UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado em Educação

PROCESSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA

LÉLIA NEGRINI DINIZ

Pelotas - RS, 2018

LÉLIA NEGRINI DINIZ

PROCESSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profª Drª Marta Nörnberg

Pelotas - RS, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D585p Diniz, Lélia Negrini

Processos de uma experiência de docência : ensinando e aprendendo a ser professor de música / Lélia Negrini Diniz ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2018.

223 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Formação de professores. 2. Formação inicial de professores de música. 3. Prática pedagógico-musical. 4. Conhecimentos para a docência. 5. Ensino e aprendizagem da docência. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

LÉLIA NEGRINI DINIZ

PROCESSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 24/09/2018

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marta Nörnberg (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profª. Drª. Maristani Zamperetti – UFPEL
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Profª. Drª. Beatriz Zanchet – UFPEL
Doutora em Educação pela Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profª. Drª Regiana Blank Wille – UFPEL
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Profª. Drª. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres – IPA
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

DINIZ, Lélia Negrini. **Processos de uma Experiência de Docência**: Ensinando e Aprendendo a ser Professor de Música. 2018. 223f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RESUMO

Esta tese insere-se no campo da formação de professores, mais especificamente, sobre formação inicial de professores de música. O objetivo geral é d*escrever e analisar os processos de aprendizagem da docência dos licenciandos do curso de Música da UFPel, nas disciplinas de OPPM I e OPPM II, a partir de uma experiência em contexto de Ensino e Extensão Universitária*. O contexto desta experiência gerou a pesquisa aqui apresentada, isto é, trata-se de uma investigação realizada ao longo de duas disciplinas de segundo e terceiro semestre do curso de Música – Licenciatura da UFPel por mim ministradas. Participaram da pesquisa os acadêmicos regularmente matriculados nas duas disciplinas. A composição dos dados foi sendo gerada ao longo dos semestres de 2014 /II e 2015/I. No âmbito da formação de professores, norteiam a investigação o conceito de experiência de Larrosa (2015a; 2015b) e os estudos de Lee Shulman (1989; 2005; 2014) sobre a base de conhecimentos para a docência e os processos de ação e raciocínio pedagógicos. Em relação ao desenvolvimento profissional docente, este trabalho está ancorado nos estudos de Marcelo García; Vaillant e Marcelo García (2012); Nóvoa (2017; 2011; 2009a; 2009b; 2003); Imbernón (2015;2004); Tardif (2013); Mizukami (2013; 2002) além de autores da Educação Musical como Swanwick (2003); Bellochio (2016); Souza (2007; 2002) dentre outros. A metodologia segue uma abordagem qualitativa e a análise dos dados foi feita a partir de dois focos: a) os conhecimentos; b) a experiência. Os resultados do estudo mostram que, ao observar e estar em contato com as crianças e com o contexto escolar, os acadêmicos foram confrontados com realidades. As realidades, os estudos teóricos e a reflexão desvelaram a complexidade da tarefa de ensinar e de educar, musicalmente, as crianças. Essa abordagem possibilitou que os acadêmicos ampliassem e construíssem conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais a partir da ação. A proposta abriu também a possibilidade de eles exercitarem a docência e, neste exercício, problematizar a profissão. A pesquisa mostrou que o formador tem o papel de conduzir o processo de forma a garantir abertura para o protagonismo dos futuros professores, possibilitando espaço para a reflexão e para a aprendizagem entre pares. A Tese sustenta que é possível aprender a ser professor de música com olhos e ouvidos sensíveis para com o outro quando se aprende entre pares, com crianças e com um professor referência, o que possibilita uma experiência viva, consistente, contextual, significativa, articulada e complementar de formação, que amalgama teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação inicial de professores de música. Prática pedagógico-musical. Conhecimentos para a docência. Ensino e Aprendizagem da docência.

DINIZ, Lélia Negrini. **Processes of a Teaching Experience**: Teaching and Learning How to be A Music Teacher. 2018. 223f. (PhD in Education) – Post Graduation Program in Education, Human Sciences Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

ABSTRACT

This thesis fits into the field of teacher training, in particular, the initial training of music teachers. The aim is to describe and analyze the learning processes of teaching of undergraduate students from the Music Course at UFPel, in the subjects of OPPM I and OPPM II, from an experience in a context of Teaching and University Extension. The context of this experience resulted in the research presented here, that is, it involves an investigation carried out with two subjects taken in the second and third semesters of the Music Course Degree at UFPel taught by me. The students regularly enrolled in the two subjects participated in the research. The gathering of data took place along the semesters of 2014 /II and 2015/I. In the scope of teacher training, the concept of experience from Larrosa (2015a; 2015b) and the studies of Lee Shulman (1989; 2005; 2014) on the knowledge base for teaching and the processes of action and pedagogical thinking provide guidance for the investigation. Concerning the teacher professional development, this work is anchored in the studies of Marcelo García; Vaillant and Marcelo García (2012); Nóvoa (2017; 2011; 2009a; 2009b; 2003); Imbernón (2015; 2004); Tardif (2013); Mizukami (2013; 2002) as well as Musical Education authors such as Swanwick (2003); Bellochio (2016); Souza (2007; 2002) and others. The methodology follows a qualitative approach and the data analysis was carried out from two foci: a) the knowledge; b) the experience. The study results show that, when observing and being in contact with the children and the school environment, the scholars were challenged with real life situations. The realities, the theoretical studies and the reflection showed the complexity of the task of teaching and musically educating the children. This approach enabled the scholars to expand and build pedagogical and musical-pedagogical knowledge from the action. The proposalalsoprovidedthemthe chance topracticeteachingand, bydoingso, discusstheprofession. The research showed that the trainer is expected to conduct the process in a way to assure the opportunity of protagonism of the future teachers, providing space for reflection and for peer learning. This thesis reinforces the idea that it is possible to learn to be a music teacher with sensitive eyes and ears to the other one when there is peer learning, with children and a reference teacher. Theory and practice become alive, consistent, profound, meaningful, aligned and complementary.

Keywords: Teacher training. Initial training of music teachers. Musical pedagogical practice. Knowledge for teaching. Educationandteachereducation.

DINIZ, Lélia Negrini. Procesos de una Experiencia de Docencia: Enseñando y Aprendiendo a ser Profesor de Música. 2018. 223f. (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación, Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RESUMEN

Esta tesis se inserta en el campo de la formación de profesores, más específicamente, sobre formación inicial de profesores de música. El objetivo general es describir y analizar los procesos de aprendizaje de la docencia de los licenciandos del curso de Música de UFPel, en las disciplinas de OPPM I y OPPM II, a partir de una experiencia en contexto de Enseñanza y Extensión Universitaria. El contexto de esta experiencia generó la investigación aquí presentada, es decir, se trata de una investigación realizada a lo largo de dos disciplinas de segundo y tercer semestre del curso de Música - Licenciatura de UFPel por mí ministradas. Participaron de la investigación los académicos regularmente matriculados en las dos disciplinas. La composición de los datos fue generada a lo largo de los semestres de 2014 / II y 2015 / I. En el ámbito de la formación de profesores, orientan la investigación el concepto de experiencia de Larrosa (2015a; 2015b) y los estudios de Lee Shulman (1989; 2005; 2014) sobre la base de conocimientos para la docencia y los procesos de acción y raciocinio pedagógicos. En relación al desarrollo profesional docente, este trabajo está anclado en los estudios de Marcelo García; Vaillant y Marcelo García (2012); Nóvoa (2017; 2011; 2009a; 2009b; 2003); Imbernón (2015; 2004); Tardif (2013); Mizukami (2013; 2002) además de autores de la Educación Musical como Swanwick (2003); Bellochio (2016); Souza (2007; 2002), entre otros. La metodología sigue un enfoque cualitativo y el análisis de los datos se hizo a partir de dos focos: a) los conocimientos; b) la experiencia. Los resultados del estudio muestran que, al observar y estar en contacto con los niños y con el contexto escolar, los académicos se enfrentan a realidades. Las realidades, los estudios teóricos y la reflexión desvelaron la complejidad de la tarea de enseñar y de educar, musicalmente, a los niños. Este enfoque posibilitó que los académicos ampliasen y construyesen conocimientos pedagógicos y pedagógico-musicales a partir de la acción. La propuesta abrió también la posibilidad de ellos ejercitaren la docencia y, en este ejercicio, problematizar la profesión. La investigación mostró que el formador tiene el papel de conducir el proceso para garantizar la apertura al protagonismo de los futuros profesores, posibilitando espacio para la reflexión y para el aprendizaje entre pares. La Tesis sostiene que es posible aprender a ser profesor de música con ojos y oídos sensibles hacia el otro cuando se aprende entre pares, con niños y con un profesor referencia, lo que posibilita una experiencia viva, consistente, contextual, significativa, articulada y complementaria de formación, que amalgama teoría y práctica.

Palabras clave: Formación de profesores. Formación inicial de profesores de música. Práctica pedagógico-musical. Conocimientos para la docencia. Enseñanza y Aprendizaje de la docencia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos.....41
Quadro 2 - Artigos localizados nas Revistas da ABEM 52
Quadro 3 - Artigos em consonância com a temática desta pesquisa 54
Quadro 4 - Os Movimentos da disciplina de OPPM I 76
Quadro 5- A estrutura e organização das aulas 77
Quadro 6– Composição dos dados da disciplina de OPPM I (2014.II).....82
Quadro 7 - A composição dos dados na disciplina de OPPM II (2015 I).....139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características dos bons docentes 33
Figura 2 –Partitura Baião – Edino Krieger.....122
Figura 3–Partitura O Sabiá – Carmen Mettig.....133

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: POR UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO... 10
1º ATO: OS ARGUMENTOS DA PROFESSORA PESQUISADORA 14
2° ATO: OS AUTORES QUE SUSTENTAM A PESQUISA 21
Cena 1 – Formação e desenvolvimento profissional.....**21**
Parte 1 – A formação dos professores em tempos de urgências **27**
Parte 2 – "Outras notas vão entrar, mas a base é uma só" **34**
Parte 3 – Algumas pistas para a formação inicial **42**
Cena 2- Formação de professores de música: contextualização do campo **48**
Parte 1 – Revisão de literatura **51**
Parte 2 - "Como se chega a ser o que se é" e no que se acredita.....**60**
3º ATO – OS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA E DA PESQUISA.....64
Cena 3 - Conjuntura curricular: antecedentes da experiência realizada **64**
Cena 4 - As bases metodológicas da pesquisa **72**
4º ATO - A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA OPPM I 75
Cena 5 – O caminho **75**
Parte 1 – Os Bastidores.....**75**
Parte 2 - Compondo os dados **78**
Cena 6 – A plateia sobe ao palco - Conhecendo os acadêmicos que chegam **83**
Cena 7– Ensaio aberto para a docência **96**
Parte 1 – O planejamento dos encontros de musicalização **98**
Parte 2 - Conhecendo e confrontando-se com o cotidiano da sala de aula..**103**
Parte 3- "Pra se dançar ciranda, juntamos mão com mão" – as aulas de musicalização **113**
Cena 8 - Formando uma roda, recontando a canção.....**127**
5º ATO - A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA OPPM II 137
Cena 09 - O caminho da OPPM II.....**137**
Cena 10 – Revisitando conhecimentos em aberto na OPPM I **139**
Parte 1 - Conhecimento pedagógico geral.....**139**
Cena 11 – Ensaio aberto para a docência **143**
Parte 1 – "Por dentro" da Escola Pública de um Bairro de Pelotas [EPB] – observação e ação **144**

Parte 2 – “Por dentro” da Escola Pública Rural [EPR] – apresentação didática.....**147**
Cena 12 – Aprender a ser professor de música com crianças.....**149**
Parte 1 – Sobre a OPPM I **151**
Parte 2 – Sobre a OPPM II **153**
6ºATO – EXERCÍCIOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL 168
Cena 13 – “Sob nossos olhos”: a teoria e a prática **171**
Cena 14 – Exercício de docência e de tornar-se professor de música **175**
Cena 15 – O papel do professor formador.....**182**
FECHAM-SE AS CORTINAS! 191
REFERÊNCIAS.....194
APÊNDICES 203
APÊNDICE A – Relação e categorização dos artigos das Revistas da ABEM sobre Formação de Professores **204**
APÊNDICE B – Relação dos trabalhos sobre Ensino superior - temas emergentes dos Mapeamentos realizados por Ulhoa (1997) Oliveira e Souza (1997); Fernandes (1999; 2006; 2007) **.....212**
APÊNDICE C - Relação das Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....**214**
APÊNDICE D - Caracterização das disciplinas OPPM (I, II, II, IV) **220**
ANEXO 221
ANEXO A - Matriz curricular do curso de Música – licenciatura, da UFPEL.....**222**

APRESENTAÇÃO: POR UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO1...

> Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. O diretor não dá muito valor a essa conclusão. Importam-lhe antes as tensões que se resolvem em tais encenações. As tensões do trabalho coletivo são verdadeiros educadores. O trabalho educativo precipitado, demasiado atrasado, imaturo, trabalho esse que o diretor burguês executa sobre os atores da burguesia, não tem lugar nesse sistema (BENJAMIN, 2014, p. 114).

Naquela manhã de primavera, no silêncio do teatro da cidade, um foco de luz ilumina a diretora, que está no centro do palco e estuda a peça que quer dirigir e apresentar nos meses seguintes. É algo novo que quer experimentar e precisa compartilhar com muitos outros. Ela acredita que tal experiência poderá fazer alguma diferença na vida dos que se dispuserem a entrar e se sentirem tocados a participar.

Ela estuda o contexto e pensa nos motivos que a levaram a escolher os argumentos. O texto final não está fechado, pois ele será escrito durante os meses seguintes. Neste momento, sentada no chão do palco, ela abre lentamente o baú de um pouco mais de meio século. É momento de olhar para dentro! Dele, ela vai tirando recordações. São de muitos lugares: umas vêm da infância, da casa, das escolas; outras, das experiências vividas e das crenças adquiridas pelo caminho.

São textos, cartas, imagens, fotografias, pedações coloridos de papéis, adereços, instrumentos musicais, discos, uma flauta doce, “restos de bibliotecas” de todos os tipos, máscaras, tecidos, fitas, muitas fitas coloridas, partituras, vídeos, muito Chico, muito Quintana, muitas flores, cães e gatos, natureza, muitas crianças, ideias, planos, projetos, roteiros adormecidos...

Ela vai tirando, tirando e, naquele quebra-cabeça, vai se enxergando e entendendo o porquê desta peça, deste jeito, neste formato. É o que diz o querido Quintana: “O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente.” Todas essas recordações evocadas naquele momento estão ali e estarão presentes nos meses seguintes.

---

[1]Em algumas partes do texto há mudança da fonte de ARIAL para *Lucida Handwriting*. A mudança é feita para chamar a atenção ou acenar para determinada parte do texto e/ou para utilizar palavras nem sempre usuais em um texto acadêmico.

Quebra-se o silêncio e o palco é invadido! Vão entrando adentro aqueles que ajudaram a sustentar a experiência que, nos meses seguintes, configurou-se. Uns são mais próximos, conhecidos de muito tempo; outros, a proximidade está sendo estabelecida e, talvez ainda, fortalecida. Eles são muito importantes neste momento, pois dão a diretriz para aquilo que está sendo proposto e, deles, um a um, ela vai se aproximando e, assim, sentindo-se mais segura. A diretora também tem uma mentora, a mais próxima de todos; e, por isso, relembra a cada momento as conversas que com ela teve e, também, com eles, que adentram o palco, durante todo esse tempo. É como se eles lhe dessem a benção e uma autorização para continuar.

Agora chegam sons de passos e burburinho daqueles que pensam que serão plateia. É a primeira vez que entram para “assistir” ao espetáculo. Ela se recompõe, fecha o baú, mas não o tranca com sua chave, pois ainda será aberto muitas vezes... A cortina ainda está fechada e, do palco, a diretora ouve os comentários à boca pequena: é muito texto; é pouco som; a diretora é muito exigente... Enfim, ela percebe que a expectativa não era boa não! Essas informações circulavam também na “mídia dos corredores”, mas eles e elas, compulsoriamente, estavam lá.

Abrem-se as cortinas e a luz que estava no palco agora ilumina a plateia, que fica surpresa ao ver somente a diretora em cena. Uma diretora no espetáculo? A diretora não fica atrás do palco? Normalmente ela dirige e ensaia as cenas enquanto o espetáculo não está pronto e, então, sai de cena! Qual a função de uma diretora afinal? A diretora estava ali e, de posse de alguns papéis na mão, convida a todos para subirem ao palco. “Mas eu vim para assistir!” “Não era isso que diziam dela.” “O roteiro que se tinha para este espetáculo era outro”. Todos foram pegos de surpresa! A diretora explica: temos um roteiro inicial e, a partir dele, se todos concordarem em participar, criaremos todos juntos o espetáculo, cena a cena. Explica que mais tarde outros virão.

Isso é um tanto surrealista! A plateia não é mais plateia? Agora ela faz parte do espetáculo? Então, quem será a plateia? Quem vai aplaudir ou vaiar no final? Estão surpresos; afinal, eles vieram para assistir, cumprir com o papel de plateia, aplaudir e ir embora ao final. E agora? É compulsório estar aqui!

Desconfiados, vão subindo as escadas em direção ao palco, cada um a seu tempo. Uns chegam primeiro e começam a preparar o cenário; outros, um pouco depois, apenas usufruirão do cenário e do roteiro um pouco mais aprontado; mas

uns dependem dos outros. Eles vão interpretar papéis diferentes e entrarão no espetáculo também em momentos diferentes. A entrega ao papel é individual e de acordo com o significado que vão dando ao texto, ao entorno, a cada cena, aos participantes que chegaram antes e aos que chegarão aos meses seguintes vão encontrando seu lugar e fazendo sua experiência de acordo com o que os toca.

A diretora propõe dinâmicas que deixam o grupo mais íntimo a cada ensaio. Assim, eles e elas participam ativamente e de várias formas de cada ato, procurando colocar mais som; mais ação; mais sentido ao texto, mais dúvidas; mais a sua digital, trazendo mais vida ao espetáculo. Estes ensaios exigem estudo extra; afinal, toda arte necessita de técnica e ensaio, muito ensaio. E, assim, a técnica vai, lentamente, incorporando-se ao ser do artista.

Uma cena encaminha para a próxima e, a cada cena, a diretora vai desaparecendo um pouco. Os atores autorizam-se cada vez mais e contribuem com um texto que borda e transborda o roteiro inicial. O espetáculo só será escrito e interpretado totalmente quando chegar ao final, com o protagonismo dos atores que, se tudo der certo, acontecerá nos meses seguintes.

A escrita desta tese segue, em certa medida, a estrutura de roteiro de uma peça de teatro e foi escrita em seis atos. O primeiro ato coloca o foco de luz na diretora, uma professora-pesquisadora que busca em sua trajetória os subsídios para pensar e criar a peça. O segundo ato, dividido em duas cenas, apresenta os autores e suas ideias que dão sustentação à pesquisa conduzida. O terceiro ato, composto por duas cenas, apresenta a conjuntura curricular, as disciplinas nas quais a experiência de formação foi conduzida e as bases metodológicas que sustentam a pesquisa.

No quarto ato, com quatro cenas, as luzes iluminam o palco da OPPMI para mostrar como os que chegam para ver assumem seus personagens, como co-adjuvantes e protagonistas, para fazer e viver a experiência de ensino e por ela serem também constituídos. No quinto ato, com 4 cenas, o foco está sobre a OPPMII e mostra como o processo de ensino e aprendizagem da docência vai constituindo-se em espaços escolares, mostrando, também, a gradativa ampliação da capacidade de exercício docente daqueles que chegaram ao palco. O sexto ato, com 3 cenas, mostra quais experiências foram sendo construídas pelos que chegaram ao palco a partir do ponto de vista desta pesquisadora. Por fim, fecham-se

as cortinas, momento em que explicito os principais argumentos sustentados neste trabalho de Tese!

1º ATO: OS ARGUMENTOS DA PROFESSORA PESQUISADORA

Para construir o roteiro, foi necessário reconstruir o meu roteiro, fazendo a viagem de volta. Foi necessário recordar, abrir o baú e rever livros, discos, a carteira de trabalho e todos os recantos adormecidos. Nem tudo podia ser escrito.... Era preciso passar a vida à limpo e abrir espaço para novas paisagens
(LÉLIA DINIZ, 2017).

> Assim, a viagem desenvolve-se sobre os rastros de outras viagens, o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre os rastros de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem, do olhar e da leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isso é, a própria história daquele que narra. (LARROSA, 2015a, p. 62).

Na viagem de regresso ao meu roteiro de docência, retiro do baú recordações recentes como formadora de professores de música. Sei que estas recordações carregam o eco de outras viagens anteriores, especialmente as memórias das experiências vividas como professora da escola básica, de uma escola de música, de ONGs e de tantos outros espaços onde se ensina e se aprende música. Algumas delas são mais consonantes; outras, dissonantes.

Então, remexo um pouco mais fundo no baú e encontro outro fragmento. São os questionamentos sobre a minha formação, sobre as dificuldades que enfrentei nos primeiros anos de docência, assim como localizo as preocupações que tenho com a formação do outro. Esse outro, que vejo, nesse momento de regresso ao baú de memórias, são os acadêmicos de cursos de licenciatura em música que faziam observações, estágios, entrevistas sobre as minhas aulas na escola básica. E lembro, então, que os percebia como futuros professores de música que viam e ouviam a escola com pouco "envolvimento e interesse" pelas relações com a comunidade escolar e as relações com o ensino em si e, sobretudo, com as crianças. Das práticas de estágio que faziam, resultavam licenciandos e alunos desmotivados. Apesar dos tempos diferentes, a minha formação não foi muito diferente da deles.

Parece senso comum nos cursos de formação de professores a concepção de que "se aprende a ser professor na prática". Mas que prática? Existem formas de se aproximar da prática? O que é necessário para que o futuro professor chegue às práticas, ou melhor, à ação pedagógica? Concordando com Roldão (2007, p. 7),

acredito que “a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsicamente teorizador, compósito e interpretativo”. Por isso, para a autora, “o saber profissional tem de ser construído” na formação e apoiado pelo “princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, na acção profissional docente, sua e observada noutros”.

Como segundo recorte, resgato outro momento, agora como professora orientadora dos estágios supervisionados do curso de Música – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. Os estágios sob minha orientação eram realizados no ensino fundamental, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais, isto é, focalizavam o ensino de música para crianças. Neste período, também observei outros aspectos referentes a alguns conhecimentos específicos da área: muitos estagiários chegavam despreparados em relação ao ensino da música e as atividades que deveriam ser “pedagógico-musicais” ficavam esvaziadas de conteúdo.

O conhecimento musical dos estagiários, em muitos momentos, não era suficiente para transformá-lo em um conhecimento *ensinável.* As observações e os planejamentos realizados pelos acadêmicos também não eram suficientes, tornando as aulas fragmentadas e com atividades desconectadas. Ao longo do estágio, eu percebia o despreparo, tanto nas questões pedagógicas, quanto musicais. O tempo de estágio parecia não ser suficiente para resolver ou minimizar as lacunas e as fragilidades de sua formação ao longo do curso.

No campo da formação de professores, há certo consenso de que o desenvolvimento profissional acontece ao longo da vida; mas também é consensual que a formação inicial é um período de grande importância por ser uma ocasião formal de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2013; MARCELO GARCÍA, 1999), na qual uma base de conhecimentos é construída a fim de dar segurança aos professores principiantes (GARCÍA, 1998; GARCÍA, VAILLANT, 2013).

Nesse contexto, sinto certa inquietação em relação à forma como os estagiários ouviam e percebiam os alunos e a escola. Muitas vezes, notei que eles não olhavam ou não sabiam olhar para o grupo e o contexto escolar. Inexperiência? Insegurança? Talvez! Desse processo, uma indagação surge com força: Será possível também trabalhar com questões, algumas aparentemente tão abstratas, de formação humana durante o curso antes de chegar ao estágio?

Makino (2013), em sua tese intitulada “Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio”, questiona:

> Como observar a transfiguração do olhar da criança, se o docente não está fisicamente disponível para enxergá-lo? Colocar-se disponível não é algo fácil, exige atenção, prontidão e que o educador lembre-se sempre que precisa demonstrar interesse nas reações de todos os educandos (MAKINO, 2013, p. 85).

Essa forma de ver a música na escola e na infância pode ser influenciada pelos tipos de experiências musicais ou pela falta deles na família, na escolarização básica, na sociedade, etc, formando diferentes crenças sobre como deveria ser o ensino de música. Para muitos, o ensino de música é uma atividade secundária. Destaco aqui a comunidade acadêmica e as escolas.

Ouço seguidamente frases como: “dar aulas para crianças é mais fácil, é só cantar umas musiquinhas”; “Colocamos essa disciplina no início do curso por ser mais fácil”; “Para ensinar música não precisa planejamento”; “Na música não precisa trabalhar conteúdos”. Os acadêmicos apropriam-se de algumas dessas crenças e, muitas vezes, perpetuam esse pensamento ao chegar à escola. A escola, por sua vez, acaba conhecendo o ensino de música dessa maneira. E o ciclo fecha-se em torno dessas ideias e práticas.

Tais concepções minimizam o trabalho do professor e as aulas de música. Nesta perspectiva, transformam-se em atividades de recreação. É possível superar essas crenças? Como? Acredito que conhecer os estudos que tratam da música na infância pode ser um dos caminhos possíveis para entender e superar tais crenças. No baú, há inúmeros estudos, sob diferentes perspectivas, que tratam do ensino de música na infância. Ao revê-los, percebo que esses estudos têm sustentado o meu trabalho e fortalecido minhas concepções sobre a importância da música na escola e na vida das pessoas. Como referências de base, cito: Anders (2014); Pedrini (2013); Correa (2013); Ponso (2011); Pecker (20090; Stifft (2008); Lino (2008), dentre outros. Na sequência, apresento alguns estudos que têm ajudado a compreender e rever crenças em torno do ensino de Música na escola básica.

Os estudos de Souza e colaboradoras (1995, p. 58), realizados com a comunidade escolar (professoras dos anos iniciais, ensino fundamental e membros da administração escolar), demonstraram que a música tem diferentes funções. As respostas dadas são de diversas ordens, na sua maioria como pano de fundo para

outras atividades: terapia; auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; mecanismo de controle, por exemplo, lavar as mãos; prazer, divertimento e lazer; meio de trabalhar os afetos, entre outros. As autoras explicam que a música é uma área que tem conhecimentos específicos, que tem um fim em si mesma. Mas, dadas as suas características, ela também pode desenvolver outras capacidades, sem que isso se transforme em foco principal.

Essa perspectiva também foi observada por mim em pesquisa que realizei sobre a música na educação infantil (DINIZ, 2005). No estudo conduzido com professoras pedagogas deste nível de ensino, observei que as professoras utilizavam a música em sala de aula, mas, em sua grande maioria, viam nela um caráter utilitário, ou seja, a música ajudava a organizar o grupo, criar hábitos de higiene e alimentação, de organização do espaço, de silêncio e de volta à calma.

Ao longo de minha experiência, tenho acompanhado muitos acadêmicos que, ainda em processo de formação, iniciam atividades de docência no contexto da educação infantil. Em decorrência disso, algumas questões e ideias em relação ao processo de ensinar a ensinar e sobre as formas de ensinar música vem inquietando-me: Teria “outras formas” do professor construir esse processo, a “ação de ensinar”[2], antes do estágio, desde o início do curso? É possível fazer isto na estrutura de curso que temos? De que maneira fazer a formação por dentro da prática?

A legislação e as políticas de formação explicitam que a prática deve estar presente desde o início do curso. Entretanto, no Brasil, nem todas as políticas alcançam todos os acadêmicos e nem todas as práticas são possíveis de serem “acompanhadas” desde o início do curso, como acontece com o estágio supervisionado, em função do número de professores orientadores ser insuficiente para atender a todos os acadêmicos ou das normas que regem o curso de licenciatura não preverem tais possibilidades.

Além disso, escolas, professores e seus estudantes também não desfrutam de condições e estrutura que possibilite receber os acadêmicos, em início de curso, que necessitam tutoria também da escola. Como, então, trazer para uma disciplina de início do curso a ação, a vivência e a prática aliadas à teoria? E mais: como oferecer um espaço em que todos os acadêmicos possam participar?

---

[2] Roldão (2007) utiliza este termo “enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber” (p. 7).

É no contexto dessas inquietações que esta pesquisa busca descrever e analisar uma experiência realizada em duas disciplinas que ministro no Curso de Música – Licenciatura: Orientação e Prática Pedagógico-Musical I (OPPM I) e Orientação e Prática Pedagógico-Musical II (OPPM II). As duas disciplinas tratam do ensino da música na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ressalto que, após as reformulações do currículo, vigente em 2018, as OPPMs que tratam do Ensino Fundamental e Educação Infantil e passaram para OPPMs III e IV, respectivamente, isto é, elas são oferecidas quando os acadêmicos já têm outras vivências e experiências durante o curso.

Logo que iniciei a docência dessas disciplinas, eu não conseguia unir minhas experiências anteriores à prática de ensino que desenvolvia com os alunos. Por isso, entre 2014 e 2015, conduzi com uma turma de acadêmicos uma experiência que envolveu a aprendizagem da docência de Música em contexto de ensino (sala de aula universitária), de extensão universitária (aulas de Música para crianças da comunidade) e escola, realizada ao longo dessas duas disciplinas do curso de Música Licenciatura da UFPEL. É sobre essa experiência que esta pesquisa debruça-se, investigando e teorizando uma “viagem de formação realizada” (LARROSA, 2015a).

Além das razões decorrentes de minha prática como formadora de professores de música, também justifico esta pesquisa em consonância com os estudos que analisam as práticas dos professores e abordam sobre a necessidade de se criar *designs* de uma formação por dentro da profissão, desde o início do curso. Também a justifico considerando a necessidade de sistematizar e compreender a experiência de ensino e formação docente realizada nas disciplinas de OPPM I e II, do curso de Música Licenciatura da UFPEL. Trata-se, portanto, de um tipo de investigação em que o pesquisador também refletirá sobre sua prática docente, inserindo-se na concepção de “professor-pesquisador” (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006).

Para tanto, esta pesquisa foi conduzida a partir dos seguintes objetivos de investigação:

Objetivo geral:

- Descrever e analisar os processos de ensino e de aprendizagem da docência de licenciandos em Música a partir de uma experiência realizada nas disciplinas de OPPM I e OPPM II.

Objetivos específicos:

- Apresentar a experiência de formação docente desenvolvida nas disciplinas de OPPM I e II do curso de Música – licenciatura da UFPEL;
- Conhecer as experiências musicais dos acadêmicos;
- Identificar as concepções e crenças dos acadêmicos sobre música e educação musical;
- Analisar os conhecimentos construídos pelos acadêmicos a partir das experiências realizadas em contexto de ensino e extensão.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, diferentes tipos de documentos foram produzidos ao longo da experiência de formação realizada, formando a composição de dados para a investigação. Entre eles, cito: vídeos das aulas realizadas, textos e cartas escritas pelos licenciandos, fotografias, vídeo de grupo de discussão, planejamentos de aulas e atividades de ensino, relatórios de práticas de ensino. A produção destes documentos foi decorrente, em sua maioria, de tarefas produzidas ao longo das aulas das duas disciplinas. Por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa, estes materiais foram analisados buscando responder as seguintes questões:

- Quais experiências de formação musical anterior à graduação têm os estudantes participantes do estudo?
- Quais as concepções e crenças sobre música e educação musical que os estudantes trazem consigo para a Universidade? A partir da sua participação na experiência realizada, há mudanças ou alterações em suas concepções e crenças? Quais podem ser observadas?
- Quais conhecimentos sobre ser professor de música os acadêmicos foram construindo ao longo de sua participação nas disciplinas de OPPM I e II?

O processo de análise foi realizado tomando como base três argumentos que sustentam esta Tese:

- Experiências pedagógico-musicais dentro de uma ação docente entre pares revelam a complexidade da docência e podem contribuir com a sua aprendizagem;
- Experiências pedagógico-musicais compartilhadas com crianças e entre crianças e acadêmicos possibilitam o processo de aprendizagem da docência e o desenvolvimento da base de conhecimentos para o ensino de uma forma mais humana;
- Experiências teórico-práticas contribuem com a formação do conhecimento pedagógico-musical e pedagógico do conteúdo dos acadêmicos.

Em síntese, a Tese sustenta que é possível aprender a ser professor de música com olhos e ouvidos sensíveis para com o outro quando se aprende entre pares, com crianças e com um professor referência, o que possibilita uma experiência viva, consistente, contextual, significativa, articulada e complementar de formação, que amalgama teoria e prática.

Na sequência deste texto, no *2º ato*, apresento os estudos e autores que sustentam a experiência e a pesquisa, discutindo conceitos que auxiliam a analisar e a compreender a experiência de formação realizada.

2° ATO: OS AUTORES QUE SUSTENTAM A PESQUISA

No *2º ato*, apresento os interlocutores teóricos que fundamentam as discussões em torno das questões que esta pesquisa propõe. O foco da discussão centra-se no conjunto de conhecimentos necessários para a docência a serem construídos ao longo da formação inicial de professores de música. Para isso, o *2° ato* divide-se em duas *cenas*.

A *Cena 1* deste *2º ato* está dividida em três *partes*. Nela são apresentados os autores que discutem o tema da formação e do desenvolvimento profissional, a base de conhecimentos para a docência e o modelo de ação e raciocínio pedagógicos e, por fim, algumas possibilidades para organizar os processos de formação inicial de professores.

Na segunda *cena*, constituída por duas *partes*, abordo sobre o campo de estudos da Educação Musical e apresento, a partir de duas bases de dados, reflexões e pesquisas sobre a formação inicial em música. Também discuto sobre os desafios da formação inicial de professores de música e as formas de conhecimento ou estratégias possíveis para pensar e dar conta da complexidade do ensino, especialmente considerando as demandas próprias do século XXI, a partir do conceito de experiência, em Larrosa (2002; 2015a; 2015b).

Cena 1 - Formação e desenvolvimento profissional

A profissionalização do professor é recente, se comparada com outras profissões. Para compreender a formação do professor na atualidade, contextualizo-a historicamente a partir do que Tardif (2013) denominada como as três idades do ensino: a idade da vocação, século XVI ao XVII; a idade do ofício, a partir do século XIX; e a idade da profissão, após a segunda metade do século XX.

Na idade da vocação, o ensino está sob o comando da igreja, no contexto da reforma protestante e da Contra-Reforma católica e, nessas circunstâncias, o ensino é considerado uma missão. Conhecimentos como ler e escrever ficam em segundo plano. Nessa idade do ensino, a formação das professoras dava-se no próprio local através da experiência e da imitação de outras professoras mais experientes. A

remuneração ficava em segundo plano ou, então, docentes atuavam sem remuneração.

Nóvoa (1999, p. 15-16) salienta que, durante os séculos XVII e XVIII, os "jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente". Dessa forma, o trabalho dos professores torna-se mais intenso e especializado, passando de uma "função secundária e não especializada" para a uma função especializada de "dedicação ao ensino".

No século XVIII, inicia-se o processo de mudança no ensino, que passa do poder da Igreja para o poder do Estado, o que Nóvoa (1999, p. 15) considera como "um período-chave na história da educação e da profissão docente". Na idade do ofício, de acordo com Tardif (2013, p. 556), no Ocidente, essa mudança ocorre com a criação "das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário" e o trabalho torna-se, pouco a pouco, assalariado, seguindo as concepções e as mudanças que aconteceram com Revolução Industrial.

Nóvoa (1999, p. 15) explica que, mesmo a educação estando sob a tutela do Estado, as "formas e os modelos escolares" perpetuaram os modelos já instituídos pela Igreja. O que muda é o grupo de professores que, antes formado por religiosos vocacionados que assumiam a docência como missão, agora, a partir da estatização, passa a ser constituído por professores laicos, nomeados com base em normas uniformes de seleção e designados como professores do Estado.

As escolas normais, primeiras instituições de formação, surgem no século XIX. Nessas instituições, o aprendizado para o exercício da docência "passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares" (TARDIF 2013, p. 557). Nesse período, Nóvoa (1999, p. 18) expõe que as instituições de formação de professores ocupavam:

> [...]um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

Para o autor, a segunda metade do século XIX foi um período importante para entender “a ambiguidade do estatuto dos professores” e a urgência de uma identidade profissional. Assim explica Nóvoa (1999, p. 18):

> Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

A estatização do ensino, o surgimento das escolas normais e dos movimentos associativos dão aos professores, já no século XX, o protagonismo e o poder, pois as escolas representam o progresso: “os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente”, dirá Nóvoa (1999, p. 19). O movimento da Escola Nova nos anos vinte representa esse momento em que, ao mesmo tempo, há “a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais” e também “uma grande contribuição para a “configuração do modelo do professo profissional” (*ibid*. p.19).

A passagem do ensino das mãos da Igreja para as do Estado e a criação das escolas Normais e das associações são alguns sinais de mudança do estatuto do professor. De acordo com Tardif (2013, p. 554), a idade da profissão inicia-se ao longo do século XX e não se restringirá somente ao ensino. Nesse período, a profissionalização das diversas áreas e também do ensino estão relacionadas diretamente ao processo de “universitarização”, no qual grupos profissionais passam a criar e controlar “o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (TARDIF, 2013, p. 559).

O processo de universitarização do conhecimento teórico e prático é devido, em grande parte, ao desenvolvimento das universidades modernas que passam, especialmente a partir do século XIX, a ocupar-se com a formação de profissionais cuja prática sustenta-se nos conhecimentos derivados da pesquisa científica (TARDIF, 2013).

Na América do Norte, a formação de professores inicia o processo de universitarização entre os anos de 1930 e 1940 e, nos anos de 1960, já está

totalmente concluído e reconhecido como processo que se constitui como uma condição necessária para que esta estabeleça a profissionalização docente (TARDIF, 2013). Já no Brasil, nesse período, especialmente na década de 1950, a preocupação ainda se centrava em torno da alfabetização e as discussões giravam em torno de questões como “acesso à escola e à contribuição do ensino para a modernização do país”. (CHARLOT, 2008, p.18).

Raras eram as discussões em torno de uma política universitária de formação de professores. O que acontecia dentro da escola não estava no centro dos debates. O professor era mal remunerado, mas era respeitado e sabia o seu papel social e quais deveriam ser suas práticas (CHARLOT, 2008).

Já partir dos anos de 1960 e 1970, a escola, em muitos países, dentre eles o Brasil, passa a ser pensada sob o ponto de vista do desenvolvimento econômico e social e passa-se à universalização gradativa do ensino. “Começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida adulta, modelo esse que articula nível de estudos à posição profissional e social” (CHARLOT, 2008, p. 19).

Nesse novo contexto sócio-escolar, a “contradição” entra para a escola, desestabilizando a função do professor que se depara com: alunos que concorrem pelas melhores notas para alcançar melhores posições no mercado de trabalho; problemas de aprendizagens e disciplina; pressões sobre os resultados escolares dos alunos; crescimento no número de escolas e de docentes. Na direção oposta, segue o oferecimento de salários muito baixos e a gradativa precarização das condições de ensino. Aliado a essas contradições, as práticas dos professores passam a ser questionadas, constituindo-se objeto de estudos e críticas.

Nos Estados Unidos, durante os anos 1980, as autoridades políticas e educacionais oficializam o “projeto de profissionalização do ensino, tendo três objetivos principais: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (knowdledge base) para o ensino” (TARDIF, 2013).

Nesse contexto, Lee Shulman começa a questionar o paradigma vigente (processo-produto) e a forma de avaliação institucional a que os professores eram submetidos. Seus estudos encaminham-se para a apresentação de uma nova concepção de base de conhecimento para o ensino, assim como de explicitação e compreensão do que denominou de modelo de ação e raciocínio pedagógicos utilizado pelos professores. Seus estudos influenciaram as políticas educacionais e o

desenvolvimento do trabalho do professor como profissão nos Estados Unidos, repercutindo em diversos países, dentre eles o Brasil.

Tardif (2013) esclarece que a profissionalização “origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que exporta para todo o planeta há trinta anos” e questiona sobre os ganhos que a profissionalização do ensino trouxe para os professores. Sua crítica faz eco com o que no Brasil vivemos, pois as três idades e a própria profissionalização ainda estão agregadas à proletarização de parte dos professores (*ibid*, p. 569).

As contradições e ambiguidades vividas e enfrentadas por nós professores, nos dias atuais, tanto em relação à dignidade e igualdade de remuneração entre professores e professoras e entre as diferentes regiões; entre o público e o privado; a identidade comum do corpo docente; as condições de trabalho; o status desvalorizado, demonstram que ainda estamos transitando pela idade da vocação e do ofício.

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, a lógica neoliberal impõe “a sua versão de modernização econômica e social”, acarretando inúmeras mudanças na escola. Termos como “eficácia”, “qualidade”, “produção” começam a fazer parte das exigências da escola. O ensino médio já não é mais a etapa final de formação. Impõe-se a “lei do mercado” “para alcançar eficácia e qualidade” e surgem as novas tecnologias (CHARLOT, 2008, p. 20).

O resultado traz mudanças à comunidade escolar alterando a posição profissional dos professores diante dos alunos e sobre as suas práticas. Ao mesmo tempo em que o professor deve ser bem informado, crítico, reflexivo, que tenha e saiba transmitir conhecimentos, ele também deve lidar com testes, classificações, competições, conforme regem as leis do mercado.

Assim, no cotidiano escolar, os professores deparam-se com outras tensões e contradições que fazem parte da complexidade que envolve o trabalho docente e o “ato de educar e ensinar”. Portanto, “as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época” (CHARLOT, 2008, p. 21).

Num esforço de síntese sobre as últimas décadas do século XX, Nóvoa (2011, p. 201) cita algumas ilusões que foram criadas:

> A ilusão da racionalização do ensino, pedagogia por objetivos, esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, a ilusão das grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, a ilusão da gestão e da administração das escolas; e, mais recentemente, a ilusão das tecnologias.

Essas ilusões que permearam o século XX, aliadas ao acesso cada vez maior à escola e ao crescente aumento do corpo docente, redefinindo finalidades da escola em decorrência das reformas e políticas educacionais, dentre tantos outros fatores, favoreceram e favorecem a desprofissionalização ou proletarização dos professores, conforme apontado por Nóvoa (1999; 1995) e Tardif (2013), dentre outros estudiosos do tema.

Ainda que existam tantas "contradições" e "ilusões", a profissionalização do professor vem ocorrendo a partir do que Nóvoa (1999, p. 28) denominou como "modelo de análise do processo de profissionalização do professorado": os professores, na sua maioria, têm na docência sua ocupação principal e necessitam de uma licença oficial para o seu exercício. Eles têm sua formação em instituições dedicadas para esse fim e, normalmente, participam de associações que defendem os interesses da categoria.

