisa arrumar. A bolsista respondeu algo como: é, mas a gente não se sente valorizado. Percebi como a gente não estava elogiando o trabalho deles...” (Diário de campo, 13/11/13).

Embora a relação tenha ficado mais leve, os bolsistas ainda não se sentiam confortáveis, e o último mês de trabalho foi bastante conflituoso. Pequenas conversas ao longo das reuniões foram amenizando a situação. A última reunião do ano, e que encerrou também minha atuação como pesquisadora dentro do grupo, foi bastante franca, onde cada bolsista teve a chance de falar, sem medo, e pôde ser ouvido. As orientadoras pouco falaram: era importante, diante de tudo o que estava acontecendo, que os bolsistas fossem os protagonistas, os condutores dessa reunião.

Havíamos planejado uma dinâmica para que fosse discutido e avaliado os seguintes temas: *estudos, participações em congressos e escrita de artigos; organização e estrutura das reuniões; planejamento; execução das atividades; relatórios; orientações; relação do grupo, trabalho em grupo; e comunicação.* Ao apresentarmos a proposta da dinâmica, uma das bolsistas se mostrou realmente incomodada e sugeriu que fosse feita uma roda de conversas. Como a ideia era deixar os bolsistas confortáveis, foi feita a roda de conversa.

Dessa forma, eles se sentiram acolhidos para dizer coisas que há muito tempo eles não diziam nas reuniões: às vezes falta compromisso por parte dos colegas, o planejamento deve ser um momento de maior responsabilidade, é preciso tomar cuidado para não sucumbir aos problemas da escola, é preciso ter direcionamentos claros: o que se quer?, o que exigir?. E voltaram a se questionar: o que querem os alunos? o que os motiva? qual é o nosso papel? (Diário de campo, 04/12/13).

Da mesma forma, eles também se sentiram confortáveis para questionar a conduta das orientadoras: que ora foi muito acolhedora, ora foi muito distante, e sugeririam que nós buscássemos um equilíbrio entre isso. Mesmo assim, eles se mostraram otimistas ao afirmarem que essa situação atípica do último mês fez com que o grupo se aproximasse muito mais, e eles puderam perceber o quanto são capazes de realizar as atividades, por eles mesmos, sozinhos.

Dessa experiência de dois anos como orientadora, e, em particular, dos acontecimentos dos últimos meses (que foi exclusivo do último grupo, e não foram verificados no outros grupos, nos outros semestres), eu tiro muitas aprendizagens e a maior dela é a de que o professor formador, aquele que forma ou orienta os futuros professores, deve ser muito comprometido e preocupado com o trabalho que faz. Isso porque, se a responsabilidade de ser professor já bem grande, a responsabilidade de formar professores é ainda maior. Para formar, para orientar, para apresentar possibilidades de atuação profissional, esse formador precisa ter experiência, precisa ter clareza do seu papel de condutor e não de autoridade inquestionável. Precisa ter cuidado com a sua postura porque ele é visto como exemplo. Ele precisa ser sensível para perceber as dificuldades dos alunos e apontar o que for feito de errado, mas, ao mesmo tempo, precisa saber reconhecer quando seu aluno, o futuro professor, fizer um bom trabalho e elogiá-lo, incentivá-lo, pois isso também o ajuda a enfrentar as dificuldades. Enfim, o professor formador precisa ter clareza do que espera de seus alunos, qual o exemplo ele vai ser, e saber o quanto pode intervir e quando deve deixar que o aluno aprenda sozinho.

Assim como o aluno, este professor formador nunca será perfeito, nunca será completo – a aprendizagem nunca terá fim.

Continuo em busca.

3.3. Terceira parte: processos educativos - uma possível avaliação

Me inseri nas reuniões de planejamento do grupo de bolsistas do PIBID, do curso de Música da UFSCar, que atuaram, nos anos de 2012 e 2013, na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Além de pesquisadora, atuei também como orientadora neste grupo. Após cuidadosa inserção, passei a observar os bolsistas e suas atividades, a fim de compreender melhor a prática social na qual eu havia me inserido. Participei ativamente das atividades realizadas pelo grupo, e pude, na convivência, conhecer, interagir e estabelecer uma relação de amizade e confiança com cada um dos bolsistas.

Enquanto orientadora, cada pequena situação, cada fala, cada descontentamento eram importantes. A partir deles, pude conhecer os bolsistas, entender suas expectativas e frustrações, e, com isso, propor soluções, caminhos, discussões, espaços para a resolução dos problemas. Enquanto pesquisadora, me interessava nem tanto os detalhes, nem tanto as situações, mas nos processos educativos que decorriam dessas experiências.

Embora tenhamos realizado uma descrição bastante detalhada de algumas situações vivenciadas ao longo desses dois anos, é importante frisar que essas situações são mutáveis. Cada bolsista passa pelo PIBID do seu jeito e experimenta essa experiência de forma única. Nossa pesquisa buscou apresentar algumas questões que se repetiram nos diferentes grupos de bolsistas para conduzir uma reflexão sobre a formação desses licenciandos em música, e não para uniformizar a experiência dos mesmos. As situações foram descritas para que se pudesse ter a compreensão do todo: da situação, da reflexão sobre a situação, e das aprendizagens que decorreram dessa situação.

Embora também tenhamos detalhado as dinâmicas e estudos realizados com os bolsistas, nosso propósito não é apresentá-los como uma metodologia de formação de professores, mas sim como “possíveis possibilidades”. Para a presente pesquisa, *o que se aprendeu importa mais do que o como ou o porquê se aprendeu*.

A pesquisa, então, buscou proporcionar aos licenciandos em música, bolsistas do PIBID, que atuaram na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, entre os anos de 2012 e 2013, o contato com aquela educação musical que chamamos de humanizadora.

Assim, ao trazermos textos de autores da educação e da educação musical, foi possível fazer a aproximação da **teoria com a prática**. A prática que estava sendo feita na escola foi amplamente discutida sob a luz de diferentes autores, e essas leituras puderam

trazer o esclarecimento e as diretrizes necessárias para a superação de algumas adversidades encontradas ao longo do trabalho. Acredito, no entanto, que essas leituras não foram nem nunca serão suficientes. Como os próprios bolsistas mostraram (Diário de Campo 04/12/13), a participação em congressos trouxe a eles muitas ideias novas, que poderiam ser ainda mais ampliadas e diversificadas se eles procurassem outros materiais didáticos (livros com propostas de atividades, por exemplo) que pudessem ampliar o repertório de atividades. Mesmo assim, os bolsistas se despertaram para a necessidade do estudo como complemento da prática, e da importância dessas duas coisas caminharem juntas. Com a experiência e o amadurecimento profissional, me parece que essa será uma ação progressivamente mais natural.

Juntamente com os estudos e as discussões, os bolsistas tiveram espaço para refletir. A **reflexão**, que vinha dos apontamentos das orientadoras, da reação dos alunos na escola, dos comentários dos colegas bolsistas, permitiu que cada um, da sua maneira, pudesse estar consciente do seu papel, do seu compromisso, da sua responsabilidade. Puderam também refletir sobre a própria conduta, e como interferiam no grupo de forma positiva ou negativa.

Os espaços de reflexão foram oferecidos, no entanto, não é possível garantir que cada bolsista tenha refletido, de fato, sobre todas as questões levantadas, nem podemos garantir que essas reflexões, se feitas, vão gerar um movimento em busca de mudança ou aperfeiçoamento. Embora não seja possível garantir, e, mesmo que fosse, não caberia a nós qualificar essa reflexão; o espaço e as ferramentas para a reflexão foram dados. O importante é que os bolsistas não se tornem seres imersos (relembrando o termo de Paulo Freire: sem consciência) na realidade, sem a capacidade de questionar o que estão ensinando, para quem estão ensinando e porque estão ensinando.

O **diálogo** comprovou ser a palavra chave mais importante. A falta de diálogo fez com que os bolsistas se fechassem e se afastassem de suas orientadoras, impedindo a troca, o compartilhar, o aprender com o outro. Sem o diálogo, as opiniões não são ouvidas, as pessoas não são acolhidas, os problemas não são resolvidos. Fora do diálogo não se constrói um trabalho conjunto, um trabalho que é igualmente de todos. Na escola, os bolsistas dialogaram com os alunos da fanfarra para que eles pudessem se conhecer, para que fosse estabelecida uma relação de confiança e amizade. O diálogo também esteve presente na escolha do repertório, na resolução dos problemas. Uma educação que busque a prática

humanizadora deve, portanto, ser pautada no diálogo, somente através do diálogo as pessoas podem estar em comunhão.

Através da prática cotidiana na escola, os bolsistas puderam perceber a importância do trabalho realizado, o impacto que esse trabalho teve nos alunos da fanfarra, e na escola como um todo. Ao perceberem a responsabilidade que tinham para si, percebiam que deveriam estar verdadeiramente **comprometidos** para que o trabalho continuasse tendo resultados positivos.