Além disso, os professores necessitam ter uma formação que garanta uma base de conhecimentos que é adquirida na formação inicial e que se amplia ao longo do exercício. E, por fim, os professores têm um conjunto de normas e valores que regulam tanto questões relativas ao cotidiano como a própria profissão. Tudo isso é regido por um estatuto social e econômico que em países como o Brasil encontra-se desprestigiado e desconsiderado pelas políticas públicas e pela própria sociedade, que atribui baixa valorização à profissão docente.

Por isso, a formação do professor em tempos de contradições e tensões torna-se tarefa complexa, que ganha e exige novos sentidos e objetivos, pois o ensino também se torna complexo e com múltiplas dimensões a serem observadas e resguardadas. Na sequência, na "*Parte 1*", apresento algumas pistas para pensar sobre a formação dos professores em tempos de urgências. Na "*Parte 2*", abordo sobre a base de conhecimentos para a docência e o modelo de ação e raciocínio pedagógicos propostos por Shulman (1987; 1989; 2014). Por fim, na "*Parte 3*", apresento algumas possibilidades de formação inicial de professores,

tomando como base estudos de Vaillant e Marcelo García (2012), Imbernón (2004) e Shulman (1987; 1989; 2014).

Parte 1 - A formação dos professores em tempos de urgências

Ao refletir sobre a formação de professores nos tempos atuais, recupero o significado de "formação" em sua origem e compreensão realizada por autores que aproximam o termo "formação" da "formação de professores". A palavra formação vem do vocábulo latino "formatio", significando a "acção e o efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes)" (HOUAISS, 2004).

Numa perspectiva inspiradora e sensível, Larrosa (2015a, p. 53) fala sobre a formação como:

> [...] viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

A formação, sob este ponto de vista, acontece para o sujeito que está aberto à experiência, que se expõe, que está disponível para o novo, para o desconhecido. Larrosa (2015b, p.18) explica que a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca" ou, o que nos acontece, e que, ao passar, forma-nos e nos transforma. Transformado o sujeito, adquire o saber da experiência que vem da relação entre o conhecimento e a vida humana. Assim, a experiência e o saber que dela vem "nos permite apropriar-nos da nossa vida própria" (*idem*, p. 33).

Vaillant e Marcelo García (2012, p. 29), após extensa revisão do conceito, ressaltam que a formação "é um fenômeno complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceptualizações e ainda menos acordos com respeito às dimensões e teorias para sua análise". Nessa direção, sugerem algumas conceitualizações que de certa forma abarcam o termo formação:

- A formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento;

- O conceito de “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas.

Acrescentam que o conceito “formação” está relacionado à capacidade e à vontade. Ainda explicam que [...] “é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos” (*idem*, p. 29). Indicam que é por meio da formação mútua que sujeitos em formação podem encontrar contextos de aprendizagem que permitem buscar metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Especificamente sobre a formação de professores, Marcelo García (1999, p. 26) considera como:

> [...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o autor, o conceito pode referir-se tanto à formação dos professores que já estão no exercício da profissão, quanto à formação inicial, pois o que pode mudar é o “conteúdo, o foco ou a metodologia de tal formação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Ao tratar do tema formação de professores, Shulman (1989, p. 42) atenta para o ato de ensinar como um termo “maravilhosamente ambíguo”, pois “descreve um processo em que participam indivíduos e que se desenvolve em aulas” e, também, é:

> [...] o nome de uma ocupação, de um papel que absorve as energias e preocupações de muitas pessoas durante o transcurso de suas vidas adultas. O ensino é uma série de intuições e capacidades, uma ocupação, uma profissão, uma carreira. E a formação de professor é o processo de sua preparação para dedicar-se as atividades de sua carreira e a formação do professor é o processo de sua preparação para dedicar-se as atividades dessa carreira[3]. (SHULMAN, 1989, p. 42).(Tradução minha).

[3]Ahora comentaré brevemente el tema [*sobre formação de professores*]. La ensenãnza es un término maravillosamente ambiguo. Describe un proceso en el que participan indivíduos y que se desarrolla en aulas. [...]. Pero la ensenãnza es también el nombre de una ocupación de un rol que absorbe las

A formação de professores traz questionamentos de várias ordens, pois o século XXI impõe-nos novas formas de pensar a formação do futuro profissional. São muitos atravessamentos e demandas impostos à escola. Nóvoa (1999, p. 28) destaca que a escola vive em meio a uma tendência "tecnocrática e terapêutica", ambas produzindo prejuízos e certo reducionismo do seu papel.

Charlot (2008) aponta para as contradições em que vive o professor, mais especificamente, o professor brasileiro. Imbernón (2004) chama atenção para um discurso ambivalente sobre a profissionalização em que a retórica histórica assevera sobre a importância da formação e, de outro, observa-se a realidade de miséria social e acadêmica na qual o sistema educacional posiciona a formação docente.

No período de transição do século XX para o século XXI, Imbernón (2015) esclarece que a sociedade tornou-se mais complexa e, consequentemente, as exigências em relação à formação do professor também aumentaram. Nesse período, as transformações aconteceram com grande velocidade no campo científico, social e educacional. Além disso, as tecnologias trouxeram uma nova configuração na produção e distribuição do conhecimento, o que forçosamente fez a escola e os professores refletirem sobre seu papel e funções.

Imbernón explica que "a mudança docente é lenta" e que "essa lentidão comporta uma necessidade de viver no âmbito pessoal a experiência da mudança", pois a "mudança dos outros não necessariamente ajuda na mudança individual" (2015, p. 77). Nessa mesma direção, Mizukami (2013) assegura que aprender a ser professor e ter a docência como profissão são tarefas complexas cujo processo de aprendizagem é lento e exigente.

Concordando com a reflexão de Imbernón, resgato de minha trajetória docente, vivenciada na passagem do século XX ao XXI, momentos de muitas incertezas, de muito trabalho e, também, de adoecimento docente. Faço aqui um parêntese para abrir o meu baú e retirar algumas vivências que ilustram os últimos anos do século XX e início do século XXI, período em que atuava como professora da escola básica pública.

Recordo que nesse período eu percebia que os conhecimentos favorecidos por minha formação eram atropelados pelas demandas da realidade escolar. Muitas

---

energías y preocupaciones de muchas personas durante el transcurso de sus vidas adultas. La ensenãnza es una serie de intuiciones y capacidades, una ocupación, una profesión, una carrera. Y, la formación del profesor es el proceso de su preparación para dedicarse a las actividades a esa carrera. (SHULMAN, 1989, p. 42).

vezes presenciei “determinações externas” que eram trazidas para serem implementadas na sala de aula ou na escola de um dia para outro. Tínhamos poucas ou nenhuma reunião para discutir e as “coisas” já deveriam começar a acontecer. Trago dois exemplos: um trata sobre a inclusão e outro sobre o uso da “tecnologia”, ou melhor, o uso dos computadores em aula.

Em relação à inclusão, quando dizíamos que não estávamos preparados para lidar com determinado caso, a situação geralmente era resolvida de duas formas: a coordenação pedagógica orientava-nos a ter “o bom senso”; ou, no caso de fazermos questionamentos, o assunto era encaminhado de tal forma que gerava a culpabilização do professor; afinal, se não atendêssemos a criança, estaríamos sendo preconceituosos e desumanos.

Naqueles tempos, conhecimento e preparo para incluir não estavam em questão. Não havia cursos e as discussões, quando aconteciam, não passavam de uma tarde de desabafos. Ao refletir sobre este momento, penso na semelhança entre o processo de inclusão e o da escola dos anos 1950 em que as discussões giravam em torno do acesso à escola e não das suas questões internas.

O segundo exemplo trata da entrada das tecnologias na escola. De que forma usar as tecnologias em aula? A maioria dos professores não tinha preparo e os alunos da escola em que trabalhava também não tinham acesso ao computador fora da escola. De que forma trabalhar? É para informação, conhecimento ou simplesmente momento de lazer? A implantação dos “laboratórios de computadores” mais pareciam “santuários”. Só alguns tinham acesso e, na hora de utilizar, com horário pré-agendado, não tínhamos computadores para todos os alunos. Na aula de música, não tínhamos os recursos necessários, como *softwares* (naquele momento de difícil acesso), fones e outros materiais necessários para trabalhar com uma turma de mais ou menos 30 alunos.

Hoje, algumas daquelas questões continuam; outras surgiram e poucas foram superadas. O susto inicial da transição do século XX para século XXI parece ultrapassado. Estamos em processos de “adaptação”, de busca de conhecimentos neste novo contexto. Mas ainda continuamos buscando de forma solitária ou compartilhada com alguns colegas formas de superar tais desafios e demandas, como se toda a responsabilidade da educação fosse somente dos professores.

Ao retomar as minhas experiências e, agora, como formadora de professores de música, percebo a potência que deve ser agregada à formação do professor.

Sabemos que a educação do século XXI precisa de um professor diferente que assuma “uma nova cultura profissional e uma nova mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2004, p. 9). Sabemos que o professor realiza novas tarefas que vão para além do domínio dos conteúdos, o que exige um professor diferente. Nesse sentido, a formação do século XXI adquire um papel que:

> [...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços e participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Sabemos que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25). Sabemos também da importância de se “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 13).

A formação do professor, no contexto de constantes mudanças sociais, passa pelo “desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo” e pede para que se abram caminhos “para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2004, p. 18).

A formação do professor deveria ser realizada nas instituições educacionais para alcançar a mudança tanto individual quanto institucional, utilizando uma metodologia de incentivo aos “processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2004, p. 113). É o contexto educativo concreto que permite o enriquecimento do conhecimento profissional, algo que não é possível em um contexto hipotético.

Imbernón (2004, p. 113) sustenta que é no “contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática”. Sustenta, também, que é por meio do trabalho de intervenção nos diversos quadros educativos e sociais que se produz a docência. Dessa forma, o autor considera que a formação deve estar no “interior das instituições educacionais”, próximo da prática educativa.

> O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com os outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem (IMBERNÓN,2004, p. 114).

Na mesma direção, Nóvoa (2009a, p. 203) diz que há certo consenso discursivo em relação à formação dos professores e que a mesma "está afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais". E vai além ao assegurar que a formação deveria ser construída dentro da profissão.

O autor traz algumas "disposições", conceito que dão preferência "à conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores" (p. 206). Essas disposições caracterizariam "o trabalho docente nas sociedades contemporâneas" (NÓVOA, 2009b, p. 28). Conforme explica Nóvoa (2009b, p. 30), a tônica da formação deve estar colocada numa:

> [...] (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor.

As cinco disposições ou facetas que são necessárias aos professores dos dias atuais, segundo o autor, são: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Além disso, salienta que os professores devem ter o domínio científico de uma determinada área de conhecimento, principalmente para atuar no ensino secundário. "Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório", assevera Nóvoa (2009b, p. 31).

Em relação às qualidades que deveriam possuir os "bons professores", Vaillant e Marcelo García (2012, p. 15) explicam que a "literatura contemporânea descreve uma série de características muito variadas e às vezes contraditórias".

> Algumas se referem ao conhecimento e aos valores que os professores devem possuir para transmitir aos estudantes, acrescentando sua forma de utilizar os métodos de ensino relacionados com os conteúdos, as competências comunicativas que lhes permitem para lidar interagir com os estudantes, pais e colegas; o domínio de técnicas derivadas dos avanços mais modernos das tecnologias da informação e da comunicação, as competências para a pesquisa e a reflexão sobre suas próprias práticas (*idem*, p. 15-16).

É necessário enfatizar que as atribuições, exigências e responsabilidades dos professores, especialmente a partir do final do século XX, são de várias ordens, indicando que o papel do professor transformou-se. Além das demandas atribuídas aos professores pelos entes públicos, a família também tem sido um dos atores sociais responsáveis por conferir aos professores mais responsabilidades educativas.

Além das características citadas, Vaillant e Marcelo García (2012) consideram que o surgimento dos meios de comunicação e das novas tecnologias igualmente favoreceram mudanças significativas no papel dos professores, pois estamos vivendo “em sociedades que são crescentemente multiculturais e, em muitos casos, multilíngues” (p.16). Essas mudanças sociais têm reflexos na sala de aula, na revisão dos conteúdos curriculares e nas metodologias, nas condições de trabalho dos professores, nas formas sócio-culturais dos estudantes. É para esse cenário que os autores apresentam as características de professores que vem obtendo bons resultados de aprendizagens:

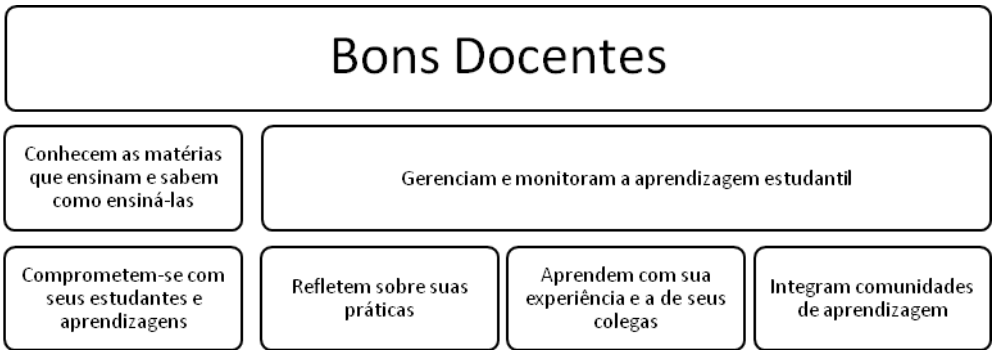

Figura 1 - Características dos bons docentes
Fonte: Vaillant e Marcelo García (2012, p. 18)

Embora exista consenso de que os “bons professores” são o elemento-chave para a qualidade da educação, Vaillant e Marcelo García (2012, p.20) afirmam que existe consenso “de que se trata de um processo complexo e de longo prazo, que requer o desenho e a implementação de adequados sistemas de formação docente”. Os autores distinguem quatro etapas da formação de professores: experiências prévias; formação inicial (foco deste estudo); iniciação designada pelos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento profissional contínuo. Nesse sentido, as experiências prévias de várias ordens (crenças e imagens) que os

futuros professores carregam têm sua fonte principal no período escolar e precisam ser confrontadas na formação inicial.

Mizukami (2013, p. 24) desafia-nos a pensar sobre a necessidade de formar bons professores “para cada sala de aula de cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança”. Quais seriam esses processos formativos que Mizukami indica? Que tipo de conhecimento é necessário para a formação desse professor em um mundo em mudança? Sabemos que profissão do professor tem conhecimentos que são específicos, que a caracterizam e distinguem-na de todas as outras.

Os estudos realizados, principalmente a partir dos anos de 1980, têm procurado identificar o conjunto de conhecimentos que o professor deve construir a partir da formação inicial. Pesquisadores como Shulman (1987, 1989, 2014), Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (2012); Mizukami (2004; 2013) têm tratado deste tema. Destes, destaco o trabalho de Lee Shulman que será abordado a seguir.

Parte 2 – “Outras notas vão entrar, mas a base é uma só”[4]

Esta tese busca nos estudos de Lee Shulman fundamentos para entender os processos de aprendizagem da docência. São várias as justificativas que me levam para estes estudos. A primeira por orientar e contribuir na estruturação do trabalho de ensinar a ensinar na formação inicial. O autor explica sobre as características da base de conhecimentos necessárias para a docência e aborda sobre o modelo de ação e raciocínio pedagógicos, demonstrando como esse processo se estabelece. Ele organiza os processos formativos e enumera as fontes nas quais tais conhecimentos são construídos. Além disso, propõe as formas de representar o conhecimento.

A segunda justificativa refere-se à palavra “conhecimento”. Palavra que parece estar diluída em meio a tantas “outras” atribuições que a universidade e, principalmente, a escola têm atualmente. A universidade tem, dentre suas atribuições, o papel de produção e reflexão de conhecimentos. Também é responsável por sua articulação na formação inicial, etapa de aprendizagens, de construção de um conhecimento formal. Já na escola, em meio a tantos desafios de

[4] Frase da canção “Samba de uma nota só” autores: Newton Mendonça (Letra) e Tom Jobim (Melodia)

um mundo em acelerada transformação, o conhecimento parece estar perdido entre suas várias atribuições; e, nesse mesmo espaço, pede-se que o professor tenha determinados conhecimentos para dar conta das demandas que ali estão colocadas. Por isso, na sequência, contextualizo historicamente os estudos de Lee Shulman, explicitando sua contribuição para a construção de uma base de conhecimentos para a docência.

Lee Shulman (1989, p. 4), pesquisador estadunidense que influenciou as políticas educacionais e o desenvolvimento do trabalho do professor como profissão, nos Estados Unidos e em diversos países como o Brasil, frisa que “para compreender porque uma investigação se formula de determinada maneira é necessário situá-la entre os enfoques alternativos da investigação que caracterizam um campo”. Não existe um paradigma único de pesquisa, o que é por ele considerado como promissor porque traz e permite uma compreensão teórica mais profunda do ensino.

Os estudos sobre formação de professores têm diferentes enfoques, de acordo com os grandes programas de investigação, pois eles dirigem, modelam ou indicam os caminhos para os estudos sobre o ensino (SHULMAN, 1989). Ao contextualizar os estudos sobre a formação de professores nos anos 1980, o autor salienta que alguns investigadores viam suas pesquisas a partir do ponto de vista do processo-produto e, outros, a partir de uma linha mais interpretativa.

As investigações a partir do enfoque processo-produto, de grande impacto no meio educacional nos Estados Unidos, tiveram seu auge na década de 1970. As concepções que estavam presentes neste tipo de estudo (tecnicista, comportamentalista) estiveram, e talvez ainda estejam, presentes em diversos países, dentre eles o Brasil. A sua fundamentação provinha da psicologia, de caráter experimental, que tinha como objetivo alcançar mudanças de comportamento dos professores. A pergunta que se fazia nesse programa era: “como os comportamentos dos professores se relacionavam com as variações dos desempenhos dos alunos?” (MIZUKAMI, 2004, p.2).

Na investigação do tipo processo-produto, explica Mizukami (2004), era corrente entender que o comportamento do professor poderia ser relacionado ao desempenho do aluno. Nesse contexto, entendia-se que:

> a escola poderia fazer a diferença na aprendizagem dos alunos, até então entendido como quase que exclusivamente determinado por classe social e outras características familiares e da vida atual e pregressa das crianças (MIZUKAMI, 2004, p. 2).

Entretanto, com o tempo, esse tipo de investigação foi perdendo espaço para outros programas. Shulman (1989) considera como um dos motivos deste desgaste a natureza não teórica e indiscutivelmente empírica que conduzia os estudos e as propostas. Além dos estudos que tinham como objetivo alcançar como resultado trocas de comportamento, outros buscavam uma linha mais interpretativo-descritiva, sem preocupação com a generalização, mas sim com a compreensão de contextos específicos.

Em meio aos diferentes programas de pesquisa que estavam presentes nos estudos das décadas de 1970 e 1980, Shulman começa a questionar e a apresentar, a partir dos estudos que tratam da cognição dos professores, algumas falhas que percebe no programa processo-produto. Para o autor, o programa falhou na "elucidação da compreensão cognitiva do conteúdo do ensino por parte dos professores; e das relações entre esta compreensão e o ensino que esses professores proporcionam aos alunos[5]" (SHULMAN, 1989, p. 36). (Tradução minha).

O autor afirma que, apesar de tanto a população quanto as pessoas que planejam e desenham as políticas públicas considerarem que a competência do professor está relacionada às matérias que ensinam e que isso é um "critério básico para estabelecer a qualidade do professor[6]", os critérios eram vagos no momento de se referir ao tipo de "habilidades básicas, amplos conhecimentos objetivos, erudição acadêmica[7]" (SHULMAN, 1989, p. 31). Os programas de pesquisa, por sua vez, ignoravam "a substância da vida em aula, o conteúdo específico do currículo e das matérias estudadas[8]", o que é considerado pelo autor como uma falha grave.

Assim, se nos anos de 1970 a pedagogia "passava por alto", nos anos de 1980 o conteúdo, por sua vez, estava ausente tanto das políticas quanto dos estudos realizados por diferentes programas de investigação. Nesse período, os

---

[5] [...] dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la ensenãnza por parte de los ensenãntes; y de las relaciones entre esta comprensión y la ensenãnza que los profesores proporcionan a los alumnos. (SHULMAN, 1989, p. 36)

[6] criterio básico para establecer la calidad del professor. (SHULMAN, 1989, p. 36)

[7] [...] habilidades básicas, amplios conocimientos objetivos, erudición académica[...] (SHULMAN, 1989, p. 36)

[8] [...] la sustancia de la vida del aula, el contenido específico del currículum y de la matérias que se estudian. (SHULMAN, 1989, p. 31)

caminhos que os estudos de Shulman e seus colegas estavam tomando iam na direção contraria às políticas educacionais que, nos anos 1980, avaliavam os professores a partir de provas que julgavam a sua capacidade de ensinar. (SHULMAN, 2005a, p. 200).

Essa perspectiva de avaliação estava embasada em pesquisas que buscavam “estabelecer os padrões de comportamento dos professores que explicam um melhor rendimento acadêmico dos alunos” (SHULMAN, 2005a, p. 201). As autoridades encarregadas das políticas encontraram respostas nestas investigações a respeito de questões de ordem simples. Entretanto, questões relativas ao conteúdo do ensino eram “escassas ou nulas” (SHULMAN, 2005a, p. 202). Os pesquisadores ignoravam ou tratavam de forma superficial a matéria a ser ensinada.

Shulman, após sua transferência para Stanford University, juntamente com Sykes e Phillips, em 1983, inicia os estudos, criando o Projeto “Knowledge Growth in a Profession”, que buscava “corrigir o desequilíbrio” em relação aos estudos sobre o conteúdo, tema ausente ou tratado de maneira superficial em outros programas de investigação. A proposta era recuperar o que chamou de “paradigma perdido”, que se referia ao ponto considerado frágil nos programas que avaliavam e concediam licença aos professores para ensinar.

O saber docente e a transmissão do conhecimento do conteúdo são complexos. Shulman (2005a, p. 210) questiona:

> Quais são os âmbitos e categorias do conhecimento do conteúdo com que os professores operam? Por exemplo, como se relaciona o conhecimento do conteúdo com o conhecimento geral da pedagogia? De que maneira representam os professores os âmbitos e categorias do conhecimento? Como áreas e categorias de professores são representados do conhecimento? Como poderia incrementar a aquisição e desenvolvimento desse tipo de conhecimento?[9](Tradução minha).

Em artigo publicado no ano de 1987, momento de grande discussão sobre a melhoria e a profissionalização do ensino, denominado “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, Shulman apresenta uma nova concepção para a base de conhecimentos para a docência diferente do que estava sendo discutido

[9]¿Cuáles son los ámbitos y las categorías del conocimiento del contenido con que operan los profesores? por ejemplo, ¿cómo se relaciona el conocimiento del contenido con el conocimiento general de pedagogía? ¿De qué manera se representan los profesores los ámbitos y categorias del conocimiento? ¿Cómo se podría incrementar la adquisición y desarrollo de esse tipo de saber? (SHULMAN, 2005a, p.210).

pela comunidade responsável pelas políticas educacionais. Os estudos realizados apoiaram-se na filosofia, psicologia e nos estudos com estudantes, professores iniciantes e experientes. Dessa forma, seu trabalho traz um novo enfoque para os debates sobre a formação dos professores e as demais questões relativas à política educacional. O autor apresenta dois modelos: a base de conhecimentos para a docência e os processos de ação e raciocínio pedagógicos do professor (SHULMAN, 2014, p. 202).

Mizukami (2004, p. 37) justifica que os modelos propostos por Shulman foram construídos com a finalidade de elucidar “características gerais, tanto do acervo de conhecimentos que os professores necessitam para a docência, quanto do processo pelo qual conhecimentos profissionais são construídos”. Esclarece, ainda, que a base de conhecimento para o ensino envolve um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.38).

Mizukami (2006, p. 8) salienta que uma base de conhecimento sólida e flexível é indispensável para que “o formador desempenhe suas funções” e possibilite ao futuro professor “aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos” (p.8).

A concepção de base de conhecimentos para a docência, proposta por Shulman, é apresentada a seguir e está composta por conhecimentos de diferentes naturezas. O conhecimento do conteúdo diz respeito aos conhecimentos que o professor tem da matéria a qual vai ensinar ou do seu campo de atuação. Esse pode ser considerado como o conhecimento que articula a base de conhecimento, pois permite compreender as “inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização” (MIZUKAMI, 2006, p. 9).

Para Shulman (2005, p. 211):

> o professor não só tem que entender que uma coisa é assim, mas também porque é assim, quais são as razões que justificam a afirmação, em que circunstâncias poderia enfraquecer a nossa convicção sobre o assunto, e até mesmo ter rejeitado. Esperamos também que o professor compreenda

> as razões pelas quais um determinado tema é essencial dentro de uma disciplina, enquanto outros são bastante secundário.[10](Tradução minha).

O conhecimento do currículo diz respeito às alternativas que podem ser empregadas para ensinar. De acordo com Shulman (1989), o conhecimento curricular envolve familiaridade com diversas formas de organizar e dividir o conhecimento para o ensino, o que prevê a definição dos programas de ensino, a seleção de textos, recursos, livros de exercícios, formas de prática, etc. Esse tipo de conhecimento permite que o professor faça relações com lições dos anos anteriores e próximos, da mesma disciplina, assim como lhe permite conhecer o que seus alunos estão estudando em outras disciplinas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo aborda sobre o conhecimento necessário para ensinar o conteúdo de determinada matéria. Esse conhecimento envolve:

> as formas mais úteis para apresentar ideias, os melhores analogias, descrições, exemplos, explicações e demonstrações; em suma, maneiras de apresentar e expor um tema para que outros possam entender. Como não existem formas únicas de expor que sejam melhores, o professor deve lidar com um verdadeiro arsenal de formas alternativas, algumas delas com baseadas em pesquisas e outras experiências práticas[11] (SHULMAN, 2005a, p. 212). (Tradução minha).

Esse conhecimento pode ser considerado como central diante das demais categorias, pois agrega outros conhecimentos. Mizukami (2014, p. 40) esclarece que "é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional". Alerta, no entanto, que se trata de um conhecimento que não prescinde de outros tipos de conhecimentos que o professor pode aprender via cursos, programas, estudos de teorias, etc.

---

[10]El profesor no sólo tiene que entender que algo es así, sino también por qué es así, cuáles son las razones que justifican el enunciado, en qué circunstancias podría debilitarse nuestra convicción al respecto, e incluso llegar a rechazarse. Además, esperamos que el profesor comprenda las razones por las cuales un tema determinado es fundamental dentro de una disciplina, mientras que otros son más bien secundários. (SHULMAN, 2005a, p. 211)

[11] [...] las formas más útiles de exponer las ideas, las mejores analogías, descripciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en breve, las formas de presentar y exponer un tema para que otros lo entiendan. Como no existen formas únicas de exponer que sean mejores, el profesor debe manejar un verdadero arsenal de formas alternativas, algunas de ellas basadas en la investigación y otras en la experiencia práctica. (SHULMAN, 2005a, 212)

O conhecimento pedagógico geral faz referência “aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria” (SHULMAN, 2014, p. 206). Na categoria conhecimento dos contextos educacionais, o professor necessita saber sobre o funcionamento dos sistemas educacionais e as características das comunidades e culturas. Além dos aspectos apresentados, o autor cita ainda que o professor precisa ter conhecimento dos alunos e de suas características e conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

Em relação à base de conhecimentos, Shulman (2014, p. 213) salienta que a mesma não é “fixa nem definitiva”, pois novas categorias de desempenho como de compreensão poderão surgir à medida que novos estudos realizem-se. Embora o autor não explicite, Mizukami (2004, p. 40) acredita que o conhecimento da experiência seja mais uma categoria da base de conhecimento, pois “é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor”.

Para Shulman (2014), portanto, o professor deve ter a capacidade de ensinar fundamentada nas categorias acima, isto é, precisa conhecer sua área de atuação, os conteúdos da disciplina e compreendê-la de tal forma que possa transmitir de diferentes maneiras até que seja entendido pelos estudantes. Desse modo, é necessário que os conteúdos de ensino sejam compreendidos, primeiramente, pelo professor.

Ele defende que se profissionais de diferentes áreas possuem conhecimentos específicos que os distinguem nas suas profissões. Seria necessário especificar a “base de conhecimento para o ensino”, isto é, os conhecimentos necessários para transformar o professor em um profissional competente. Em sua reflexão, salienta:

> Embora existam muitas descrições de professores eficazes, a maioria delas concentra-se na gestão da sala de aula. Encontram-se poucas descrições ou análises de professores que prestam muita atenção não apenas na gestão dos alunos em sala, mas também na gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula (SHULMAN, 2014, p.197).

O autor considera que as duas ênfases citadas – gestão dos alunos em aula e gestão das ideias dentro da sala de aula – são importantes para produzir retratos da boa prática “que sejam guias suficientes para uma educação melhor” (SHULMAN, 2014, p.197).

Shulman (2014, p. 207) enumera quatro fontes que considera como principais para construir a base de conhecimentos para a docência:

> (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;
> (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente);
> (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e
> (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

O segundo modelo sobre o qual Shulman (2014) aborda trata dos processos de ação e raciocínio pedagógicos, que estão relacionados à base de conhecimentos. Esse modelo demonstra o pensamento que o professor utiliza para ensinar determinado conteúdo. São seis etapas, não fixas, em que ao final o professor tem uma nova compreensão do conteúdo que foi ensinado. O professor não volta para o mesmo ponto de onde partiu.

Concordando com Mizukami, a imagem de uma espiral parece mais apropriada, pois, ao atingir uma nova compreensão, ela não se repetirá, pois não se voltará para o mesmo ponto, mas avançará. Isto faz com que a próxima vez em que o professor trabalhar o mesmo conteúdo em sua aula ele ocorrerá de outro modo e, nessa perspectiva, o professor adquire experiência e conhecimento pedagógico do conteúdo. O Quadro a seguir sintetiza o modelo de Shulman.

Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos	
Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	**Preparação**: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. **Representação:** uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. **Seleção:** escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. **Adaptação** e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Quadro 1 - Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos
Fonte: Tabela 1 - Modelo de ação e raciocínio pedagógicos (SHULMAN, 2014, p. 216)

O autor destaca que a nova compreensão, nesse ciclo de atividades, não ocorre automaticamente. São necessárias “estratégias específicas para documentação, análise e discussão” (p. 222). Enfatiza também sobre a necessidade do professor ser capaz de demonstrar que tem condições de adotar esses processos desde sua formação inicial.

Como poderíamos, então, criar formas ou estratégias que pudessem contribuir nos processos de formação das aprendizagens necessárias para docência? Que tipo de estratégias poderiam ser pensadas para a formação inicial? Quais as formas de representação desses conhecimentos? Trazer esses questionamentos para a formação de professores de música, futuros educadores musicais e sobre eles pensar com base na experiência realizada nas disciplinas de OPPM I e II foi o desafio desta tese. Na sequência, sigo apresentando algumas pistas que podem ajudar a pensar os processos de formação inicial de professores com base nas proposições de Vaillant e Marcelo García (2012), Imbernón (2004), Shulman (1989, 2014) e Mizukami (2013).

Parte 3 - Algumas pistas para a formação inicial

A formação inicial para a docência pode ser considerada “como um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p. 27). Ela pode ser considerada como a etapa na qual são acessados as bases e conhecimentos que serão desenvolvidos ao longo da vida profissional docente. Essa etapa tem três funções principais:

> [...] em primeiro lugar, a preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p.64).

Os autores consideram o papel do docente formador preponderante na construção das aprendizagens necessárias aos futuros professores. O formador é responsável por “delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes

necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar aos futuros docentes" (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p.64).

A formação de professores é lenta e acontece ao longo da profissão. Entretanto, autores como Imbernón (2004), Vaillant e Marcelo García (2012) e Nóvoa (2011) concordam que há necessidade de fundamentos sólidos na formação inicial para que os futuros professores tenham condições de iniciar na carreira docente. "Para se conseguir aprender ao longo da vida são necessárias bases sólidas, científicas e culturais" (NÓVOA, 2011, p. 541).

Imbernón (2004, p. 60-61) assegura que a formação inicial deve favorecer aos futuros docentes:

> [...]uma bagagem sólida nos âmbitos cientifico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

Imbernón acrescenta que a estrutura da "formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações" (IMBERNÓN, 2004, p. 61).

Marcelo García (1999, p. 27) considera que a formação inicial deverá levar a "uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados na tarefa de formação". Ressalta ainda a necessidade de dar ênfase aos elementos básicos do currículo tais como: conhecimentos, competências e disposições. A intenção última é aprimorar ou qualificar a educação.

Imbernón (2004) sugere que a reflexão sobre o "conhecimento profissional básico" deve ser realizada no período de formação inicial, pois, para ele, esta é uma etapa considerada fundamental para fornecer bases aos aspirantes à docência construírem conhecimento pedagógico especializado. Explica, ainda, que este conhecimento realizar-se-á ao longo da profissão, na ação, isto é:

> é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir "juízos profissionais situacionais" baseados no conhecimento experimental na prática (IMBERNÓN, 2004, p. 30-31).

Como ensinar os futuros professores, durante a formação inicial, a se tornarem esses "bons docentes" "para cada sala de aula de cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança", como propõe Mizukami (2013)? Que processos e experiências formativas dariam conta dessas demandas? Quais estratégias? Quais as formas de ensinar os conhecimentos para a docência?

Nessa tarefa, Imbernón (2004) traz a responsabilidade para as instituições e cursos de formação inicial, que deveriam promover não só a construção dos conhecimentos necessários à profissão como também abordar sobre diferentes aspectos da profissão, "comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve" (IMBERNÓN, 2004, p. 61). Considera que as instituições deveriam ser "'vivas', promotoras da mudança e da inovação". Nesse sentido, torna-se necessário preparar os professores para as mudanças e, ao mesmo tempo, serem receptivos a elas. Para isso:

> No desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Assim, a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que inc*idem* na prática dos professores. Esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende (IMBERNÓN, 2004, p. 63).

Essa perspectiva de formação coloca as práticas num lugar de destaque, transformando-as em 'aprendizagens práticas'. Shulman (1989, p. 45), com base no pensamento de Schwab, afirma que se toda a arte, incluindo a arte de ensinar, tem regras e que somente as regras não transformam ninguém em artista, explica que, partindo dessa condição, a "prática de ensinar requer pelo menos três formas de conhecimento: o conhecimento das regras e dos princípios; o conhecimento de casos particulares e o conhecimento das maneiras de aplicar as regras a casos corretamente discernidos" (SHULMAN, 1989, p. 45).

O autor explica que a forma mais comum do que se ensina aos professores é através de enunciados, isto é, baseado em princípios, máximas e normas que são listas de proposições que tem sua fundamentação na investigação empírica ou filosófica organizada, na experiência prática e no raciocínio moral ou ético (SHULMAN, 2015, p. 215). Essa forma de conhecimento tem vantagens e desvantagens. Ao mesmo tempo em que são sintéticas, também simplificam muitas complexidades. Além disso, podem ser difíceis de serem recordadas. Por isso, o autor atenta para a necessidade de se contar com o marco teórico como meio de se fundamentar essas proposições (SHULMAN, 2015, p. 216).

Outra estratégia de formação que apresenta é por meio do conhecimento de casos, no Brasil denominado de casos de ensino (MIZUKAMI, 2004, 2006; NONO, 2005). O conhecimento de casos "consiste em conhecer sucessos específicos, bem documentados e descritos em forma detalhada" (SHULMAN, 2005a, p. 217). O que se propõe é a criação de situações onde o estudante tenha que se posicionar frente a um caso de ensino, buscando na teoria pistas para compreender e resolver determinada situação. Esse tipo de atividade é considerado pelo autor como uma forma potente na formação de professores.

Shulman acredita que a partir destas situações os estudantes conseguem buscar mais alternativas para compreender o processo de ensino, através das discussões e reflexões realizadas em aula, produzindo uma experiência mais aprofundada sobre a docência. Informa ainda que para ser chamado de caso é necessário fazer uma afirmação teórica:

> [...] não é que pretenda reduzir a formação dos professores aos aspectos mais práticos e concretos da profissão; em vez disso, para ilustrar tantos os aspectos práticos como os teóricos proponho desenvolver uma literatura casuística cuja organização e uso serão profundamente e deliberadamente teóricos[12] (SHULMAN, 2005a, p. 217).(Tradução minha).

Os casos estão divididos em três tipos: protótipos, precedentes e parábolas. Os primeiros ilustram princípios teóricos; os segundos captam e comunicam princípios práticos ou máximas e o terceiro, as parábolas, transmitem normas e valores (SHULMAN, 1989 p. 46). Assim explica:

[12] [...] no es que pretenda reducir la formación de los profesores a los aspectos más prácticos y concretos de la profesión; más bien, para ilustrar tanto los aspectos prácticos como los teóricos propongo desarrollar una literatura casuística cuya organización y cuyo uso serán profunda y deliberadamente teóricos (SHULMAN, 2005a, p. 217).

> A prática guiada e supervisionada necessária para aprender a aplicar, adaptar e, caso necessário, inventar regras para determinados casos entendidos como exemplos de classes de fatos; essa prática constitui outro componente da base de conhecimentos. E esta base deve incorporar regras e casos para o conteúdo e sua pedagogia, assim como também para a organização e controle da instrução[13] (SHULMAN, 1989, p. 46).(Tradução minha).

Ainda em relação aos casos, Shulman (1996, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p.43-44) salienta:

> Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.

Já o conhecimento estratégico, terceiro e último tipo atuam quando situações são confrontadas e "entram em conflito princípios e não há solução possível" (SHULMAN, 2005a, p. 220). De acordo com o autor, o "conhecimento científico das regras e dos princípios (corretamente concebidos como fundamentos e não como prescrições)" e o "conhecimento de casos detalhadamente descritos e criticamente analisados" combinam-se e se articulam, definindo a base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1989, p.46). Nessa direção, reporta a utilização dos casos na formação dos professores, seja nas aulas seja em laboratórios especiais, com simulações, vídeos e textos escritos, como:

> [...] um meio para [que os professores] desenvolvam uma compreensão estratégica, para que ampliem suas capacidades e possam formular um juízo profissional e tomar decisões. Esses métodos de instrução envolveriam uma cuidadosa confrontação de princípios e casos, de regras gerais e de acontecimentos concretos documentados: uma dialética do geral com o particular em que se investigam os limites do primeiro e as margens do segundo (SHULMAN, 1984). O que acontece quando os casos são aplicados aos princípios ou princípios aos casos? O que acontece quando dois princípios se aplicam casos aos princípios entram em conflito, conflitantes, ou quando dois casos dão lugar a interpretações contraditórias?[14](SHULMAN, 2005a, p. 221).(Tradução minha).

---

[13] La práctica guiada y supervisada necesaria para aprender a aplicar, adaptar y, em caso necesario, inventar reglas para determinados casos entendidos como ejemplos de clases de hechos; esa práctica constituye otro componente de la base de conocimiento. Y esta base debe incorporar reglas y casos pala el contenido y su pedagogia, asi como también para la organización y el control de la instrucción. (SHULMAN, 1989, p. 46).

[14] [...] un medio para que desarrollen una comprensión estratégica, para que amplíen sus capacidades y puedan formular un juicio profesional y tomar decisiones. Estos métodos de instrucción involucrarían una cuidadosa confrontación de principios y casos, de reglas generales y documentados acontecimientos concretos: una dialéctica de lo general con lo particular en que se investigan los

Por fim, é preciso dizer que Shulman (1987; 2014) já advertia, em seus estudos, que, por mais estimulante fosse embasar a formação a partir dos casos, ainda se sabia muito pouco sobre como funcionava esse processo e, por isso, colocava o conhecimento estratégico como uma forma de lidar com a efervescência da prática, pois, por meio do conhecimento estratégico, que tem sua sustentação em bases teóricas, é possível formular questões e problematizar a prática, estabelecendo uma reflexão crítica.

No final da década de 1980, o autor fez um prognóstico de que na próxima década as pesquisas ocupar-se-iam de "coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas" (SHULMAN, 2014, p. 212). Podemos dizer que várias pesquisas ocuparam-se em compreender a "sabedoria da prática" que professores constroem em situações de docência. São estudos que ajudam a compreender como o professor aprende a ser professor, mostrando quais estratégias ou atividades formativas mais inc*idem* sobre seu desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, mesmo considerando que o prognóstico de Shulman realizou-se em parte, afinal muito avançamos na construção de conhecimentos sobre os processos de formação de professores, ainda se faz necessário conhecer a forma de ser dos professores, isto é, as formas culturais que os constituem como pessoa e como profissionais.

Como lembra Gimeno Sacristán (2005, p. 86), "a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação". Isso significa, conforme explica Nörnberg (2017, p. 171), que os conteúdos do pensamento do professor também provêm da sua cultura-raiz e talvez pouco das ciências ou do que constrói ao longo de sua formação inicial, porque, conforme adverte Sacristán, "o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura" (2005, p. 85).

Por isso, Nörnberg (2017, p. 171) sugere que "conhecer as raízes culturais das quais os professores se nutrem é muito importante para a pesquisa no campo da formação de professores". Também propõe que é preciso "assumir a posição de

---

límites de los primeros y los márgenes de los se gundos (Shulman, 1984). ¿Qué sucede cuando se aplican casos a los principios o principios a los casos? ¿Qué sucede cuando dos principios entran en conflicto, o cuando dos casos dan lugar a interpretaciones contradictorias? (SHULMAN, 2005a, p. 221).

que a ciência pode servir para pensar, mas sua transmissão não assegurará que ela – a ciência – servirá para pensar sobre as situações da prática pedagógica" (NÖRNBERG, 2017, p. 171).

Nessa direção, também Tardif (2013, p.569), ao analisar os resultados do movimento de profissionalização nos últimos 30 anos, concluirá que os conhecimentos dos professores são um desafio para a pesquisa e para a própria profissão de docente, pois "até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente". Foi com base nesse arcabouço teórico que esta pesquisa desenvolveu-se e se sustentou. E, nessa perspectiva, descrevi e analisei a experiência de formação realizada, procurando evidenciar os conhecimentos construídos ao longo do processo experimentado.

Na segunda cena deste segundo ato, apresento alguns aspectos sobre o campo da educação musical, as pesquisas que vêm discutindo e se ocupando com esse processo, bem como algumas pistas para a formação inicial de professores em Música.

Cena 2 - Formação de professores de música: contextualização do campo

No Brasil, a terminologia Educação Musical[15] é utilizada tanto para definição da área como ciência quanto para as "situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles" (ARROYO, 2002, p. 18-19). Compreende desde a iniciação musical aos processos mais avançados do ensino formal, assim como o ensino informal.