Embora eu considere que, de modo geral, todos os bolsistas que atuaram ao longo desses dois anos, fossem bastante comprometidos, quando o trabalho é realizado em grupo fica impossível não comparar o grau de comprometimento entre os bolsistas. No trabalho em grupo, é extremamente importante compreender as características (internas e externas) de cada um, bem como suas qualidades e limitações – elas influenciam no quanto cada um pode e/ou vai se comprometer. Compreender as particularidades de cada um evita que o grupo deposite expectativas além das necessárias. O compromisso com o trabalho é diretamente proporcional ao quanto o bolsista acredita e investe nesse trabalho.

Por estarem no começo da carreira docente, a busca pela **coerência** é ainda inicial. Como os próprios bolsistas disseram (Diário de campo, 04/12/13), algumas vezes, em momentos de estresse nos ensaios da fanfarra, ao invés de agirem diferentemente de como os professores e funcionários da escola agem (gritando, expondo o aluno, tirando-o do grupo), eles agiram igual. Ou seja, ao invés de modificarem a atitude e as relações presentes na escola, eles se moldaram a elas. No entanto, refletir sobre isso, ter consciência e se sentir incomodado com essa atitude é o primeiro passo fundamental para que alguma mudança aconteça. Acredito que com a experiência e com o tempo, cada bolsista vai encontrando o seu próprio caminho, as condutas mais adequadas, e vai, aos poucos, encontrando também maneiras de igualar sua ação com suas ideias.

A **alegria** se mostrou fundamental: em um ambiente onde os envolvidos não se sentem alegres e motivados a estarem lá, sempre haverá desencontros. Nas reuniões de planejamento, quando algum bolsista estava mais desanimado com o trabalho, ele acabava não se entendendo com os outros bolsistas, e isso gerava discussões, o que além de afastar o grupo, também interferia de forma negativa no planejamento das aulas. Ao mesmo tempo, se o grupo estava em desarmonia, ao ficar a frente dos alunos da fanfarra, os alunos também respondiam de forma negativa, gerando um ciclo de negatividade e desesperança. É preciso

que o educador compreenda o seu papel de cativar e contagiar seus alunos, de modo a mostrar para eles como é legal e interessante aquilo que ele tem para mostrar. Mas ao mesmo tempo, o educador não deve ignorar, a todo custo, suas preocupações, tristezas: não se trata de negar a sua individualidade. No entanto, é necessário que o educador tenha a **amorosidade** necessária para entender o compromisso da sua profissão, e solidarizar-se com seus alunos, de modo a sempre proporcionar um ambiente acolhedor, propício para as aprendizagens – sejam elas quais forem.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, já dizia Paulo Freire. No entanto, é possível tolher essa autonomia, dependendo da forma como o processo educativo é conduzido. Quando pensamos na formação de professores, é preciso garantir que esse professor seja **autônomo** para escolher, para opinar, para decidir o que é melhor para os seus alunos, para refletir sobre a sua própria postura, para procurar novos saberes. Assim, ao trabalharmos com futuros educadores, é necessário ter cuidado para que a autonomia desse futuro professor não seja tolhida, pelo contrário!: é extremamente importante oportunizar a experiência da busca, da escolha, da tomada de decisões. Dessa forma, quando abrimos o espaço para que os bolsistas planejem sozinhos as atividades que irão aplicar na escola, quando eles escolhem quais as metodologias serão utilizadas, qual será o conteúdo ensinado, quando deixamos que eles, sozinhos, avaliem o que deu certo e o que não deu certo, quem trabalhou mais, quem ajudou menos, eles tomam para si o poder da escolha, da responsabilidade, da decisão, do compromisso, da reflexão, e eles se tornam *sujeitos* do próprio processo de se tornar professor.

Assim, como já foi dito, a pesquisa buscou proporcionar aos licenciandos bolsistas do PIBID, um espaço de “realfabetização”, nos termos de Madalena Freire (2008), um espaço onde os bolsistas pudessem aprender e reaprender a ensinar.

Madalena Freire (2008) apresenta que, no desafio de acompanhar o processo de “realfabetização”, é necessário possibilitar experiências nas várias linguagens onde o pensamento e a leitura do mundo exercitam-se. Para isso, ela defende que é necessário criar espaços sistematizados de acompanhamento, intervenção e encaminhamentos, que busquem a prática estética, a prática reflexiva sobre a ação pedagógica e a prática teórica.

Por tudo o que já foi descrito neste capítulo, acreditamos que os bolsistas puderam experimentar uma relação estreita com essas três diferentes práticas.