A Educação Musical é uma área que tem em sua nomenclatura a junção de duas palavras que são de campos e lugares diferentes: educação e música. Essa junção dá um caráter interdisciplinar, pois se consideram questões da música e questões da educação. Assim, como área de conhecimento, a educação musical:

[15] Conforme Penna (2015, p. 17), "na classificação empregada pelo CNPq na Plataforma Lattes, a música faz parte da área de Artes, enquanto a educação integra a grande área das Ciências Humanas".

> [...] busca compreender de que forma as pessoas aprendem e ensinam música, a partir dos mais variados pressupostos, já que tais atos humanos não acontecem em um vácuo, e sim em um contexto específico, diverso e complexo por natureza (FIGUEIREDO, 2010, p. 157).

Fonterrada (2012, p. 21) explica que a Educação Musical "está no espaço do *entre* e é assim que se configura e se constitui". Para Penna (2015, p.17), "o campo disciplinar da educação musical, embora subordinado à área da música, está voltado especificamente para as questões de ensino e aprendizagem nessa linguagem artística específica", enquanto a pedagogia (educação) situa-se no campo das ciências humanas. Assim, a educação musical toma como objeto "os processos pedagógicos em música e os fatores neles envolvidos", sendo "marcada pela interseção com a área da educação/pedagogia".

Enquanto área de estudos, possui caráter interdisciplinar, pois busca por diferentes metodologias e aportes teóricos, principalmente das ciências humanas, para compreender as questões pedagógico-musicais. O conhecimento pedagógico-musical necessita, para ser compreendido, de outras disciplinas acadêmicas.

Para Kraemer (2000, p. 51), educador musical alemão, o objeto de estudos da Educação Musical ou a pedagogia da música[16] "ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão". O educador explica que ao seu campo de trabalho pertence toda "prática músico-educacional realizada em aulas escolares e não-escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação".

Nessa perspectiva, a Educação Musical acontece em diferentes lugares, para além da escola. E para compreendê-la é necessário dividir seu objeto com disciplinas, principalmente das 'ciências humanas', tais como filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história sem perder de vista que a "pedagogia da música trata sempre do objeto estético 'música'" (KRAEMER, 2000, p. 52).

Assim, o conhecimento pedagógico-musical pode ter uma dimensão filosófica, antropológica, pedagógica, etc. de acordo com o enfoque teórico com o qual será dividido o estudo. Souza (2007, p. 28) salienta que a grande "'virada epistemológica"

[16] De acordo com Jusamara Souza (tradutora deste artigo), o autor se refere à "pedagogia da música" para designar a área como ciência. O termo "musico-educacional refere-se à prática da educação musical". Souza salienta que "no Brasil, essas terminologias não estão claramente definidas" (KRAEMER, 2000, p. 49). O termo Educação Musical normalmente é utilizado tanto para a área como ciência quanto para a prática da Educação Musical.

da área acontece quando assimilamos a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer", isto é, quando se reconhece que "a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares [...]".

A natureza complexa da área reflete-se na pesquisa, que é múltipla em temáticas, teorias e metodologias. Sobre isso, assim assinala Figueiredo (2010, p. 57):

> Se a natureza da área de educação musical apresenta-se de forma múltipla e diversificada, a pesquisa em educação musical também será múltipla e diversificada, podendo ser desenvolvida a partir de diferentes perspectivas metodológicas, valendo-se de diferentes referenciais teóricos que podem estar localizados em diversas áreas e disciplinas, notadamente aquelas relacionadas às ciências sociais.

Para Souza (2007, p. 30), "as discussões sobre o objeto da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento são tão relevantes", pois está voltado para a construção de teorias explicativas na área da educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Entretanto, a autora alerta para que "os temas e objetos hoje emergentes nas pesquisas em educação musical necessitam de uma teoria associada, articulada com outras áreas do conhecimento, porém sem perder o foco da pedagogia musical" (SOUZA, 2007, p. 29).

Em relação às perspectivas metodológicas, pode-se dizer que são várias e diversificadas. Bresler (2007) salienta que nos Estados Unidos, no final dos anos 1960, caracterizavam-se por modelos quantitativos. Já nos anos de 1980 aparecem os estudos qualitativos em música delineando e ampliando as direções da pesquisa em música. Nos anos 2000, consolida-se a pesquisa qualitativa em educação musical. De acordo com Bresler (2007, p. 15):

> a metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo estudos sobre currículo, estudos etnográficos e estudam a música dentro de uma comunidade, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e interpretes, e estudos sobre o uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música.

De forma semelhante, no Brasil as metodologias tanto quantitativas quanto qualitativas vêm sendo utilizadas. A pesquisa quantitativa teve e tem relevância em determinadas situações, pois ainda se tem poucas informações sobre a situação da música nos diferentes contextos brasileiros. Atualmente, as pesquisas qualitativas

são amplamente utilizadas no contexto brasileiro, pois buscam interpretar e refletir sobre determinado fenômeno.

> Todo trabalho de investigação está diretamente relacionado à postura e ao posicionamento do pesquisador, que seleciona seu tema de pesquisa, estabelece objetivos para a investigação, busca respostas a questões estabelecidas, escolhe instrumentos para coleta e análise de dados, sempre considerando "pressupostos e compromissos filosóficos" construídos e estabelecidos a partir de sua experiência de vida, de suas crenças e valores (FIGUEIREDO, 2010, p. 161).

Para conhecer os estudos e reflexões realizados no campo da Educação Musical brasileira apresento, a seguir, o levantamento das publicações das Revistas da ABEM e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES tendo como foco principal, mas não exclusivo, a formação inicial de professores de música.

Parte 1 - Revisão de literatura

Ao examinar as produções brasileiras sobre a formação de professores de música, priorizei duas bases de dados: as Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD/Capes). A escolha das Revistas da ABEM deu-se por sua importância e representatividade no cenário nacional. Já a procura pelas teses e dissertações ocorreu por apresentarem um panorama geral e atual das pesquisas no campo da Educação Musical. Também recorri a levantamentos já realizados (GALÍZIA, LIMA, 2014; FERNANDES, 2007, 2006, 2000, 1999; OLIVEIRA, SOUZA, 1997; ULHOA, 1997), o que viabilizou e deu suporte em muitos aspectos para o processo de seleção dos trabalhos nas Revistas da ABEM e das teses e dissertações do banco da Capes.

A formação de professores pode ser analisada e compreendida a partir de diferentes pontos de vista, isto é, como foco principal ou tangenciando a temática. Nessa direção, Galízia e Lima (2014, p. 79) salientam que "a formação de professores pode ser discutida visando à educação básica, suas necessidades, especificidades, políticas, etc." E, concordando com esses autores, examinar os trabalhos produzidos não foi tarefa fácil. Portanto, o recorte desta revisão prioriza estudos realizados no ensino superior, focalizando a produção brasileira sobre a

formação inicial de professores de música, respeitando a temática da tese, isto é, os conhecimentos necessários para a aprendizagem da docência.

A metodologia utilizada nas duas bases de dados foi semelhante. Primeiro li os títulos e resumos e já fui desconsiderando aqueles trabalhos que não tinham relação com a minha temática de pesquisa. Posteriormente, busquei por meio de uma leitura atenta elucidar dúvidas e conhecer mais sobre os estudos que estão sendo realizados. Durante essa leitura, estavam como foco principal, mas não exclusivo, a formação inicial de professores de música nas dimensões da aprendizagem e/ou construção da docência e os conhecimentos e saberes necessários à docência.

Nas Revistas da ABEM, primeiramente, utilizei as seguintes expressões de busca: Formação de professores; Formação inicial de professores; Aprendizagem da docência; Construção da docência; Saberes; Saberes para a docência; Base de conhecimentos; Base de conhecimentos para a docência; Processos de construção da Docência; Processos de Aprendizagem da Docência. A escolha dessas expressões deu-se por perceber que nem todas estavam associadas entre si. Nos resultados sobre Formação de professores de música aparecem 68 trabalhos e apenas 09 quando utilizei a expressão de busca Formação inicial de professores. O quadro 2 mostra o número de artigos localizados a partir de cada expressão de busca.

Expressão de Busca	Número de artigos
Formação de professores	68
Formação inicial de professores	09
Aprendizagem da docência	04
Construção da docência	05
Saberes	20
Saberes para a docência	02
Base de conhecimentos	O3
Base de conhecimentos para a docência	01
Processos de construção da Docência	03
Processos de Aprendizagem da Docência	20

Quadro 2 - Artigos localizados nas Revistas da ABEM
Fonte: Elaboração da autora (2016)

Os artigos selecionados discutem a formação de professores entrelaçada com uma ou mais expressões de busca. A relação detalhada dos artigos localizados por meio deste levantamento, com indicação do ano, volume e número da revista, autoria, título e resumo, encontra-se no quando 8 (Apêndice A). A seguir, apresento o quadro 3 que mostra os artigos selecionados e as categorias criadas a partir das expressões de busca que, de alguma forma, vão ao encontro da temática desta pesquisa.

REVISTAS DA ABEM			
Ano V.. N.	**Título do Artigo/Autor(es)**	**Autor(es)**	**Categoria**
2016 v. 24, n. 36	Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de professores
2015 v. 23, n. 35	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória	João Fortunato Soares de Quadros Júnior; Fernanda Silva da Costa	Formação de Professores Formação Inicial de Professores
2015 v. 23, n. 35	A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música	Nair Aparecida Rodrigues Pires	Construção da Docência Base de Conhecimentos Base de Conhecimentos para a docência
2015 v. 23, n. 35	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	Vanessa Weber; Luciane Wilke Freitas Garbosa	Formação de Professores Processos de Aprendizagem da Docência Processos de Construção da Docência Saberes da Docência Saberes Aprendizagem da Docência Construção da Docência
2013 v. 21, n. 31	Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica	Tamar Genz Gaulke	Formação de Professores Aprendizagem da Docência Construção da Docência
2010 v.18, n.24	Diversidade e formação de professores de música	Cristiane Maria Galdino de Almeida	Formação de Professores Formação Inicial de professores
2008 v.16, n.19	Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes	Fernando Stanzione Galizia; Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo; Liane Hentschke	Saberes
2006 v.14, n.15	Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais	Cristina Tourinho	Saberes
2006 v.14, n.15	Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical	Liane Hentschke; Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo; Rosane Cardoso de Araújo	Formação de Professores Saberes
2004 v. 12, n.11	A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar	Cristina Mie Ito Cereser	Formação de Professores Formação Inicial de Professores
2003 v.11, n.08	Pesquisa e formação em educação musical	Jusamara Souza	Formação de professores
2003 v.11, n.08	A formação profissional do educador musical: algumas apostas	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de Professores Saberes Formação/conhecimentos
2003 v.11, n.08	Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música	Luciana Del Ben	Formação de Professores Formação Inicial de Professores Saberes
2003 v.11, n.08	O comprometimento reflexivo na formação docente	Teresa da Assunção Novo Mateiro	Formação de Professores Formação/conhecimentos

Quadro 3 - Artigos em consonância com a temática desta pesquisa
Fonte: Elaboração da autora (2016)

Do quadro apresentado, destaco alguns artigos sobre a formação dos professores de música. Bellochio (2016) traz reflexões sobre formação de professores e inovação a partir da perspectiva da tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos. A autora salienta que a educação musical, por ser uma prática social e histórica, está sempre se transformando, o que implicaria em desafios éticos e humanos como uma possibilidade de inovação. Ela explica que, apesar da licenciatura ser um momento de formação acadêmica, a formação pessoal e profissional dá-se com a própria experiência.

Soares de Quadros Júnior e Costa (2015), que investigaram a atuação do PIBID nos cursos de licenciatura em música no Brasil, apontam, entre os resultados de seu estudo, para o grande número de bolsas e projetos da área e para o fato de a maioria dos coordenadores dos subprojetos de música não possuir licenciatura na área.

O artigo de Almeida (2010) reflete sobre a formação inicial de professores de música. Essa reflexão parte do estudo que teve como objetivo investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com a/na diversidade presente na sociedade. Também com foco na formação inicial em música, Cereser (2004) discute e apresenta alguns resultados de um *survey* realizado com acadêmicos de licenciatura em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul, cujo objetivo de investigação foi sobre a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor.

A Revista da ABEM, volume 10, número 8, destinou-se à publicação dos textos apresentados, no ano de 2002, em fóruns e conferências no XI Encontro Anual da ABEM que foi realizado em Natal – RN. Souza (2003), em conferência, discute a pesquisa na formação do educador musical. No fórum 1, que debateu a questão - Formação: qual concepção? -, o texto base apresentado por Bellochio traz questionamentos e abre a discussão para que diferentes autores tragam suas reflexões.

O artigo de Del Ben (2003) traz uma reflexão sobre a formação inicial de professores de música. A autora destaca três pontos que ela considera importantes: “a necessidade de relacionarmos a formação do professor à atuação profissional” [...], “a necessidade de os formadores de professores, atuantes nas instituições de ensino superior, conceberem o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado”. Para a autora, o desafio dos formadores de professores, é aprender:

> a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer “a prática como local de produção e crítica dos saberes e a tarefa de delinearmos o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música (DEL BEN, 2003, p.29).

Sobre a “construção da docência”, três artigos tratam desta temática: Pires (2015); Weber e Garbosa (2015) e Gaulke (2013). O primeiro apresenta um recorte de sua tese de doutorado, no qual analisa os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Música dos cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais, identificando indícios de uma profissionalidade emergente. Pires fundamenta seu estudo no conceito de profissionalidade emergente de Jorro (2011) e na tipologia dos conhecimentos de base para o ensino de Shulman (1987). A autora aponta que “os resultados revelam conhecimentos da expertise e da ética profissional em construção no Pibid Música” (PIRES, 2015, p.49).

Os artigos de Weber e Garbosa (2015) e Gaulke (2013), apesar de não terem tido como foco a formação inicial, tratam da mesma temática, isto é, a construção da docência. Weber e Garbosa (2015) tem como objetivo compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento e fundamentam a pesquisa em autores como Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2012).

Dentre os resultados, a pesquisa apontou que “cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio dos processos formativos e das experiências na prática profissional” (WEBER; GARBOSA, 2015, p.89). As autoras afirmam que, além dos saberes que o referencial aponta, foram identificados outros saberes como o saber da performance.

Gaulke (2013), em seu estudo com professores da educação básica, busca compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. O referencial teórico apoia-se na visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa e nas narrativas de formação. De acordo com os resultados:

> [...] para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na

> sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional (GAULKE, 2013, p.91).

Galízia e col. (2008); Hentschke *et al*. (2006) e Tourinho (2006) discutem os saberes para a docência. No primeiro artigo, os saberes são tratados a partir do trabalho acadêmico do professor universitário de música e apoiou-se, principalmente, nos estudos de Tardif. O artigo de Hentschke *et al*. Traz a discussão teórica sobre os saberes docentes caracterizando diferentes tipologias. Por fim, Tourinho (2006) discute os diferentes saberes necessários ao professor para atuar em diferentes espaços de ensino.

Na sequência, antes de acessar a base de teses e dissertações da Capes, analisei trabalhos produzidos por Oliveira e Souza (1997), Ulhoa (1997) e Fernandes (1999, 2000, 2006, 2007), que mapearam e discutiram resultados de estudos realizados em Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu em Música.* Esses estudos referem um aumento tanto em quantidade das produções quanto em especificidades de temáticas.

São inúmeros os temas abordados nas investigações feitas na área, pois inúmeros também são os espaços onde acontecem o ensino e a aprendizagem em música. A produção da área, se comparada com outras, como as das ciências humanas, ainda é pequena, mas já “possui um grau de independência considerável” (SOUZA, 2007, p. 29) em relação às outras subáreas do campo da música, por exemplo. Inicio a revisão com base nestes estudos que fizeram um estado da arte, focalizando, em especial, as pesquisas realizadas em cursos superiores. Nesses trabalhos, realizei uma categorização para conhecer as temáticas que estavam sendo investigadas (Quadro 9, Apêndice B).

Poucos foram os trabalhos realizados que discutiram questões relativas ao ensino superior. Como já dito anteriormente, muitos estudos não especificavam se realmente as pesquisas foram realizadas em nível de graduação. Observa-se também que os títulos dos primeiros trabalhos publicados no Brasil parecem não ter tido a preocupação de relacionar ou sintetizar os aspectos principais do texto. Um dado que Fernandes traz e que merece ser ressaltado é que essas pesquisas vêm, basicamente, dos cursos de Pós-graduação de Universidades públicas, pois esse tipo de investimento, sem dúvida, faz com que os estudos em Educação Musical avancem, consolidem-se e contribuam para fundamentar e garantir as políticas para o ensino de música na escola.

Um exemplo recente refere-se ao movimento de inclusão e obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, cujas pesquisas embasaram a sua discussão, o que culminou na aprovação da lei 11.769, de 2008 e suas definições políticas posteriores. É importante destacar os esforços dos Educadores Musicais em fortalecer a área, em participar e contribuir com e nas discussões para a implementação da música nas escolas, o que ainda não avançou da mesma forma em relação às definições no âmbito das políticas. O pensamento de um ensino de música para todos, com professores especializados, ainda não está presente nas regulamentações que deixam várias lacunas[17].

Depois deste primeiro estudo com base nos estudos de estado da arte já realizados, acessei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “Educação Musical”. Naquele momento (2016), foi encontrado 545 trabalhos de pesquisa, entre teses e dissertações. Essa sistemática de busca, isto é, a utilização de um descritor amplo, justifica-se pelo fato de não correr risco de perder algum trabalho relacionado à temática da pesquisa.

A seguir, adotei como primeiro filtro a leitura dos títulos e resumos, eliminando os que não foram realizados no ensino superior e que claramente não tinham relação com a temática pesquisa, isto é, a formação de professores de música, a aprendizagem e/ou construção da docência, a base de conhecimentos para a docência.

Em uma segunda etapa, busquei os arquivos completos dos trabalhos relacionados ao ensino superior e fiz uma categorização das temáticas dos mesmos. Como já mencionado, a pesquisa sobre formação de professores pode ser investigada a partir de diferentes perspectivas, o que dificulta o trabalho de busca e pede que se tomem decisões de acordo com as perspectivas teóricas e metodológicas que assumimos.

[17] Um exemplo deste fato pode ser visto RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016 que Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Por exemplo, o 1º parágrafo refere: “Compete às escolas: I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos”. Esse parágrafo abre para que o ensino de música seja realizado de diferentes formas, para além da sala de aula e, mais adiante, inciso IV “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, **incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino”.** Voltamos ao período da “vocação” em que não se questionava os conhecimentos que um professor (de música) deveria adquirir para o seu ensino. Tempos de contradições!

Na primeira sistematização, denominada *Ensino Superior*, encontrei trabalhos sobre diferentes temáticas: Aprendizagem da docência; Conhecimentos; Saberes; Currículo; Conteúdo Musical Específico ou atividade musical (disciplina como Teoria e Percepção Musical ou questões sobre o ensino e aprendizagem de um instrumento); Identidade; Inclusão; Diversidade; Educação a distância e uso das TICs; Motivação; Estágio.

Percebi que houve um aumento do número de investigações no ensino superior sobre questões da música, tanto nos cursos de licenciatura em música, bem como relativas ao ensino da música nos cursos de Pedagogia. As temáticas, se comparado com os mapeamentos anteriores (FERNANDES 2006; 2007), também aumentaram. Essas questões sobre a "emergência de outros temas" [...] já eram apontadas por Souza (2007), quando sugeria rever e reestruturar as categorias que eram propostas nos grupos de trabalho dos encontros da ABEM. Para a autora, "os objetos da área vão se modificando e, como em qualquer ciência, são construídos socialmente" (SOUZA, 2007, p. 28).

Já na categoria *formação de professores*, foram incluídos 53 trabalhos que, posteriormente, passaram por um novo filtro, isto é, foram selecionados aqueles estudos que se referiam à formação inicial de professores, à aprendizagem e/ou construção da docência, aos conhecimentos e saberes para a docência. Assim, os estudos que tiveram como referencial a Base de Conhecimento para a docência e os estudos de Lee Shulman foram as teses de Pires (2015); Weichselbaum (2013) e Carvalho (2010) e as dissertações de Colabardini (2015); Rossit (2014); Corrêa (2013).

Ainda foram selecionados três estudos que traziam como referência a tipologia dos "saberes" para a docência: Azevedo (2007); Galízia (2007) e Alves (2004). A pesquisa sobre a aprendizagem da docência realizada com professores iniciantes foi tratada na dissertação de Gaulke (2013). A relação das investigações citadas com indicação de indicação do ano, título autor, instituição e resumo encontra-se no quadro 10 (Apêndice C).

Pelo número de estudos selecionados nesta revisão, percebe-se que ainda precisamos de mais pesquisas, a partir de pontos de vista diferentes, sobre o ensino e a aprendizagem da docência e sobre a base de conhecimentos ou os saberes para a docência no ensino superior em música. Os estudos citados serão retomados

a seguir, como referente teórico, para discutir e analisar a experiência de formação realizada na presente investigação.

Depois desse aporte sobre as pesquisas com foco na formação inicial de professores de música ou com temas relacionados à aprendizagem e os conhecimentos necessários à docência, direciono o texto para o campo da Educação Musical e para a Formação Inicial de Professores, discutindo-as a partir do conceito de experiência.

Parte 2 - "Como se chega a ser o que se é" e no que se acredita

> Eu fiz também meus próprios cantos de experiência, também intensos e apaixonados, compostos, em sua maior parte, como ecos, variações ou ressonâncias de músicas alheias (LARROSA, 2015b, p. 11).

A formação inicial de professores é como o prelúdio de uma música que se desenvolve no tempo. Para acontecer, ela necessita de vários tipos de conhecimentos e do que o compositor pensa que seja importante para ser composta, e isso diz respeito às suas experiências musicais. Com a formação inicial de professores de música também é necessário construir esse caminho em que as aprendizagens e as experiências são individuais e, ao mesmo tempo, compartilhadas. E, corroborando diferentes autores, também pode e precisa ser realizada por dentro da formação. À formação cabe construir os fundamentos para que o professor possa dar continuidade ao exercício da profissão, criando seu próprio repertório de experiências.

Nessa etapa inicial, é importante possibilitar ricas experiências para que o futuro professor tenha autonomia suficiente para iniciar o seu trabalho como professor de música. Os futuros educadores musicais devem "estar preparados para lidar com a velocidade das informações, as constantes mudanças que geram incerteza, as contradições sociais e os desafios que inc*idem* sobre a escola e demais espaços educativos" (ESPERIDIÃO, 2012, p. 38-39).

Como uma das especificidades da profissão, o educador musical tem a possibilidade de atuar em diferentes espaços, para além da escola básica, e essa particularidade também deve ser contemplada em sua formação inicial. Além disso,

necessita de outras disciplinas como base de referência para entender os processos de apropriação da linguagem musical e de seu ensino.

Creio que uma formação que contemple esses fundamentos, princípios e conhecimentos não é suficiente para formar um professor nestes tempos de incertezas. Acredito que é preciso de um elo maior, que ligue todas essas demandas e bases formativas ao humano. É impossível formar um professor para diferentes e para todos os espaços de atuação. O conhecimento musical é o mesmo para todos os espaços. O que falta então? Por isso, acredito que falta um olhar diferente para o contexto de atuação, o que pede pelo olhar nos olhos, ouvir, sentir, prestar atenção no sujeito com o qual vamos atuar como docentes.

Bellochio (2016, p. 20), ao refletir sobre inovação, não desconsidera os diferentes conhecimentos já produzidos ao longo dos anos, mas considera que talvez seja preciso criar outros “modos de estar inseridos na educação, de enxergar os nossos alunos e a nós mesmos, quer seja na escola quer seja em outro espaço”. E, para isso, será preciso que “recriemos, considerando dimensões éticas e humanas, escolhas e caminhos metodológicos”.

Como contemplar esses princípios na prática cotidiana da formação inicial de professores de música? Que experiências poderiam “mobilizar” todo o processo de aprendizagem da docência? Esta pesquisa assumiu o desafio de descrever e analisar uma experiência de formação inicial em que se pretendeu que esses elementos estivessem presentes. Desse modo, a sua releitura, não apenas como uma obra de arte a ser apreciada, mas em sua possibilidade de elaborar uma teorização sobre uma experiência feita, explicitando os “restos de biblioteca”, como refere Larrosa (2015a), mostram as formas de ação de uma professora-formadora e de seus estudantes, educadores musicais em formação, em constante transformação.

Tal como a experiência estética feita com uma obra de arte é singular, também esta experiência de formação é única. Com base nesse processo, aprendemos que a próxima experiência de docência nunca será como a anterior, pois já não se é a mesma pessoa e profissional, tanto com os acadêmicos como com as crianças, assim como as escolas também são outras, de tempos e lugares diferentes. Digamos com Larrosa (2015a, p. 12) que “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática”.

Assim, faz-se necessário trazer para esta reflexão o elo que do ponto de vista deste trabalho liga as questões de pesquisa anunciadas: o conceito de experiência. Mas sobre que tipo de experiência pensamos? Que experiências podem trazer esta dimensão humana à prática cotidiana de formação inicial? De que forma entrelaçar a teoria, às vezes tão formal e técnica, à uma dimensão mais existencial e ética, da qual nos fala Larrosa?

De acordo com Larrosa, o sujeito moderno está cada vez mais distante da experiência. Apesar de ser um sujeito bem informado, tem excesso de opinião, sem tempo, incapaz de ficar em silêncio, que trabalha muito, que está sempre em ação. É um sujeito incapaz de experiência. E, segundo Larrosa, para que a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, a experiência:

> requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015a, p. 25).

Larrosa ainda distingue experimento de experiência. Para ele, o experimento pode ser repetido, enquanto que a experiência, por ter em si a incerteza, não pode ser antecipada nem reproduzida. A experiência “[...] não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2005a, p. 34).

Alguns autores (NÓVOA, 2017; IMBERNÓN, 2004; VAILLANT, MARCELO GARCÍA, 2012) têm feito suas apostas ao trazer para a educação exemplos de outros cursos que têm experiências práticas desde o seu início, tal como acontece no curso de medicina. Nesta pesquisa, diferentemente de trazer um caso para ser analisado, descrevo e analiso uma experiência de ensino – um caso, portanto – em que acadêmicos do curso de música licenciatura estiveram imersos, experimentando uma formação por dentro da docência, por dentro de um curso de extensão universitária com crianças e por dentro da escola.

Nesse processo, a professora-formadora-pesquisadora atuava como professora das crianças e servia de referência/modelo para os futuros professores

em formação. Em certa medida, é possível dizer que se fez uma experiência rumo ao desconhecido, em que todos estavam imbricados de diferentes formas.

3º ATO – OS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA E DA PESQUISA

O foco de luz, neste *terceiro ato*, está no caminho percorrido para a realização da pesquisa e da experiência. Para contar sobre este caminho, faço algumas paragens. Na *cena 3* apresento a conjuntura curricular e a disciplina de OPPM I e II do curso de Música – licenciatura, da UFPEL, e conto sobre alguns antecedentes que levaram à realização da experiência e da pesquisa. Na próxima paragem, *cena 4*, discuto o referencial que sustenta a metodologia de investigação proposta.

Cena 3- Conjuntura curricular: antecedentes da experiência realizada

O Curso de Música, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, tem sua origem em 1978 com o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação Música. O Projeto Pedagógico vigente[18] no momento da produção da experiência e da coleta de dados desta pesquisa (2014/II e 2015/I) estava em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96), com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Música para os cursos de Formação de professores e com as orientações definidas pela Universidade. De acordo com as determinações do CES/CNE nº 0146/2002, de 03/04/2002, o Projeto Pedagógico do Curso de Música, modalidade Licenciatura, estrutura-se a partir do seguinte conjunto de disciplinas:

> I - **Conteúdos Básicos**: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais com ênfase em Psico-Pedagogia;
> II –**Conteúdos Específicos**: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência;
> III - **Conteúdos Teórico-Práticos**: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (Projeto Pedagógico do curso de Música, 2006, p. 15).

[18] O Projeto Pedagógico vigente nesse período o datava de 2006. No ano de 2015, iniciavam-se os estudos de revisão do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Música.

As disciplinas denominadas Orientação e Prática Pedagógico-Musical I, II, III e IV pertencem ao tópico de conteúdos teórico-práticos. Essas disciplinas, de caráter obrigatório, iniciam no segundo semestre do curso (Anexo A) e têm como objetivo inserir o futuro professor na realidade educativo musical para realizar atividades de observação, diagnóstico e avaliação. As ementas preveem que a primeira inserção aconteça no âmbito da educação infantil; a segunda, no Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais; a terceira, no Ensino Médio; e, por último, a quarta, em escolas especiais, escolas de música ou outros espaços de atuação do educador musical. Cada uma das disciplinas tem quatro créditos semanais, ver Apêndice D.

O Projeto Pedagógico do Curso salienta que a prática envolve o saber-fazer reflexivo e indica que este deve estar presente durante toda a formação do licenciando. Uma das especificidades apontadas no Projeto Pedagógico referente às disciplinas de OPPM I ao IV é de que as mesmas deveriam ser oferecidas em regime de colegiado, isto é, "vários professores atuando, pois, serão necessárias orientações, visitas às escolas, visitas aos estagiários, entre outras atividades" (2006, p.30).

Como professora dessas disciplinas[19], constatava que, principalmente, na disciplina de OPPM I, os acadêmicos ainda estavam descobrindo o curso de licenciatura. Percebia que eles tinham dúvidas sobre se realmente queriam cursar música e ser professor; uns vinham aos encontros pensando somente em ter aulas de instrumento; e, praticamente todos tinham a certeza de que não queriam dar aula de música na escola, queriam tocar seus respectivos instrumentos e fazer música. A falta de clareza sobre o curso é algo bastante presente no início. É nesse começo que alguns decidem permanecer e outros saem em busca de novos caminhos.

A OPPM I é a primeira disciplina em que eles entram em contato com o campo de atuação, podendo ser considerada como uma espécie de apresentação do curso de licenciatura em música e, também, a única que trata especificamente de música na infância. O que constato é que muitos acadêmicos decidem pela continuidade ou não do curso a partir do momento que entram em contato com o campo de atuação, especialmente a escola, e sobretudo com as crianças.

Quando assumi as disciplinas OPPM I e OPPM II, tentei encontrar formas de aproximar os acadêmicos da prática. A minha interpretação sobre o objetivo da

[19] Assumi a disciplina de OPPM II em 2009 e, a partir de 2011, as disciplinas de OPPM I e OPPM II.

disciplina - “inserir-se no campo de atuação” - em um segundo semestre de curso não significava, necessariamente, que os estudantes deveriam realizar prática de docência, ministrando aulas, pois eu entendia que para se chegar à prática há um caminho a ser percorrido anteriormente. Nesse contexto inicial de minha atuação, também percebi que as interpretações sobre os objetivos dessas disciplinas variavam de acordo com os professores titulares da mesma.

Geralmente, professores e acadêmicos organizavam as atuações em forma de oficinas nos diferentes níveis de ensino. Por exemplo, na OPPM I, realizavam oficina para crianças da Educação Infantil, em diferentes locais e, em outros níveis de ensino, desenvolviam oficinas com prática de instrumentos. Vale ressaltar que o “Regime de Colegiado”, isto é, vários professores orientando as práticas dos acadêmicos, como propunha o Projeto Pedagógico, nem sempre foi realizado. A orientação de cerca de 30 a 40 acadêmicos, em início de curso, geralmente acabava ficando sob a responsabilidade de um único professor.

Assim, nos primeiros semestres de atuação nessas disciplinas, por mais que eu buscasse alternativas teórico-práticas, eu acabava separando a teoria e a prática, e a teoria vinha sempre primeiro. Eu fazia diferentes discussões sobre questões relativas à infância e à música; a seguir, buscávamos atividades para, depois, fazer visitas, observações e entrevistas com professores. Os acadêmicos faziam trabalhos e apresentavam em aula.

Posteriormente, iniciamos com visitas à escola. Os acadêmicos observavam e, na sequência, todos realizavam atividades práticas na mesma escola, onde eu pudesse estar presente para acompanhá-los. Geralmente as práticas eram realizadas individualmente ou em duplas. Após a realização das atividades práticas, trazíamos as situações vividas para serem discutidas em sala de aula.

Considero importante ressaltar que conseguir espaço para algumas práticas em sala de aula, na escola, antes do estágio, era sempre uma tarefa que exigia um “contrato de confiança” com a direção e os professores da escola, comigo, a professora formadora responsável e, sobretudo, com os acadêmicos da universidade. Hoje percebo que esse contrato de confiança foi uma grande conquista que fui tendo ao longo da docência realizada nessas duas disciplinas; são pequenas inserções que vem acontecendo sistematicamente desde 2011.

Outro tipo de inserção dos acadêmicos na escola ocorria por meio dos recitais didáticos. Esses momentos de participação ativa das crianças eram preparados

conjuntamente com os acadêmicos. O planejamento levava em conta o grupo, o contexto, o local, o repertório, os instrumentos, os ensaios das músicas, além de estar de acordo com a faixa etária das crianças. Os recitais poderiam acontecer em uma ou mais escolas, no mesmo semestre e, preferencialmente, serem realizados em escolas com características diferentes.

Também fazia parte das aulas de OPPM I e II assistir aulas de música de outros professores. Todas essas atividades realizadas no semestre sempre eram discutidas e embasadas teoricamente, sendo preparadas e planejadas para os diferentes grupos e faixas etárias a que se destinavam sob a minha supervisão.

Mesmo propondo muitas atividades envolvendo crianças e escola, eu ainda não estava satisfeita com os resultados. Percebia ainda pouco envolvimento dos acadêmicos com as crianças, que continuavam distantes delas. As aulas geralmente eram constituídas de atividades que os estudantes aplicavam; a seguir, faziam relatórios, concluindo a realização das tarefas de aula como mais um trabalho acadêmico a ser cumprido.

A sensação era de que não acontecia nada; nada os tocava. Eu concluía o semestre sentindo que precisava de algo anterior a isso. Eu queria uma “outra coisa”, que mexesse com eles, que os sensibilizasse, que os possibilitasse ter um olhar diferente em relação às crianças e ao ensino da Música. Seria isso possível? – ficava a perguntar-me muitas vezes.

Tentando compreender a minha prática como professora desta disciplina, percebi que eu partia primeiro de um conhecimento teórico e, aos poucos, ia tentando aproximar a vivência da escola com o que tratávamos em aula, sobre a teoria. Como professora de crianças, eu sabia que era necessária essa aproximação com a ação, com a escola, com a sala de aula. Mas eu ainda sentia necessidade de mudar a forma como tratava as questões relativas à infância, à música na infância, à forma de lidar com “esse outro”, a criança e a infância.

Sentia-me impelida a pensar sobre a criança e a infância e sobre a docência e o ensino de Música na perspectiva do que Larrosa (2015a, p. 184) sugere, ou seja, “[...] nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las”.

Esse ponto de vista de um conjunto de saberes sobre crianças no qual me sentia mais confortável que, apesar de dar certa segurança, também não me

deixava realizada, pois eu não conseguia mexer com a concepção de alguns acadêmicos, que muitas vezes referiam “dar aula para criança pequena é fácil”, “não precisa de preparo” ou, ainda, com posições que anunciam que “nunca iriam dar aula de música para crianças pequenas”. Ao mesmo tempo, constatava que muitos já estavam lecionando em escolas de Educação Infantil, um campo de atuação em expansão para o professor de música. Eu sentia vontade e necessidade de mostrar de forma mais efetiva que atuar como professor de música com crianças é uma responsabilidade e um compromisso com a sua formação humana.

Além disso, também percebia que a faixa etária da qual os acadêmicos mais tinham medo e receio, e talvez até certo distanciamento, era justamente a das crianças pequenas. Larrosa (2015a, p. 184) salienta que se pode pensar a infância sob o ponto de vista de um conjunto de saberes e se pode pensar a infância como:

> [...]um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder das nossas práticas e abre vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

A partir dessas inquietações, inicio o primeiro semestre de 2014 decidida a reconfigurar a disciplina de OPPM II, pois sentia a necessidade de aproximar “esses seres estranhos dos quais nada se sabe” dos acadêmicos e entendia que estes, sob a minha mediação, podiam viver a experiência de entender a língua daqueles “outros”, as crianças pequenas. Eu acreditava que mediar esses dois grupos poderia ser um caminho para quebrar o distanciamento e o medo. Acreditava que era isso que faltava antes de chegar à escola e enfrentar uma sala de aula sozinho e sem muitas referências.

A primeira alteração aconteceu na disciplina de OPPM II, no primeiro semestre de 2014, quando convidei crianças que faziam parte do Programa de Extensão em Flauta Doce, o qual ministrava aulas e coordenava para uma visita aos acadêmicos da disciplina. Vieram quatro estudantes, que tinham idade entre oito e dez anos, e que frequentavam o Projeto a cerca de três anos.

A proposta era de trazer os estudantes da Extensão para dentro do Ensino para que os licenciandos pudessem conversar, explicar o que estavam aprendendo, tocar flauta doce e, ao final, tocarem em conjunto com seus respectivos instrumentos

musicais. Assim, estariam fazendo música em conjunto, conheceriam sobre o que acadêmicos e crianças estudavam e, ao mesmo tempo, compartilhariam conhecimentos. Os grupos, nas suas respectivas aulas, foram preparados para o encontro.

Os acadêmicos receberam as partituras das crianças para que pudessem estudar as músicas, ou melhor, planejar um arranjo para tocar com elas. As crianças, por sua vez, sabiam que receberiam perguntas e, ao mesmo tempo, poderiam fazer as suas perguntas. As conversas entre os dois grupos suscitaram muitas reflexões, pois as percepções de ambos os grupos sobre o encontro foram diferentes.

As crianças chegaram com seus materiais: flauta, estantes, partituras e responderam as poucas perguntas que lhes foram feitas. Tocaram o repertório que estavam estudando e esperaram para tocar em grupo. Os acadêmicos observaram, fizeram algumas perguntas e tocaram com as crianças. A avaliação da visita foi realizada em outro momento. Ao serem questionadas sobre o que acharam da visita, as crianças perguntaram-me se os acadêmicos estavam “estudando para serem professores”. Disseram que os mesmos estavam desorganizados e não estavam prontos para tocar, pois estavam sentados de qualquer jeito. Também disseram que eles não conseguiram tocar em conjunto porque o ritmo que eles fizeram “não estava certo”, pois eles tinham tocado um ritmo (CARNAVALITO – música latina) e os acadêmicos “não conseguiram fazer o mesmo ritmo e tocaram um FUNK”. Os acadêmicos, por sua vez, tiveram falas como: “imagina se eles continuarem tocando assim!”; “parecia que as crianças não se divertiam...”. Era como se as crianças estivessem acima da média ou que fosse impossível para aquela idade ter postura adequada para tocar o instrumento, ler uma partitura, saber explicar o que estavam executando.

O primeiro grupo estava preocupado com os conhecimentos musicais e a postura dos acadêmicos enquanto futuros professores. Eles demonstravam ter referências tanto musicais quanto de professores para analisar o encontro. O segundo grupo, dos acadêmicos, preocupava-se com as questões de execução instrumental e também com a postura em relação ao instrumento.

As considerações feitas por esses dois grupos levaram-me a refletir sobre o ensino que é realizado nesses dois espaços. As crianças esperavam um tipo de “comportamento” dos acadêmicos como futuros professores, uma postura própria de

quem vai ensinar, e não a encontraram. Parece que as referências que elas tinham de professor, de fazer musical e de conhecimentos musicais não estavam de acordo com o que viram e ouviram naquele encontro. Os acadêmicos, por sua vez, mostraram interesse por aspectos musicais que diziam respeito à continuidade do ensino de música que ultrapassa a “Musicalização”, isto é, um nível inicial, mais concreto. Penna (2008, p. 47) assim explica:

> A musicalização é um momento da educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá constituir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definido por esta sua localização em um trajeto mais amplo.

Outro aspecto por mim observado foi o fato de que os acadêmicos não demonstraram interesse ou cuidado com o repertório que iria ser executado em grupo. Por mais que tenha sido falado, planejado e proposto estratégias, eles ainda continuavam com a concepção de que “na hora sai”, “não precisa de ensaio”. Eles, nesta fase inicial de curso, ainda não conseguiam avaliar a necessidade de planejar as aulas ou, no caso, o encontro.

As experiências que muitos têm de fazer musical iniciam na adolescência, entre adultos ou de tocar com colegas. Neste caso, o tempo é outro, isto é, tem tempo para esperar, ensaiar, fazer novamente. Com crianças é diferente. A proposta, por mais que seja modificada durante a aula, precisa ser planejada.

Com base nas falas dos dois grupos, pude perceber que as minhas concepções de educação musical estavam presentes nas práticas das crianças, pois eu trabalhava com elas naquele momento. Também foi possível observar que a ausência do ensino de música na escola trouxe lacunas para a vivência de um processo de ensino de música por parte dos acadêmicos.

O tipo de frase ou questionamento levantado seria outro se, assim como em áreas, como matemática, por exemplo, os conhecimentos musicais fossem construídos desde a educação infantil. Assim, percebi que tiveram dificuldades de entender que a forma como as crianças falaram, tocaram e se apresentaram era resultado de um processo de educação musical, que era realizado no ensino formal de música e, também, consequência do trabalho desenvolvido ao longo do tempo no projeto de extensão.

É importante referir que a educação musical inicia com vivências e experiências musicais concretas, que envolvem o movimento, o canto, a execução instrumental, a postura para construir uma boa sonoridade ao tocar um instrumento, a criação, o conhecimento de diferentes repertórios, a notação musical. Para realizar tudo isso, exige-se concentração e disciplina, algo que vai sendo construído aos poucos e com tempo, pois são dimensões fundamentais para fazer música, individualmente ou em grupo.

Essa experiência fez-me ver concretamente que ir para a escola deveria ser o segundo passo. Primeiro passo precisava ser mais próximo, mais intimista, no qual pudéssemos estar juntos para construir algo juntos em torno da aprendizagem da docência. Precisávamos também falar e vivenciar um processo de educação musical. Talvez aquele medo de crianças fosse apenas o medo do desconhecido, ou seja, de um processo ainda pouco vivido pelos acadêmicos.

Percebi que também precisava conhecer mais sobre os acadêmicos que chegavam para aprender a ser professor música. Seria importante saber dos seus conhecimentos musicais, suas vivências, como e onde aprenderam música e a tocar seus instrumentos, suas expectativas com o curso. Isso poderia me ajudar a dar outro sentido para o planejamento dessa disciplina. Aquele encontro também me fez ver que o trabalho realizado na Extensão ficava restrito às crianças que dele participavam, a mim e a poucos acadêmicos bolsistas que atuavam nos cursos de Extensão. Eu ainda não tinha percebido que o entrelaçamento entre Ensino e Extensão poderia ocorrer de “outra” forma.

Essa experiência inicial, que teve a duração de apenas um encontro, desafiou-me a ousar no próximo semestre. Assim, no segundo semestre de 2014, com uma nova turma de estudantes iniciando seus estudos na disciplina de Orientação e Prática Pedagógico-Musical I (OPPM I) eu queria começar diferente! Tinha clareza de duas coisas: queria que as primeiras experiências de “inserção na docência” ocorressem antes deles chegarem à escola e queria crianças na nossa sala de aula!

Assim, dá-se início à experiência e à pesquisa. Tal como no conto de Guimarães Rosa, em que ficamos tentando descobrir qual seria “a terceira margem do rio”, busco, especialmente no quarto e quinto atos, descrever e analisar os processos de aprendizagem da docência dos licenciandos do curso de Música da UFPel, nas disciplinas de OPPM I e OPPM II, a partir de uma experiência em

contexto de Ensino e Extensão universitária que se realizou durante o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. Antes disso, apresento as bases metodológicas desta Tese.

Cena 4 - As bases metodológicas da pesquisa

> A pesquisa cientifica é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva (HERNÁNDEZ, 2013, p. 22).

A pesquisa, a partir do século passado, conforme explica Hernández (2013), concentrou-se em duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa em suas diferentes combinações. Ainda que as duas abordagens sejam criteriosas em seus modos de gerar conhecimento e apresentem algumas estratégias gerais que são semelhantes, cada uma possui características demasiado particulares.

A pesquisa quantitativa vem de um modelo positivista que, por longo tempo, foi a concepção dominante no campo das práticas de pesquisa e da ciência. Essa abordagem, de acordo com Hernández (2013, p. 30), "utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias".

Mas os fenômenos sociais e educacionais necessitam, ao contrário dos fenômenos naturais, na maioria das vezes, de um modelo de investigação que permita observar as particularidades dos fenômenos e dos objetos de estudo; afinal, "a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário" (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 100).

Assim, a abordagem qualitativa "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2005, p. 79). Na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, as perguntas e hipóteses podem ser ampliadas durante todo o processo da pesquisa, isto é, durante e depois da coleta e análise dos dados (HERNÁNDEZ, 2013).

A pesquisa em educação, em geral, ocupa-se com fenômenos complexos, o que exige diferentes referenciais, tanto teóricos quanto metodológicos, e pede pela

adoção e conjugação de diferentes métodos e técnicas. Conforme refere Chizzotti (2005, p. 78):

> A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

O caminho percorrido nesta pesquisa tem características e complexidades que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e, por isso, prime por um enfoque qualitativo, pois busca descrever e analisar os processos de aprendizagem da docência de um determinado grupo no contexto de uma experiência de ensino conduzida. Para tal, combina diferentes estratégias metodológicas. A forma de responder aos objetivos deste estudo trouxe para a *cena* a "experiência" não como um experimento repetível, preditivo, previsível, mas como algo irrepetível, que "tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida" (LARROSA, 2015b, p. 34).

Assim sendo, em consonância com diferentes autores que propõem e sugerem formas práticas de envolver o estudante em situações em que ele se posicione e busque na teoria a resolução de um problema, nesta pesquisa apresento a experiência de formação realizada. Nesse processo, venho entendendo-a como um caso de ensino porque ela pode se constituir como uma estratégia possível de reflexão sobre processos de aprendizagem da e na docência. Ao ser entendida como um caso, pode-se sobre ela pensar como uma estratégia mais significativa, abrangente e favorecedora da articulação entre teoria e prática.

O conhecimento de casos, como propõe Shulman (2005, p. 217), "consiste em conhecer sucessos específicos, bem documentados e descritos de forma detalhada". Assim, intento fazer uma releitura dessa abordagem para o curso de licenciatura em música de outra forma, pois, assim como na peça de teatro, quando *"a plateia não é mais plateia ao subir ao palco"*, também os acadêmicos que participaram da experiência de formação (aqui entendida como um caso de ensino) foram ao mesmo tempo produzindo-o e sendo por ele produzidos enquanto docentes.

E é assim que a experiência foi fazendo-se, como um mergulho em situações previstas e imprevistas, que foram conduzidas por uma *diretora*, a professora

formadora e pesquisadora, que intencionava o protagonismo de seus atores (os acadêmicos) e também tensionava a sua forma de participação, auxiliando-os a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem da docência em música.

Para realizá-la, cabe destacar que as referências em Educação Musical foram variadas, isto é, livros e artigos, partituras e CDs, entre outros materiais e recursos tiveram diferentes atribuições nesse processo: ora fundamentaram e estruturaram o estudo; ora auxiliaram no planejamento das aulas; ora embasaram os processos de teorização com os acadêmicos.

A forma de abordá-los também foi diversa: como texto de leitura e/ou fichamento; como subsídio para preparar uma apresentação de ideias principais sobre educação musical, ensino, formação, etc. Destaco alguns autores que apoiaram o desenvolvimento da proposta realizada: Ilari e Broock (2013); Hentschke e Del Ben (2003); Swanwick (2003); Hentschke e Souza (2003); Brito (2003); Freire e Freire (2008); Maffioletti (2001); Russell (2005); França (2009); Penna (2008); Mateiro e Ilari (2012); Carl Orff (2011); Torres, Schmeling, Teixeira (2003), dentre outros.

Os antecedentes desta pesquisa, isto é, a visitação realizada pelas crianças do curso de Extensão à turma do semestre anterior e as minhas inquietações em relação ao ensino conduzido nas disciplinas de OPPM I e II trouxeram novos ares para a sua condução nos semestres seguintes, em 2014.2 e 2015.1. Cabe ressaltar que, embora sejam disciplinas semestrais e independentes, havia continuidade entre elas. De igual forma, também o processo de produção e coleta de dados para a pesquisa ocorreu ao longo desse período, qual seja: 2014.2 (OPPM I) e 2015.1 (OPPM II).

Muitos dos dados coletados são constituídos pelos materiais produzidos pelos acadêmicos durante os encontros de formação, como: planejamentos e relatórios de atividades; cartas e textos escritos; questionários. Também são formados por um conjunto de vídeos que registra os encontros com as crianças e grupos de discussão que foram realizadas com os estudantes. Também fiz anotações em meu diário sobre episódios ou falas significativas produzidas durante os encontros com os acadêmicos e, destes, com as crianças.

4º ATO - A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA OPPM I

O quarto ato traz a experiência realizada na disciplina de OPPM I. Está dividido em quatro cenas *(cena 5; cena6; cena 7; cena 8)*. A cena 5 mostra o caminho percorrido, a estruturação das aulas e a composição dos dados. A cena seguinte, cena 6, busca responder ao primeiro objetivo da pesquisa, isto é, conhecer os acadêmicos. A cena 7 dá o detalhamento (antes, durante e depois) da experiência com as crianças. Por fim, a cena 8 apresenta alguns dos conhecimentos de base, em especial, os explicitados na Carta I, pelos acadêmicos.

Cena 5 - O caminho

Na cena 5, retomo o caminho da experiência realizada, mostrando os bastidores, aquilo que aconteceu atrás do palco: o planejamento e a estruturação das aulas. Também apresento a composição dos dados coletados e como estes foram organizados e tratados durante o processo de análise.

Parte 1 - Os Bastidores

Ao iniciar a disciplina de OPPM I, a professora tinha em mãos uma ementa e um programa que deveria ser seguido e uma grande vontade de apresentar uma proposta de formação em que os acadêmicos pudessem ter a possibilidade de aprender a docência com crianças. Mas precisava que a conhecessem e também conhecê-los para, depois, chamar *"aqueles outros"*, as crianças, e assim iniciar a aventura de aprender e ensinar música juntos, crianças e acadêmicos em formação.

A disciplina de OPPM I tinha carga horária semestral de 68 horas/aula, com quatro horas semanais de atividades distribuídas em dois períodos/dias: duas horas nas quintas-feiras e duas horas nas sextas-feiras. O programa da disciplina foi organizado em *quatro movimentos* que aconteciam de forma articulada ou concomitantemente.

O *movimento um* envolvia propostas de atividades para conhecer os acadêmicos e suas experiências musicais. O *movimento dois* previa a construção da proposta de trabalho e o planejamento das aulas de musicalização para crianças. Já o *movimento três* era constituído pelas aulas de musicalização com as crianças; e o *movimento quatro* abarcava as aulas com os acadêmicos onde as atividades de musicalização realizadas com as crianças eram analisadas e avaliadas, visando o processo de planejamento do próximo encontro com as crianças. Os quadros a seguir sintetizam o trabalho do semestre da disciplina de OPPM I.

OPPM I – 2014|2		
MOVIMENTOS		**NÚMERO DE ENCONTROS**
1º Propostas para conhecer os acadêmicos		3 encontros de 2h/aula cada – **total 6h/a**
2º Planejamento das aulas de musicalização		2 encontros 2h/aula cada - **total 4h/a**
3º Aulas de musicalização com crianças	Aulas de OPPM I com acadêmicos em período anterior à aula de musicalização: organização, ensaio, preparação para receber as crianças...	09 encontros 2 h/a – total 19**h/a** • 1 h/aula 50min com **crianças e acadêmicos** • 1 h/aula **com acadêmicos**
4º Aulas com acadêmicos Preparação; leituras; estudo do repertório, avaliação das aulas de musicalização... atividades extras como eventos... avaliação		19 encontros 2h/aula – **38h/a**

Quadro 4 - Os *Movimentos* da disciplina de OPPM I
Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quadro 5 apresenta a estrutura e organização das aulas de OPPM I durante a semana (quinta-feira e sexta-feira). A coleta de dados nos três primeiros dias de aula (dias 21; 28 e 22) procurava responder ao primeiro movimento, isto é, conhecer os acadêmicos. Nas aulas seguintes, as quintas-feiras foram destinadas aos estudos e planejamentos das aulas de musicalização com os acadêmicos. Já as aulas das sextas-feiras foram divididas entre a preparação para receber as crianças (revisão do planejamento; preparação de matérias; repertório) e a aula de musicalização que reunia as crianças e os acadêmicos.

A estrutura e organização das aulas de OPPM I	
Quinta-feira/dia do mês	Sexta-feira/dia do mês
Agosto	
21 - Coleta de dados por meio de questões 28 - Coleta de dados por meio de questões	22 - Coleta de dados por meio de questões 29-Planejamento para o curso de musicalização
Setembro	
04-Planejamento para o curso de musicalização 11-Aulas com acadêmicos: Preparação; leituras; estudo do repertório, avaliação das aulas de musicalização... 18 - Aulas com acadêmicos 25 - Aulas com acadêmicos	05 – Aula dos acadêmicos; 1ª aula musicalização 12 - Aula dos acadêmicos; musicalização 19 - Aula dos acadêmicos; musicalização 26 - Aula dos acadêmicos; musicalização
Outubro	
02 - Aulas com acadêmicos 09 - Aulas com acadêmicos 16-Aulas com acadêmicos (banca de avaliação[20]) 23 - Aulas com acadêmicos 30 - Aulas com acadêmicos	03 - Aula dos acadêmicos; musicalização 10 - Aula dos acadêmicos; musicalização 17 - Aula dos acadêmicos; musicalização 24 - Aula dos acadêmicos; musicalização 31 - Aula dos acadêmicos; última aula musicalização
Novembro	
06 - Aulas com acadêmicos 13 - Aulas com acadêmicos 20 - Aulas com acadêmicos 27 - Aulas com acadêmicos	07 - Aula dos acadêmicos 14 - Aulas com acadêmicos 21 - Aulas com acadêmicos 28 - Aulas com acadêmicos
Dezembro	
04 - Aulas com acadêmicos 11 - Aulas com acadêmicos	05 - Aulas com acadêmicos 12 - Aulas com acadêmicos

Quadro 5- A estrutura e organização das aulas
Fonte: Elaboração da autora (2015)

As aulas de quinta-feira, com os acadêmicos, tinham diferentes propósitos que se entrelaçavam e se complementavam, tanto com a disciplina, em si, quanto com as aulas das crianças. Os seguintes focos conduziam as atividades de quinta-feira:

- **Avaliação do encontro com as crianças:** momento de conversar sobre as crianças, avaliar o que estava sendo feito e como elas estavam recebendo as atividades, examinando se havia interação durante as atividades, se conseguiam realizá-las, etc. Nesse momento, os acadêmicos compartilhavam as anotações que tinham feito sobre as aulas com as crianças e com base em seus registros, discutíamos (Por diferentes motivos, nem todos faziam as anotações).

[20] Os professores do curso adotaram como uma das formas de avaliação as Bancas que acontecem no meio e no final do semestre. Nesses dias os horários são diferenciados. Essa forma de avaliação é prevista no Projeto Pedagógico de 2006 do Curso.

- **Avaliação do planejamento:** aqui refletíamos sobre o que consideravam que deu certo ou não. Em seguida, ocupávamos com o **planejamento da próxima aula.** Geralmente, eu trazia uma proposta para discutirmos e, a seguir, preparávamos as atividades conjuntamente, estudávamos o repertório que, na maioria das vezes, era proposto por mim. Fazíamos uma análise musical do repertório, observando suas dificuldades, definindo formas de abordá-lo, indicando quem poderia fazer o acompanhamento harmônico e qual material seria utilizado.
- **Estudo de textos:** nesse momento, leituras que fundamentavam as atividades eram realizadas. Algumas vezes, os textos propostos tinham relação com as questões que eram levantadas em aula, entre eles, o tema do planejamento (definição de objetivos; tipos de atividades; repertório); da disciplina, assunto recorrente nas reflexões dos acadêmicos; a relação da criança com a música.
- **Avaliações dos acadêmicos na disciplina de OPPM I:** momento em que se buscava, por meio de diferentes técnicas, avaliar o que cada acadêmico estava construindo, buscando subsídios para a elaboração de um parecer sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento dos conhecimentos na disciplina. As estratégias de avaliação envolviam falar em sala de aula sobre determinado assunto, escrever sobre um tema, registrar aprendizagens realizadas.

Como exemplo de atividade de avaliação, no final do semestre foi solicitado que os acadêmicos escrevessem uma carta para um amigo contando sobre a experiência. Como toda experiência é única e toca a cada um de um jeito, temos, nesse caso, vários óculos que olharam para o que foi realizado sob diferentes ângulos. Assim também foi a disciplina de OPPM I, com muitos imprevistos pelo caminho; afinal, como toda experiência, uma disciplina também tem seus momentos de singularidade.

Parte 2 - Compondo os dados

> Pra dançar ciranda precisamos conhecer a melodia, conhecer a letra e saber os passos básicos. Normalmente se ensina e se aprende na roda,

> mão com mão. Depois de fluente podemos dançar “cirandas” em todos os lugares. Por isso não podemos atropelar o caminho e é preciso viver o processo(DINIZ, 2018).

A proposta e o caminho que geraram a experiência e suscitaram esta investigação, realizada nas aulas de OPPM I, iniciaram antes dos encontros com as crianças. Para mim, a professora pesquisadora, antes do início do semestre; para os acadêmicos, no início do mesmo, quando “começamos” a pensar na proposta. Os registros tiveram início do semestre e com objetivos diferentes. Em relação à preparação das aulas de musicalização com as crianças, estas iniciaram a partir do início das mesmas e se dão em dois momentos.

O primeiro, em algumas aulas dos acadêmicos em que há a preparação das aulas das crianças: estudo de repertório; atividades; planejamento; estudo de textos, dentre outros. O segundo momento foi nas aulas de musicalização. Os registros das aulas de musicalização acontecem nas aulas das crianças propriamente dita. Estes registros são de duas ordens:

Escritos:

- Dos acadêmicos: as Cartas e os Cartões (conhecendo os acadêmicos);
- Da professora pesquisadora: estudos e planejamentos e relatórios.

Vídeos:

- Dos momentos de conversa e resposta dos acadêmicos às questões propostas – Conhecendo os acadêmicos;
- Das aulas dos acadêmicos: estudos e planejamentos;
- Das aulas de musicalização.

Estes dados geraram uma primeira organização em três conjuntos: o primeiro conjunto reúne vídeos e os cartões em que os acadêmicos contam sobre as suas vivências musicais anteriores à universidade; o segundo refere-se aos vídeos das aulas de musicalização das crianças, dos planejamentos e relatórios da professora; e o terceiro conjunto é formado pelas cartas que os acadêmicos escreveram relatando a experiência da disciplina de OPPM I.

Portanto, a disciplina de OPPM I contou com três conjuntos de dados que foram analisados e discutidos separadamente. A ordem de análise desses dados não foi linear. Iniciei pelo fim. Primeiramente, olhei para o que *eles e elas* diziam-me, isto é, as cartas, denominadas Carta I. Na Carta I, a proposta inicial era contar para um amigo sobre o semestre e o que eles aprenderam. A partir disso, eles poderiam ampliar a discussão sob o aspecto que mais lhes chamou a atenção. Depois de uma primeira leitura, retomei as cartas buscando as temáticas emergentes, principalmente aquelas que tinham relações com os conhecimentos mencionados por Shulman.

A seguir, passei para as transcrições das filmagens referentes às aulas de musicalização e dos vídeos das aulas de planejamentos e reflexões realizadas com os acadêmicos. Transcrevi todos os vídeos das “aulas de musicalização das crianças” e, a seguir, as filmagens realizadas nas aulas dos acadêmicos. O conteúdo das transcrições referentes às aulas dos acadêmicos apresenta reflexões, ensaios de repertório; preparação de planejamentos, os quais denominei “estudos e planejamentos”. Estas transcrições foram colocadas em um arquivo. Posteriormente, juntei a esse arquivo os “meus escritos”, isto é, a preparação das aulas e os planejamentos, os quais, por ter semelhança com os dos vídeos, denominei também de “estudos e planejamentos”.

Os planejamentos das aulas de musicalização foram feitos juntamente com os acadêmicos e outros foram feitos apenas por mim. O outro conjunto de escritos foram os relatórios que são considerações feitas por mim, a professora pesquisadora, a partir das aulas de musicalização e das reflexões dos acadêmicos. Alguns desses escritos foram feitos durante as aulas e, posteriormente, transcritos e detalhados em arquivo word. As anotações nos relatórios eram de várias ordens: sobre planejamento; sobre o que eu deveria dar mais ênfase nas aulas; sobre a disciplina, etc.

Nem todas as aulas obedeciam à mesma disposição. Algumas têm vídeos de preparação e/ou planejamento e/ou ensaios de repertório dos acadêmicos e outras não têm todos esses itens separadamente ou filmados. Ao transcrever os vídeos já fui fazendo algumas reflexões que motivaram o texto final. Por fim, esse material foi encadernado. A organização e análise desse conjunto justificam-se por considerar

que estes dados versam sobre a mesma perspectiva, isto é, as aulas das crianças e, portanto, complementam-se.

A partir das reflexões realizadas durante as transcrições, iniciei, em outro arquivo, o processo de análise. Depois desta “primeira análise” dos vídeos e das cartas, voltei ao começo, isto é, analisei as três questões que traziam informações sobre o conhecimento musical dos acadêmicos e suas características pessoais. As respostas escritas e os vídeos sobre as questões propostas formam um conjunto de dados. O quadro 6, a seguir, sintetiza a etapa de organização dos registros e a escrita realizada. Apesar de o texto seguir a ordem dos acontecimentos, os temas ou questões afins cruzam-se conforme as temáticas e as situações.

Durante o andamento da disciplina de OPPM I, fiz o convite para os acadêmicos participarem da pesquisa. Àqueles que aceitaram, pedi que assinassem o termo de consentimento, autorizando a divulgação dos dados. No final do ano de 2017, em contato com alguns dos participantes do estudo, solicitei nova autorização para usar o primeiro nome no relatório final de Tese. Não foi possível comunicar-me com todos os acadêmicos, por diferentes motivos (mudança de curso; de cidade...). Para estes casos, utilizei duas letras aleatoriamente para denominá-los, por exemplo: “acadêmico AS; acadêmico EP”.

<table>
<tr><td colspan="5">OPPM I – DADOS coletados</td></tr>
<tr><td colspan="5">As questões
Quintas-feiras (2 créditos) e Sextas-feiras (2 créditos)
Início em 28/08/2014 Término em 12/12/2014</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Conhecendo os acadêmicos
1º conjunto</td><td>Questões</td><td colspan="2">Número de cartões e cor</td><td>Tempo de Filmagem</td><td rowspan="14">Objetivo Geral
• Descrever e analisar os processos de ensino e de aprendizagem da docência de licenciandos em Música a partir de uma experiência realizada nas disciplinas de OPPM I e OPPM II.

Objetivos Específicos
• Apresentar a experiência de formação docente desenvolvida nas disciplinas de OPPM I e II do curso de Música – licenciatura da UFPEL.
• Conhecer as experiências musicais dos acadêmicos.
• Identificar as concepções e crenças dos acadêmicos sobre música e educação musical.
• Analisar os conhecimentos construídos pelos acadêmicos a partir das experiências realizadas em contexto de ensino e extensão.</td></tr>
<tr><td>Questão 1 - Como foi a sua iniciação musical?</td><td colspan="2">22 Azul</td><td>42 min</td></tr>
<tr><td>Questão 2 - Quais foram as suas vivências musicais na infância e quais eram os repertórios ouvidos?</td><td colspan="2">22 Laranja</td><td>45min9seg</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Um arquivo – um conjunto de Análise
2º conjunto</td><td>Questão 3 - O que faltou na sua iniciação musical?</td><td colspan="2">21 Amarelo</td><td>19min50seg</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dados</td><td>Organização do arquivo (um exemplo)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Escritos da professora pesquisadora</td><td rowspan="2">Estudos e Planejamentos</td><td>Preparação para a primeira aula de Musicalização OPPM I – 04 09 2014</td></tr>
<tr><td>Planejamento – Musicalização aula 1 – 05 setembro 2014</td></tr>
<tr><td>Relatório das aulas de musicalização; das reflexões dos acadêmicos e da professora pesquisadora</td><td><u>Relatório</u> – <u>Musicalização aula 1</u></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Vídeos filmagens feitas, primeiramente, pela professora pesquisadora e no final por uma bolsista
Total 284min, 03seg</td><td>Professora; acadêmicos e crianças</td><td>Aulas de musicalização (transcrição 09 aulas)</td></tr>
<tr><td>Professora e acadêmicos</td><td>Estudos e Planejamentos (Reflexões, estudos, ensaios e planejamentos)</td></tr>
<tr><td colspan="4">As reflexões dos acadêmicos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Carta I – escritos dos acadêmicos (19 cartas)</td></tr>
<tr><td>Um arquivo
3º conjunto</td><td colspan="3">Temáticas emergentes</td></tr>
</table>

Quadro 6– Composição dos dados da disciplina de OPPM I (2014.II)
Fonte: Elaboração da autora (2018)

A abordagem assumida na disciplina de OPPM I e nesta pesquisa, que reuniu "acadêmicos e professora" e "acadêmicos, professora e crianças", cada um com suas experiências, exigiu esforço de interação entre todos naquele tempo e espaço de aula e, posteriormente, de minha parte, a fim de capturar a intensidade constitutiva da experiência feita. Em razão da especificidade desta pesquisa, em que dois grupos de acadêmicos e crianças estão presentes e em interação, percebi o quanto o formador precisa estar atento para a polifonia[21] que se estabelece.

É preciso conhecer os acadêmicos e é preciso que o mesmo aconteça com as crianças: acadêmicos e professora precisam conhecer as crianças. Esse conhecimento, na minha maneira de ver, é o primeiro que deve ser visitado. Ele não acontece em um primeiro encontro; ele acontece em espiral, a cada aula. Nos diferentes momentos da reflexão, as melodias são ouvidas em separado para que se possa entender melhor a composição polifônica.

Exercer a docência é tarefa que exige por parte dos professores e professoras a mobilização de diferentes tipos de conhecimentos. A base de conhecimentos para a docência proposta por Lee Shulman aponta, inicialmente, para sete tipos de conhecimentos. Mas o autor salienta que são muitos e por isso questiona: "Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?" (SHULMAN, 2014, p. 205).

A formação inicial é a primeira etapa de um processo que acontece ao longo da docência. Nesta pesquisa, os acadêmicos, em início de curso, citam alguns desses conhecimentos e apontam para outras questões que envolvem a docência. Na sequência, a *cena 6* traz o "conhecimento dos acadêmicos".

Cena 6 - A plateia sobe ao palco - Conhecendo os acadêmicos que chegam

> [...] Um prazer de inventar com meus alunos aquilo que nos permitisse trabalhar juntos de outra forma, envolver-nos em uma aventura em que eu não me supunha previamente nem apto a controlar o que ocorreria, nem capaz de imaginar os efeitos que isso poderia produzir (MEIRIEU, 2002, p. 30).

[21] POLIFONIA – Termo derivado do grego, significando "vozes múltiplas", usado para a música em que duas ou mais linhas melódicas (i.e., vozes ou partes) soam simultaneamente. [...]. (SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música, edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.)

> Recorda-te do teu futuro e caminha até a infância (LARROSA, 2015a, p. 41).

A plateia sobe ao palco é uma alusão à transformação da plateia que, ao subir ao palco, deixa de ser expectador para iniciar o processo de transformar-se em ator. Quando iniciamos o segundo semestre de 2014, a turma de OPPM I era composta por 35 acadêmicos. Era o que a lista de matrícula dizia. Entretanto, alguns não apareceram; outros desistiram no início do semestre e, dos 35 matriculados, 20 cursaram até o final.

Nos primeiros encontros *eles e elas* perceberam que a abordagem não era a prevista. A professora, assim como eles e elas, também se perguntou: *"quem eram aqueles que estariam com ela nos próximos meses?"*. Para isso, criei algumas estratégias para conhecê-los. E para falar de experiências, sejam quais forem e para aquele contexto, o clima deveria ser descontraído, agradável, leve. No final daquele semestre, eles e elas rememoraram em suas cartas as primeiras aulas:

> No início foi tudo bem diferente, tivemos o primeiro contato com a professora da disciplina OPP, foi no mínimo divertido esse encontro, onde os alunos apresentaram-se e falaram sobre as suas experiências com a música (WILLIAN, Carta I, 2014.II).
> A primeira impressão com a professora foi muito legal, ela levou uma câmera filmadora e pediu que falássemos sobre nossa iniciação musical, ela registrou tudo em vídeo. Foi uma experiência diferente, mas muito boa, pois além de conhecermos melhor os colegas ficamos mais à vontade na aula (RAFAEL M, Carta I, 2014.II).

Estimular suas lembranças sobre suas infâncias e revolver suas memórias musicais foi a estratégia por mim encontrada para conhecer os acadêmicos e suas experiências musicais. A partir dessas memórias, visava estimular a reflexão sobre aulas de música para crianças. Eu pensava que, ao recordarem das suas experiências musicais, na infância, poderíamos caminhar para o futuro, futuro no decorrer do semestre e, assim, refletirmos, agora de forma mais crítica e fundamentada, como futuros professores de música.

A sequência de atividades nesta primeira parte aconteceu em torno de três questões propostas para serem escritas e, depois, conduzirem o debate em sala de aula: Como foi a sua iniciação musical? Quais foram as suas vivências musicais na

infância e quais eram os repertórios ouvidos? O que faltou na sua iniciação musical? Para cada uma das questões foi entregue um cartão de cor diferente onde os acadêmicos escreviam sua resposta e, posteriormente, usavam-nas como roteiro para a fala, pois suas memórias eram apresentadas oralmente para o grupo.

A dinâmica proposta e o compartilhar com os colegas sobre suas memórias tornaram a aula animada e auxiliaram no processo de aproximação. Enquanto um falava, outros se lembravam de detalhes e complementavam suas respostas, observando semelhanças e diferenças em suas vivências musicais e infantis.

No primeiro encontro foi explorada a primeira pergunta, que tratava sobre a iniciação musical. Os acadêmicos escreveram suas respostas em um cartão azul e, logo a seguir, apresentaram-nas oralmente. Ao buscarem memórias de suas vivências musicais, os acadêmicos trouxeram o que ficou registrado e o que foi significativo independentemente do período de suas vidas, infância, adolescência, adultos. Os espaços onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem são múltiplos.

Esse tema vem sendo discutido na área da Educação Musical por vários autores e sob diferentes perspectivas: ora discutindo a formação, ora conhecendo e investigando esses espaços (ALMEIDA, 2005; BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; WILLE, 2003). Os acadêmicos desta pesquisa, na sua maioria, tiveram sua formação musical em espaços informais[22], isto é, na família, em CTG, Igreja, com amigos, na Escola de Samba. Nesta primeira aula de OPPM I, em que responderam a questão e, posteriormente, falaram sobre a mesma, estavam presentes 22 acadêmicos, sendo 15 do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Na sequência, apresento as principais experiências citadas por *eles e elas.*

Na família, com o pai e o avô: eles aprenderam apreciando músicas tanto com os pais quanto nas festas onde se reuniam amigos e parentes para tocar e fazer música. Alguns destacam que participavam ouvindo, observando, fazendo pequenas inserções. Alguns dos acadêmicos também citam que, ao assistir os

[22] Compreendo como Educação “formal“ aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a “informal” como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal como aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. (GOHN, 2006, p.2).

ensaios dos pais e avós, que tocavam em grupos musicais como grupo de samba ou banda alemã, iam fazendo pequenas participações até chegar a tocar no grupo. O ensino dado pela família, geralmente o pai ou o avô, poderia ser de um instrumento ou mesmo ensinando a assobiar.

A inserção na música também acontece quando o irmão mais velho apresenta a banda de Rock em que toca. Lá é possível ver o irmão tocando, observar os colegas, tirar dúvidas em relação ao seu instrumento, até que possa fazer parte da banda, tocando seu instrumento. Percebe-se que tem um processo para conquistar o espaço até que ele venha a participar como músico.

São muitos os espaços onde se aprende música. De acordo com Arroyo, (apud WILLE, 2005, p. 40), “a educação [musical] como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização”. A educação musical, nesse sentido, acontece em diferentes lugares. Três espaços, em que a música exerce funções diferentes, congregam um bom número de crianças e adolescentes que, de maneira informal, aprendem música: O CTG, a Escola de Samba e a Igreja.

Um dos acadêmicos teve sua formação, inicialmente, no Centro de Tradições Gaúchas (CTG), onde, quando criança iniciou dançando, observando os músicos, tomando gosto por um instrumento, até começar a estudar com a ajuda dos músicos e, por fim, entrar no grupo musical. Trajetória de muitos músicos, principalmente no Rio Grande do Sul. Os blocos infantis de carnaval, de grande tradição na cidade de Pelotas e, hoje, um tanto esquecidos, são citados por dois dos acadêmicos como primeira inserção musical.

Iniciaram brincando o carnaval e tocando na bateria e, a partir deste contato, desenvolveram o interesse pela percussão. Na Igreja é possível cantar, aprender um instrumento musical e até aprender a reger. Foi o caso das duas acadêmicas que citaram a igreja onde tiveram sua iniciação musical, seja na “escolinha da igreja”, seja no “grupo de jovens”.

A escola básica foi a menos citada. Os acadêmicos que fizeram parte desta pesquisa são, na sua maioria, de um período em que a aula de música esteve ausente da maioria dos currículos escolares. Dois acadêmicos lembram-se da flauta doce, um na educação infantil e outro no ensino fundamental, mas, além do instrumento, não têm recordações das aulas. Já outro acadêmico, com mais idade,

lembra das aulas de música no currículo, “isso antes da ditadura”. Naquela época, tinha o Orfeão[23] e também tinha as bandas.

Em relação às bandas, sejam elas escolares, municipais e do “quartel”, estas também tiveram papel importante na formação dos acadêmicos. Alguns deles trazem a banda como espaço de formação musical onde aprenderam a tocar um instrumento, conhecer a teoria musical, inclusive a experiência de reger a banda. Na banda escolar, que é oferecida de forma extracurricular, por exemplo, os participantes têm a possibilidade de aprender mais de um instrumento: percussão, sopro.

Nem sempre o estudante começa pelo instrumento que ele deseja. Um dos acadêmicos destaca que iniciou na banda escolar tocando trompete. Contou que seu professor chegou à aula e pediu um voluntário; disse que não era bem o instrumento que ele queria tocar, mas era o que tinha. E assim ele iniciou o interesse pela música, o aprendizado da teoria musical e de outros instrumentos que vieram a seguir.

Conservatório de música, escola de música, casa de cultura, aulas particulares foram destacados por alguns. Nestes espaços eles buscaram, especificamente, aulas de instrumento, canto e aula de regência. De acordo com os acadêmicos, o tempo de dedicação aos estudos de música nesses espaços não foi muito longo ou contínuo.

Nas suas falas, percebe-se que o aprendizado musical que tiveram teve muito do “acaso”. Um deles cita que, quando ainda era um “mandinho”, um menino, comprou um cavaquinho de um colega para revender. Como não vendeu, o tempo passou e, já adolescente, buscou ajuda para iniciar o estudo. Foi então na casa da “única pessoa que conhecia” e que tocava cavaquinho e lá afinou o cavaquinho e aprendeu um acorde. A partir de então, foi “resolvendo” e aprendendo praticamente sozinho.

Além desses espaços de formação citados pelos acadêmicos, eles também falaram sobre as “revistinhas” e os livros onde buscavam formação e informação. Nesses materiais, foi possível aprender os acordes, no caso do violão, e tocar

[23] O acadêmico faz referência ao Canto Orfeônico que foi um movimento pedagógico-musical idealizado por Heitor Villa-Lobos durante a Era Vargas e implementado nas escolas brasileiras. De acordo com Paoliello (2006, p. 154), “o aspecto central da concepção de Villa-Lobos sobre Educação musical é o recurso do chamado Canto Orfeônico, modalidade de canto coletivo que se diferencia do canto lírico e do canto coral especialmente pela possibilidade de organização de conjuntos vocais com formação mais livre e heterogênea”.

sozinho. Os acadêmicos tiveram seus primeiros contatos com música em casa, ouvindo os pais, avós, nas festas familiares onde conviviam com as diferentes faixas etárias. Quando os acadêmicos falam que são autodidatas ou aprenderam a tocar sozinhos, eles não se dão conta de que estavam imersos em um mundo musical do qual o processo de aprendizagem deu-se dançando, imitando, executando, e não necessariamente com um único professor.

Ainda nessa primeira aula, *eles e elas* responderam a segunda questão, no cartão laranja, que tratava sobre as experiências e repertórios da infância. A segunda questão gerou uma tarefa para a aula seguinte. Solicitei que eles apresentassem alguma música do repertório que ouviam na infância. Eles poderiam executá-la ou mostrar uma gravação em áudio ou vídeo.

Em relação às experiências significativas com e em música, assim como eu, que também precisei abrir o baú das recordações, *eles e elas* retiraram de seus baús *lembranças,* a maioria delas ligadas à família. Um dos acadêmicos traz como significativo a herança que recebeu de seu avô.

> [...] quando eu descobri a identidade do meu avô no cenário musical nos anos 90, foi o motivo que fez eu seguir na música, pois dentre os "sopapeiros" daquela época, ele era um dos mais respeitados. Isso fez eu me tornar um fã dele, e da batucada envolvente que uma bateria de samba transmite. Isso realmente deu o rumo na minha vida (GABRIEL, Cartão Laranja, 22/08/2018).

Outro acadêmico também traz as lembranças com seu pai "cortando o sopapo[24], porque era maior do que eu"; quando ganhou um cavaquinho "e logo foi retirado porque meu pai decidiu que eu não tinha aptidão para o cavaco, daí me deu o violão"; "meu pai me ensinando a fazer segunda voz" (AS, Cartão Laranja, 22/08/2014).

Outra acadêmica traz a lembrança de seu pai: "O que mais me marcou, era meu pai que tocava pra mim. Parecia que de certa forma queria me influenciar" (TL, Cartão Laranja, 22/08/2014). Para o acadêmico a seguir a atitude do pai marcou

[24] "O Sopapo, tambor de grandes dimensões encontrado em Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre, é cercado por incertezas quanto a sua origem e circulação. Produto da reconstrução diaspórica dos escravos das Charqueadas em Pelotas, no século XIX, foi amplamente usado a partir da década de 1940 em escolas de samba dessas cidades. O tempo promoveu uma migração do instrumento para outros contextos. Artistas /grupos musicais se apropriaram do instrumento no final da década de 1990, ressemantizando sua sonoridade e conferindo status diferenciado ao Sopapo, como elemento identitário e ideológico". (MAIA, 2005, p. 1395)

suas lembranças “[...]quando meu pai se desfez do instrumento antigo dele para poder dar uma bateria para mim, isso fez com que eu aprendesse a dar valor as coisas e ver que nem sempre as coisas são fáceis” (LEANDRO, Cartão Laranja, 22/08/2014). Também na família o acadêmico destaca que “não teve” experiências musicais na infância. Entretanto, lembra de acompanhar o tio que era jogador de futebol da colônia e pelo caminho eles ouviam Cds de Samba e Pagode.

As apresentações musicais, tanto nas escolas quanto em outros espaços, podem trazer lembranças positivas tais como aulas e apresentações de flauta na escola; cantar no coral da escola enquanto a professora tocava teclado; fazer um solo na igreja; os primeiros shows; tocar na Escola de Samba e acompanhar as bandas marciais das escolas Gonzaga e Escola Técnica (IFSUL); os Desfiles da Semana da Pátria e as bandas do exército. Outras apresentações não foram tão positivas e também deixaram lembranças:

> Quando eu tinha uns 10 anos me apresentei duas vezes em um centro espírita e na segunda vez eu esqueci a música e parei na metade dela. Fui correndo abraçar meu pai, chorando e isso foi bastante traumático pra mim. Depois disso não me apresentei mais sozinha e após essa situação me desinteressei na aula e parei de fazer aula por 5 anos. Mas não me afastei da música totalmente (GABRIELA, Cartão Laranja, 22/08/2014).

Também foram lembradas outras situações: os ensaios da banda em que, além de assistir, também era possível ter acesso aos instrumentos para “tentar tocar”; a primeira viagem profissional; o CD dos Ramones presenteado e, ainda, o manuseio e o ensaio com diferentes equipamentos.

A segunda questão gerou respostas sobre as experiências musicais significativas na infância e sobre os repertórios ouvidos. *Eles e elas* apresentaram pelo menos uma música de suas lembranças. Alguns acadêmicos cantaram e acompanharam com violão ou piano; outros cantaram e pediram para os colegas os acompanharem com seus instrumentos; alguns trouxeram o áudio para que apreciássemos juntos.

Esses repertórios vinham por influência da família, os pais, que apreciavam, e os filhos ouviam no carro, em casa, nas festas familiares e nos grupos musicais, em que os pais e avós tocavam, na igreja, e a partir dos seus gostos musicais. Por influência dos pais, eles ouviam: Roberto Carlos; Renato Russo; Música Sertaneja; música típica alemã; Sambas-canção e Boleros; Nélson Gonsalves, Altemar Dutra,

Cauby Peixoto, U2; música erudita; músicas clássicas tipo Bach, em um jogo de xadrez para computador que o avô jogava.

Já os repertórios com os quais os acadêmicos identificavam-se variavam entre ROCK nacional e internacional; Sandy e Junior; Sarah Brightman; Mamonas assassinas; Kelly Key, Rouge, RDB; músicas do CTG, Punk; Metal; Grunge, Funk dos anos 60; músicas em espanhol, dobrados de banda ou marcha; música dos jogos de videogame; Gil, Betânia, Boleros; Elis Regina, Jair Rodrigues, Alcione, Gonzaguinha, Sivuca, Dominguinhos, Oswaldinho, Tom Jobim, Gal Costa; música regional; músicas de jogo de videogame; Samba; Pagode; música da "escola bíblica"; músicas infantis cristãs.

Somente dois acadêmicos falaram de repertório infantil, um deles do programa infantil Castelo Ra-Tim-Bum, apresentado pela TV cultura e outro um Cd infantil, mas não se lembrava do nome. Entretanto, ao apresentarem suas músicas durante a aula, algumas canções infantis do Balão Mágico, por exemplo, vieram para a cena.

Na aula em que apresentaram o repertório, ao recordar onde e como ouviam essas músicas e, ao executá-las, uma energia nova surgiu em aula, pois uma música parecia levar a outra e todos cantavam juntos. Mesmo tendo terminado o horário da aula, eles não iam embora, continuavam rememorando. Assim, ao final da segunda aula, percebi que eles saíram conversando sobre suas lembranças, relembrando suas músicas e suas infâncias.

Percebi que um ambiente cada vez mais próximo estabelecia-se entre nós. Nesses dois encontros iniciais pude conhecer repertórios muito variados e, sobretudo, conhecer aqueles que estariam comigo nos meses seguintes de uma forma mais humana, por meio da aproximação que a música favoreceu ao deixar evidenciar diferentes contextos culturais, experiências pessoais e geracionais.

A terceira questão versava sobre as possíveis dificuldades ou carências na iniciação musical dos acadêmicos. Foi respondida na segunda aula, mas a discussão das respostas foi realizada na aula posterior. Para discutir esta questão, propus uma dinâmica. Eu escrevi as respostas no quadro com a intenção de que pudessem refletir sobre o ensino de música que eles tiveram e, assim, desafiá-los a pensar uma proposta de musicalização. A essa altura das aulas eu já visava o encaminhamento do trabalho para a próxima etapa. Nesse momento, eu já

tencionava sensibilizá-los para a aproximação com *"aqueles outros"*, as crianças.

Se nas respostas às questões anteriores a escola não foi citada como parte de suas formações, nesta ela foi a mais mencionada em razão de sua ausência. Os acadêmicos sentiram falta do contato com a música na infância; nas séries iniciais; no ensino fundamental; de um professor de música na escola. Um ensino que, assim como em outras matérias, tivesse continuidade. A maioria deles não teve contato com a música no currículo escolar ou, se tiveram, foi como ouvinte no ensino médio. O fazer musical ficou distante.

Dentre as ausências, eles trazem para o momento em que estão vivendo no curso a falta de determinados conhecimentos musicais específicos que dentro da formação musical que tiveram não foi possibilitada. Esses conhecimentos pertencem à área denominada "Conhecimento de Fundamentos Teóricos". De acordo com Projeto Pedagógico vigente no momento da pesquisa, esta área:

> Inclui todos os campos de conhecimento que abordam a música em seu percurso através do tempo e culturas, sua construção e maneiras com a música é percebida. Proporciona uma base teórica à formação do licenciando, desenvolvimento da percepção sedimentada em conhecimentos de estruturação musical, harmonia e análise, considerando as questões de cunho histórico, social, antropológico e filosófico da música, bem como a informática musical (Projeto Pedagógico do curso de Música, 2006, p. 27).

A teoria musical, referindo-se à leitura e à escrita de partitura, é a mais citada. Um dos acadêmicos que atua profissionalmente como músico, que "ganha a vida com música", considera-se um "analfabeto musical" por não saber ler e escrever música. Outro diz ter entrado no curso "sem saber absolutamente de teoria musical" e que se tivesse tido a possibilidade de ter um professor de música isso teria sido diferente. Na mesma perspectiva, o acadêmico traz os conteúdos de harmonia como importante na sua formação "como músico". Uma acadêmica citou que, apesar de cantar e ter apoio da família, ela sentiu falta do "fundamento" relacionado às questões teóricas da música.