Assim, ao sugerirmos que os bolsistas explorassem a linguagem verbal e não-verbal (através de rodas de conversas, produções textuais, leituras de textos, filmes, dinâmicas, danças, etc), os licenciandos puderam entrar em contato com o seu *ser-sensível*, com o seu próprio processo criador. Eles experimentaram outros códigos de comunicação e expressão, que puderam promover aprendizagens do “fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimentos” (FREIRE, 2008, p. 71) – é a *prática estética*.

Ao valorizarmos o trabalho feito em grupo, demonstramos preocupação com a relação deste grupo e com o sentimento e as particularidades de cada membro. Nessa relação:

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador na função de coordenador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever, organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo (FREIRE, 2008, p. 71).

Ao socializarmos as reflexões sobre a prática educativa, mantemos em movimento o processo permanente de formação do futuro educador. Com o registro dessas reflexões (através das produções textuais e dos portfólios), cada bolsista pôde ter o distanciamento necessário para revelar seu pensamento, rever e aprofundar suas próprias ideias – é a *prática reflexiva sobre a ação pedagógica*.

E, por fim, ao oportunizarmos espaços de estudo, trazendo textos que abordassem conteúdos que vinham da demanda da escola, dos bolsistas ou até mesmo das orientadoras, os bolsistas puderam aprender a desvelar a realidade, a encontrar os porquês do que ainda não conheciam, através de uma prática que revelou a realidade através de uma concepção teórica que a fundamentasse (Freire, 2008) – é a *prática teórica*:

Para formar um educador [...] faz-se necessário resgatar o que este educador sabe, pensa e reflete para, inserido neste conteúdo, iniciarmos o processo de informação teórica, e, ao mesmo tempo, de acompanhamento de sua reflexão (FREIRE, 2008, p. 72).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho realizamos diversas questões que foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir de cada questionamento, buscava-se suporte em diferentes autores da educação e da educação musical, para que pudéssemos compreender melhor a realidade que investigávamos. Foram a partir desses questionamentos que pudemos refletir sobre nossa pesquisa, sobre nossas ações; e a partir deles, outros questionamentos surgiam, mantendo sempre em movimento a busca pelo conhecimento.

Encontramos, portanto, algumas respostas, que embora não sejam respostas definitivas, e que se baseiam na nossa experiência e no referencial teórico adotado nesta pesquisa, acreditamos que possa servir de reflexão para educadores e educadores musicais que atuem em diferentes espaços, mesmo que estes possuam outras concepções de ensino de música.

Mesmo após os quatro anos da promulgação da lei 11.769/08, a música ainda não esta efetivamente dentro das escolas. Ainda falta a compreensão por parte dos gestores escolares e das secretarias de educação de que a Música é uma área de conhecimento como outra qualquer, que merece ocupar a escola, e que necessita de um espaço adequado para a sua realização e de professores habilitados para essa função. Ainda falta aos professores formadores, que trabalham nos cursos de Licenciatura em Música, a compreensão do papel da música na escola, das potencialidades e fragilidades deste espaço de atuação, para que possam formar professores que estejam verdadeiramente capacitados e comprometidos com o ensino de música. Faltam os cursos de Licenciatura em Música estruturar melhor os seus projetos políticos pedagógicos, de maneira que os estudantes possam experimentar, durante toda a graduação, o exercício de aproximar as disciplinas teóricas com as disciplinas práticas e com a prática educativa. E por fim, faltam os estudantes das licenciaturas em Música compreenderem que a escolha do curso e a escolha da profissão são um compromisso com a sociedade, e que, portanto, devem encarar a escola regular como um espaço possível de atuação.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário ampliar o conceito de educação musical, para que ela não seja compreendida como uma prática extremamente tecnicista, nem

puramente recreativa. Assim, dentro do ambiente escolar, defendemos que a música deve ser ensinada de uma forma mais ampla, onde através dos conteúdos e/ou das práticas musicais, os alunos escolarizados possam entrar em contato com conhecimentos adquiridos pela humanidade, com diferentes culturas, com diferentes formas de expressão; e que, a partir disso, possam desenvolver habilidades mais sensíveis como a habilidade de ouvir, de estar com o outro e de fazer música com o outro. É necessário que os educadores identifiquem e respeitem a multiculturalidade presente dentro de uma sala de aula e que saibam se utilizar disso de forma positiva, visando o aprendizado de todos.

Dessa forma, ao tirar o foco da profissionalização, mas mantendo o caráter formativo, acreditamos que a educação musical dentro das escolas tem o potencial para promover a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos envolvidos. No momento atual em que nossa sociedade se encontra, onde o *ter* se sobressai ao *ser*, onde o individual se sobressai ao coletivo, torna-se fundamental repensarmos: quem estamos ensinando, o que estamos ensinado e para que estamos ensinando? Assim, defendemos a necessidade do educador conhecer seus alunos, saber quem eles são e o que gostariam de aprender; para que os conteúdos ensinados possam ser escolhidos com mais compromisso e consciência; de modo que educador e educandos possam trabalhar juntos neste processo infinito de ensinar – e – aprender.

Buscamos, portanto, uma sociedade onde as relações sociais sejam mais humanizadas, mais sensíveis, e acreditamos que essa busca pode ser iniciada com a educação, na relação professor-aluno.

Defendemos a educação como prática de liberdade, ou educação humanizadora, como uma educação emergente da nossa sociedade atual. A educação musical que segue os pressupostos da educação humanizadora é dialógica, amorosa, rica em conteúdos, comprometida. Ela respeita e valoriza os envolvidos de maneira particular e coletiva, a fim de contribuir para que cada um busque a sua humanidade, a sua autonomia.

Não podemos, no entanto, falar em educação humanizadora sem passar pela questão da formação de professores, principalmente quando se trata de professores de música. Em nosso caso, além da grande tradição do ensino tradicional, muito presente nas escolas especializadas e conservatórios, temos a ausência do ensino de música nas escolas durante décadas. Essa realidade contribui para que os estudantes que estão ingressando e/ou se

formando nos cursos de Licenciatura em Música, não possuem a identidade de educadores musicais, e não se vejam atuando dentro da escola regular.

É dentro de um contexto muito parecido com esse que o MEC e a CAPES lançaram o PIBID, de modo a incentivar que os alunos das licenciaturas (inclusive em Música) atuem no ensino básico depois de formados. E foi com um grupo de licenciandos em música, bolsistas do PIBID, que eu realizei esta pesquisa.

Ao longo dos dois anos de convivência com os bolsistas do PIBID-Música, pude experimentar diversas experiências, a principal delas foi a experiência de atuar como professora formadora.

Sempre tive consciência da influencia que meus professores tiveram na minha vida. Alguns deles foram ótimos exemplos de “pessoas que eu não quero ser”, enquanto outros me serviam de inspiração. Foi inspirada nestes professores incríveis que escolhi a minha profissão, que escolhi os meus caminhos. Quem nunca admirou um professor?

Embora soubesse como meus professores me influenciaram, eu nunca tinha me visto como uma “professora que influencia seus alunos” até passar a atuar como orientadora no PIBID. Dentro desse projeto, pude estar em contato com futuros educadores musicais, que estão curiosos, interessados, animados, dispostos a aprender. Eu fui parte do aprendizado deles! Que responsabilidade!

Muitas vezes eu me perguntei quais eram os caminhos que eu deveria seguir, de que forma eu deveria orientar. E se no início esses questionamentos me angustiavam, no final eu percebi que eu não precisaria de *uma* resposta, e que eu só encontraria *as respostas* quando eu olhasse para os bolsistas, para a escola, e me dispusesse, por completo, a ajudá-los a enfrentar os desafios cotidianos. O desafio, portando, na posição de formador é não se esquecer dos seus princípios, mas ao mesmo tempo estar disposto a mudar; compreender que você tem determinado conhecimento e determinada experiência, mas que isso não te faz melhor se você não compartilhar com os seus alunos, e se você não estiver disposto a aprender e a ter novas experiências; que o respeito e o diálogo devem ser o primeiro imperativo nesta relação; que você deve orientar, mostrar possibilidades, instruir, ser um bom exemplo, mas nunca caminhar pelo seu aluno.

Não é uma tarefa fácil, mas se for feita com comprometimento, formará educadores respeitosos, responsáveis e autônomos. Entre erros e acertos, tenho certeza que

consegui garantir que a passagem pelo PIBID fosse uma experiência bastante significativa para todos, bolsistas e orientadoras.

Com a pesquisa, foi possível perceber que o trabalho musical dentro da escola sob a perspectiva da educação humanizadora pode ser efetivo. É possível ensinar conteúdos musicais, trabalhar com o ensino de instrumento, e, ao mesmo tempo, criar um espaço acolhedor e divertido para que os alunos possam aprender música, se relacionar com o outro. É possível que a relação com a música e com outras pessoas sejam prazerosa, comprometida, respeitosa. É possível conhecer o outro e se conhecer através da música, é possível estabelecer relações de amizade, cumplicidade e carinho ao fazer música junto!