A abordagem e o tipo de conhecimento musical ao qual *eles e elas* referem-se faz parte do ensino acadêmico em que estão inseridos e, a partir deste ponto de vista, ao relembrar a formação musical que tiveram, observam essa falta. Ao trazer para a discussão suas "necessidades" em relação aos conhecimentos teóricos da

música, especialmente percebido ao chegarem à universidade, eles apontam também para a importância de se incluir esse tipo de conhecimento desde a infância. A escola básica deveria ser/ter a possibilidade apresentar e incluir esses conteúdos na aula de música. Entretanto, a maioria das escolas não oportuniza um conhecimento mais aprofundado da linguagem musical.

A música na escola não tem a intenção de formar músicos, assim como a matemática não tem a intenção de formar matemáticos. Mas a música na escola deveria abrir para essa possiblidade. Nas escolas, onde há aula de música, geralmente não se chega a abordar determinados conhecimentos por diferentes motivos: o primeiro é a falta de tempo, pois geralmente a música está circunscrita a um dos anos do ensino básico; outro motivo pode ser a abordagem; outro, ainda, a formação musical do professor.

Por estes e tantos outros motivos, a aula de música limita-se, na maioria das vezes, à iniciação musical. Quando a escola, ou melhor, as políticas públicas eximem-se de pensar uma educação ampla em todas as áreas, ela corre o risco de ser cobrada por não assumir o seu papel. Para os acadêmicos, a aula de música na escola poderia ter feito diferença na sua caminhada:

> [...] não tive muito como estudar, pois meus pais não tinham como pagar um professor para mim e na escola onde estudei não tinha ensino musical, vejo que isso dificultou um pouco as coisas, mas hoje em dia graças a Deus, consegui estudar e aprimorar um pouco mais (LEANDRO, Cartão Amarelo, 28/08/2014).
> Em toda a minha formação escolar nunca tive a oportunidade de ter tido um professor de música nas escolas por onde passei. Pode ser que, se tivesse a orientação de alguém especializado, hoje seria totalmente diferente. Diferente, pois eu entrei no curso de música sem saber absolutamente nada de teoria musical (GABRIEL, Cartão Amarelo, 28/08/2014).

Em relação ao repertório, os estudantes destacam que gostariam de ter ampliado seu repertório de estilos musicais. Um deles conheceu o Rock através do irmão, mas gostaria de ter tido contato com a música erudita, bossa nova, blues, jazz... Tocar e ter experiência com instrumentos de forma gradual desde a infância é outra das carências que *eles e elas* destacam.

Alguns acadêmicos sentiram falta de ter convivido mais com pessoas do meio musical, do fazer musical, do contato com a música; gostariam de ter convivido mais com pessoas da área e fazer música com essas pessoas. Falam da falta de "estímulo", "incentivo", "apoio" por parte da família e da escola e ainda de não ter

aproveitado o tempo e tocar com seu pai. Uma acadêmica refere que gostaria de “aprender sobre as possibilidades em música (eu sempre gostei, mas não sabia o que podia fazer com a música além de algumas coisas que conhecia)” (DANIELA, Cartão Amarelo, 28/08/2014).

Como professora, acompanhei sua trajetória e, olhando para essa frase, entendo sua ânsia de abraçar todas as possibilidades que surgiam durante sua graduação (cantar chorinho, grupo de percussão, as apresentações, reger o coral da igreja...) e que, muitas vezes, umas atropelavam as outras.

De forma geral, *eles e elas* tiveram formação musical distante dos espaços formais de ensino e chegaram à universidade para ter o primeiro contato com um ensino estruturado. *Eles e elas* percebem e precisam dar conta dos diferentes conhecimentos musicais a que ainda não tiveram acesso.

O currículo do Curso de Música Licenciatura estava organizado em quatro grandes áreas: Área de Conhecimento Instrumental; Área de Conhecimento de Fundamentos teóricos; Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico; Área de Integração e Pesquisa. Naquele momento do curso, segundo semestre, o foco de alguns dos acadêmicos estava centrado no que não lhes era próximo, a segunda área citada. A disciplina de OPPM I, que estavam cursando, era a primeira de caráter pedagógico. Arrisco-me a dizer que o pensamento deles, naquele momento, estava voltado ao aprimoramento do “seu” fazer musical, trabalhando a teoria e a técnica para melhorar suas performances no instrumento.

Eu sabia que alguns dos acadêmicos vinham para as aulas com algumas reservas em relação à minha atuação como professora. Eles e elas tinham esse ponto de vista porque vinham de experiências performáticas com seus instrumentos e com certa crença de que dar aula para crianças não estava em seus planos.

Muitos deles não me conheciam, mas ouviam falar que eu era muito rígida em relação às cobranças. O que, de certa forma, não deixa de ser verdade, pois sempre mostro em minhas ações que a infância e o trabalho do professor com crianças é de muita responsabilidade. No caso dessa turma, percebi que as estratégias de aproximação ajudaram a minimizar esse pensamento inicial de alguns dos participantes.

Durante as primeiras aulas, percebi que o processo realizado favoreceu uma aproximação mais ampla, extrapolando a sala de aula e a disciplina. Nossas

famílias, nossos gostos musicais, nossas brincadeiras de infância, nossas potências e fragilidades musicais, nossas concepções sobre música e sobre o ensino de música foram apresentadas ao grupo. Pontualmente, essa atividade inicial possibilitou conhecer o que eles e elas pensavam sobre infância para assim encaminhar a aproximação a partir das suas infâncias ao que iríamos estudar na disciplina. Fomos conhecendo-nos e criando cumplicidade para as próximas etapas.

Dessa primeira parte, destaco a reflexão que fizemos sobre as infâncias que, mesmo sendo do mesmo bairro e cidade, foram infâncias diferentes. A partir disso, ampliamos para as outras infâncias e para o professor que se depara com várias delas em uma sala de aula.

Outro ponto a destacar referiu-se às concepções sobre o que e como deveria ser o ensino de música para crianças. Para falar sobre isso, eles foram buscar nas suas referências e experiências musicais subsídios para pensar o ensino de música e a educação musical. Surgiram muitas questões e respostas carregadas de ideias de como deveria ser uma aula de iniciação musical sistematizada e, a partir das suas percepções como adultos e em um Curso de Música, trouxeram algumas sugestões e concepções para a reflexão em aula.

A primeira é de que as crianças deveriam ter aula de teoria musical. Aprender a ler partitura, desde a pré-escola, algo que destaca o acadêmico: “A teoria de música de acordo com a idade, no caso aprender de uma forma simples e prática” e acrescenta: “isto poderia certamente ter contribuído na minha formação” (LEIDIANE, Cartão Amarelo, 28/08/2018). Outra acadêmica, a partir da sua formação, trata da abordagem que deveria ser contemplada em uma aula de música na infância:

> Uma das coisas mais importantes que eu não tive em minha educação musical foi primeiramente a liberdade. Acho que seria importante deixar as crianças trabalharem com as músicas que se interessam, para que assim consigam ter mais ligação com a música. Também acho que seria importante ligar a música com o corpo para que nós conseguíssemos entender melhor o ritmo e não ficar somente no instrumento que nos obrigam a tocar, pois assim a criança que não gosta de tocar o instrumento já cria uma certa distância da música (TAMIÊ, Cartão Amarelo, 28/08/2014).

Um dos acadêmicos traz para a reflexão o papel do professor de música:

> Na minha opinião, temos que ser facilitadores para as crianças. Facilitar com que ela aflore o sentido da música e, com isso, dar todo o respaldo necessário para que sua evolução musical aconteça (LEONARDO P, Cartão Amarelo, 28/08/2014).

Por fim, um dos acadêmicos lembra que “nos anos 80, a Iniciação Musical foi efetiva e constante, ainda que não existisse uma disciplina de música, porém nas próximas décadas a instrução musical foi quase nula” (FLÁVIO, Cartão Amarelo, 28/08/2014). Ele aponta para a necessidade de um ensino de música contínuo e necessário para viver em sociedade. “Poderia ter existido uma educação musical concreta e crescente como em outras matérias, construindo o fazer musical na formação do cidadão” (FLÁVIO, Cartão Amarelo, 28/08/2014).

Com base no que apresentaram nas discussões em aula, percebi que as concepções sobre o ensino de música não eram claras. *Eles e elas* falavam de suas necessidades e, a partir delas, traziam para o ensino de música com crianças. Nesse sentido, as sugestões remetiam a um ensino em que a notação musical deveria estar presente desde a infância, falta que sentiram ao ingressar no curso.

Alguns traziam algumas “ideias” sobre um ensino que valorizasse os conhecimentos das crianças. Foi um momento desafiador para todos, pois suas crenças foram confrontadas por meio das discussões realizadas naquele momento em que alguns queriam uma abordagem mais tradicional e outros uma abordagem mais aberta que “ligasse a música com o corpo para entender questões rítmicas” como destaca TAMIÊ (Cartão Amarelo, 28/08/2014). Nos meses seguintes, as concepções e ideias *deles e delas* seriam confrontadas com a realidade.

A relação com os acadêmicos iniciou a partir da proposta que pensei para conhecê-los desde os primeiros dias de aula. Conhecer seus interesses musicais; aprendizagens musicais na infância; as brincadeiras; a família, o gosto musical; os repertórios; as memórias musicais; enfim, a minha abordagem como professora fez com que uma coisa levasse a outra, pois fomos fazendo deslocamentos para as suas necessidades musicais atuais.

Assim, estabeleceu-se uma “disponibilidade” e os intercâmbios começaram a acontecer. Estabelecida essa relação inicial, a proposta era estabelecer outras relações, agora com as crianças.

> A relação pedagógica [...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (MEIRIEU, 2002, p. 73).

Foi ao final dessa primeira etapa que propus algo distinto ao já estabelecido na disciplina de OPPM I: trazer crianças para a sala de aula. O plano era oferecer um curso de musicalização para crianças em parte da aula de OPPM I. Todos ficaram surpresos e nervosos com essa possibilidade de docência já no início do segundo semestre de curso. Expliquei que planejaríamos em conjunto e, no início, eu ministraria as aulas para as crianças e eles observariam. Mas, aos poucos, eles assumiriam o lugar de protagonistas, ou seja, seriam os docentes que conduziriam as aulas com as crianças. A proposta foi acolhida, pois, nessa altura do semestre, já estávamos mais abertos e receptivos a essa perigosa travessia.

Larrosa (2002, p. 26-27) diz que o "sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião". Estávamos atravessando esse espaço novo e desafiador que, ao mesmo tempo, fascinava e gerava insegurança. Confesso que estava preocupada com a responsabilidade da proposta, o que simultaneamente desafiava a mim e a todos a dar seguimento. Tenho certeza de que essa responsabilidade foi percebida e incorporada pelos acadêmicos. O tempo de um semestre era curto para o desafio. Portanto, enquanto as inscrições para o curso de musicalização ainda estavam abertas, já iniciamos o planejamento das aulas, mesmo sem saber quantas crianças seriam e tampouco quem seriam elas.

Cena 7 - Ensaio aberto para a docência

Muitas etapas são necessárias até que uma peça teatral fique pronta. É necessária a pesquisa, o trabalho coletivo, a construção de personagens, os ensaios, e mais ensaios, até o momento em que no grupo o ensaio já não se basta e é preciso do outro: o público. Apresentar o resultado do trabalho realizado e conseguir de alguma forma tocar o outro é o grande objetivo dos atores e, ao mesmo tempo, é motivo de insegurança, pois não se sabe como a peça será recebida.

E é só apresentando que "*saberemos*", pois, *até o momento deste encontro, tudo é mistério*. Uma prática corrente quando o espetáculo já está encaminhado é o "ensaio aberto" no qual o grupo apresenta para o público com a

intenção de ter o primeiro contato, avaliar o que foi realizado e, até mesmo, rever alguns aspectos que carecem de maior atenção. É o momento também de afinar a técnica para que, no futuro próximo, os atores tenham se apropriado o máximo possível do texto, da cena, do palco e conquiste a plateia pelo trabalho consistente que realizou.

O "ensaio aberto para a docência" é isto! É a preparação do futuro professor no palco, diante da plateia e com ela. Depois da pesquisa, do planejamento, das estratégias pedagógico musicais; da audição e ensaio de "repertórios", das questões musicais, do trabalho coletivo, também tem outros aspectos que podem ser pensados relativos à faixa etária, ao desenvolvimento humano, aos fatores sociais e políticos, entre outros. Além disso tudo, é preciso pensar no imprevisível, o inesperado e colocar as ideias em ação. O discurso pedagógico:

> funciona como uma espécie de ponto de apoio para manifestar essa "coragem de começar" sem a qual nada seria possível; ele manipula uma retórica particularmente útil para acompanhar a ação, inspirá-la e socorrê-la permanentemente (MEIRIEU, 2002, p.64).

Não adianta simulações. *Precisamos* daqueles *outros* para que o trabalho complete-se e ganhe sentido. Mas ainda tem um ponto muito importante: é preciso estar atento para o improviso. Nem sempre a plateia reage ao roteiro estabelecido, muitas vezes é preciso começar o roteiro de traz para frente; ouvir o que eles dizem, fazer inclusões no roteiro, estar aberto para o desconhecido. Afinal, *até que cada encontro aconteça, tudo é mistério!* A vivência concretiza-se na ação e, depois, com a reflexão da ação, poderá haver uma nova compreensão. Naquele momento da disciplina de OPPMI, era a hora de aprimorar a técnica, de afinar os instrumentos.

O ensaio aberto a seguir é uma das cenas da peça em que todos os personagens estão no palco. É a que exige atenção redobrada, talvez a cena mais difícil de coordenar, pois são muitos atores, muitos cenários, muitos figurinos... Mas, no palco, temos que estabelecer uma conexão. É preciso estar atento para não perder as sutilezas que envolvem cada detalhe desta cena.

Para contar sobre isso, inicio com o processo de planejamento, na *parte 1*. Digo, a seguir, algo sobre como se deu a interação entre crianças e adultos, *na*

parte 2. E, por fim, na *parte 3,* a partir desta relação, como se deu o conhecimento das crianças.

Parte 1 - O planejamento dos encontros de musicalização

Para que o curso de musicalização das crianças se concretizasse, foi necessário que o planejamento das aulas acontecesse o mais dinâmico possível em função do calendário acadêmico. As reflexões iniciais que fizemos deram-me um panorama do que eles pensavam sobre educação musical e musicalização. Eu entendia que o confronto de suas concepções e crenças com outras experiências poderia ampliar o que pensavam sobre a música e a infância. O planejamento foi uma etapa preparada de forma a encadear as aulas dos acadêmicos e das crianças. Ao mesmo tempo em que questões mais gerais eram tratadas nas aulas, estas deveriam ser articuladas com as aulas de musicalização.

No processo de planejamento das aulas de OPPM I, apresentei alguns princípios que vinham das minhas referências e leituras e das minhas vivências como docente na educação básica. Já as atividades a serem propostas nas aulas com as crianças foram sendo construídas aos poucos, pois íamos avaliando e refletindo sobre as situações que ocorriam em cada encontro. Assim como eu não conhecia os acadêmicos no início do semestre, com as crianças, deveríamos fazer o mesmo processo, portanto, o planejamento precisava ser flexível.

Na sequência, apresento alguns princípios e estudos que foram explorados em aula e que nortearam nosso processo de planejamento dos encontros com as crianças. Uma das ênfases dadas a esse planejamento era de que as atividades não deveriam ser esvaziadas de conteúdo musical. Madalozzo e Madalozzo (2013, p. 172) salientam que:

> a formação em um curso de musicalização contribui para o desenvolvimento de outras habilidades não musicais, o foco, na aula, deve ser a formação musical, e a função lúdica dos jogos musicais deve servir de suporte para essa função educativa, não se deixando cair em perigo de que as aulas de música se tornem momentos de simples “recreação musical”.

Os autores reforçam que o professor precisa conhecer as potencialidades do grupo com quem vai trabalhar para poder listar os conteúdos, ajustando as

atividades para que não perca seu caráter “prazeroso e eficiente”. Na mesma direção, Freire e Freire (2008, p.157) destacam as especificidades do público a que destina o planejamento e o objetivo maior que é a música. De acordo com os autores, o planejamento deve combinar conhecimentos sobre os aspectos desenvolvimentais dos alunos; processos de aprendizagem da linguagem musical; estratégias didáticas dinâmicas e ferramentas de planejamento integrativas, flexíveis e arrojadas.

Swanwick (2003, p. 50), educador musical inglês, diz que a principal meta da educação musical é “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano”. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico, seja outro. O autor destaca que a vivência musical direta acontece de três formas: composição, apreciação e execução. Ao nos relacionarmos com a música a partir dessas atividades, estamos construindo nossos conhecimentos musicais.

Outras duas atividades – a técnica e a literatura – complementam as atividades práticas. A primeira trata do controle técnico sobre determinada atividade musical, tal como manipular determinado instrumento musical. A literatura diz respeito à contextualização, por exemplo, conhecer a história da música.

Brito (2003, p. 53), no seu livro “Música na educação infantil”, salienta que a música “é linguagem cujo conhecimento se constrói com base na vivência e reflexões orientadas”. E, de acordo com Hentschke e Del Ben (2003, p. 181):

> o objeto primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Para as autoras, o professor precisa ter como meta “expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181). Já para Penna (2008, p. 46), cabe à musicalização “trabalhar no nível do fato em si, a sua concreticidade sonora”.

Em relação ao repertório, o objetivo era que fosse o mais variado possível para que as crianças e acadêmicos conhecessem outras músicas e possibilidades. A atividade anterior em que os acadêmicos apresentaram seus repertórios deu um panorama do que conheciam. Queria que conhecessem e percebessem que era possível integrar várias músicas na mesma aula independente do estilo e, se possível, ampliando o repertório que traziam.

Durante os encontros foram executadas e apreciadas as seguintes obras: Baião, de Edino Krieger; Sabiá (Carmen Mettig); Parlendas; O anel (Bia Bedran); Músicas folclóricas; composição e arranjo de acadêmicos; Carnaval dos Animais, de Camille Saint-Saëns, além do repertório que as crianças trouxeram e nos ensinaram a cantar. Também contamos com as músicas que os convidados levavam. Esse repertório sempre era contextualizado e complementado com as atividades práticas.

Do ponto de vista organizacional, as aulas seguiram certa rotina que envolvia os seguintes momentos:

- **Recepção das crianças**: nesse momento elas contavam sobre alguma novidade, acontecimento de casa ou falavam de alguma música. Também era momento de relembrar algo da aula anterior;
- **Atividade de integração**: envolvia movimento a partir de um repertório musical, parlenda, jogo percussivo, entre outros. Nesse momento exploravam-se conteúdos musicais: som, silêncio, pulsação, ritmo...;
- **Atividade(s) de canto**: consistia na apresentação de uma canção que era acompanhada no piano ou violão;
- **Atividade de apreciação musical**;
- **Momento surpresa**: aqui várias formas ou atividades podiam ser realizadas, como um convidado vir e fazer uma apresentação ou conversar com o grupo; ida ao Laboratório de Educação Musical do curso, que disponibiliza o instrumental ORFF (xilofones, metalofones e demais instrumentos de percussão e flautas)
- **Encerramento da aula**: canto, história, relaxamento, revisão do que foi aprendido em aula.

A faixa etária para a qual foi aberta inscrição era dos cinco aos sete anos, período no qual o desenvolvimento infantil é marcado por necessidade de

experiências, vivências, explorações, práticas. A realidade para a qual planejávamos era complexa, pois tínhamos que refletir sobre as bases para o ensino de música com crianças, organizando um planejamento, mas, ainda não conhecíamos as crianças e, conhecer o contexto, é parte do trabalho do professor.

Precisávamos, da mesma forma como havia acontecido com eles, os acadêmicos, conhecer as crianças, criar laços e interação entre todos. As crianças precisavam estar à vontade, fazendo parte daquele grupo. Esse cuidado com as crianças no início das aulas de musicalização foi referenciado por Daniela no final do semestre:

> Tudo com, primeiramente muito respeito às crianças. Antes de nos colocar em contato com elas ela nos explicou que a prioridade nas aulas são as crianças, e que teríamos que respeitar o momento e o espaço pra que elas não se assustassem com a quantidade de "gente grande" na sala de aula (DANIELA, Carta I, 2014.II).

De acordo com o que estava sendo proposto, não poderíamos ter um planejamento fechado. Portanto, tínhamos algumas diretrizes para construir a rotina das aulas e um repertório de atividades variadas. Eu sabia que contaria com o inesperado, com o imprevisto. Mas, como bem alerta Meirieu (2002, p.30), naquele momento, eu não era "*capaz de imaginar os efeitos que isso poderia produzir*".

Assim como eu deveria contar comas incertezas do caminho, no final do semestre, Marcelo demonstrou em sua carta compreensão do que significa o contato com *os diferentes, aqueles outros,* e o quanto tais dimensões precisam e podem ser considerados durante as aulas e nos planejamentos.

> A questão do planejamento das aulas também é importante destacar, devido a eventual diferença do que se é planejado com o que acontece na prática de cada aula, sendo muito importante a existência de um plano B ou até mesmo C, para a aula não perder o foco e ser envolvente. Afinal, é impossível prever a reação e o interesse que despertará determinada atividade em cada turma diferente, e é muito importante que a participação dos alunos seja determinante para o planejamento e direcionamento das aulas (MARCELO, Carta I, 2014.II).

Conhecer o contexto em que se está inserido é um dos primeiros movimentos que o professor precisa fazer a fim de desempenhar suas funções (MIZUKAMI 2006;

SHULMAN 2014). Estávamos nos conhecendo, assim como os diferentes cenários em que as cenas desenrolariam-se.

O planejamento de cada aula, sempre que possível, foi realizado no grande grupo. Em alguns eventos da universidade ou do curso, as aulas foram suspensas e, nesses momentos, a professora encarregou-se de encaminhar o planejamento e, no período anterior às aulas das crianças, o plano era apresentado para eles, realizado os ensaios e análise do repertório e discutidos os objetivos e conteúdo musical que estavam presentes em cada atividade e repertório. Em um dos relatórios que escrevi, aponto sobre uma dessas situações:

> Hoje a aula foi atípica tanto por parte dos acadêmicos e universidade, quanto por parte das crianças. Primeiro por ser uma semana em que não teve aula por ocasião de eventos na universidade. Resolvi não cancelar a aula de musicalização, pois essa seria a segunda aula e isso não seria bom para o trabalho e para as crianças. Convidei os acadêmicos, pois a participação deles é muito importante. Tinha um número expressivo (10), considerando que não era dia letivo (DINIZ, Relatório de aula, 12/09/2014).

Além de conciliar o tempo do calendário acadêmico, o meu desafio como professora também era o de entender e estar ciente de que o tempo da experiência era outro e, provavelmente, não caberia no tempo do semestre e, em muitos momentos, a demanda de algumas tarefas seriam apenas minhas. Em meus escritos, apontei para isso:

> Os acadêmicos não estão conseguindo trabalhar com rapidez nas propostas e eu acabo tendo que fazer/preparar parte das atividades. Considero normal, afinal eles estão no segundo semestre. Como tudo é novo, eu também tenho que pensar nos planejamentos quase que ao mesmo tempo em que as atividades estão sendo pensadas, aula a aula (DINIZ, Relatório de aula, 09/10/2014).

Todos estavam imersos na experiência: eu, como professora pesquisadora, buscava conhecer, compreender e conduzir os dois grupos, acadêmicos e crianças, na sala de aula; os acadêmicos, que observavam, refletiam, participavam, conheciam, atuavam com as crianças; as crianças que, por sua vez, também buscavam pela experiência musical. Para contar estas "situações" e reconstruir o caminho em que estávamos inseridos, *pequenos esquetes* vão ilustrar e compor o vivido, na *parte 2*, trazendo desde percepções dos acadêmicos ao chegarem à disciplina como o andamento da mesma. *Teço* a disciplina *a partir deles e*

delas, pois cada frase vai desenhando a narrativa, contando, nem sempre de forma linear, sobre a proposta, a participação que tiveram na disciplina e o que lhes foi significativo.

Parte 2 - Conhecendo e confrontando-se com o cotidiano da sala de aula

Ao chegarem, *eles e elas* traziam na *mala* referências: suas concepções sobre o ensino de música; sobre educação musical; sobre o papel do professor; suas experiências e vivências obtidas até aquele momento e, na atividade inicial, com os cartões, ao abrirmos a discussão sobre a formação musical dos mesmos, explicitaram algumas concepções sobre o que e como deveria ser o ensino de música de crianças. Para falar sobre isso, eles foram buscar nas suas referências e experiências musicais subsídios para pensar o ensino de música e a educação musical.

Traziam também muitas dúvidas sobre a disciplina de OPPM I. A *mídia dos corredores também se encarregava de passar* muitas informações, como em um telefone sem fio, sobre o andamento da disciplina, a professora, etc. "[...] perguntei a mim mesmo, o que é isso? Prática?" resume Gabriel nesta pergunta, dúvidas que a maioria dos acadêmicos trazia em relação à disciplina. E ele continua de uma forma um tanto cômica:

> Imaginei todas as possibilidades do que seriam as aulas, como seria o professor, fiquei um pouco confuso em relação as minhas dúvidas, até que uma professora chamada Lélia abriu a porta do desconhecido para minha pessoa (GABRIEL, Carta I, 2014.II).

As referências iniciais de Leandro em relação à disciplina e à professora também não eram muito claras, nem promissoras, mas parecem que foram modificando-se:

> [...] no início do semestre fiquei sabendo que iria ter uma cadeira uma preparação para dar aula, foi mais ou menos o que entendi. O nome é Orientação Prática Pedagógico-Musical(OPPM). Sempre ouvi de uns outros colegas que a professora era muito chata, mas até aí então tudo normal. No

> primeiro dia de aula ela chegou dizendo que era assim e assado pra nós, apavorou à todos, mas depois de um tempo ela foi se mostrando como ela realmente era, no meu ver, totalmente ao contrário. É uma excelente professora e parceria, parece ser meio louca, mas todos nós temos um pouco de loucura, não é? (LEANDRO, Carta I, 2014.II).

Tomando as palavras de Leandro como um elogio, eu me pergunto: não precisamos de uma dose de *"loucura"* para transgredir e reinventar a cada dia a sala de aula apesar dos limites que esta "*Ilha de Vera Cruz*" oferece-nos? Às vezes, nós, professores e professoras, conseguimos brechas na lucidez e em momentos de *"loucura"* a nossa imaginação consegue dançar, suspender a realidade e fazer com que *"outros"* dancem juntos e descubram alguma possibilidade de olhar de cima, tomar distância e, quem sabe, "*tentar*" romper o ciclo.

Tamiê mostra que as aulas iniciaram na contramão das referências que tinha recebido.

> A princípio achei que iríamos somente ler alguns textos sobre métodos de ensino da música e, talvez, visitar uma escola por uma ou duas vezes para dar aula numa sala. Mas a professora surpreendeu a todos com a notícia que teríamos, com sua orientação, que planejar aulas e dá-las para crianças todas as sextas-feiras. Meus colegas e eu ficamos assustados e perdidos com o comunicado. Não me achava capaz de ensinar algo para elas com tão pouco conhecimento e experiência que tinha (TAMIÊ, Carta I, 2014.II).

Eles e elas trazem, no final daquele semestre, como eles perceberam a disciplina, a proposta e o processo das aulas de musicalização com as crianças.

> Na sequência ela nos passou como se daria a cadeira durante o semestre, nos informou que iríamos ter a oportunidade de dar aulas a algumas crianças e, ao mesmo tempo, estaríamos sendo avaliados. Foi a primeira vez que a prática esteve tão presente nessa cadeira (RAFAEL M, Carta I, 2014.II).
> Essas aulas tem o objetivo de retratar, de maneira concreta e fiel, como é o funcionamento de uma sala de aula no ensino de música. A professora ministra a aula e por diversas vezes nós somos convidados a participar e fazer parte do ensino de música para as crianças. É uma tarefa de enorme importância na minha formação, pois estou de fato retratando como será o meu trabalho depois de formado (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).

O meu objetivo primeiro, como professora, foi o de possibilitar a experiência, a vivência de situações concretas e trazê-las para a reflexão. Para Flávio, a proposta

apresentada pareceu-lhe, à primeira vista, um emaranhado de informações que caminhou sob uma tênue linha.

> No primeiro momento me causou confusão, pois se tratava de uma aula onde teríamos a presença de crianças em nossa sala de aula, uma espécie de laboratório, onde nós e a professora estaríamos dando aula a elas. A professora Lélia nos dando aula e tudo isso ligado ao mestrado ou doutorado dela, que agora não me recordo bem. Enfim, ingredientes perfeitos para uma grande confusão. Agregado a isso, as crianças eram de várias faixas etárias e de classes sociais distintas, com alguns integrantes que faziam parte de um orfanato. Eis a revelação meu amigo! Que experiência maravilhosa! (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).

O confronto com a realidade estava presente na proposta apresentada aos acadêmicos e, por considerar a formação inicial "delicada" em relação à "natureza da formação pedagógica", como afirma Houssaye (2004), a inserção *deles e delas,* que ainda estavam em início de curso, deveria ser sem pressa e com os mesmos cuidados que foram previstos para as aulas das crianças. Mesmo tendo esse cuidado, GA relembra o que sentiu: "as aulas seriam divididas com as crianças de três a sete anos foi 'assustador'!" (GABRIEL, Carta I, 2014.II).

O encaminhamento das aulas de OPPM I culminou com a chegada *daqueles outros* e o início da experiência de formação.

> Após algumas aulas de planejamento para a realização das aulas com as crianças, finalmente chegou o dia da primeira aula. Estávamos ansiosos para saber como tudo iria acontecer. Assim como nós, alunos, as crianças também chegaram nas primeiras aulas desconfiadas com o que esperava elas durante as aulas (RAFAEL M, Carta I, 2014.II).

Aqueles outros eram 18 crianças inscritas no curso de musicalização, realizado por meio do Programa de Extensão que coordeno[25]. Inicialmente, a inscrição para o curso destinava-se a crianças com idade entre cinco e sete anos. Mas se inscreveram crianças com idade entre quatro e nove anos. Todas as

[25] O PROGRAMA DE EXTENSÃO DOCE FLAUTA DE PELOTAS iniciou no ano de 2010 com a intenção de oferecer à comunidade aulas de Flauta Doce para crianças e adolescentes, musicalização através da flauta doce e um espaço para a Prática Musical em Conjunto. O Grupo tem por finalidade principal realizar Apresentações Didáticas nas escolas da região divulgando e apresentando a Flauta Doce. A partir das ações desenvolvidas durante os anos de 2010 e consolidada em 2011, o Programa foi contemplado com o Programa de Extensão Universitária (ProExt). Em 2012, com o incentivo recebido pelo ProExt, o Programa ampliou seus Projetos buscando, além da formação oferecida aos graduandos de música que participam como bolsistas e voluntários nas aulas, a formação continuada dos professores de música da microrregião de Pelotas. Além disso, conseguiu qualificar e ampliar o trabalho com a aquisição de instrumentos musicais.

crianças que se inscreveram puderam participar. Já tínhamos uma situação não prevista. As crianças inscritas eram da comunidade, filhos de professores da universidade e algumas, em situação de risco, que viviam em um abrigo da cidade e foram convidadas, por mim, para participar do curso.

O primeiro desafio: como organizar as práticas a partir daqueles princípios e transpô-los para um grupo iniciante, em um contexto diferenciado, isto é, com tantos acadêmicos e um número reduzido de aulas para as crianças? Estavam previstas a realização de dez encontros com as crianças. Começamos a organização das práticas e atividades de fazer musical a partir do repertório de músicas e parlendas.

A estrutura das aulas seguia o roteiro inicialmente discutido, mas tinha uma rotina flexível, que poderia variar de acordo com a aula anterior, incorporando o que as crianças e os acadêmicos sugerissem ou sentissem necessidade de ser complementado ou ampliado. Lembrávamos entre nós que aulas com crianças podem ser uma caixinha cheia de surpresas, algo sobre o qual nos lembra França (2009, p. 32) ao dizer que a “prática pedagógica é dinâmica, integrada, cheia de vida”. Para descrever a dinâmica das aulas de OPPM e com as crianças, trago a descrição do acadêmico Marcelo:

> As aulas eram planejadas previamente em conjunto entre os universitários e a professora Lélia, durante as aulas da disciplina de OPPM, na véspera ao encontro e minutos antes de elas começarem no dia. Durante as aulas da véspera surgiam vários tópicos a serem debatidos e reflexões a respeito do papel da musicalização nas escolas e os deveres e posturas de cada professor em formação no exercício profissional. Antes do contato com esta disciplina, confesso que nunca havia refletido sobre a musicalização infantil em grupo especificamente (MARCELO, Carta I, 2014.II).

A forma de encaminhamento das aulas leva o acadêmico a pensar sobre o processo que envolve a musicalização de crianças e o papel do professor nesta caminhada. Ele abre espaço para uma nova compreensão sobre a profissão e as diferentes dimensões que ela abrange.

As crianças chegaram com certa timidez nas aulas. Vários fatores influenciaram essa situação. Primeiro por não conhecerem o espaço e por não se conhecerem. Porém, aquela composição de “estudantes” da aula, acadêmicos e crianças era uma variável que não podia ser desprezada. O número de acadêmicos era maior que o das crianças; a maioria eram homens, com estatura muito maior que a das crianças; vozes mais graves e todos observando as mesmas.

Se a professora, ao ser observada, sentia-se em muitos momentos desconfortável; era natural que as crianças ficassem tímidas no começo do trabalho. A dinâmica das aulas de musicalização foi assim descrita por Marcelo:

> Os alunos da graduação ficavam ao redor da sala para observarem as aulas e fazerem anotações e conclusões, fato que causou certa timidez em algumas crianças. Para contornar a situação, em uma das aulas foi feita uma interação maior entre os adultos e as crianças com fim de elas se sentirem mais à vontade e perceberem os graduandos como colegas de aula, além de meros espectadores e analisadores (MARCELO, Carta I, 2014.II).

Chamo atenção para a forma como o acadêmico coloca-se “ao lado” das crianças, isto é, como colegas. Os acadêmicos ao lado das crianças, envolvidos uns com os outros, compartilhando espaço, tempo, conhecimentos, sentimentos: “a experiência é englobante” (HOUSSAYE, 2004, p.33).

A timidez foi motivo de discussões em vários momentos em que as avaliações e reflexões das aulas de musicalização eram realizadas. Tamiê menciona essa questão na sua “Carta ao amigo” e busca em suas experiências anteriores referências para entender o que aconteceu naquele início da musicalização:

> No começo, as crianças eram mais fechadas, pois se sentiam intimidadas com todos os adultos as observando. Me lembrei dos seus filhos, quando os conheci, que quase não falavam, lembra? Mas com o tempo eles me conheceram e foram se acostumando. Foi exatamente o que aconteceu com elas. Os alunos fizeram várias perguntas para nós e depois de nos conhecerem, elas conseguiram aproveitar mais as aulas. Quando levávamos instrumentos pra elas conhecerem, os olhinhos delas brilhavam e ficavam muito curiosas. Foi muito gratificante vê-los aprender música de maneira prazerosa (TAMIÊ, Carta I, 2014.II).

No trecho, a acadêmica justifica a timidez das crianças e chama a atenção para dois pontos importantes: as atividades de interesse e o desafio de trabalhar com crianças de faixas etárias diferentes. Reflexão semelhante é feita pela acadêmica TL:

> No início dos trabalhos todos estavam muito quietos, provavelmente devido a nossa turma ter por volta de uns 30 alunos, e as crianças serem por volta de 10, o número variava, nem sempre todas estavam presentes**. [...].** As crianças com as quais trabalhamos, tinham idades entre 4 e 8 anos, consequentemente, os mais novos não conseguiam ficar prestando muita atenção no que estava rolando na aula, se dispersavam com facilidade, já os mais velhos eram mais participativos, e na hora em que tínhamos a

> apreciação de instrumentos, sons, muitos já nos davam a resposta, tinham elas na ponta da língua. **[...]** As crianças eram muito espertas, trabalhávamos uma música com elas, e aulas depois era tocada a música para vermos se alguém reconhecia, e sim, alguns reconheciam a música (TL, Carta I, 2014.II).

A faixa etária das crianças, com idades distintas em uma mesma sala, pode ser um grande desafio. Precisamos de estratégias diferenciadas, projetos que contemplem essas características e especificidades. Existem propostas muito bem-sucedidas que contemplam, por dentro de sua filosofia, esta perspectiva. O Projeto Educacional implementado em Reggio Emilia, norte da Itália, para a primeira infância, por exemplo, é reconhecido, estudado e implementado em vários países, dentre eles o Brasil.

A proposta de musicalização desenvolvida nesta pesquisa não teve como foco olhar para esta questão. Apenas a destaco porque entendo que buscar inspiração em alguns daqueles princípios e características, tais como faixas etárias diferenciadas, unidas por um projeto musical de interesse do grupo, pode ampliar a proposta já existente, assim como ser objeto de estudos futuros.

Diferentemente dos colegas que viram as crianças muito quietas e tímidas, alguns acadêmicos viram as primeiras aulas com as crianças como momentos de "uma tremenda anarquia, mas graças à experiência da professora Lélia, conseguimos acalmar a bagunça e a aula fluiu normalmente" (R, Carta I, 2014.II).

Ter nas aulas algumas crianças muito ativas corroborou esse entendimento do acadêmico. Ao conhecer os alunos, um aspecto em especial chamou a atenção de todos: a falta de limites de alguns meninos que desde a primeira aula não conseguiam parar e escutar. Um deles em particular não conseguia ouvir ou fazer as atividades.

> Uma das dificuldades encontradas no decorrer das aulas foi a indisciplina de alguns alunos que acabava por dispersar o foco de certas atividades, embora os mesmos que causassem esta dispersão se mostrarem bastante interessados em determinados momentos (MARCELO, Carta I, 2014.II).

"Como integrá-lo?" Esse foi o questionamento que dividi com eles durante nossas reflexões e planejamentos das aulas e muitas sugestões e entendimentos do que leva uma criança a ser tão agitada e com dificuldades de integrar-se ao grupo foram explicitadas, assim como sugestões e tentativas de resolução foram feitas.

No final do semestre, alguns acadêmicos refletem sobre esta questão:

> “Disciplinar” uma criança para que uma aula possa fluir tranquilamente também não é um bicho de cabeças, mas não é com os métodos tradicionais autoritários e que menosprezam o potencial criativo e curioso da criança que elas vão criar disciplinas. Elas criarão, assim, o “medo”, muito prejudicial no resto de sua vida. Então temos de estar atentos se estamos tratando as crianças com o mesmo respeito que esperamos delas (EP, Carta I, 2014.II).
> Aprendi que além de ter um carinho pelas crianças, é necessário ter uma autoridade para que elas percebam que quem comanda é você (TL, Carta I, 2014.II).

A pesquisa de Kandler e colaboradoras (2014), realizada com estudantes de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com o objetivo de identificar a preparação do professor de música para atuar em diferentes espaços educativos, além da escola regular, e verificar as expectativas profissionais, aponta para aspectos que poderiam melhorar a formação dos mesmos. Um dos aspectos citados é “como manter o controle de turmas com muitos alunos” (p. 98), tema ainda pouco discutido.

Manter controle de grupos, sejam grandes sejam pequenos, envolve a questão do limite e da disciplina. Quando me refiro à disciplina, penso em saber ouvir, esperar sua vez, ter respeito com os colegas e professores, aspectos que envolvem a convivência em grupo e uma necessidade para que a aula aconteça.

A questão da (in)disciplina é um tema complexo que envolve muitos fatores para além da escola. Em música, o material de trabalho é o som, que pode ser transformado em música ou em um ruído sem fim. Por isso, os primeiros exercícios e aproximações em uma aula de música procuram demonstrar a necessidade da “disciplina” para fazer música com exercícios de concentração, parar para ouvir, esperar a hora de tocar seu instrumento e tantos outros.

Concordo com os resultados da pesquisa realizada na UDESC e, tendo vivenciado essa questão na escola básica e com os acadêmicos deste estudo, percebo que ouvir sobre as angústias de lidar com esta questão é um tema que merece maior atenção de nossa parte como formadores. Propiciar aos acadêmicos atividades práticas que contribuam para minimizar tais angústias, estar em contato, experienciar, vivenciar espaços em que acontece o ensino de música com diferentes características, ter trocas com professores experientes e ver como agem em tais situações, aliados aos estudos e reflexões sobre o tema, pode minimizar e dar suporte aos acadêmicos em suas atividades, tanto na etapa de formação inicial, quanto na etapa seguinte, como professor iniciante/principiante.

Conforme já referido, os encontros com as crianças aconteciam nas aulas de OPPM I da sexta-feira de manhã. No primeiro período da aula, com os acadêmicos, realizávamos a preparação da sala, dos materiais e dos instrumentos musicais que seriam utilizados. Também fazíamos combinações, ensaiávamos o repertório ou alguma atividade. Enfim, preparávamo-nos para receber as crianças e seus responsáveis. No segundo período, chegavam as crianças.

> O planejamento era sempre na aula de quinta-feira. Foi planejado que na apresentação todos nós alunos da graduação iríamos chegar juntos na sexta-feira, as 08:00, para realizar algumas coisas para a aula deles que começava as 09:00hrs (LEIDIANE, Carta I, 2014.II).

A maioria dos acadêmicos chegava antes do horário, pois já sabiam o que fazer. Sempre tínhamos algo lúdico que preparávamos. No primeiro dia, por exemplo, precisávamos de uma dobradura de pássaro para fazer parte da música do final da aula. Posicionados em volta da mesa, ainda recordo dos acadêmicos mobilizados, dobrando os papéis para que todos tivessem o seu pássaro.

Percebi, pelo jeito que realizavam a tarefa, que era algo que faziam com prazer, pois também era lúdico para eles. Junto com as crianças também era diferente. Acredito que a sensibilidade foi ainda maior pelo fato de termos crianças do abrigo que, de certa forma, convidavam-lhes a ter uma atitude diferente e mais próxima.

No grupo tinha crianças introvertidas, extrovertidas, indisciplinadas, tímidas, sofridas, alegres, ansiosas. Os acadêmicos começaram a ver o seu papel como professores dessa faixa etária para além de ensinar música. Não raras vezes precisavam levar uma criança ao banheiro, limpar o seu nariz, dar aula olhando para todos para que não acontecesse nenhum acidente, aprendiam a conversar com os pais, a recebê-los e a explicar sobre a aula.

Além disso, era preciso ficar atento ao planejamento, ao que deu certo e ao como modificar algo que não funcionava na hora. E, diferente do senso comum, foram percebendo que era necessário estudar, escolher e preparar o repertório para trabalhar com crianças pequenas. Era preciso estudar sobre infância. Era preciso saber tocar o instrumento para acompanhar e executar o repertório com fluência.