A pesquisa evidencia isso: os bolsistas – alunos de licenciatura, futuros educadores - descobriram a importância dessa relação dialógica e amorosa para que seus alunos aprendessem música; eu – educadora, orientadora e pesquisadora - descobri a importância dessa mesma relação para a formação desses bolsistas!

Para finalizar este trabalho, não apresentaremos nenhuma conclusão definitiva. Isso porque acreditamos que este processo não está finalizado, ele é contínuo. Esta pesquisa acompanhou apenas o início da carreira docente desses licenciandos, o início de seus ciclos de vida profissional.

No entanto, acreditamos que ao criar um espaço para que os bolsistas pudessem aprender, errar, se expor, questionar, estudar, conversar, resolver problemas, trabalhar em grupo; ao incentivá-los a buscar novos conhecimentos, novas experiências; ao promover a leitura do mundo a partir de outros olhares (leituras, pinturas, danças, filmes), ao questioná-los, ao trazer temas que pudessem gerar reflexões sobre a própria postura e a própria prática educativa; ao incentivar o registro dessas reflexões, dessas aprendizagens; ao estarmos abertos para o diálogo, para a troca, para uma relação de amizade, confiança e respeito; proporcionamos à esses licenciandos em música, bolsistas do PIBID, o contato com a educação humanizadora, uma educação libertadora.

A partir de agora, a única garantia é de que todos foram sensibilizados, e que possuem autonomia para escolher os próprios caminhos.

O importante é estar sempre em movimento!

Bibliografia

Referências utilizadas:

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 65-72, mar. 2005.

ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Revista Música Hodie*. Vol. 9, n. 2, p. 91-104. 2009.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo. Editora Arte&Ciência. 1998.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 87-95, set. 2001.

BOFF, Leonardo. Depois de 500 anos – Que Brasil queremos? 3ª. Edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2000. P. 13-48.

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).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da Vida. In: _____. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

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 da música na educação básica. Lei federal.

BRASIL, LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação federal.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006.

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.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993. Cap. VI e VII, p. 90-122.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Revista OPUS*, n. 8, fev. 2002.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de porto alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Música Hodie*. V. 5, n. 1, p. 65-89. 2005.

DUSSEL, Enrique. El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia funcional y crítica. In: DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Ed Desclée de Brouwer, 2001a, p. 279-301.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*, 2001b, p. 41-56.

ESPIRIDIANO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. São Paulo: Editora Globus. 2012.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987

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.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: _____. *Textos escolhidos*, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.83-95.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FRANCISCO, Denise Arina; HERBERTZ, Dirce Hechler. formação do pedagogo O.E.: NOVAS IDENTIDADES FRENTE à realidade escolar. In: FRANCISCO, Denise Arina; SCHNEIDER, Eliane Cristina Araujo (orgs). *Ações, reflexões e desafios na formação do pedagogo na contemporaneidade*. Rio Grande do Sul: Feevale, 2010.

FREIRE, Madalena. Educador educa a dor. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à Formação de Professores*. 3ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas, SP. Editora Papirus. 2012.

GALON, Mariana; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Por uma educação musical humanizadora. *Anais XXIII Congresso da ANPPOM*. Natal, ago, 2013.

GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Campinas, 2006. 126 páginas.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

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

JOLY, Ilza Zenker Leme. “Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música”. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. Editora Moderna, São Paulo, 2003.

JOLY, Maria Carolina Leme Joly; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul 2001.

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.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Em: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (org). *Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998, p.-39-45

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. *In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. *In: Educação musical: Cadernos de estudo*, nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUEMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

KUHM, Thomas S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. Tradução de Beatriz Vianna e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 77-147.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulos: Editora Cortez. 1990.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e entrevista semi-estruturada na pesquisa em Enfermagem. *In: Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, n. esp. P. 130-142, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996. P. 174-197.

MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). A Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP. 2001. p. 179-196.

NETO, Roque do Carmo Amorim; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Freire, Dussel e Kohlberg: da vulnerabilidade à autonomia. *Revista Contrapontos - volume 7 - n. 3 - p. 615-627 - Itajaí, set/dez 2007*. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n03/v07n03a10.pdf>> Acesso em: 13/12/2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, V. 1, nº3, 2º sem. 2006. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em 03, jun. 2012.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTREONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *Anais da 32ª. Reunião da ANPED*, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan-abr, 2010.
PENNA, Maura . Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.