Russell (2005, p. 85), ao analisar a estratégia de gestão de sala de aula de uma professora de música, destaca que, para se “manter um bom andamento, é

necessário ter, em mãos, um repertório substancial de materiais e ideias a serem implementadas". Para a autora, é importante ver como o professor estrutura a aula, os conteúdos abordados, os objetivos e as inter-relações, e como conduz a implementação e o andamento da aula. Afirma Russel (2010, p. 86):

> A escolha de materiais e tarefas e o planejamento para obter coerência e sequência lógica, usando uma variedade de configurações e movendo-se, sem atrasos, de atividade em atividade e de tarefa em tarefa, ajudam a manter as crianças em estado de alerta e bem concentradas nas exigências de cada tarefa.

Nesse sentido, a estratégia de aproximação entre acadêmicos e crianças permitiu a aquisição de diferentes tipos de conhecimentos que contribuíram para a aprendizagem da docência. Nas aulas com as crianças, inicialmente os acadêmicos apenas observavam; depois, começaram a participar e propor atividades de forma mais efetiva. Quando as crianças começaram a se sentir mais integradas, elas mesmas chamavam os acadêmicos para participar na roda e nas atividades.

"Não demorou muito pra que tivéssemos oportunidade de participar das aulas auxiliando a professora e dialogando, vivenciando as aulas com as crianças". (DANIELA, Carta I, 2014.II). Um dos meninos do grupo, que era bastante agitado, por exemplo, identificou-se com um dos acadêmicos e por ele buscava, respeitando o que ele dizia. Outras crianças também criaram ligação com os acadêmicos, principalmente as do abrigo.

Percebemos que o "momento surpresa", onde um convidado, que poderia ser um professor do curso música Licenciatura ou Bacharelado ou um dos acadêmicos, realizava algum tipo de atividade com as crianças, como apresentar e tocar seus instrumentos. Foi muito significativo, tanto para as crianças, como para os acadêmicos. Essa atividade contribuiu para que os acadêmicos presenciassem outras abordagens com as crianças, assim como pensassem sobre a necessidade de executar bem seus instrumentos musicais.

Eles observavam que isso fazia muita diferença na forma como as crianças participavam das atividades. As crianças, por sua vez, conheceram outros instrumentos musicais, outros repertórios. Tinham oportunidade de fazer perguntas sobre o que viam e foram sentindo-se pertencentes àquele grupo. Os acadêmicos ampliaram seus conhecimentos, tanto musicais quanto pedagógicos, pois suas formações musicais foram bem diferentes e muitos conteúdos e abordagens que

eram propostas para as crianças, ajudavam-lhes a revisitar e “reconstruir” o que sabiam de música sob outra perspectiva.

Dentre as combinações feitas no momento de planejamento, anterior à chegada das crianças, uma delas era de que os acadêmicos, em dupla ou individualmente, observassem as aulas e escolhessem uma criança para focar sua atenção. O objetivo era trazer para a reflexão questões sobre o andamento da aula; a participação de cada criança; trazer sugestões. Essas observações deveriam ser anotadas em um caderno que durante as reflexões serviriam de guia e, no meio do semestre e no final, seria recolhido podendo também fazer parte da pesquisa.

Essa sistemática não funcionou. Foram vários os motivos. Eu aponto para o grande número de acadêmicos, o que tornou difícil recolher tantos cadernos, pois nem todos faziam e/ou traziam as anotações nas datas marcadas. Talvez a forma como foi encaminhada a proposta do caderno também não tenha ficado clara. Outro fato que dificultou as anotações foi a participação dos mesmos na roda. Se por um lado dificultou as anotações, por outro facilitou a participação de todos e todas na ação. Os acadêmicos apontam outros motivos.

> Em um primeiro momento a professora orientou-nos que escolhêssemos uma das crianças para fazer uma avaliação ao término do semestre, o que não funcionou plenamente, pois algumas crianças acabaram não indo mais e alguns de nós ficamos sem um aluno específico. Aí é que a brincadeira ficou boa, pois todos nós acabamos interagindo com todas as crianças, e já não sabia mais eu, quem era criança, aluno, adulto ou professor. Todos nós participávamos ativamente das atividades, simplesmente executando ou até mesmo sugerindo e criando atividades, sistematicamente adentramos ao universo daquelas crianças, podendo conhecer, naqueles poucos momentos, suas fragilidades, suas diferentes personalidades e o quanto a música estava agindo na vida de cada um deles (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).
> Eu sempre me encanto de algum modo com crianças, na verdade de vários modos, e não consegui tirar os olhos do que acontecia no momento para registrar no caderno (EP, Carta I, 2014.II).

A *parte 2* desta cena procurou mostrar a forma como se estabeleceu a relação entre/com os acadêmicos e as crianças. *Eles e elas* contam como foram se inserindo e sendo inseridos nas aulas de musicalização. A observação permitiu que eles refletissem sobre as questões cotidianas de docência, tais como a forma de lidar com crianças de diferentes faixas etárias, características e comportamentos, e difíceis de enfrentar, como a indisciplina. Além disso, a observação permitiu observar diferentes abordagens de professores em ação.

A seguir, na *parte 3,* abordo sobre a musicalização, as atividades e a forma como os acadêmicos foram assumindo algumas das ações realizadas.

Parte 3 - "Pra se dançar ciranda, juntamos mão com mão" - as aulas de musicalização

A *ciranda* a seguir é o momento em que todos personagens estão no palco exigindo atenção redobrada, talvez a parte mais difícil de coordenar, pois são muitos atores, muitos cenários, muitos figurinos, *muitas cirandas*. Mas, no palco, temos que formar uma só roda e cantar a canção. É preciso estar atento para não perder as sutilezas que envolvem cada detalhe desta parte da cena.

Lá no início da pesquisa e das aulas de musicalização, isso tudo parecia um tanto confuso. E eu, enquanto professora e pesquisadora afoita, não queria perder nada. Mas, ao longo da disciplina de OPPM I e das aulas de Musicalização das crianças, as decisões foram sendo tomadas, as escolhas sendo feitas e os objetivos afinados. Essa indecisão inicial pode ser evidenciada em um detalhe que merece uma reflexão.

Refiro-me ao posicionamento da câmera que registrava as aulas, que ora estava virada para as crianças, ora para os acadêmicos. Faço um parêntese para esclarecer que, da primeira a oitava aula de musicalização, a câmera filmou de um ponto fixo, definido por mim. Já a preparação e a última aula de musicalização ministrada pelos acadêmicos tiveram as filmagens feitas por uma bolsista que conduziu a captura das cenas.

Ao rever as gravações das aulas de musicalização, observo que até a terceira aula a câmera estava, juntamente com os acadêmicos, olhando para as crianças e para a professora. O foco eram as crianças e a professora. Na quarta aula, a câmera troca de lugar e enfoca os acadêmicos. O que significa esse movimento de 180 graus? O que fez a professora mudar a câmera de lugar? Aponto algumas suposições:

- a preocupação primeira, minha, enquanto professora, era a de acolher as crianças;

- meus objetivos começam a se definir a partir da quarta e quinta aula de musicalização. No início, pensava em trabalhar com os dois grupos, crianças e acadêmicos e, talvez, incluir os responsáveis. Depois desse desejo megalomaníaco, optei pelos acadêmicos;
- realizo uma descentralização do ensino, pois comecei a dividir a docência com os acadêmicos, porque a quinta aula é dada praticamente toda pelos acadêmicos quando eles trabalham a canção o "trenzinho musical", composta por um dos colegas;
- a participação dos dois professores convidados contribuiu para a descentralização tanto da minha figura como professora quanto do olhar capturado pela câmera.

Na perspectiva de formação, isto é, pela experiência, os professores formadores "estão sempre presentes, mas estão a serviço daquilo que surge pelo dispositivo experiencial implementado (o qual nunca é um dispositivo experimental no sentido científico do termo)". (HOUSSAYE, 2004, p. 33). Naquele momento, enquanto professora, eu tinha a preocupação com os dois grupos, duas realidades que dependiam uma da outra para que a experiência pudesse ter sucesso.

As situações enunciadas pela chegada das crianças era uma das realidades que deveria ser mediada por mim. Quando esse primeiro momento passa, começo a mediar as situações que aquela realidade composta por acadêmicos e crianças estava trazendo. Essas circunstâncias foram pactuadas com a câmera, que foi posicionada de outra forma.

Este prelúdio anuncia que nesta parte 3 as gravações e os relatórios das aulas de musicalização e dos acadêmicos são a base para as reflexões. Juntar "mão com mão", como diz a canção "Minha Ciranda", autoria de Capiba, é o estado de espírito das aulas de musicalização. *Eles e elas* aceitam o convite das crianças e entram na roda para aprender a cirandar.

Primeiro eles olham, lembram do que viram e ouviram "sobre" a ciranda; mas, para aprender a cirandar, precisa entrar na roda. Eles e elas observam, dão passos quase invisíveis e, aos poucos, dançam. No início, a primeira voz guia a canção, mas, logo a seguir, *eles e elas* vão assumindo a melodia principal. Novaes (1986, p. 7), ao discutir sobre a importância do brinquedo de roda como uma atividade

educativa, salienta que “a roda é o princípio do grupo, dá a sensação de união, de um todo ao qual se pertence.” O exercício que estava sendo proposto na sua essência buscava esse sentido de pertencimento, de grupo.

Em todas as aulas os acadêmicos entram na roda para cirandar. Os critérios de escolha, assim como nas brincadeiras infantis, são das crianças. A intimidade e interação com as crianças, objetivo primeiro, veio no decorrer das aulas, estimulados pela professora. A participação e interação dos acadêmicos deram-se desde a primeira aula, mas ocorreu de forma gradativa.

Na primeira, foi uma participação um tanto discreta, quase invisível. Conforme havíamos combinado durante os momentos de planejamento, deveríamos deixar as crianças bem à vontade e sabíamos que uma aula com tantos adultos não era comum. Tínhamos falado dos cuidados que deveríamos ter em relação à segurança, pois a sala de aula era no quarto andar e sem nenhuma proteção nas janelas, por exemplo. Também falamos em equipamentos, fios; enfim, questões de segurança as quais deveríamos estar atentos para resguardar a segurança das crianças.

Na primeira aula, *eles e elas* observam e colaboram em situações específicas, algumas previstas e outras inesperadas. Algumas delas: cuidar para que “ninguém se pendure na janela”; sentar próximo dos três meninos que estavam muito agitados; amarrar a fita no braço da menina; cantar o repertório junto com as crianças; fazer acompanhamento harmônico das canções.

Também procuramos estar atentos aos responsáveis dando informações sobre as aulas e acomodando os que estavam esperando do lado de fora da sala. Estas situações aconteciam praticamente ao mesmo tempo e os acadêmicos estiveram atentos a elas. Nesta aula, a melodia principal estava com a professora. Os acadêmicos estavam atentos: alguns participaram ativamente realizando alguma tarefa; outros ficaram observando o andamento do encontro.

O professor não tem o controle nem a capacidade de prever tudo que pode acontecer em uma sala de aula, principalmente em um grupo iniciante. Ao ver tais situações, ver como o professor age, saber que não é um caso que acontece só com quem está em início de docência e ter a possibilidade de pensar em grupo sobre quais estratégias e metodologias, podem auxiliar neste momento. São importantes para que o futuro professor possa diminuir sua ansiedade e ter recursos com os quais pensar e agir quando estiver a frente de uma turma.

Na segunda aula de musicalização, o processo de aproximação deu-se de forma mais direta. Inicialmente, perguntei às crianças se elas queriam saber alguma coisa dos acadêmicos. “Vocês sabem o que eles fazem aqui?” “Vocês não tem curiosidade de saber?” Uma das meninas perguntou: “Que instrumento vocês gostam mais de tocar?” Depois de responderem, eu devolvi a pergunta para a menina: “E tu, o que gostas de tocar?” Nesse dia, a roda terminou com as crianças respondendo e se colocando para os acadêmicos. As crianças conheceram um pouco dos instrumentos musicais de que os acadêmicos gostavam e também falaram um pouco de si.

Esse gesto de interrupção nas atividades musicais gerou aproximação, criando intimidade que veio por meio de interesses comuns a ambos os grupos. Iniciou-se, desta forma, um vínculo entre todos. As crianças, a partir daquele momento, estimulados pela professora, começam a convidar os acadêmicos para entrarem na roda naturalmente. Nas aulas seguintes as crianças já estão mais à vontade e o menino agitado e com dificuldades de concentração na aula, ao qual Leonardo P denominou de “Medonho”, chega cumprimentando Lucian e fazendo brincadeiras, colocando apelido no acadêmico.

As demais crianças chamam por conta própria os acadêmicos para a roda e para as atividades. A partir desta aproximação, *eles e elas* começam a fazer pequenas inserções. Os acadêmicos participaram de diversas formas: entrando na roda para cirandar e colaborar; tocando seus instrumentos; acompanhando as canções. Alguns acadêmicos participaram mais ativamente. Lucian apresentou o contrabaixo acústico e o elétrico; Rafael M mostrou o pandeiro; Leonardo P tocou o violão. Ambos deram uma aula sobre seus instrumentos mostrando as possibilidades sonoras, tocando o instrumento com outros colegas e abrindo espaço para as crianças manusearem e explorarem.

Em relação à estratégia das crianças de convidarem os acadêmicos para entrar na roda, foi um aspecto que considero positivo. Primeiro, pelo protagonismo das crianças e, segundo, pelo fato dos acadêmicos, de certa forma, não poderem recusar o convite. Foi uma maneira deles participarem sem que a professora tivesse que impor sua presença. A realidade “enuncia os termos do problema. E não aquele que forma” (HOUSSAYE, 2004, p. 34), pois, ao deslocar para a realidade, a professora evita as “armadilhas da relação dual”.

As crianças já tinham mais contato com alguns e chamavam-lhes com mais frequência. Às vezes a professora fazia interferências “sutis” para que as crianças convidassem alguns acadêmicos que “nunca tinham vindo para a roda”, que ficavam a espreita, observando.

Em uma das aulas, percebi que uma garota pequeninha (quatro anos) estava mais triste neste dia e pouco tentava interagir. Ela baixava a cabeça e ficava brincando com sua tiara. O acadêmico Willian, sentado ao seu lado, também fazia tentativas de interagir com ela. Ficamos sabendo que estava triste, pois tinha virado leite na mesa, durante o café.

Ela tinha algumas pessoas preferidas na sala; uma delas era a acadêmica TL, mas todos dispensavam carinho e atenção para com a menina. Era impossível não acolhê-la. A partir dessa situação, passei a pensar que há em sala de aula momentos que são *de outra ordem* e, no caso destas aulas em que tinham várias crianças em situação de risco, tais situações mexeram sobremaneira com todos. Tratava-se de um tipo de experiência vivida só por quem está em sala de aula, na vida real, e por ela pode ser tocado.

Não sei se é possível ensinar uma maneira de olhar para o outro. Houssaye destaca como uma das características de uma formação experiencial a de ser “englobante”. Assim expõe Houssaye (2004, p. 33):

> [...] é um processo que envolve todas as dimensões da pessoa (o afetivo, o racional e o corporal sempre estão estreitamente ligados) a pessoa que está em formação vai se apresentar como “maciça”, plena de sua realidade, portadora de toda a sua vivência, pouco distanciada de todo o seu mundo.

Na reflexão que escrevi sobre a quarta aula e a preparação para a próxima aula, registro que os acadêmicos sinalizaram que uma das meninas não estava participando:

> Os acadêmicos levantaram a questão de uma menina que não estava participando das atividades e o que deveríamos fazer. Eu já havia percebido e me antecipado conversando com a mãe na saída da aula anterior e sabia do motivo que a menina estava tão tímida: Ela queria saber o porquê que tinha tantos adultos. Expliquei para os acadêmicos e perguntei o que deveríamos fazer. Vieram muitas ideias. A mais “diferente” foi de se vestir de “bichinhos ou com máscaras” e fazer brincadeiras...
> Depois de todas as sugestões, perguntei: por que não explicamos para elas o que vocês estão fazendo aqui? Não seria mais fácil? (DINIZ, Relatório de aula, 02/10/2014).

Na aula seguinte as crianças já estavam mais à vontade. Um menino cumprimenta Gabriel enquanto a pequenina e outro menino vão para o piano onde está ZN. A pequena pega sua mão e o traz para a roda. Nesse dia, iniciei a aula perguntando para as crianças se elas sabiam a razão de tantos adultos naquela sala. Várias respostas foram dadas até que um garoto menciona que estão fazendo aula de música. A partir desta resposta, explico que, além de aprender música, estão aprendendo sobre crianças e quem vai ensinar à eles são elas. A seguir, na roda, cada um vai dizendo o que sabe sobre o outro. Crianças falam sobre adultos e vice-versa.

E assim vai passando a pergunta de criança para adulto e vice-versa. Eles vão respondendo o que sabem sobre o outro e vão interagindo, “cirandando”, conhecendo-se. A menina, aquela que estava tímida por não entender a presença de tantos adultos, começa a participar mais das aulas. Aquilo que na percepção *deles e delas* mereceria horas de estratégias para ser resolvido foi solucionado de forma muito simples.

Uma atividade em especial teve envolvimento de todos os acadêmicos, tanto no momento de preparação quanto da execução. O acadêmico CA em um dos encontros de planejamento sugeriu a inclusão de uma música composta por ele denominada “Trenzinho musical”. Ele apresentou a música para o grupo, ensaiou e propôs um arranjo em que todos participaram cantando e/ou tocando. Cada um pôde ajudar na composição do arranjo. Naquele momento, foram acionados os conhecimentos musicais que cada um dispunha. Eu assisti e fiz pequenas observações em relação às questões pedagógico-musicais, que não necessariamente precisariam ser incluídas naquele momento.

Na aula em que a música foi apresentada às crianças, depois de uma atividade inicial, eu encaminhei a próxima e passei para CA a primeira voz. O acadêmico assumiu a aula, apresentando a música e a dinâmica: “Esse trem é movido por música. Se a música parar o trem para”. Ele pediu para Willian, que estava com o violão, tocar uns acordes. A seguir, forma uma fila e anda junto com as crianças. Faz o trem parar; andar mais rápido... Ele trabalha com o som e o silêncio; o andamento; a dinâmica. Nesta parte da aula, “a melodia principal” é guiada por CA. A minha participação se dá quando ele pede dois trens, um só com adultos e

outro só com crianças; ou quando entrega espanadores coloridos simulando o apito do trem ou, ainda, quando brinca junto com todos.

A participação dos acadêmicos dá-se nesta aula de várias formas: alguns formam o trem para brincar e cantar com as crianças; outros se posicionam ao redor para cantar; outros fazem o acompanhamento com piano, percussão e violão. A sensação que tenho é de que os acadêmicos divertiram-se tanto quanto as crianças. Eles tiveram a oportunidade de criar ou arranjar a música junto com CA, o que deu ao grupo certa autoria no fazer musical. Eles aliam aos conhecimentos musicais os conhecimentos pedagógico-musicais que a proposta do acadêmico trazia.

Um acontecimento nesta mesma aula chama a atenção de todos pelo modo como aconteceu. O menino convida um acadêmico para entrar na roda e o mesmo pula por “cima da cadeira colocando os pés na mesma e vem para a roda todo sorridente”. O menino, no mesmo instante, empurra o acadêmico e, apontando para ele, diz: “olha o que tu fez. Agora senta na cadeira”. O acadêmico foi e sentou.

No mesmo, instante ele convida Willian para a roda, vem até Lucian, pega-o pela mão e traz ambos para a roda. Uns riem; outros não sabem o que dizer e naquele momento a “primeira voz” ficou com o menino. A aula seguiu e, na aula dos acadêmicos, posterior ao acontecido, tivemos a oportunidade de discutir aquela situação que nos pegou de surpresa. Os papéis inverteram-se? Em meu relatório de aula, fiz o seguinte registro:

> [...] o acadêmico me falou que ele como adulto não deveria ser chamado a atenção. No grande grupo isso foi discutido e veio o papel do adulto; do professor. No primeiro momento a reflexão era de que o menino teria claro a noção de certo e errado e dos papéis que cada um desempenha no grupo. A seguir, a discussão foi sobre a forma e a rigidez com que esse menino impôs que o acadêmico sentasse na cadeira. Trouxeram o tipo de educação e tratamento que o levou a agir daquela forma. Por fim, a reflexão foi transferida para a escola, mostrando que essa atitude, se ele fosse o professor, daria margem para que outras crianças tivessem a mesma atitude do professor (DINIZ, Relatório de aula, 09/10/2014).

O acontecido em aula foi levado para as nossas avaliações e reflexões. Gerou discussão e questionamentos em torno do “limite”. “Como trabalhar o limite na escola?”

> Um dos acadêmicos disse que procura dar mais liberdade, mas ele tinha dúvida de como fazer isso e que estava lendo sobre isso. Muitas coisas foram levantadas a partir disso. Outros apontaram para os limites entre a

> liberdade excessiva e depois não se conseguir fazer mais nada. Do autoritarismo. Como se lidar com os excessos?(DINIZ, Relatório de aula, 09/10/2014).

Outro ponto a ser destacado ficou por conta do “momento surpresa”, no qual poderíamos ter a visita de um convidado ou a participação de um dos acadêmicos realizando alguma atividade. Tivemos a oportunidade de ver dois professores experientes de instrumento dos cursos de música da UFPel atuando com as crianças.

A primeira visita foi do professor Raul Costa d’Ávila, que atua no bacharelado em flauta transversal. A dinâmica do professor propiciou aos acadêmicos observar a forma como interagiu com as crianças, além de apreciarem a forma como conduziu a apresentação e a introdução aos princípios para a execução do instrumento. A aula foi centrada nas crianças. Entretanto, em alguns momentos, o professor virava para os acadêmicos e dava algumas explicações sobre a sua abordagem.

A oitava aula teve como convidada a professora de piano Sônia Cava, que atua no curso de Licenciatura e, por isso, professora de vários dos acadêmicos que ali estavam. Diferentemente da aula do professor Raul, nesta, os acadêmicos, a partir do convite das crianças, participaram ativamente de todas as atividades e a professora falou-lhes um pouco das suas concepções de música e de educação musical.

Por fim, na última aula, foram *eles e elas* que, sozinhos, organizaram o planejamento; estudaram as atividades; discutiram como e quem iria realizar cada atividade e, juntando *“mão com mão”, eles dançaram a ciranda* com as crianças. Para entender como *eles e elas* chegaram a esse protagonismo, faço um parêntese para uma breve contextualização.

No início do semestre, enquanto planejávamos as aulas das crianças, levantei algumas questões a respeito da responsabilidade que assumiríamos em relação às crianças e seus responsáveis. Não poderíamos falhar com as crianças deixando-as sem aula, ou sem retorno, por exemplo. Enfim, teríamos que ter cuidados com aqueles que estavam chegando. E, caso eu não pudesse por algum motivo estar em aula, eles assumiriam esse compromisso. Naquele momento do semestre era apenas uma hipótese.

Recordo que Willian disse enfaticamente que isso não aconteceria e que eu ficasse tranquila, pois, caso acontecesse, eles assumiriam o compromisso. No mês de outubro, por motivos alheios à minha vontade, não pude continuar com as aulas de musicalização e optei por encerrar as atividades com as crianças algumas semanas antes do previsto.

Entrei em contato com Willian e solicitei que se encarregasse de passar o pedido para os demais colegas de assumirem essa última aula. A responsabilidade de transmitir a notícia aos responsáveis das crianças eu pedi para o coordenador do curso e também pedi que os acadêmicos deixassem para os pais darem a notícia de que não teríamos mais aulas aos seus filhos. Os responsáveis explicariam a situação.

Dei algumas diretrizes do que eles poderiam seguir e deixei livre para que repetissem e/ou criassem outras atividades mais ou menos dentro da rotina já estabelecida. Para essa aula, contamos com uma bolsista de iniciação científica que filmou a preparação, o planejamento, o ensaio, a distribuição de tarefas e, por fim, a última aula de musicalização com as crianças, por *eles e elas* ministrada.

Olhar o vídeo da última aula que *eles e elas* ministraram sozinhos faz sentido acompanhando o planejamento que eles fizeram. Willian conduziu a melodia principal, a primeira voz, guiando o planejamento da última aula. Ele leu para seus colegas os e-mails que lhe enviei onde havia um pequeno roteiro como sugestão para esta aula, abrindo possibilidades de ampliá-lo a partir da criatividade do grupo.

Alguns dos acadêmicos já tinham alguma experiência em sala de aula, mas, o mais importante, é que cada um sabia um pouquinho e, “juntando mão com mão”, eles ministraram a aula do “jeito que planejaram e sem deixar de seguir a rotina que as crianças estavam acostumadas”. Coloco entre aspas, pois ouvi inúmeras vezes e de vários acadêmicos que eles conseguiram seguir o planejamento à risca, algo que não tínhamos conseguido na maioria das aulas anteriores.

Durante o planejamento da última aula, o vídeo mostra que eles estavam evidentemente alterados: falando muito; conversando muito; pareciam nervosos com a última aula. Talvez um misto de nervoso por ter que ministrar a aula e também pelo fato de ser a última e não poderem dar continuidade ao trabalho. Eles começam o planejamento relembrando como a professora iniciava a aula, enquanto Willian vai escrevendo no quadro as atividades que irão realizar e quem ficará responsável por

cada uma. Eles vão lembrando-se do repertório, “de como a professora fazia”. Eles querem trabalhar com as notas musicais (manossolfa) e ficam experimentando para ver qual *delas* sabem com maior segurança.

As crianças vão chegando para a aula uma a uma. Nesse momento em que elas chegam, os acadêmicos revezam-se para conversar com as crianças enquanto esperam a aula começar. Entretanto, em alguns momentos, os acadêmicos conversam entre eles e se esquecem das crianças que já chegaram. As crianças são convidadas a sentar na roda e os acadêmicos explicam que eles ministrarão a aula.

A primeira atividade que eles propuseram foi caminhar dentro de uma pulsação determinada e, logo após, cantar a canção Baião (Edino Krieger) a qual já havíamos apresentado na primeira aula. Nesta atividade, eles queriam que as crianças acentuassem o primeiro tempo do compasso binário. Repetem algumas vezes no lugar, batendo o pé direito mais forte no chão e, depois, fazem o mesmo, caminhando e marcando o primeiro tempo.

A seguir os acadêmicos que estão fora da roda iniciam a canção, quarto compasso da partitura abaixo. Esta canção é acéfala e sincopada, isto é, ela tem pausa de meio tempo no início do compasso justamente onde as crianças deveriam bater o pé no chão e a síncope a seguir não acentua o tempo forte. As crianças que caminham sozinhas acentuando esse primeiro tempo não conseguem acompanhar e sentem-se inseguras onde bater o pé; logo, simplesmente estão caminhando desconectadas da música. O conhecimento do conteúdo musical fica fragilizado.
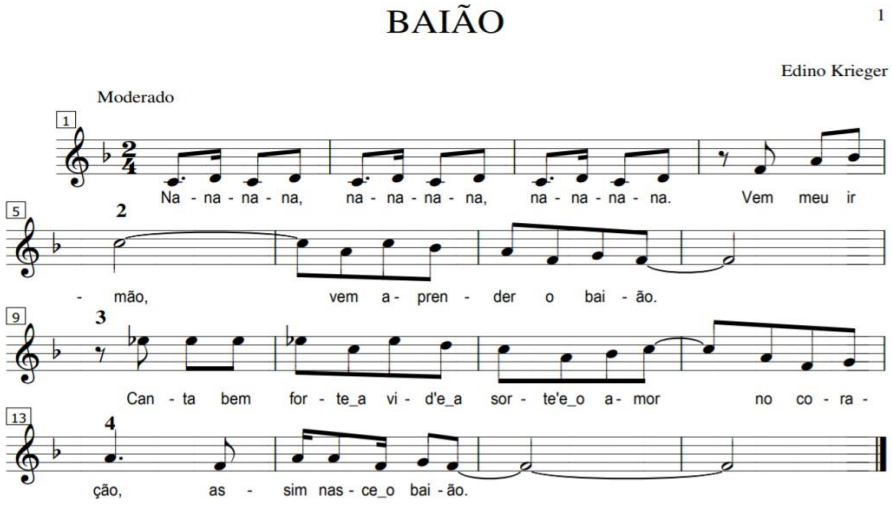
Figura 2 –Partitura Baião – Edino Krieger
Fonte: KRIEGER, Edino. 20 Rondas Infantis. Produções artísticas. Rio de Janeiro,1983.

Na primeira aula em que foi apresentada a canção, primeiro foi feita uma roda entre crianças e acadêmicos. Ouvimos a canção que foi executada brincando de roda para um lado e para o outro, para dentro e para fora, parando, virando estátua e mudando de andamento. Nós adultos conduzíamos a roda e as crianças. Desta forma, conseguiam manter o andamento e a pulsação.

Logo a seguir paramos e fizemos marcação do pulso com um pé, depois com o outro, com as palmas. Naquele momento o objetivo era conhecer a música fazendo o movimento de acordo com o pulso, o ritmo e o andamento. A preocupação não era de que as crianças cantassem. Posteriormente, sentados, o foco voltou-se para a canção. Vale ressaltar que a melodia tem algumas dificuldades para ser entoada por apresentar extensão e saltos; por isso, o objetivo também era trazer para a apreciação um repertório diferente do que estão acostumados a ouvir; com um ritmo que propicia o movimento e a interação. Apesar de ter sido feita uma análise da partitura antes da primeira aula, isso não foi suficiente para que eles pensassem e associassem essas questões musicais com as pedagógico-musicais.

As atividades posteriores seguiram dentro do previsto: Gabriela dando informações às crianças; A revisando as canções; Daniela passando a canção “O sabiá” utilizando os gestos que representam as notas musicais; Lucian e Leonardo P apresentando o baixo elétrico e o violão, falando dos instrumentos, comparando-os, tocando separados e, depois, juntos. Por fim, as crianças puderam mexer nos instrumentos e tocaram o Baião com os dois instrumentos, acrescentando, pouco a pouco, os instrumentos de percussão e a voz. Isso tinha sido sugerido em outra ocasião e agora era incorporado por eles.

Nas aulas de musicalização os acadêmicos tiveram a possibilidade de conhecer a forma como as crianças daquelas idades pensam, participam, aprendem, respondem; o tempo de concentração de cada uma. Também puderam ver como os diferentes professores ensinam e interagem com as crianças, a forma de abordar os conteúdos musicais; de falar com as crianças, as atividades que deram certo com determinada faixa etária; como foi resolvido ou não as questões referentes ao limite.

Algumas situações previstas eram estudadas anteriormente através de textos sobre o tema e/ou exposição realizadas por mim. Em outras situações, vindas da realidade, tínhamos que resolver na hora ou eram trazidas para o grupo. Eles puderam observar, refletir e, de acordo suas possibilidades, participar e interagir com e no grupo. Esses conhecimentos na sua maioria são da dimensão dos

conhecimentos pedagógicos gerais. Na minha perspectiva, o conhecimento dos alunos a interação entre os grupos era condição e parte de um conhecimento pedagógico geral necessário para que a experiência acontecesse. O conhecimento pedagógico geral, na perspectiva de Mizukami (2004), inclui outros conhecimentos da base proposta por Shulman:

> É o conhecimento que transcende uma área específica. Inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimento dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até contextos macro como o de comunidades e de culturas de manejo de classe de interação com os alunos, conhecimento de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de usa área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (MIZUKAMI, 2004, p. 39).

O contato e o convívio dos acadêmicos com as crianças foram crescendo e cada vez mais eles participavam das rodas, das atividades, brincavam juntos e descobriam em algumas atividades respostas para dificuldades musicais que estavam enfrentando. Foi o caso da manossolfa que ajudou alguns acadêmicos a internalizarem intervalos melódicos. Isso foi explicitado em aula durante os momentos de avaliação e reflexão dos acadêmicos comigo, conforme destaco em meu relatório de aula:

> [...]um dos acadêmicos falou da sua dificuldade em cantar determinados intervalos e que ao trabalhar em aula com esta abordagem (manossolfa), o ajudou a fixar alguns intervalos. Os acadêmicos ainda precisam de experiências concretas para internalizar alguns conceitos que em música são tão abstratos (DINIZ, Relatório de aula, 09/10/2014).

Na última aula, por exemplo, ao revisarem os gestos que indicam as notas musicais (manossolfa) que iriam trabalhar com as crianças, eles, por conta própria, revisaram e observaram que não ficou internalizado e ensaiaram para poder transmitir com segurança para as crianças. Shulman explica que o professor precisa ter domínio da matéria para poder ensinar. E foi isso o que aconteceu: os acadêmicos tinham entendido o conteúdo, mas não tinham domínio suficiente para ensinar.

Eles retomaram o conteúdo musical, discutiram como transmitir e nesse processo eles tiveram uma nova compreensão do conteúdo, mais aprofundada e transmitiram-no com mais segurança. Os acadêmicos estudaram o conteúdo musical durante a preparação da última aula. Daniela foi quem ficou encarregada de fazer a atividade com as crianças. Ela fez o exercício uma vez cuidando para não errar e, na segunda vez, fê-lo com mais propriedade e domínio.

Outro momento de estudo que envolveu conhecimento pedagógico do conteúdo musical foi quando os acadêmicos foram para o Laboratório de Educação Musical. A proposta era trabalhar diretamente com as crianças, mas os acadêmicos verbalizaram que gostariam de ter esse contato com o instrumental ORFF, pois, na sua maioria, não tinham tido acesso até então. Precisavam desse contato para poder entender e abordar o que aconteceria nas aulas de musicalização.

No semestre de OPPMI eles tiveram a oportunidade de explorar os instrumentos e trabalhar a iniciação ao instrumento desde cuidados, formas de segurar a baqueta, descoberta de sonoridades de acordo com o toque, as notas musicais, realização de pequenos exercícios.

Ao refletir sobre o que observei nos vídeos, nos relatórios, na experiência realizada, percebo que o esforço primeiro foi o de criar estratégias de interação e aproximação entre os acadêmicos e as crianças. Esse era um dos pontos que percebia como dificuldade dos acadêmicos ao entrarem na escola. Como se dirigir para as crianças, como falar com elas, como propor as atividades.

Outro ponto que percebi como facilitador dessas aprendizagens foi o fato de terem um professor referência a quem observavam e com quem podiam buscar respostas para seus questionamentos. As perguntas vieram da ação, da prática e as respostas das reflexões, da teoria, no grupo. Os acadêmicos tiveram a oportunidade de ver a ação de professores experientes, de ver, de ouvir e compartilhar no grupo, entre pares, as sugestões, as ações, assim como falar de suas fragilidades e refletir sobre o papel do professor de Música.

Em relação às crianças, dois pontos levantaram muitos momentos de reflexão: a faixa etária diferenciada das crianças e as questões de limite e disciplina. No primeiro ponto, o foco foi a abordagem das atividades para contemplar o grupo com tais características. O segundo ponto trouxe muitos encaminhamentos; entretanto, é um tema que foge muitas vezes ao âmbito da sala de aula.

Sobre os acadêmicos, destaco a necessidade de alguns construírem habilidades musicais mais sólidas, possibilitando mais fluência e musicalidade nas aulas. Outro apontamento diz respeito a como “lidar e aproximar” pais ou responsáveis. Esse fato é comum, principalmente com crianças bem pequenas em que os responsáveis querem estar o mais próximo possível das aulas e entender todo o processo. Muitas vezes o professor não sabe como se dirigir a eles por insegurança e timidez e os afasta.

Vaillant e Marcelo García (2012, p. 12) salientam que nos dias atuais o papel do professor transformou-se e, dentre as qualidades de um bom professor, estão “as competências comunicativas que lhes permitem para lidar e interagir com os estudantes, pais e colegas”. Explicar e conversar sobre o que acontece na aula de música é uma maneira de aproximar e mostrar o trabalho que é realizado e o envolvimento dos seus filhos, tê-los presente e poder contar em vários momentos com a participação dos mesmos.

Muitos professores consideram invasiva essa participação; outros consideram que pode fortalecer o trabalho. Em consonância com o segundo ponto de vista, trago uma situação como exemplo:

> As crianças da comunidade vieram, mas as crianças do abrigo não. A coordenadora me telefonou alguns minutos antes do horário da aula avisando que as crianças estavam prontas e querendo ir para a aula, mas não teria transporte da prefeitura para levá-las. No primeiro momento, sem ponderar nas limitações legais, pensei em buscá-las de táxi e logo os acadêmicos que estavam de carro se disponibilizaram e se mobilizaram para tentar ajudar. Mas o que me chamou a atenção é que algumas mães que ficaram sabendo que as crianças não poderiam vir, prontamente se colocaram à disposição. Queriam ir até lá, levar seus filhos para terem aula no abrigo e não deixar as crianças sem a aula de música. Vi que já tenho a parceria dos pais, ou melhor, das mães que estavam presentes. Parece que todos querem acolher as crianças do abrigo. Fico muito feliz com isso pois essa era a minha vontade. Além disso, poder contar com os pais é muito importante (DINIZ, Relatório de aula, 12/09/2014).

A *cena 7* trouxe o processo de musicalização, desde a preparação até a ação nas aulas com as crianças. Ao trazer a “rotina” do trabalho docente, *eles e elas* aproximaram-se de conhecimentos da base necessários à profissão do professor. A descrição e análise realizada permitem observar que estavam mais presentes com maior ênfase o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos alunos.

A proposta da disciplina aproximou os acadêmicos de situações relativas à infância e à educação musical na infância, temas distantes da maioria deles e delas. O primeiro contato fez com que conhecessem as crianças buscassem interagir e, junto a isso, iniciar o processo de se ver como professor. Uma relação entre o micro e o macro, no contexto de uma disciplina do curso, foi aos poucos sendo construída.

Cena 8 - Formando uma roda, recontando a canção

***Contar** a ciranda* foi a estratégia utilizada no encerramento daquele semestre. A carta ao amigo foi o meio de reflexão sobre o processo, assim como o meio *deles e delas* demonstrarem os conhecimentos que a experiência realizada proporcionou-lhes. Tratamos de temas e situações que exigiram seriedade, responsabilidade e, da mesma forma em que o semestre foi conduzido, os acadêmicos puderam colocar-se de maneira mais informal.

Exercer a docência é tarefa que exige dos professores e professoras diferentes tipos de conhecimentos. A base de conhecimentos para a docência proposta por Lee Shulman aponta, inicialmente, para sete tipos de conhecimentos. Nesta pesquisa, os acadêmicos citam esses conhecimentos e apontam para outras questões que a reflexão sobre a experiência favoreceu-lhes.

Na cena 7, apontei para alguns conhecimentos que observei a partir da análise dos vídeos e relatórios das aulas de musicalização. A cena 8 apresentará outros conhecimentos mencionados pelos acadêmicos em suas cartas. Eles apontam para o que aprenderam com a experiência. Da base de conhecimentos, o conhecimento pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo musical são por *eles e elas* destacados.

Em relação ao conhecimento pedagógico geral**,** o planejamento é citado de diferentes formas em todas as cartas. É onde eles parecem depositar a confiança de que “tudo vai dar certo” em uma aula. Eles consideraram importante tanto o momento do planejamento quanto a sua execução, isto é, o que foi planejado e o que foi executado ou, em outras palavras, entre o “dito e o feito”.

As várias perspectivas sobre o planejamento têm em comum a vivência “na ação”, nas aulas com as crianças. O planejamento foi flexível, as atividades puderam ser mudadas, mas os objetivos não deixaram de ser seguidos. Essa

habilidade o professor constrói na prática, com o tempo, com a experiência e com a reflexão. Os acadêmicos apontaram também para o processo de ensino de música nas aulas das crianças.

De acordo com Mizukami (2004, p. 39), o conhecimento pedagógico geral é "o conhecimento que transcende uma área específica".

> Através das aulas aprendi que o professor deve estar sempre atento ao andamento da turma (PC, Carta I, 2014.II).
> Esta oportunidade trouxe ao licenciando em música a oportunidade de vivenciar e praticar as diversas possibilidades de práticas educacionais, de forma gradual, discutida e pensada para a evolução do conhecimento musical por parte de tais crianças, fazendo assim, com que aprendessem vendo aprender (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).

O conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito ao conhecimento necessário para ensinar o conteúdo de determinada matéria. "[...], esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional" (SHULMAN, 2014, p. 206).

Para Kraemer (2000, p. 61), "os pedagogos div*idem* o tema aprender com psicólogos (na condução dos processos de aprendizagem), com sociólogos (aprendizagem nas instituições) [...]", dentre outros, pois, para o autor, a "pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas".

Durante a formação, o futuro professor apropria-se de tais conhecimentos que estão distribuídos em disciplinas e/ou conteúdos no Projeto Pedagógico dos Cursos de formação. Esses tipos de conhecimento, assim como o conhecimento pedagógico geral, são construídos na ação, nos cursos de formação inicial e continuada, entre pares, na reflexão e com o tempo.

O conhecimento pedagógico do conteúdo ou o conhecimento pedagógico-musical é mencionado pelos acadêmicos sob diferentes aspectos. A partir de Kraemer (2000), que considera um conhecimento complexo, e para compreendê-lo, dependemos de outras disciplinas, apresento alguns aspectos que chamaram a atenção *deles e delas,* tais como as diferentes faixas etárias presentes na mesma sala de aula, aspecto que não é comum na maioria dos espaços escolares formais. Esse fato refletiu-se no planejamento, no processo de ensino, nas abordagens, nos tipos de atividades.

> Durante as aulas de prática pedagógica adquiri experiência de estar com crianças de diferentes faixas etárias e condições sociais. Aprendi que quanto menor a idade, menor existe um foco de concentração de modo que as atividades devem ser rotativas, ou cíclica. Preparando diferentes e variadas atividades terei um melhor resultado em participação dos alunos (uma surpresa na manga sempre vem a calhar nas piores horas).[...] Aprendi que métodos auxiliam e ajudam, organização é essencial, assim como responsabilidade e afeto ao que fazemos (ZN, Carta I, 2014.II).
> Como a disciplina foi vinculada a um número de crianças de idade variada, de 4 a 10 anos, tivemos a oportunidade de ter uma noção de quanto pode ser diferente cada etapa do desenvolvimento infantil, levando em consideração a criança e sua vida fora da sala de aula (LUCIAN, Carta I, 2014.II).

Parte dos acadêmicos tinha um bom desempenho musical vindo de suas vivências anteriores como músicos, alguns tocando profissionalmente. Entretanto, assim como as experiências pedagógicas, a experiência pedagógico-musical era algo novo e, mais ainda, uma vivência pedagógico-musical com crianças. A relação com as crianças, os objetivos e mais especificamente as estratégias utilizadas nos encontros de musicalização foram pontos em que eles e elas mais centraram suas observações e atenção.