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. *Música(s) e seu ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA,

2010.

PIMENTA, Sandra Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Fac. Educa.* São Paulo, v. 22, n. 2, p. 77-89, jul/dez. 1996.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 40-47, mar. 2010.

POPPER, Karl. Introdução à lógica cinteífica. In: _____. *A lógica da pesquisa científica*. Ed. Pensamento Cultrix. São Paulo, 1974, p. 27-60.

PROTÁSIO, Nilceia. Iniciação a docência em música no âmbito do Pibid da Universidade Federal de Goiás. In: PROTÁSIO, Nilceia (org). *Música, escola e iniciação a docência: reflexões e experiências na educação básica*. Goiânia: FUNAPE. 2013. P. 107-122.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79, novembro, 2007. P. 71-94.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008

SUBTIL, M. J. D. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e Adolescentes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 113-123, mar. 2009.

TOURINHO, Irene. Práticas Musicais de Alunos de 3ª e 4ª Séries: implicações para o ensino de música nas instituições educacionais. Encontro Anual da ABEM, 5. *Anais do...*, Londrina, 1996.

VIEIRA, Edna Aparecida Costa; VIEIRA, Aline; LEÃO, Eliane. O papel do fazer musical no ensino regular. *Revista Música Hodie*. Vol. 4 - Nº 2 - p. 39-51 - 2004.

WEIL, Simone. O desenraizamento. In: _____. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 345-372.

Referências dos estudos realizados com os licenciandos:

Benjamim Taubkin e Núcleo de Música do Abaçá. *Cantos do nosso chão*. Direção: Ari Colares. São Paulo: Núcleo Contemporâneo. 2006. 1 CD.

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).

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976. P. 9-12.

JULIANO, Cáritas. Afirmações. Disponível em: < <http://www.bu.ufsc.br/home982.PDF> > Acesso em: 15 janeiro 2014.

Mr. Holland – Adorável Professor (Mr. Holland's Opus). Direção: Stephen Herek. Estados Unidos da América, 1995.

NASCIMENTO, Sandra Rocha. A musicoterapia no contexto escolar: uma “escuta diferenciada”. In: *Anais da ANPPOM*. 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2010.

Referências de consulta:

Banco de teses e dissertações USP, UNESP, UFSCar, UNICAMP

FIORUSSI, Eduardo. *Roda de choro: processos educativos na convivência entre músicos*. 2012. 136 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012

FREIRE, Ana Maria Araújo (org). *A Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP. 2001

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org) “Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula”. Editora Moderna, São Paulo, 2003.

JOLY, Maria Carolina Leme. *Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos*. 2007. 155 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.

OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) < <http://www.anppom.com.br/opus/>

PROTÁSIO, Nilceia (org). *Música, escola e iniciação à docência: reflexões e experiências na educação básica*. Goiânia: FUNAPE. 2013.

RANIRO, Juliane. *Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses*. 2008. 143 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) < <http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>>

Revista Música Hodie – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás. < <http://www.musicahodie.mus.br/i>>

RIBEIRO JUNIOR, Djalma. *Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora*. 2009. 144 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SANCHEZ, Melina Fernandes. *Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva*. 2009. 148 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

STRECK, Danielo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2008.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2010.

TARGAS, Keila de Mello. *Canções, diálogos e educação: caminhos para uma prática escolar humanizadora*. 2009. 186 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Referência das epígrafes:

BACH, Richard. *Ilusões – as aventuras de um messias indeciso*. Editora Record.

G, Aliado. Mudar o mundo. In: Grupo Face da Morte. *Manifesto Popular Brasileiro*. São Paulo: Sky Blue Music. 2001. Faixa 6 (7 min 01)

TADDEO, Carlos Eduardo. *A guerra não declarada na visão de um favelado*. São Paulo, 2012. 1ª Edição.

Anexos

Anexo A – Termo de compromisso

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

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO***TERMO DE COMPROMISSO*

Eu _____ aluna do Programa de Pós –
Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, afirmo que sou a
pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa denominado: “Música na escola: formando
educadores musicais mais humanos”, orientado pela professora Dra. Ilza Zeker Leme Joly, me
comprometo a desempenhar as ações propostas, respeitando e atendendo as normas da
Resolução 196/96CNS. Comprometo-me, a partir desse momento, a continuar cumprindo os
termos desta resolução.

São Carlos, 04 de fevereiro de 2013.