> O objetivo era musicalizar essas crianças, ou melhor, fazer o possível para encaminhar essas crianças a uma compreensão musical internalizada e duradoura, uma missão muito difícil (EP, Carta I, 2014.II).
> Com as discussões que tivemos entramos em consenso que nosso objetivo seria fazer com que as crianças tivessem ricas experiências musicais a partir do contato com instrumentos e o uso do corpo durante as aulas. Em conjunto com a sala planejamos atividades musicais para as crianças. Confesso que sempre ficávamos nervosos antes de começarem as aulas, porque a aula dificilmente ia como planejado, afinal são crianças e elas são imprevisíveis. Mas é isso que fazia a aula ser interessante. Por causa dos imprevistos tínhamos que achar soluções rápidas e criativas (TAMIÊ, Carta I, 2014.II).
> As aulas foram muito divertidas e proporcionaram muitas experiências, aprendi a ter mais paciência para com as crianças e que o contato físico delas com os instrumentos é, de longe, algo que prende sua atenção, isso eu aprendi participando das aulas semanais sem falta. Poder ver os "anjinhos" em prática me fez mudar algumas concepções, acredito agora que as atividades que eu, a minha professora e meus colegas propusemos, podem ser mais bem aproveitadas se explicarmos no início ou no fim destas, o seu propósito, ou seja, mostrar o porquê de cada atividade. Além do mais, atividades onde as crianças estejam em contato com certo instrumento podem ter um resultado muito melhor a meu ver. Evidentemente, não podemos começar com um instrumento mais frágil, mas com um mais robusto (MARCELO, Carta I, 2014.II).

A ação e a reflexão realizadas durante a disciplina possibilitaram que Daniela e Gabriel, por exemplo, confrontassem, modificassem ou mesmo formassem suas concepções e crenças sobre as crianças e a docência.

> Essa experiência me ajudou a mudar minha visão sobre como agir de maneira eficaz com as crianças, antes de presenciar essas aulas, eu pensava que deveria agir com crianças de maneira muito infantilizada. Aprendi muito ao ver a professora tratar as crianças com respeito, mas de maneira direta, sem muitos rodeios, isso mudou bastante a minha maneira de ver certas coisas e com certeza é muito mais produtivo e interessante para as crianças (DANIELA, Carta I, 2014.II).
> Com as aulas de OPPM eu consegui ver a simplicidade com que a professora trabalhou. Simplicidade não no sentido de fazer as coisas de qualquer jeito por ser mais fácil, mas sim no sentido de ensinar de uma maneira simples e leve, sempre levando em consideração o bem estar das crianças. Isso me deu uma noção de como agir em sala de aula. Agora consigo ter um eixo de pensamento que antes eu não tinha e que só foi possível ter com as aulas práticas. Antes dessas aulas a minha concepção sobre dar aula não era muito bem formada porque eu realmente não sabia o que pensar e como agir. Agora eu sei como não ser esse tipo de professora, sei quais caminhos devo seguir e as ideias já estão tomando forma na minha cabeça (GABRIELA, Carta I, 2014.II).

Nos excertos acima vários pontos relativos ao planejamento, aos objetivos, às formas de abordagem dos conteúdos, à forma de se relacionar com as crianças são levantados pelos acadêmicos. Eles têm em comum a vivência, a possibilidade de presenciar e experimentar junto com as crianças como isso acontece, sem ensaios. Observar que o planejamento pode ser mudado, que os imprevistos em uma aula geram angústia, mas que temos que ter soluções rápidas, que existe uma diferença em ensinar determinado conteúdo de maneira simples e simplória; que não devemos desmerecer as capacidades das crianças. Para Houssaye (2004, p. 32), “os jovens em formação precisam adquirir aquilo que não têm, a saber, “experiência”, entendida como o conhecimento adquirido pela prova pessoal que se faz das coisas da educação.”

Além do planejamento, chama a atenção dos acadêmicos a abordagem das atividades realizadas nas aulas de musicalização. Nem todas as atividades chamaram a atenção de todas as crianças. Algumas atividades tiveram maior participação das crianças com mais idade e outras das crianças com menos idade.

A observação e a vivência dos acadêmicos nas aulas fizeram com que eles conhecessem o contexto e as crianças e, a partir disso, entendessem que a abordagem lúdica, os elementos concretos, o uso do movimento, do corpo são enfoques que, em última análise, contribuem para a aprendizagem que é o objetivo dos professores. Um dos textos que fundamentou esta perspectiva foi Freire e Freire (2013, p. 100) em que os autores salientam que os:

> Sinais corporais podem ser utilizados como recursos fundamentais na construção da representação mental, que servirá de base para o reconhecimento da notação musical, e podem ser utilizados como experiências de leituras dos sinais no corpo antes da experiência de leitura de partitura.

Ao mesmo tempo em que o texto foi estudado, os acadêmicos experimentaram e utilizaram estas estratégias, tanto a manossolfa (associação de sinais das mãos com as notas musicais), quanto à corpossolfa (sinais corporais), termo criado por Ricardo D. Freire, tanto nas aulas de musicalização, quanto nos seus estudos. Esta abordagem foi vivenciada pelas crianças e os acadêmicos puderam “ver na prática”, como eles mencionaram, os resultados. Isso contribuiu para que os acadêmicos vissem outras possibilidades de trabalhar com as notas musicais, o solfejo, com crianças pequenas sem a utilização da partitura, concepção que muitos traziam ao chegar na disciplina.

Ao trazer para as aulas de musicalização essa abordagem e, ao mesmo tempo, para as aulas dos acadêmicos o texto de fundamentação e a vivência do que estava sendo proposto, os acadêmicos puderam unir conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. O número de fragmentos a seguir revela o interesse que a abordagem despertou nos acadêmicos.

> A experiência adquirida nas aulas me deu um novo ponto de vista em relação educação musical, pois nas aulas foram aplicadas canções, manossolfa, danças, brincadeira que auxiliaram no “tino” musical das crianças, visando sempre a participação em grupo em grupo com os pequenos (GABRIEL, Carta I, 2014.II).
> Uma das últimas atividades aplicadas foi o uso do manossolfa e também do método Corpossolfa no desenvolvimento do entendimento das diferentes notas musicais, exercitando através de escalas e aplicando-as nas canções estudadas (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).
> Os métodos utilizados pela professora tinham em sua essência o lúdico, que busca, de alguma forma, materializar tal arte e aprendizado abstrato que é o de música, através de brincadeiras estratégias, experimentos sonoros, como o canto, percussão corporal ou instrumental, contato com pequenos instrumentos e apreciação de grande e profissionais instrumentos (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).
> Algo muito importante que eu aprendi é que eu como futura professora devo estar atenta quanto aos métodos que utilizarei percebendo se realmente está gerando resultados, percebendo as facilidades e dificuldades de cada aluno para sempre propor algo que os acrescente a este ensino, trabalhando sempre com a base da música, pois é o próprio espaço de trabalho, pois a maioria das pessoas não tem contato com o ensino de música sendo que este já tem por si próprio o seu conteúdo por isto não é necessário utilizar outras disciplinas e que o repertório deve ser algo que acrescente para as crianças dar chances de conhecerem algo novo (LEIDIANE, Carta I, 2014.II).
> Aprendi vários métodos para aplicar numa aula para crianças, método que tem todo um embasamento teórico por trás que visam de melhor forma

> abordar vários temas essenciais da música. Foi um semestre de muitas novidades para mim em se tratando de lidar com crianças (EP, Carta I, 2014.II).
> Aprendi isso elaborando jogos musicais junto com meus colegas, fazendo música, relacionando música com outras coisas para que torne o aprendizado para a criança, mais eficiente. Descobri que toda e qualquer brincadeira musical, por mais simples que seja, tem que ter um propósito, pois de nada adianta ensinar por um ótimo método se não o temos o conhecimento com certeza não será significativo. O Planejamento de uma aula é tudo! (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).

No excerto a seguir, Leonardo P faz referência à semelhança do processo vivenciado por eles, à forma de abordagem de uma proposta de musicalização de crianças.

> Nessas aulas aprendi os processos de aprendizado de uma criança e principalmente as etapas da musicalização delas. Aprendi que não podemos simplesmente ensinar teoria musical para uma criança. Primeiramente temos que fazer todo um processo de resgate com elas para ter o conhecimento das suas experiências com músicas e com a vida. Do que adianta ensinar teoria se a criança não teve nenhuma experiência concreta com música? Isso, meu Amigo, chama-se pular o processo! (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).

Nem sempre as atividades planejadas foram totalmente executadas ou bem-sucedidas, pois muitos fatores influenciam no andamento aula. Temos que estar atentos ao contexto e ter certa flexibilidade com o que foi planejado para não correr o risco de perder toda riqueza que as crianças trazem e que pode ser incorporada à aula.

As crianças com seus interesses e, muitas vezes um acontecimento que elas trazem, desperta a curiosidade, contribuindo para um bom andamento ou com os objetivos da aula. Uma mesma atividade pode ser bem recebida em uma turma e em outra não ser aceita.

> Quando a professora dava dicas como a de não colocar atividades que não deram certo fora, mas sim organizá-las de forma diferente; de se colocar no lugar, não dando exemplo com o nome das crianças; o cuidado com os instrumentos, a higiene com os mesmos; de conhecer o que vai ser trabalhado; de fazer os desenhos na pauta perto das crianças, e longe também, porque talvez possam confundir algo; saber ensinar de várias maneiras o mesmo assunto, porque cada uma das crianças aprende de um jeito diferente. Eu sempre fui anotando isso em meus cadernos, sei que depois na minha atuação isso será importante, então encontrarei estas dicas ali(TL, Carta I, 2014.II).

A citou as atividades que considerou como positivas: a canção Sabiá que foi trabalhada na primeira aula juntamente com uma dobradura de um pássaro e por ser muito suave chamou a atenção de todos. Foi surpresa para os acadêmicos a forma como as crianças receberam a canção. O confronto com a realidade desmistificou a concepção que alguns tinham de que para crianças a música dever ser agitada.

A melodia da música em questão é formada por graus conjuntos, em movimentos ascendentes e descendentes. A tessitura é de uma quinta, o que significa que é possível de ser cantada com certa facilidade. Além disso, a utilização do pássaro de papel ajudou a trabalhar o contorno melódico.
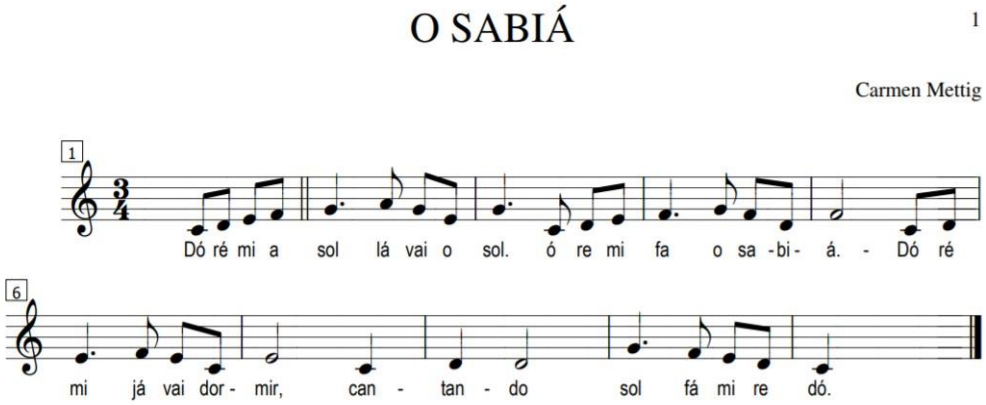
Figura 3–Partitura O Sabiá – Carmen Mettig
Fonte: Material reprográfico

Outra atividade muito citada foi o “Trenzinho musical”, composta pelo acadêmico CA, que ensaiou e preparou juntamente com os demais colegas a canção.

As atividades que não tiveram uma boa recepção por parte das crianças, como observa PC, foram as que “tinham mais movimento e contato uns com outros não fluíram tanto com as crianças maiores, como a Cadeirinha de algodão” (PC Carta I, 2014.II). “Cadeirinha de algodão” é uma parlenda e uma brincadeira em que dois adultos, um de cada lado, fazem a cadeirinha com os braços dando as mãos e a criança senta para balançar. Nessa atividade, primeiramente, foi trabalhado o ritmo com o uso da percussão e, ao final, a atividade com os acadêmicos. Todas as crianças realizaram a primeira parte e a segunda somente as crianças menores.

Os acadêmicos, a partir de suas observações, percebem o interesse das crianças por algumas atividades e sugerem que estas sejam incorporadas com mais frequência às aulas. Eles observam que o interesse das crianças aumenta quando é apresentado algum tipo de instrumento musical e tinham a possibilidade de tocá-lo.

A partir de critérios gerais propostos por Swanwick (2003, p.92), pode-se dizer que as crianças do grupo de musicalização desta pesquisa estavam no nível dos materiais. O grupo de crianças com faixa etária menor "reconhece (explora) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura". (idem). O grupo com mais idade e que já tinha alguma vivência em outros contextos "identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipo de instrumentos, timbres ou textura." (idem). Desta forma, entende-se a atração das crianças por diferentes fontes sonoras e o interesse pelos instrumentos musicais.

> Algo que sugiro às aulas práticas é o maior contato com os instrumentos, começando por instrumentos menos estridentes e mais robustos e, conforme a evolução da turma, passando para instrumentos mais sensíveis e de maior potência sonora. Creio que esse contato físico fará as crianças terem mais interesse e passar a desenvolver mais rápido as suas habilidades musicais (MARCELO, Carta I, 2014.II).
> Caso continuar com as aulas, espero que meus colegas e eu consigamos apresentar-lhes mais instrumentos, [...]Gostaria também de, cada vez mais, buscar usar o movimento de acordo com a música para que eles consigam sentir a música através dele (TAMIÊ, Carta I, 2014.II).
> Sou a favor que prossigamos nesse método, pois para mim, e acredito que para meus colegas, foi instigante participar dessa nova maneira de assistir as aulas. Para as próximas aulas no próximo semestre eu acharia interessante a aplicação de instrumentos nas aulas para os alunos. O instrumento desperta e instiga o interesse do aluno a frequentar as aulas e a estudar mesmo que apenas "batucando". No mais agradeço a coragem da professora Lélia pela confiança que foi depositada nos seus alunos, e deixo aqui escrito, que já não vejo a hora de começarmos as próximas aulas (GABRIEL, Carta I, 2014.II).
> [...]acredito que o trabalho feito foi efetivo, progressivo e concreto, e o modo em que foi trabalhado o grupo de alunos, estou de acordo (ZN, Carta I, 2014.II).

O acadêmico AS traz algumas sugestões para as aulas de musicalização. A proposta de utilizar "as notas, prêmios" vai ao encontro de uma perspectiva que valoriza os "resultados" e não a motivação para aprender. No processo que estava em andamento, os "resultados", na perspectiva em que o acadêmico traz, não eram foco do trabalho das aulas de musicalização.

> Tenho algumas ideias que poderiam despertar mais interesse nos alunos pelo aprendizado: Notas devem ser usadas como conquista com prêmios (transformadas); revisar constantemente os planejamentos de aula fugindo dos padrões arcaicos que tem até hoje os modelos escolares. Passeios, visitas, pesquisas dentro da própria natureza (AS, Carta I, 2014.II).

Ao referirem-se aos conhecimentos musicais, eles trazem os conteúdos que deveriam ser ensinados ou abordados.

> Os conteúdos devem ser escolhidos conforme a idade das crianças. Também percebe-se que a musicalização começa a partir do momento em que qualquer pessoa está tendo o primeiro contato com o ensino musical desde as coisas simples como a pulsação, imitação de sons e conforme o aprendizado, avançando para instrumentos musicais, teoria musical (LEIDIANE, Carta I, 2014.II).

Marcelo e Flávio referem outros aspectos relativos aos conhecimentos musicais que eram explorados com as crianças:

> [...] vários conteúdos foram apresentados às crianças de forma lúdica e que envolvia a participação ativa delas, como o reconhecimento de timbres diferentes; foram apresentadas a instrumentos musicais diversos como a flauta transversa, piano, violão, contrabaixo elétrico e acústico, pandeiro, xilofone, surdo, caixa; solfejaram através de músicas (como a do Sabiá).[...] As crianças se mostravam de maneira geral sempre satisfeitas com o trabalho realizado em cada um dos encontros, e acredito que tenha sido bastante significante para elas cada aula, pois aprenderam outras perspectivas musicais e noções básicas de percepção musical melódica e rítmica que podem ser importantes para seu desenvolvimento cognitivo, além de conviverem em um espaço amplo e diverso, que além das habilidades musicais desenvolveu também o espírito de trabalho coletivo e o respeito (MARCELO, Carta I, 2014.II).
>
> Canções folclóricas, pedagógicas e até mesmo composições da turma foram utilizados neste processo, onde semanalmente as crianças aprendiam ao menos uma canção nova que tinha por objetivo desenvolver algo, por vezes a percepção auditiva, coordenação motora ou ritmo (FLÁVIO, Carta I, 2014.II).

O processo de preparação, isto é, estudos e planejamentos, fizeram sentido aos acadêmicos ao ter contato com a ação. Eles começaram a entender a teoria depois de confrontados com a prática. Houssaye (2004, p. 34) assim explica:

> Quando se está inscrito em um modelo experiencial de formação, não se dá prioridade (no sentido de primeiro momento do dispositivo) ao saber sobre a realidade a ser levada em conta, e sim à confrontação com essa mesma realidade.

A análise dos materiais coletados demonstra que, à semelhança dos casos de ensino em que os estudantes deparam-se com situações concretas para serem analisadas, refletidas e/ou resolvidas, esta estratégia tornou o processo mais dinâmico e os acadêmicos mais motivados e interessados. O conhecimento pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo musical são os mais citados pelos acadêmicos.

Aos moldes dos casos de ensino que é proposto por Shulman e também avalizado por Nóvoa, por exemplo, aliar a prática à teoria transforma o conhecimento em um conhecimento mais aprofundado e eficaz. Além disso, os acadêmicos, em suas narrativas, evidenciaram que em início de curso necessitam de experiências concretas. Nesse contexto e como parte de experiências concretas, de vivências, de práticas, da ação, é importante ter um professor experiente que possa gerir e servir de referência para essas experiências, oportunizando aos acadêmicos observar e trabalhar juntos.

Além disso, esse professor deve ter condições de fazer as reflexões a partir da prática, problematizando, teorizando, para que a partir da ação teorizada os acadêmicos possam ter uma nova compreensão daquela experiência. Provavelmente essa forma de unir teoria e prática possa contribuir para melhorar a atuação dos futuros professores de música.

Outra dimensão do conhecimento deveria estar presente no processo de ensinar a ser professor que se refere a ensinar e olhar para "*aqueles outros*". Para isso, explica Larrosa (2015a, p. 25), é preciso "cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço".

5º ATO - A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA OPPM II

Dando continuidade ao processo realizado na disciplina de OPPM I, o quinto ato retoma alguns conhecimentos da disciplina anterior. A cena 9 descreve a organização da OPPM II e mostra como realizei o processo de descrição e análise dos dados coletados. A cena 10 retoma conhecimentos e conteúdos que ficaram em aberto, da OPPMI. Já, na cena 11, apresento a abertura para as experiências realizadas no contexto escolar. Na cena 12, a última deste 5º ato, eles e elas contam e refletem sobre o processo e sobre o que eles aprenderam com as crianças.

Cena 09 - O caminho da OPPM II

A disciplina de OPPM II é continuação da experiência iniciada no semestre anterior, a OPPM I. Ela parte das questões que ficaram em aberto e amplia o trabalho iniciado quando as crianças dirigiam-se às aulas de musicalização que aconteciam por dentro da disciplina. Na OPPM II, o caminho é inverso, isto é, foram os acadêmicos que se deslocaram até as escolas. Eles e elas adquirem mais experiências, elaboram novas compreensões a partir de novos contextos, das suas percepções, do aprofundamento da teoria e das reflexões em aula e com os colegas.

A OPPM II contou com dezoito acadêmicos matriculados (08 acadêmicas e 10 acadêmicos). Somente duas acadêmicas não participaram da experiência do semestre anterior, mas já haviam cursado a disciplina, comigo, em outro momento. O foco da ação, nesta disciplina, era o contexto escolar.

Os acadêmicos queriam continuar trabalhando com as crianças, mas, depois das férias de verão, o grupo dissolveu-se. Algumas das crianças do abrigo voltaram para suas casas e, organizar outro grupo iniciante, naquele momento, não era possível. Além disso, algumas questões, na minha avaliação, ficaram em aberto e necessitavam ser trabalhadas.

Alguns conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo musical precisavam ser retomados. Se no semestre anterior o trabalho estava voltado para um nível de maior concreticidade, neste, era preciso retomar algumas questões para poder avançar. A OPPM II foi mais abrangente e, ao mesmo tempo, focada nos

fundamentos e conhecimentos necessários para a docência além da reflexão que permeou todo o processo. Esse enfoque é percebido pela acadêmica em suas reflexões de final de semestre.

> Este ano as coisas foram bem diferentes. Fizemos muitas coisas teóricas, que não julgo ser menos importante. Creio que foi bom ter uma visão diferente da disciplina, abordando questões técnicas de aula de música, como o repertório usado e o planejamento de aulas (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).

A carga horária semestral de 68 horas/aula, com quatro horas semanais, ficou concentrada nas manhãs das quintas-feiras. O programa da disciplina foi organizado em movimentos entrelaçados por propostas práticas e teóricas permeadas pela reflexão.

A composição dos dados neste semestre constou de trabalhos dos acadêmicos tais como fichamentos, fotografias e, principalmente, as reflexões feitas ao final do semestre. No encerramento da disciplina, assim como no semestre anterior, os acadêmicos escreveram uma carta, a qual denomino Carta II. Esta, sob o título *"aprender a ser professor de música com crianças"*, foi direcionada para mim, sua professora.

Embora minha solicitação fosse de escrever uma carta, também deixei livre para os que quisessem utilizar outros formatos para escrever sobre o tema proposto. Poderiam desenhar, fazer poesia, entre outros. Na carta II, os acadêmicos trouxeram reflexões sobre o processo e as vivências acumuladas nos dois semestres. Na intenção de ampliar e ou complementar as reflexões realizadas na Carta II, logo após a escrita, propus uma Roda de Conversa para que *eles e elas* pontuassem aspectos da carta que gostariam de destacar e que, de alguma forma, tocou-os.

A Roda de Conversa foi gravada em vídeo e transcrita posteriormente. O quadro a seguir sintetiza o trabalho da disciplina de OPPM II e mostra a composição dos dados elaborados no decorrer do semestre.

A estrutura e organização das aulas OPPM II Cada data conta 04 créditos (quintas-feiras) Início em 05/03/2015 Término em 02/07/2015	
Movimentos	Dados gerados
1. Revisitando os Conhecimentos que ficaram em aberto na OPPM I • Conhecimento Pedagógico Geral: Planejamento • Conhecimento Pedagógico do Conteúdo musical – práticas musicais em conjunto	Fotografias no Laboratório de Educação Musical Registros da professora-pesquisadora
2. A AÇÃO - o ensaio aberto em novo contexto Escola 1 com vistas à ação • Visitação e observação • Planejamento e preparação de ação pedagógica • Execução da ação pedagógica • Reflexão sobre a prática Escola 2 com vistas à ação • Planejamento apresentação didática • Apresentação na escola 2	Reflexão escrita sobre a ação Fotografias Fundamentação teórica: Fichamento de textos e reflexão a partir das ações
3. A reflexão – a Carta para a professora – aprender a ser professor de música com crianças • Roda de Conversa com base na carta para a professora	15 Cartas Vídeo – 60min 57 (Transcrição)

Quadro 7 - A composição dos dados na disciplina de OPPM II (2015 I)
Fonte: Elaboração da autora (2018)

Cena 10 - Revisitando conhecimentos em aberto na OPPM I

Ao considerar os dois semestres da disciplina como continuação de um processo, senti a necessidade de retomar alguns conhecimentos que, de acordo com minha avaliação, não foram suficientemente aclarados até aquele momento. Queria que os acadêmicos, a partir da primeira compreensão desses conhecimentos, retomassem alguns conteúdos para que tivessem nova compreensão, um pouco mais aprofundada, para, a seguir, dar sequência às próximas ações e cenas.

Parte 1 - Conhecimento pedagógico geral

Em relação ao conhecimento pedagógico geral, os acadêmicos, nas suas cartas ao final do semestre anterior, citaram o planejamento como sendo de muita importância para que se possa dar uma boa aula. Entretanto, o plano que realizaram no final da OPPM I demonstrou que eles tinham muitas dúvidas que precisavam ser

esclarecidas. As dúvidas eram pontuais em relação às etapas de um planejamento, ou melhor, de um plano de aula: objetivos; conteúdos; procedimentos. No final do semestre anterior, *eles e elas* fizeram, como exercício, o plano de uma aula de música a partir das discussões, dos estudos de textos e da forma como a professora elaborava o planejamento das aulas de musicalização com eles.

Na devolução dos planos elaborados por eles, em pequenos grupos, fui apresentando e abordando sobre os elementos básicos de um plano de aula e propus uma discussão utilizando como exemplo os dados do que eles apresentaram. As aulas que tiveram como foco o planejamento tiveram o apoio dos textos de Joly (2003) e Hentschke e Del Ben (2003).

O primeiro texto discute os conhecimentos necessários para compreender a criança e suas relações com a música. O segundo texto aborda sobre o planejamento e a avaliação na aula de música. Também apresenta justificativas para o ensino de música na escola. Após essa primeira etapa de retomada dos planos, as próximas aulas aconteceram no Laboratório de Educação Musical do curso. No Laboratório, o propósito foi de exercitar conhecimentos pedagógico musicais através de um repertório que pudesse ser executado coletivamente por iniciantes.

Parte 2 - Conhecimento pedagógico do conteúdo musical

A vivência ou a prática com o instrumental ORFF, disponível no Laboratório de Educação Musical do curso, mostrou que eles queriam aprender a manuseá-lo e conhecer mais repertórios de iniciação musical, o que era uma solicitação recorrente *deles e delas*. Na disciplina de OPPM I, *eles e elas* tiveram algumas vivências ou experimentações e, na OPPM II, a proposta era ampliar esse contato tendo como foco a prática coletiva.

A proposta deveria contemplar os cuidados com os instrumentos como o segurar a baqueta para tocar os instrumentos (Xilofones e metalofones) até a escolha e as estratégias para apresentar o repertório. O entendimento sobre prática musical coletiva é de que a mesma favorece a aprendizagem de conhecimentos musicais e a socialização e, para a escola, trata-se de uma possibilidade consistente de fazer musical, pois pode ou deveria contemplar todas as crianças.

Joly e Joly (2011), ao apresentarem pesquisas sobre os processos educativos presentes nas práticas musicais coletivas de uma orquestra comunitária, entendem que os processos e as práticas sociais e educativas estão presentes nesses ambientes. As autoras entendem que as práticas sociais “se estabelecem entre pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla” (p.80).

Em relação aos processos educativos, elas compreendem que o conjunto das aprendizagens que se dão a partir da convivência são “de natureza musical, cultural e humana” (p. 80). Por isso, há na prática musical coletiva na escola uma possibilidade de ser bem-sucedida. Os professores precisam de subsídios e materiais que contemplem diferentes níveis de dificuldade e que deem a possibilidade para todos os alunos participarem. Além disso, o professor necessita ter conhecimentos, tanto musicais quanto pedagógicos para poder criar, arranjar, preparar os materiais musicais para diferentes grupos, formações, níveis, faixa etária, além de ter recursos e instrumentos musicais disponíveis nas escolas.

O objetivo do trabalho no Laboratório foi a prática coletiva, não necessariamente com aquele instrumental. Boa parte do semestre foi destinado à experimentação de repertório, criação e improvisação para que os acadêmicos pudessem ter algumas vivências. Buscamos apoio no artigo “Sozinha eu não danço, não canto, não toco” (FRANÇA, 2009) para refletir sobre a maneira de abordar conteúdos que geralmente são propostos a partir dos parâmetros sonoros. “Aula de música não é aula de sons. Aula de música é aula de música, com música e por meio da música” (FRANÇA, 2009, p. 25) resume o enfoque proposto.

A Matriz Curricular Experimental para o ensino fundamental proposta por Cecília Cavalieri França[26] foi consultada e apoiou o fazer musical. Nesse sentido, a estruturação musical ajudou o grupo a pensar a prática musical coletiva. O repertório proposto trazia diferentes níveis técnicos, o que possibilitava a execução por iniciantes e por alunos de um nível mais avançado, fato que é corrente em um grupo instrumental.

[26] O material utilizado está disponível no site da pesquisadora. Disponível em: <http://www.ceciliacavalierifrança.com.br

As formas musicais[27] apresentadas foram: Rondó; Imitação; Cânone; Tema e Variações; Estruturas ABA; Ostinatos[28], Pergunta e resposta. Nesta etapa das aulas de OPPM II foi feito um parêntese para trabalhar os conteúdos musicais necessários para continuar com a proposta de planejamento.

A seguir, juntamente com a execução do repertório escolhido pela professora, também foi proposto que o grupo criasse estratégias para o seu ensino em grupos de iniciação musical, o que incluía pensar outras possibilidades de utilizar o mesmo repertório ou a mesma perspectiva em diferentes formações instrumentais, tendo em vista que as escolas, na sua maioria, não possuem os instrumentos que estavam ali sendo utilizados. Mais uma vez friso que ainda hoje os professores precisam utilizar recursos e materiais alternativos, o que em muitos aspectos limita o fazer musical. Infelizmente, ainda temos que ouvir as crianças perguntando: “quando vamos usar instrumentos de verdade?”

Sobre a escolha do repertório, o acadêmico L observa, quando do fichamento do texto de Torres e colaboradoras (2003), que, além de saber selecionar, levar em conta “a opinião dos alunos”, o professor precisa considerar a escolha do repertório “de acordo com o suporte que a escola dá para o ensino de música!” Na mesma direção, Leandro também traz o contexto como determinante para a escolha do repertório: “os instrumentos disponíveis e as capacidades de cada aluno vão mostrar as possibilidades de repertório a ser trabalhado.”

Aliado à prática no Laboratório, os acadêmicos tiveram a possibilidade de discutir em aula e fundamentar suas reflexões com textos, no grupo e nos desafios propostos por mim, especialmente quando levantava questões pedagógico-musicais

---

[27] Forma – Estrutura, formato ou princípio organizador da música. Tem a ver com a organização dos elementos de uma peça musical para torná-la coerente ao ouvinte, que pode ser capaz de reconhecer, p. ex., um tema ouvido antes na mesma peça, ou uma mudança de tonalidade que estabelece laços entre duas partes de uma composição.

[28]Rondó – Forma musical em que a seção primeira, ou principal, retorna, normalmente na tonalidade original, entre seções subsidiárias (*couplets*, episódios) e conclui a composição.

Imitação – Repetição imediata ou sobreposta do contorno melódico de uma parte por outra, em geral numa altura diferente.

Cânone – A forma mais rigorosa de imitação contrapontística, em que a polifonia é derivada de uma única linha melódica, através de imitação escrita em intervalos fixos ou (menos frequentemente) variáveis de altura e tempo; o termo vem sendo usado desde o séc. XVI para designar obras compostas no gênero.

Variações – Forma em que exposições sucessivas de um tema são alteradas ou apresentadas em contextos alterados. Nos sécs. XVIII e XIX, o tema era geralmente apresentado em primeiro lugar, seguido por um certo número de variações – daí a expressão “tema e variações”.

Ostinato– Termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas. SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música, edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

para que eles pensassem e, no Laboratório, pudessem criar estratégias para resolver a questão.

Esse movimento da disciplina teve como foco o conhecimento pedagógico do conteúdo musical, mas, em muitos momentos, o conhecimento do conteúdo musical foi apresentado em separado para o entendimento dos acadêmicos para que depois de compreendido elas e elas pudessem fazer o exercício de transformá-lo em conhecimento pedagógico musical.

Ao final da disciplina de OPPM I dois temas que tinham ficado em aberto do semestre anterior foram retomados na OPPMII. Ao avaliar e refletir sobre o desempenho do grupo e o meu desempenho ao ensinar tais conhecimentos, percebi que precisavam ser retomados e aprofundados para dar sequência à experiência. Assim, “preparei, transformei e instruí novamente”.

Acadêmicos e professora, cada um a seu modo e em espiral, adquiriram uma nova compreensão do que havia sido apresentado anteriormente. Foi isso o que intencionei descrever até aqui. Na sequência, na cena 11, descrevo e analiso a experiência de inserção dos acadêmicos em contextos escolares.

Cena 11 - Ensaio aberto para a docência

> Do mesmo modo em que as palavras do mestre só ao se converterem em silêncio deixam um vazio no qual o discípulo possa criar um lugar para si, assim escrita de Licário (o mestre/anjo), somente ao ficar em branco, pode fecundar. [...] E assim, apagando essa escrita que é sua oferenda mais íntima e pessoal, é como Licário oferece também a enormidade e a grandeza de sua fé em Cemí, dessa fé que conduzirá José para além, inclusive, de si mesmo, até a suprema metamorfose, até sua transfiguração poética no relato (LARROSA, 2015a, p. 92).

Para que seus discípulos possam metamorfosear-se e seguir seus caminhos e suas escolhas, o mestre, em um determinado momento da formação, precisa deixar-se apagar e no e em silêncio ele abre espaço para a invenção de outras cirandas. Esse foi o sentido dado na continuidade da disciplina de OPPM II quando a proposta encaminhava-se para uma nova experiência: voltar à escola. Antes, sob a perspectiva da aprendizagem; agora, sob a perspectiva do ensino.

Assim, o segundo movimento da disciplina desloca os acadêmicos para a escola, aproximando-os um pouco mais do campo típico de exercício da profissão docente. Os conhecimentos teóricos e práticos são acionados e exercitados no

contexto escolar, na ação. E*les e elas* têm a possibilidade de conhecer duas escolas públicas: uma na cidade e outra na zona rural, ambas no município de Pelotas.

O processo de planejamento das atividades a serem realizadas nos dois contextos escolares foi subsidiado por diferentes textos que tratavam de planejamento, objetivos da educação musical e repertório. Textos de Torres e colaboradoras (2003) sobre a escolha de repertório e de Brito (2003) sobre a música na educação infantil foram estudados e/ou revisitados.

Além disso, houve a consulta a partituras e áudios para o estudo de repertório. Em relação aos textos que fundamentaram a disciplina ao longo do semestre, ressalto que a estratégia do fichamento e posterior reflexão em aula foi necessária e fundamental, pois nem todos os acadêmicos estavam apropriando-se das leituras e muitas questões levantadas em aula encontravam eco nos textos.

A seguir apresento os dois contextos, cujas ações foram pontuais: (1) observação e prática de ensino em um período de 50 minutos; (2) apresentação didática num dos intervalos de recreio das crianças.

Parte 1 - "Por dentro" da Escola Pública de um Bairro de Pelotas [EPB] - observação e ação

Na primeira escola, situada em bairro da cidade de Pelotas, foi realizada uma visita de observação que iniciou no recreio e se estendeu às turmas em que os acadêmicos iriam realizar atividades de docência. A escola autorizou que todos os acadêmicos pudessem realizar uma prática de 50 minutos em todas as turmas que tinham aula pela manhã.

Antes de ir para a escola para a primeira visita, foram levantados com os acadêmicos aspectos que deveriam ser observados para que no momento do planejamento da aula que dariam fossem levados em consideração. A partir da autorização para a ação, foi preciso equacionar o número de acadêmicos com o número de turmas; a faixa etária dos estudantes em que cada grupo iria atuar; o material disponível e o material que deveria ser levado pelos acadêmicos; o tamanho da sala; o número de estudantes em cada turma.

Após a observação, houve um período, na universidade, para planejar e pensar a ação. Eu considerava que os acadêmicos, a partir dos subsídios do início do semestre e das experiências do semestre anterior, já estavam mais independentes para elaborar os seus planejamentos. O turno da manhã desta escola compreendia o ensino fundamental e a educação infantil. Os acadêmicos deveriam planejar levando em consideração os aspectos observados e tentar pensar em outros que surgiriam no decorrer do planejamento e também da ação.

Em razão do número de turmas na escola, as aulas foram realizadas em duplas, o que deu mais segurança aos acadêmicos. Essa estratégia foi mencionada por Leonardo P que, no primeiro momento, perguntou-se: “o que que eu vou fazer agora? O [colega] Flavio foi o que mais tomou a frente porque ele tinha mais experiência, aí depois começou a fluir um pouco mais a aula. Tu aprendes muito mais do que dá aula, do que tu ensina” (Roda de Conversa, 25/06/2015).

Como professora, com a intenção de dar suporte, propus um objetivo único relacionado à estruturação musical e que havíamos vivenciado no Laboratório de Educação Musical. O objetivo foi retirado da Matriz Curricular proposta por França e consistia em “reconhecer repetição de eventos e frases musicais, estruturas ABA e seus derivados no repertório de apreciação e de performance”. Este objetivo poderia ser desmembrado e as estratégias deveriam ser pensadas para os diferentes níveis/anos escolares com os quais se fariam as atividades.

A escolha do repertório ficou a cargo dos acadêmicos. Eles selecionaram e prepararam o repertório e os recursos que utilizariam. Esse planejamento de aula foi apresentado e revisado pela professora que sugeriu atividades, discutiu a organização, a sequência de apresentação, o tempo para cada atividade e a possibilidade de ter atividades extras, dentro dos objetivos, para que o tempo de 50 minutos fosse cumprido.

Na revisão dos planejamentos que *eles e elas* realizaram, muitas observações foram feitas: sobre objetivos; conteúdos; sobre não mencionar as estratégias; confusão entre metodologia/estratégias e objetivos; dentre outros. As correções do plano, desta vez, foram pontuais e a estratégia foi trabalhar diretamente com os responsáveis pelos planos.

Trago o modelo de ação e raciocínio pedagógicos (SHULMAN, 2014) para avaliar o processo dos acadêmicos: primeiro é preciso compreender o que está

sendo ensinado; depois de consolidado é que pode ser transferido para outras propostas. Isso ainda não havia acontecido. Não estava consolidado.

Na “Roda de Conversa”, Daniela menciona essa questão: “o como planejar que eu ainda preciso aprender muito né, mas eu entendi algumas coisas”. Com “algumas coisas” mais claras avançamos. Rafael M menciona o contexto que gerou a ação na escola:

> Na etapa seguinte também planejamos tarefas a serem realizadas em aula que daríamos, mas ao contrário da primeira etapa [OPPM I], essas aulas não foram realizadas na faculdade e sim na sala de aula dos alunos, o que novamente foi uma experiência totalmente nova. Tivemos contato com a realidade, o que espera quem quer ser realmente professor. Foi de muito valor pois aconteceram as mais variadas situações, dessa maneira passamos também a nos conhecer melhor e tentar pôr em prática um pouco do que assimilamos no curso (RAFAEL M, Carta II, 2015.I).

Numa quinta-feira acertada com a escola “realizamos” a prática com as turmas. A forma como acompanhei o andamento das ações foi passando pelas salas de aula. As crianças já me conheciam por acompanhar estagiários do curso na escola. Assim, as entradas não causaram estranheza; talvez tenha causado para os acadêmicos. O olhar que antes observava agora era observado...

Alguns contratempos de primeira viagem sempre ocorrem. Um deles foi o dimensionamento do tempo da aula com duração de 50 minutos. Isso ocasionou, em algumas turmas, a repetição de atividades, causando certo cansaço nas crianças. O repertório escolhido ficou entre músicas folclóricas e popular brasileira. No caso das primeiras, as escolhas em alguns casos foram de músicas muito conhecidas ou muito infantis para o grupo com o qual estavam trabalhando.

Muitos fatores influenciaram o andamento de uma aula e o confronto com a realidade causou sensação de fracasso e também de amadurecimento. O planejamento e as estratégias, o pouco conhecimento dos estudantes e da rotina da escola foram fatores que influenciaram o andamento da aula. A acadêmica a seguir busca alternativas para recuperar o bom andamento da aula:

> Tive a minha experiência mais frustrada dentro da sala de aula de 2º ano do ensino fundamental. Percebi com essa aula que não podemos subestimar a capacidade de absorção e rápido aprendizado das crianças dessas idades. Junto com a minha dupla, ficamos perdidos quando metade das crianças saíram da sala de aula para a merenda e outra metade ficou quando, na verdade, já tínhamos acabado as atividades que tínhamos planejado.

> Fomos forçados a improvisar nisso me vieram memórias das aulas do ano passado e de todas as práticas que fizemos com as crianças e que poderiam ser aplicadas imediatamente na sala que estávamos para que, ainda sim, conseguíssemos dar uma aula boa e alcançarmos nosso objetivo. Depois de pular, engatinhar, falar sobre as famílias dos instrumentos, trajetória musical nossa e dos alunos, não tínhamos mais ideias. No final da aula nos rendemos a eles. Acho que, pelo menos, eles gostaram de nós (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).

Um aspecto frisado por mim durante os momentos de planejamento e de ação é que não devemos esquecer que às vezes os objetivos da aula de música perdem-se em atividades somente de lazer. O lúdico faz parte da aula de música, mas, como dito anteriormente, “aula de música é aula de música, com música e por meio da música”. Caso contrário, aula de música pode ser confundida com outros momentos recreativos da escola.

Outro ponto que observei foi o fato dos acadêmicos não terem dedicado um tempo maior de preparação do repertório que iriam executar em aula. Alguns vêm com a lógica de que não é preciso preparar, “ensaia na hora” ou “na hora sai”. Isso dificulta a fluência tanto na execução do repertório, quanto na interlocução com as crianças, pois gera mais desconcentração e perda do *timing* da aula.

Parte 2 - “Por dentro” da Escola Pública Rural [EPR] - apresentação didática

De acordo com a minha perspectiva docente, apresentar contextos diferenciados e contrastantes entre si é uma forma de trazer a discussão e a reflexão sobre a escola, o ensino, as relações pedagógicas. A intenção não é a comparação, mas, assim como no primeiro semestre eles trouxeram suas infâncias para a universidade e perceberam as diferenças de acordo com o contexto, a proposta foi a de conhecer e trazer para a reflexão a experiência de uma escola em contexto do campo.

Na segunda escola, situada na zona rural, a inserção aconteceu de modo um pouco diferente. Por questões de deslocamento, os acadêmicos não tiveram a oportunidade de ir mais de uma vez para observar, planejar e voltar para ministrar a aula. Por isso, a proposta foi a organização de uma apresentação didática, que seria feita na hora do intervalo, aproximadamente durante 20 minutos.

Durante o planejamento, que foi coletivo, os acadêmicos escolheram o repertório, discutiram o que e quem falaria e contextualizaria cada música. Pequenos grupos encarregaram-se de ensaiar e apresentar as músicas.

Após a visita à escola rural, a avaliação feita foi a partir de dois pontos de vista: o deles e o meu, enquanto sua professora. O que chamou a atenção da maioria dos acadêmicos foi a escola em si. Destacaram ser um espaço cuidado, limpo, cheio de folhagens, flores, silencioso, com crianças interessadas e participativas, um ambiente tranquilo. A relação que se estabeleceu com as crianças e professores foi questionada pelo acadêmico Leandro, para quem a forma como nós nos apresentamos na escola foi diretiva, pois não propiciou a troca.