Natália Búriço Severino
Pesquisadora responsável

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
CEP:13565-905
Telefone: (16)33519683
UF: SP **Município:** São Carlos
Email: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a Coordenação da área de Educação Musical do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade federal de São Carlos (UFSCar), oferecerá condições para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa denominado “**Música na escola: formando educadores musicais mais humanos**”, tendo como pesquisadora responsável a Srt^a Natália Búrigo Severino. Assim sendo, concordo e autorizo a execução da referida pesquisa.

Declaro ainda, que cumprirei os requisitos da Resolução 196/96CNS.

São Carlos, 04 de fevereiro de 2013.

Ilza Zenker Leme Joly
Coordenadora da área de Educação Musical do PIBID-UFSCar

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
CEP:13565-905
Telefone: (16)33519683
UF: SP **Município:** São Carlos
Email: cephumanos@ufscar.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, oferecerá condições para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa denominado “**Música na escola: formando educadores musicais mais humanos**”, tendo como pesquisadora responsável a Srt^a Natália Búrigo Severino. Assim sendo, concordo e autorizo a execução da referida pesquisa.

Declaro ainda, que cumprirei os requisitos da Resolução 196/96CNS.

São Carlos, 04 de fevereiro de 2013.

Vera Lúcia Fredolente Chavez
Diretora da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
CEP:13565-905
Telefone: (16)33519683
UF: SP **Município:** São Carlos
Email: cephumanos@ufscar.br

ANEXO C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO*****PARA OBSERVAÇÃO, ESTUDO E ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DO
PIBID-MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Eu fui informado (a) de uma pesquisa com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da área de Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada: “Música na escola: formando educadores musicais mais humanos”, tendo como pesquisadora responsável a Srt^a Natália Búrigo Severino. Como bolsista do PIBID, aluno (a) de Licenciatura em Música, fui convidado(a) a participar da pesquisa que pretende, através de estudo coletivo em reuniões de planejamento, e da observação e reflexão sobre minha prática docente na escola, discutir algumas concepções do ensino de música e suas diferentes formas de atuação e condução das atividades musicais.

Os dados serão coletados por meio de diário de campo, com registro regular das ações e interações com o grupo de trabalho (pesquisadora e sujeitos da pesquisa). O registro será feito, semanalmente, pela pesquisadora e conferido com os sujeitos, sendo passível de modificações caso alguma compreensão estiver diferente daquela que o sujeito teve intenção de dizer. Fui informado(a) da possibilidade de uma entrevista ao final da coleta de dados, que poderá ser gravada e filmada. Os dados registrados serão utilizados como recurso de memória. Poderá haver desconfortos ou constrangimento em alguns pontos das conversas ou entrevista, porém fui informado (a) de que, ao apontar um eventual constrangimento ou desconforto, a pesquisadora irá interromper o aspecto em questão.

Fui informado também de que a pesquisa não acarretará danos morais, uma vez que os dados só serão utilizados mediante minha aprovação, depois de leitura e reflexão a partir do texto apresentado pela pesquisadora. Para minha participação nesta pesquisa, não haverá gastos de qualquer natureza, porém se houver qualquer gasto, por mínimo que seja, serei ressarcido (a).

Também fui informado(a) de que minha participação é voluntária, ou seja, eu só participarei se quiser, e que tenho o direito de não responder qualquer pergunta que eu não queira, além de poder me retirar do estudo quando quiser, sem nenhum prejuízo em minha relação com a pesquisadora.

Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa.

Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e de artigos em revistas e periódicos, mas que meu nome será mantido em sigilo.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

São Carlos, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas à (ao) participante.

Assinatura do (a) pesquisador responsável _____

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
CEP: 13565-905
Telefone: (16)33519683
UF: SP **Município:** São Carlos
Email: cephumanos@ufscar.br

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Música na escola: formando educadores musicais mais humanos

Pesquisador: Natália Búrigo Severino

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 11315713.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 303.217

Data da Relatoria: 11/06/2013

Apresentação do Projeto:

Serão coletadas informações sobre o processo de formação de licenciandos em música. A pesquisa ocorrerá junto aos alunos PIBID. A pesquisa tem baixo risco aos participantes e relevância para área.

Objetivo da Pesquisa:

"Acompanhar, compreender e descrever o processo de formação de licenciandos em música junto a uma prática docente em uma escola estadual em São Carlos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos aos participantes e bem descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e com baixo risco

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inseridas declarações de aprovação da escola onde deverá ocorrer a pesquisa. Termos considerados adequados.

Recomendações:

Inserir contatos e endereço do CEP UFSCar no TCLE.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 303.217

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Inserir contatos e endereço do CEP UFSCar no TCLE.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 13 de Junho de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br