> Um exemplo prático foi na escola que nos apresentamos e nenhum momento houve uma troca com alunos e professores. Fomos lá e passamos informações (mais ou menos) e quais outras informações que nos passaram? O exemplo do menino falando sobre os lençóis aquáticos mostra que não estamos ali para ensinar e sim para trocar, as vezes a luz no final do túnel pode ser uma miragem, a luz da tradição, que dita como temos que nos comportar e agir. Gratificante nessa profissão não é o trabalho feito no fim do dia e sim as pessoas que fizeram parte dele (LUCIAN, Roda de Conversa, 25/06/2015).

No meu ponto de vista, os conhecimentos musicais e as habilidades de execução no instrumento, que deveriam estar presentes na “apresentação didática”, mereceram maior atenção. A apresentação teve alguns problemas quanto à fluência do repertório que necessitava de mais ensaios dos grupos. A organização e planejamento da apresentação e alguns ensaios foram realizados em aula, mas não foram suficientes para que a proposta tivesse uma unidade.

O grupo não estava musicalmente integrado o suficiente para a apresentação didática. Faltou tempo e maior disponibilidade de alguns que necessitariam mais ensaios e, assim como na escola em que realizaram a primeira ação, a prática musical poderia ter sido mais aprimorada. Destaquei em vários momentos sobre a importância de se realizar uma boa apresentação, com um repertório “bem cuidado”, bem executado, pois as crianças estão em processo de formação.

A confiança de que “*na hora sai*”, de que não precisa ensaio, mais uma vez, não deu tão certo assim. Existem muitas formas de ensaiar. Os acadêmicos trazem de suas vivências como músicos populares algumas rotinas de ensaio e da forma como aprendem. A pesquisa de Lacorte (2007, p. 34) mostra que o percurso dos músicos populares é semelhante ao desta investigação.

> [...] o caminho percorrido por músicos populares, desde o início da aprendizagem até a profissionalização, é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico. Vinculado a processos de aprendizagem informal, há o prazer de aprender um instrumento. Algo que não representa sacrifício, com regras, prazos e currículos a serem cumpridos.

O professor de música, quando está em sala de aula, já deveria ter passado pelo processo de estudos, experimentações e ensaios. Na sala de aula, o tempo é dos alunos, pois este é o momento de acolher e ampliar repertórios; de estruturar o conhecimento musical das crianças. Para isso, ele precisa estudar e conhecer muitas músicas de vários lugares e prepará-las de acordo com os seus planejamentos e projetos.

Hoje temos acesso fácil a áudios, vídeos, partituras de muitos repertórios por meio da internet e dentre outros; mas isso não garante que, ao pesquisar de noite para “aplicar” no outro dia, tenha-se um resultado pedagógico-musical satisfatório. Sempre é preciso dedicar tempo para preparar material, principalmente o professor em formação ou iniciante que ainda está construindo seu baú de experiências. O excesso de informação e a falta de tempo impossibilitam o silêncio, o conhecimento, a experiência.

Percebe-se que esta rotina, em relação à preparação do repertório, ainda não é clara para os acadêmicos. Inclusive atrevo-me a dizer que isso ocorre também para muitos educadores musicais, que subestimam o papel das “músicas” na sala de aula e no fazer dos alunos. É preciso que o professor atente para o tratamento sonoro e para os “repertórios” que serão apresentados ou trazidos pelas crianças que estão em processo de formação.

Quando as práticas musicais dos acadêmicos, no semestre anterior, foram conduzidas como foi a música “Trenzinho”, os resultados musicais foram mais satisfatórios tanto para os acadêmicos quanto para as crianças. Considero que os objetivos, as estratégias e a preparação de repertório para a aula de música na escola mereceriam maior atenção dentro das disciplinas de OPPM e, quem sabe, da pauta de discussões na formação inicial.

Cena 12 - Aprender a ser professor de música com crianças

O processo realizado nas duas disciplinas desencadeou reflexões que foram explicitadas pelos acadêmicos em suas cartas e na Roda de Conversa. Os

entendimentos e as reflexões *deles e delas* aprofundaram-se em espiral, pois os contextos, as relações, os conhecimentos ampliaram-se e a análise da experiência adquiriu nova compreensão. Depois de dois semestres em que a ação, a teoria e a reflexão sobre as mesmas permearam todo o processo de formação para a docência, *eles e elas* conseguiram ter um distanciamento para refletir sobre suas vivências como estudantes e sobre possíveis situações encontradas por uma professora ou um professor ao longo da profissão.

Além das experiências nas disciplinas de OPPM I e OPPM II, *eles e elas* adquiriram outras, provenientes das diversas atividades de sua vida acadêmica – Ensino, Pesquisa e Extensão – e pessoal. Todas elas, certamente, contribuíram para ampliar as reflexões. No momento da reflexão, toda as situações, como traz Willian, misturam-se e a compreensão sobre todo o processo e sobre a docência vem à tona, especialmente no final de semestre: “Várias situações, *daqui a pouquinho* tu consegue unir uma coisa com a outra” (WILLIAN. Roda de Conversa, 25/06/2015).

Ainda estava muito presente a experiência realizada no semestre anterior, circunscrita à sala de aula. *Eles e elas* participaram ativamente de todo o processo com as crianças e diferentes conhecimentos foram mobilizados: conteúdo musical; pedagógico; pedagógico-musical; das crianças, dentre outros. Além da base de conhecimentos, a experiência do primeiro semestre trouxe uma dimensão mais humana ao processo devido à forma como se constituiu o grupo de crianças.

Na OPPM II, os acadêmicos foram convidados a sair da sua “zona de conforto”, a sala de aula, na qual observavam e atuavam comigo, para conhecer outros espaços e exercitar o protagonismo, principiando um processo de docência. Na escola, como afirmam alguns dos acadêmicos, como Flávio, PC, Willian, Rafael M, o lugar é delas, as crianças. E, talvez, se as crianças que participaram no primeiro semestre, se na escola estivessem, provavelmente agiriam de outra forma.

Na Carta I, eles abordaram sobre questões mais pontuais, referentes à experiência realizada; já na Carta II e na Roda de Conversa, eles e elas ampliam suas reflexões, pois há também um olhar sobre a escola e a profissão. Eles e elas se referem às vivências do primeiro semestre, comparam com o segundo e vão construindo as suas experiências.

A compreensão sobre contextos amplia-se: antes girava entre a aula das crianças e a aula de OPPM I propriamente dita; na OPPM II, os acadêmicos abordam diferentes situações escolares com as quais tiveram contato, o conteúdo das aulas de OPPM II e a docência. Os acadêmicos conseguem fazer uma reflexão mais aberta, onde trazem elementos do primeiro semestre, do segundo, e vão relacionando-os com a profissão “professor de música”.

Se lá, na OPPM I, as considerações eram sobre o que nela aconteceu, agora, na OPPM II, a reflexão trazia elementos dos dois semestres, assim como a vivência do curso de Licenciatura como um todo, o que ajudava os acadêmicos a refletirem sobre a formação do professor de música. Ao trazer o processo para a discussão, elementos das duas disciplinas foram articulados. A apresentação e a discussão dos conhecimentos serão abordados na *parte 1* (OPPM I) e *parte 2*(OPPM II), sequência desta cena.

Parte 1 - Sobre a OPPM I

Eles e elas continuam a referir-se à experiência realizada na OPPM I, com as crianças, como um dos pontos de apoio no qual buscaram fundamentar as práticas seguintes.

> O semestre está terminando e com ele vem a retrospectiva de tudo o que vivenciamos para chegar até aqui. E hoje, em especial, a retrospectiva parte do nosso segundo semestre do curso, sendo o primeiro com a disciplina de OPPM, Orientação e Prática Pedagógica Musical. Ao começar essa disciplina eu já sabia o que esperar dela, pois no primeiro semestre eu acompanhei a turma de OPPM II à uma atividade na escola. O que eu não sabia, no entanto, era como chegaríamos até o momento de efetivamente entrar na escola e dar uma aula para as crianças (GABRIELA, Carta II, 2015.I).

A acadêmica traz esse “passo anterior”, esse movimento de retroceder para entender o caminho que é a chegada na escola. Eu entendia que era preciso uma ponte ligando os acadêmicos recentemente egressos do ensino médio e outros há muito tempo distantes do ensino formal com a docência. Era uma mudança de perspectiva. Assim como a câmera, que girou 180º para observar os acadêmicos, os acadêmicos, ao chegarem a um curso que forma professores de música, precisam,

no meu entender, ter espaço e tempo de desenvolvimento e apropriação desse novo olhar.

Eu, enquanto professora, neste caso, tive o papel de fazer a “câmera girar”, propondo experiências que os fizessem refletir sobre a docência. Talvez, por isso, que esse “preparo” para a ida à escola tenha chamado tanto a atenção dos acadêmicos, mesmo depois de terem vivenciado outras experiências.

Ainda sobre a experiência do semestre anterior, Tamiê resgata, em sua Carta II, sentimentos, expectativas e a reflexão sobre a experiência do semestre anterior e a possibilidade de que isso tenha eco nas suas práticas como professora. Reencontrar a sua infância parece ter sido o caminho que a fez pensar sobre o encontro com a infância daqueles outros com quem estava, na OPPM I.

> No primeiro dia tivemos que trazer cada um uma música que remetia à infância. Lembro que me diverti escolhendo a música a ser trazida e também escutando as dos demais alunos. Isso foi uma ótima maneira de começar a disciplina, porque, afinal, todos fomos crianças e a música esteve presente de diferentes maneiras de nossa vida desde então. Me assustei quando percebi que quem vai deixar uma lembrança musical na infância das pessoas somos nós futuros professores de música (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).

Da mesma forma, a acadêmica traz suas angústias ao saber que já no segundo semestre do curso estaria imersa em uma proposta com crianças. Para ela, o entendimento da ação aconteceu por meio da reflexão.

> Percebi, então, que a professora queria que a partir das experiências em sala de aula e pensando nos objetivos das aulas, que juntos pudéssemos pensar em maneiras de levar esse conhecimento para as crianças, não necessariamente tinha que dar certo, pelo contrário, poderia dar errado e a partir disso pensamos o porquê que deu errado e o como poderíamos melhorar, e fazer de outra maneira (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).

Ao analisar os excertos dos acadêmicos, percebo que eles foram tocados, principalmente com a proposta da primeira disciplina, a OPPMI. Vejamos alguns excertos:

> A aula que mais me marcou foi a última, na qual nós, como sala, planejamos e demos uma aula sem a ajuda da professora, e pela primeira vez a aula saiu como planejado. Me surpreendi que com poucos encontros e conversas fomos capazes de dar uma aula para aquelas crianças da maneira que planejamos. Isso não aconteceria se não tivéssemos tido experiências anteriores com as crianças e se não tivéssemos tido conversas

> sobre as mesmas, sempre com o olhar experiente da professora. Confesso que fiquei muito triste em não ver mais as crianças, pois tinha me apegado a elas e creio que todo o grupo também (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).
> No começo das atividades dessa cadeira, que começa a nos preparar para sermos professores (meio de 2014), pouco imaginava como as coisas aconteceriam. Era o início de uma nova etapa e como de costume muitas expectativas do que nos aguardava. Após alguns encontros e conversas, algumas coisas foram ganhando forma. No caso do semestre passado, o planejamento para que tivéssemos a experiência de dar aula para criança. Dessa primeira etapa posso dizer que para mim em particular foi de muito valor, pois além desse contato que era totalmente novo, o aprendizado junto com colegas também nos faz ver situações de diferentes ângulos, pois cada um tem dificuldades diferentes (RAFAEL M, Carta II, 2015.I).

Suspeito de que isso se deve à forma como se deu o contato entre todos, o tempo mais longo de convívio com as crianças e também sobre quem eram as crianças, onde viviam, suas trajetórias de vida, o que facilitou a empatia. Para Shulman (apud MIZUKAMI, 2004, p. 43), “nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência”. Eles demonstram em suas cartas que só entenderam o que estava sendo proposto quando das reflexões suscitadas pelo grupo e/ou por mim.

Parte 2 - Sobre a OPPM II

A prática apoiada na teoria e a teoria apoiada na prática trouxe aos acadêmicos uma percepção ampla sobre a profissão. A inserção dos acadêmicos em contextos educacionais diferenciados, tanto para observação como para ações, possibilitaram que suas escritas transitassem por conhecimentos de diferentes naturezas. Nas reflexões expressas nas 15 cartas que encerram o semestre e a disciplina OPPM II, eles apontaram para a complexidade que envolve a docência, revelaram conhecimentos de base para a docência que lhes chamaram a atenção e/ou aprenderam ou precisavam aprender, além de outras questões que a experiência desencadeou. Em relação aos conhecimentos, eles, ao expandirem suas vivências, também ampliam as suas compreensões sobre a docência.

A base proposta por Shulman prevê que o professor necessita conhecer os contextos educacionais, seu funcionamento, assim como as características das comunidades e culturas. Nesse sentido, os acadêmicos tiveram a oportunidade de participar das aulas de musicalização nas quais as crianças vinham de livre vontade e com as quais tiveram mais contato e vínculo. Posteriormente, a Escola Pública de

um bairro de Pelotas para uma observação e um período de 50 minutos de prática e a Escola Pública Rural em que fizeram uma apresentação musical na hora do intervalo também criaram condições para conhecer contextos distintos de docência.

A comparação que os acadêmicos fizeram a partir das diferentes vivências que as duas disciplinas possibilitaram foi inevitável. Esses contextos geraram algumas reflexões e aprendizagens tanto em relação às crianças (casa de passagem ou orfanato como falam; crianças que são filhos de agricultores, de diferentes situações sociais e econômicas) quanto aos espaços físicos e o que isso representa e influencia no andamento da escola, na aula de música, no planejamento e na vida profissional e pessoal da professora e do professor.

Os excertos a seguir trazem perspectivas sobre os contextos que conheceram. Alguns trazem uma visão mais geral sobre o contexto e outros relacionam com o ambiente profissional.

> Tivemos agora por último o contato com duas escolas, uma aqui na cidade e outra no interior. Cara, vou te dizer, a diferença é enorme em relação a tudo, educação dos alunos e professor, cuidado com a escola e tudo mais. [...] devemos estar preparado para tudo (LEANDRO, Carta II, 2015.I).
> As experiências que tivemos conhecendo várias possibilidades de ambientes de trabalho também foram muito ricas e nos abriram a visão sobre as possibilidades que não podemos imaginar, mas que podemos encontrar ao lecionar (DANIELA, Carta II, 2015.I).
> A experiências desenvolvidas nestes dois semestres da (OPPM), levou-me a refletir sobre os ambientes. Quando trabalhamos com as crianças em nossa sala de aula, estávamos nós em nossa zona de conforto e ao contrário, as crianças em um ambiente hostil, o que de certa forma fez com que elas não estivessem em suas características habituais em certas ocasiões. Visitando as escolas, pude desfrutar da reflexão e experimentação das diferentes realidades sociais, e das infinitas possibilidades que um educador pode oferecer a uma criança e futuro cidadão da nossa pátria, pais, mães, brasileiros (FLÁVIO, Carta II, 2015.I).

Um aspecto que faz a diferença em uma aula, seja ela de qual disciplina for, é trabalhar com alunos motivados para aprender e interessados. A acadêmica Leidiane traz um conhecimento que adquiriu com a experiência:

> Desde o início da disciplina de OPPM I e II aprendi muitas coisas importantes que nunca havia passado por minha cabeça. Todas as vivências e experiências com as crianças de diferentes contextos tanto as da OPPM I, que vinham por interesse próprio e dos pais que consideram importante, como também na [EPB] que fizemos um planejamento para uma atividade e é muito latente as diferenças de trabalhar com crianças que querem e outras que não desfrutam na escola o ensino de música (LEIDIANE, Carta II, 2015.I).

Para Nóvoa (2011, p. 538), só uma pedagogia conduzida pelos professores “conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens”. Nesse sentido, mais uma vez ressalta-se a necessidade de uma formação por dentro da escola, como o próprio autor enfatiza. Ao aproximar os acadêmicos “das escolas” e de outros espaços de fazer musical, possibilita-se que essas questões sejam levantadas, refletidas e, além do contato com situações que vão nesta direção, criam-se condições com as quais os acadêmicos possam lidar e, quem sabe, trazer/inventar novas respostas pedagógicas.

O acadêmico Marcelo, por exemplo, enxerga o seu papel de instruir, ensinar, ao mesmo tempo em que entende que precisa levar em consideração os muitos fatores que envolvem a vida daqueles outros com os quais atuará.

> Ao lidar com crianças na sala de aula percebi que elas são muito mais parecidas com os adultos do que eu imaginava, são seres com seus sonhos, problemas, relacionamentos, preocupações, etc. Porém, para elas, o mundo é mais possível, cada uma delas vive um mundo diferente e cada uma delas acredita de verdade nele. Eu me vi professor diante destas crianças, diante de seres cheios de possibilidades e eu tinha a difícil tarefa de guiá-los até um objetivo que era mais meu que deles(MARCELO, Carta II, 2015.I).

Na Roda de Conversa, o “comportamento” e a disciplina foram temas que tornaram a discussão muito calorosa. A visita às duas escolas propiciou um debate que saiu do âmbito da sala de aula, passando pela família e pela gestão escolar, uma vez que as crianças tiveram atitudes muito diferentes umas das outras. Mais uma vez a comparação foi inevitável. O debate iniciou a partir da forma como a merendeira chamou as crianças para o lanche.

Na escola EPB, o tratamento para com as crianças foi desrespeitoso praticamente em todas as salas em que os acadêmicos estavam. Na outra, a abordagem da “merendeira” foi diferente. Segundo Flávio, que vivenciou a situação nos dois lugares, na segunda escola:

> [...] a professora de música que estava ali com eles naquele coreto e a senhora lá da merenda chegou com toda a educação e disse ‘olha, a merenda já tá pronta agora, mas não sei se tu queres deixar para levar eles depois da apresentação ou tu quer... foi de uma outra forma [...] (FLÁVIO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Trago esta fala porque as duas atitudes diferentes desencadearam o debate sobre a gestão escolar, o papel da escola, o papel dos pais, sobre a indisciplina e

o papel que a música pede exercer nestes contextos. Alguns acadêmicos apontaram para a forma que a escola trata seus alunos e a reação que isto gera. O acadêmico Willian questionou sobre a diferença de atitudes das crianças das duas escolas se “são crianças iguais”. Para ele, cobra-se “a cultura de bons costumes” das crianças que muitas vezes os próprios adultos da comunidade escolar não têm com elas.

Já a acadêmica Gabriela ampliou a discussão para as famílias que têm o papel de educar, enquanto Flávio defendeu a tese de que “se a escola não toma para si também essa responsabilidade não tem quem mude”. Para ele, a escola tem a responsabilidade de “mostrar uma outra possibilidade” já que nem todas as famílias têm “condições” de fazer o seu papel. Ele destaca o quanto a escola é formadora de opinião.

Para Willian, “querer se incomodar ou não” é uma opção da escola e para Flávio é a persistência que leva à mudança, pois ele considera “que os professores cansam; que a direção cansa de querer umas coisas, eu acho que é isso!”. De outro ponto de vista, Leandro salienta que o “bom comportamento” não significa uma sociedade melhor nem que “pessoas educadas” preocupem-se com as outras. Ele questiona se o bom comportamento ajuda-nos a sermos seres humanos que se preocupam com as pessoas e questiona a comparação entre escolas e pessoas.

A Roda de Conversa encaminha-se para a atenção de que muitas crianças precisam e que não encontram em suas famílias e, ao chegar à escola, reproduzem o que receberam. Para alguns dos acadêmicos, a escola tem o papel de formar para viver em sociedade. Flávio afirma que é uma espécie de “formatação”, pois algumas coisas são padrão, isto é, “nós não podemos é andar contramão numa via pública”, por exemplo, “é uma formatação benéfica, a gente tem que aprender a viver em sociedade”.

As considerações dos acadêmicos apontam para a necessidade de se trazer uma maior reflexão sobre o papel da escola para dentro da formação inicial. A escola e o professor do século XXI vivem em meio a contradições. Segundo Imbernón (2004, p. 40), a formação deveria:

> [...] dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

A acadêmica Gabriela traz a música como uma possibilidade de construir um caminho diferente. Para ela, a música propicia a elaboração desse “sentido” da escola. Ela traz o exemplo da banda escolar: “É dedicação, obediência [...] vai ter que respeitar [...] dentro da banda tem aquele que não para tem que designar funções para ele, cuide dos instrumentos, auxiliar na regência, aí assim começa o processo” (GABRIELA, Roda de Conversa, 25/06/2015).

O fazer musical traz implícita a necessidade de saber respeitar o outro. Não significa submissão ou imposição de fora para dentro; ao contrário, o aluno precisa entender que assim como um jogo, a música tem regras e para jogar com o grupo é preciso acatá-las. A música em conjunto, como a banda citada pelo acadêmico, é um meio em que o estudante tem a possibilidade de formação musical e de socialização. Desta forma, a música pode ser uma possibilidade de dar sentido à escola por parte daqueles que não veem sentido na escola.

O conhecimento pedagógico geral é mais abrangente e ultrapassa o conhecimento específico, pois se refere a conhecimentos que dizem respeito ao “gerenciamento e organização de sala de aula” (SHULMAN, 2014, p. 206). Este conhecimento é enfatizado pelos acadêmicos na perspectiva do planejamento em suas diferentes etapas.

Em todas as cartas, de alguma forma, o planejamento e a importância ou a necessidade de realizá-lo foram enfatizadas. Alguns trazem os objetivos, as estratégias, os conteúdos, o repertório; enfim, como foco a partir do que vivenciaram nas aulas e do que compreenderam dos movimentos da ação e dos movimentos teóricos. Outros abordam a questão de uma forma mais ampla:

> Participar dessa disciplina com o nome focado na “prática” me abriu um leque de possibilidades para saber o que se trabalhar, futuramente, em uma sala de aula. Mas na própria disciplina tive a oportunidade de elaborar planejamento e executar nas nossas aulas com alunos de uma instituição que por hora a professora tinha conseguido para nós (GABRIELA, Carta II, 2015.I).
> A criança é um sujeito. Acontece que não é sempre que é tratada como tal. Muitas vezes as necessidades, gostos e opiniões são ignorados e menosprezados. Sendo assim, presenciais na condição de observar a maneira usada para lidar com as crianças, a postura utilizada na aula e a forma de abordar os assuntos planejados me abriu a visão(DANIELA, Carta II, 2015.I).

A partir de suas elaborações, é possível perceber que os acadêmicos refinam suas reflexões, assinalando elementos que devem ser considerados em um planejamento:

> Durante as experiências vivenciadas nas disciplinas de OPPM I e II percebi que para aprender a ser professor com crianças é preciso maior atenção durante a aula e pensar em tudo o que pode não dar certo, planejando uma aula de forma que fique dinâmica para que a atenção das alunas seja mantida e para que consiga colocar em prática o plano de aula. Os conteúdos têm que ser pensados de forma que o aluno seja capaz de executá-los, pensar em todas as possibilidades para trabalhar uma música, encantando-o, pensando maneiras de como fazê-lo compreender determinado conteúdo (CAROLINE, Carta II, 2015.I).

A acadêmica demonstra em seu processo que compreendeu a necessidade de considerar diferentes fatores no momento do planejamento, que são anteriores à hora da aula: conteúdos; atividades de acordo com as possibilidades de execução do grupo e contexto; atividades lúdicas que facilitem a aprendizagem. As professoras e professores deveriam também estar preparados para o inesperado, o imprevisto, para o *mistério de cada aula*, e isso também deve ser pensado. Nem tudo pode ser previsto!

Da mesma forma que os professores de música exercitam a concentração e prontidão dos alunos para fazer música, nós professores também precisamos desenvolver e exercitar essa prontidão para o inesperado. Nunca estaremos prontos! A formação inicial, para a maioria dos acadêmicos, é o despertar deste processo. Primeiro apegamo-nos às receitas, às atividades como cumprimento do "roteiro"; depois, vamos compreendendo que é possível e necessário ajustes, mudanças. Nessa perspectiva, a acadêmica TL aponta para a necessidade de ter "cartas na manga" e um repertório de atividades:

> [...] sabermos ensinar de maneiras diferentes o mesmo assunto, pois cada criança aprende do seu jeito; devemos ser críticos, e conhecer vários repertórios; termos cuidado com o que formos levar para a aula, e conhecimento do espaço, do tempo, e do material adequado (TL, Carta II, 2015.I).

Ela acrescenta que é preciso "dominar a arte de encantar e reencantar, ver as dificuldades que cada aluno tem, nossa, é tanta coisa!" Para ela, as atividades desenvolvidas na disciplina e nas escolas demonstraram que, para ser professor,

“tem que gostar mesmo”, pois, de acordo com a acadêmica, “embora no papel tudo parecesse dar certo, na prática não era o que acontecia”.

O confronto com a realidade, seja na primeira disciplina ou na segunda, trouxe uma nova perspectiva, um novo olhar. Os acadêmicos, ao passarem pela experiência de planejar, ministrar uma aula e ver que nem sempre se consegue “encantar” com o planejamento que se faz, reconhecem em seus escritos e falas que puderam experimentar uma nova dimensão do que seja o trabalho do professor.

Sobre as práticas nas duas escolas, os acadêmicos fazem observações a respeito do que deu certo e do que não deu. Para alguns, foi importante o repertório construído no semestre anterior, onde foram buscar subsídios para resolver o que não estava dando certo nas atividades que estavam propondo. Outros trazem a Escola Rural como outra possibilidade. Caroline, por exemplo, sabe das interferências que podem acontecer em sala de aula, mas ela traz a satisfação ao conseguir desenvolver seus objetivos.

> A diferença de planejar algo que tu imaginas que vai dar certo e de colocar em prática na realidade da sala de aula é muita, pois precisamos contar com todas as possíveis interferências durante a aula e também se os alunos estão agitados. Mas quando algo que tu preparou dá certo, quando os alunos conseguem compreender determinado conteúdo como foi o caso da forma ABA, trabalhado na [EPB] é algo muito satisfatório (CAROLINE, Carta II, 2015.I).

Respeitar as crianças como sujeitos foi o ponto de partida de Daniela para pensar o seu planejamento. Para a acadêmica, é importante planejar levando em consideração as necessidades da turma, incluindo “faixa etária, contexto, condições, alfabetização, além de objetivos e conteúdos bem definidos”. Do seu ponto de vista, “uma aula sem planejamento que não vai contribuir em nada para o desenvolvimento das crianças e vai apenas entretê-los para passar o tempo não vai respeitá-los e tratá-los como sujeito” (DANIELA, Carta II, 2015.I).

Conforme o excerto que segue, a comunidade escolar é composta de vários contextos, “desde cada escola e dentro da escola nas turmas” (LEANDRO, Carta II, 2015.I). Para lidar com tal complexidade, a acadêmica traz a qualificação como uma forma de entender e de se adequar para poder “ensinar e mostrar coisas diferentes do que [as crianças] conhecem”.

Na disciplina de OPPM I, os acadêmicos estavam preocupados em conseguir cumprir o planejamento. Esse era o desafio que, segundo alguns, somente foi

cumprido na última aula de musicalização, que foi preparada e ministrada por eles. Já na OPPM II, a reflexão a partir da vivência que *eles e elas* tiveram, como protagonistas na escola, começa a "flexibilizar" e ampliar suas concepções a respeito da função e dos objetivos de um planejamento.

Eles e elas começam a ver que tem outras questões a serem tratadas e contempladas além de uma lista de atividades a ser desenvolvida. Dentre elas, estão o respeito àqueles sujeitos, independentemente de qual contexto ou idade tenham; a formação para lidar com a complexidade da comunidade escolar. Além desses aspectos, referem a necessidade de se ter uma base fundamentada nos conhecimentos pedagógicos, do conteúdo musical e pedagógico-musicais. Sobre isso, A assim escreve em sua carta:

> Penso que ninguém nasce professor e esta habilidade é algo a ser desenvolvida. Na área da música, o professor deve ter, não somente, as habilidades de um pedagogo, mas também ter aptidão de passar conhecimentos musicais para as crianças. É uma responsabilidade muito grande, pois muitas coisas são definidas, e as crianças em processo de formação precisam ter uma boa base, não somente dos conhecimentos gerais, mas falando especificamente os musicais (PC, Carta II, 2015.I).

A base de conhecimento apresentada por Shulman é composta inicialmente por sete tipos de conhecimentos os quais são agrupados por Mizukami em três tipos: conhecimentos do conteúdo específico, pedagógicos do conteúdo e pedagógicos, que reúne os demais conhecimentos. A acadêmica, ao mesmo tempo em que demonstra que é preciso que o professor tenha tais conhecimentos, enfatiza, de certa forma, que "aula de música é aula de música, com música e por meio da música", isto é, o professor não pode esquecer-se da "base musical" que os alunos devem ter na aula de música. Outro aspecto levantado, ao dizer que "ninguém nasce professor", vai ao encontro da ideia de formação ao longo da carreira.

Da mesma forma, a acadêmica Leidiane (Carta II, 2015.I) salienta que o professor deve "ter domínio sobre o conteúdo que vai ensinar" (Conhecimento Específico); ter objetivos claros: "o que eu quero que eles aprendam" e a estratégias para tal ensino (conhecimento pedagógico do conteúdo). Para que isso aconteça, ela considera que é preciso "refletir, pensar, trabalhar, com dedicação, não fazer as coisas de qualquer maneira, mas com excelência e isto não é nada fácil". E esse

processo, segundo ela, acontece por meio das “várias leituras para descobrir as diversas maneiras de ensinar e o que ensinar”.

As fontes e estratégias utilizadas durante as disciplinas também foram citadas como parte do processo realizado.

> Também ressalto o trabalho com textos (fichamento), que foi uma forma de começarmos a pensar em artigos e textos que faremos futuramente. Também destaco as conversas com professora e colegas durante as aulas que sempre esclarece dúvidas e serve como reflexão (RAFAEL M, Carta II, 2015.I).
> As leituras fazem parte do processo de formação para adquirir e conhecer várias possibilidades e sempre refletir e ver o que realmente considero importante ensinar: como ensinar e o que ensinar para quem ensinar (LEIDIANE, Carta II, 2015.I).

Entendo que o processo realizado nas duas disciplinas de Orientação e Prática Pedagógico-Musical despertou para muitas questões relacionadas à base de conhecimentos. A experiência que teve um caráter prático onde eles conheceram contextos, alunos viram que é preciso ter conhecimento gerais e específicos e que é preciso saber transformar os conhecimentos para ensiná-los; isso também teve um caráter teórico.

A prática, aliada à teoria e às questões trazidas para a discussão deram aos acadêmicos a compreensão do que é necessário para ensinar, levando-os a pensar no papel da escola e do professor. Ao participar ativamente do como se ensina, *eles e elas* despertam para o quanto aprendem com as crianças a serem professores de música.

Considero ainda que os acadêmicos durante os dois semestres foram motivados pela experiência a partir de questões de “*outra ordem”.* Para Houssaye, a experiência “envolve o afetivo, o racional e o corporal”. Acredito que as questões que deram um sentido diferente a todo o processo e que chamo de “*outra ordem”* têm relação com afeição no sentido de se deixar afetar “co-mover, perturbar (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001)”. Os acadêmicos deixaram-se afetar, primeiramente, pela proposta; depois com as situações vividas nos dois semestres.

A experiência vivenciada na OPPM I foi considerada por Flávio “de crescimento pessoal e profissional” (Carta I, 2014.II). Para ele, tudo é sentimento; o estudo e a pesquisa servem para se “apropriar de ferramentas que façam administrar melhor esses sentimentos, se não tiver isso as coisas não se movem”.

A experiência trouxe uma outra forma de pensar a profissão. “[...]num primeiro momento eu talvez não tivesse nem noção do que eu estava vindo pra fazer aqui”. Na Roda de Conversa, OPPM II, assim expôs:

> [...] consegui realmente entender qual era o meu papel e qual é o real papel de um educador, principalmente, de um educador musical dentro do contexto e da formação do cidadão, não só na função da música quanto técnica, quanto expressão, mas na formação, no caráter, na evolução, em todas as possibilidades que esse educador pode ter (FLÁVIO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

A complexidade que envolve a escola mostra diferentes situações que também precisam ser observadas, às vezes bem antes do ensino de conteúdos e conhecimentos. Flávio ainda refere que exercitamos a docência num país marcado por tantas desigualdades, pois, na escola, o professor perturba-se, co-move-se, afeta-se diante de situações como as descritas a seguir:

> [...] casos de estupro, de droga, [...] de crianças que vêm pra escola simplesmente porque ela vai ter às 10h da manhã um leite e bolachinha. Isso é extremamente dolorido. Não sei se todo mundo aqui consegue ter o mesmo sentimento de dor que eu tenho porque imagina uma criança ir para a escola simplesmente pelo fato de que ali ele vai ter coisa para comer e isso [...] é aqui! [Em Pelotas] (FLÁVIO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Para o acadêmico, é preciso que os alunos encontrem na escola pessoas motivadas e dispostas a mostrar outras possibilidades “de tentar ser diferente”. Em casa, muitas crianças vivem situações difíceis e chegam à escola repetindo comportamentos. Na conversa coletiva, Flávio é contundente ao dizer que na escola é necessário conversar e mostrar que é possível ser diferente e coloca a centralidade da escola e do estudo como uma possibilidade: “tem que estudar, tem que ser diferente”. Essa discussão pode ter vários desdobramentos. Ela pode ser olhada pelo viés da criança e também do professor.

Ao ver os contextos, as crianças, a gestão escolar, as relações entre as pessoas e ao se aproximar dos espaços educacionais, da convivência, os acadêmicos vão “dando sentido ao acontecer do que nos acontece” e mostram que vão adquirindo o saber da experiência, este que se trata:

> [..] de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo ainda mais explícito, trata-

> se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual e coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, da sua própria finitude (LARROSA, 2015b, p. 32).

A acadêmica Daniela conduz sua reflexão em torno de três pontos: ela tem mais clareza quanto à forma de lidar com as crianças, “sem diminutivos”; traz a concepção de crianças como sujeitos; considera importante para isso ver outro professor em ação e também a preparação teórica para a ação.

> Nesses dois semestres muitas perguntas me foram respondidas. Concordo plenamente com o que nos foi dito num dos primeiros dias de aula. A criança é um sujeito. Acontece que não é sempre que é tratada como tal. Em uma sociedade em que não somos considerados indivíduos enquanto crianças (e às vezes nem agora já adultos), ter tido a oportunidade de participar de aulas onde assistimos de “camarote” uma maneira incrível de lidar com as crianças, junto com todo o preparo teórico que recebemos antes e durante o período das aulas, com certeza foi muito rico e significativo (DANIELA, Carta II, 2015.I).

Para Flávio, o contato com as crianças foi importante para despertar para a profissão e, na sua concepção, contribuir na melhoria da sociedade. Esse pensamento traz a ideia do ensino como vocação:

> Teóricos, filósofos, pesquisadores servem para passar vossos pensamentos, mas o que faz paixão pela docência aflorar de forma fulminante, é o brilho e olhar de cada criança, a felicidade ao brincar, a emoção ao cantar, sendo assim, minha experiência diante desta disciplina, foi nada mais nada menos, do que cantar a paixão que move o mundo, o amor pelo próximo sem esperar nenhum prêmio, a não ser a satisfação de colaborar por um mundo melhor (FLÁVIO, Carta II, 2015.I).

Já Willian aponta para os imprevistos, os “mistérios” de cada sala de aula e a nossa responsabilidade. Ele vai buscar na sua infância referências para construir a curiosidade das crianças, e assim conhecer e descobrir que a vida não é linear.

> Aprender a ser professor com crianças talvez não seja a tarefa mais fácil do mundo de quem pretende ser um professor. O medo e as angústias tomam conta daqueles que estão inseridos frente as atividades com os pequenos, por saber que ali, tem uma criança que com toda a sua inocência e espontaneidade podem acabar lhe pondo em saia justa com uma pergunta, e mesmo o professor carregando todo seu conhecimento, suas experiências e seus aprendizados, podem acabar tendo dificuldades de buscar explicações coerentes para responder essas perguntas. Mas, talvez essa tarefa de ser professor de crianças pode ser amortecida se fizermos uma reflexão: Todos fomos crianças algum dia de nossas vidas e tivemos em nós o despertar da curiosidade, que para uma criança é a chave que abre as portas para o crescer e entender a complexidade do mundo

Uma inocência explícita
Uma Vicência grandiosa
Curiosidade infinita
Perguntas sem respostas
Ensinar e aprender
E se aprende ao ensinar
Sábios são os que vem
E aprendem com uma criança
(WILLIAN, Carta II, 2015.I).

Se Willian, busca na sua infância referências para lidar com as crianças, Leonardo P sugere aprender com elas. Para Leonardo P, o título da carta deveria ser “Aprender a ser criança, sendo professor”. No entendimento do acadêmico, aprende-se com as crianças e, para isso, é preciso ver sob a mesma perspectiva: encontrar-se com a infância. Essa é uma forma de aproximação que pode ampliar os conhecimentos tanto das crianças quanto dos professores.

> [...] para encararmos os pequenos, temos que ser um pouco eles. A visão que temos que ter do mundo, tem que ser através da ótica deles. Quando conseguimos fazer essa diferenciação de mundo adulto e mundo criança, dentro de uma sala de aula, aprendemos a ser professor com crianças e pelas crianças. Percebi que ser professor é difícil, dá medo...é apavorante! Porém, também é muito mais um aprendizado do que um ensinamento. Sim! É isso mesmo! Como aprendemos com os pequenos. Não podemos ter o preciosismo de que sabemos de tudo. E eles, apesar de tão pouco tempo de vida, nos mostram realidades e vivências que muitas vezes nem imaginamos em viver. E não podemos achar que conseguimos enrolar eles, por que não conseguimos! Eles são muito mais espertos do que parecem! Realmente, dar aulas para as crianças é um ensinamento. Cada vivência, cada conversa, cada troca de informação com as crianças faz muito mais enriquecedora nossa formação (LEONARDO P, Carta II, 2015.I).

É necessário que o professor conheça as crianças e as estratégias para conduzir as aprendizagens. Nóvoa (2011, p. 538) salienta que o professor deve, antes de tudo, conhecer o que ensina e, citando o filósofo francês Alain, refere que “não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”. Este é um grande desafio na formação inicial.

Na percepção do acadêmico Marcelo, a aprendizagem veio com a reflexão sobre o processo. No silêncio, ele resgata das suas memórias a experiência vivida com as crianças e, também no silêncio, ele se forma e, quem sabe, transforma-se. Como escreve Larrosa (2015b, p. 28), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

> Ao longo destes dois semestres na disciplina de OPPM estive em contato com diferentes tipos de crianças, diferentes tipos de experiências e diferentes tipos de aprendizagens. Cada “pós-aula” me fazia refletir sobre mim, sobre as crianças e sobre muitas outras coisas, mas, no fim, acho que essa sensação que se tem após uma longa reflexão, é aí que se aprende o que as crianças ensinam, é um esforço enorme lidar com crianças porque elas são de verdade, mas a recompensa vale; o conhecimento que vem destas experiências é enorme, basta parar e refletir o que as crianças estão nos dizendo (MARCELO, Carta II, 2015.II).

Outro aspecto levantado pelos acadêmicos refere-se às concepções, os princípios e sobre o papel do professor na “formação” das crianças.

> Existem diferentes crianças, em diferentes escolas e que vivem em contextos completamente diferentes. Todas elas nos acrescentaram coisas que precisamos ter para sermos bons professores. Percebi com isso, também, a grande importância do professor na vida dessas crianças. Elas fazem diferença na nossa e nós na delas e espero poder fazer sempre diferença para um lado positivo, para que essas crianças cresçam boas pessoas, com perspectiva de vida, noção de que são importantes e que fazem a diferença no mundo, e isso tudo através da coisa que mais gosto, a música (TAMIÊ, Carta II, 2015.II).
>
> A música é uma linguagem valorizada desde a Grécia. Entre outras características, ela desenvolve sensibilidade e negar isso para as pessoas pode brutalizá-las. – Essa frase foi usada em uma de nossas discussões sobre por que a música é importante? Mesmo já acreditando na importância da música, foi possível definir claramente alguns motivos que tornam o músico importante e, junto com as artes no geral, um direito de todos (DANIELA, Carta II, 2015.II).
>
> [...] musicalizar é permitir [que as crianças] experimentem “novas vivências e experiências com a música” (LEANDRO, Carta II, 2015.II).
>
> Aprender a ser professor com crianças é algo que, à primeira vista, pode soar estranho ou contraditório, temos em mente a hierarquização imposta por nossa sociedade o que nos faz achar que aprender com alguém que, tecnicamente, deveria ter menos conhecimento que a gente, é impossível. Mas eu percebi que até a mais “simplória” criança tem algo a ensinar (tudo ensina alguma coisa, basta querermos aprender) (MARCELO, Carta II, 2015.II).

Para tratar sobre o conhecimento dos alunos, um dos conhecimentos da base de Shulman, trago um exemplo que chamou a atenção de todos, que foi vivenciado na Escola Pública Rural, ao qual precisamos estar atentos, não subestimando o conhecimento das crianças.

Ao apresentar uma das músicas, que tinha como tema o sertão, a pergunta para as crianças foi o que elas conheciam sobre o tema. Um dos meninos discorreu, de certa maneira, de uma forma muito mais aprofundada do que os acadêmicos tinham se preparado para falar. Isso tomou conta de boa parte da Roda de Conversa, pois, mais uma vez, os acadêmicos foram surpreendidos pela capacidade das crianças.

Leandro compartilha as seguintes palavras na Roda de Conversa: “aquele gurizinho que a gente perguntou o que era sertão e ele discorreu assim, se a gente tivesse que ficar uma aula inteira tentando descrever o que era sertão, não tinha conseguido ser tão bom quanto ele foi”. “Ele deu uma aula”, reafirmou Willian, e Ricardo reiterou a posição dos colegas assim dizendo:

> foi um exemplo claro, nunca se imaginou, nós estamos indo lá dar uma aula, falar sobre música, quando vê o guri começou a falar, quando eu achei que ele ia parar, ele falou mais um pouquinho e aí deixaram e ele criou asa, não ia mais parar de falar.

E Daniela conclui: “ele tinha o que falar”. Larrosa (2015a, p. 187) assim trata sobre este “outro” que sempre nos surpreende:

> É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios.

Desta forma, como destaca Ricardo, a formação prepara para saber que “nunca vamos estar preparados”:

> [...] parece que tu nunca vais estar preparado, porque eu e o W fomos naquela escola [da cidade], nós pensamos tanta coisa, tanta coisa, tanta coisa e lá aconteceu o que nós não tínhamos pensado. Chegou lá, foi aquele alvoroço aí, certas horas eles paravam e escutavam, daqui a pouquinho era alvoroço de novo (RICARDO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Larrosa (2015a, p. 184) ressalta que a infância pensada como “um outro” não é um objeto de estudo, mas ela é o que nos “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. Muitas vezes, como professores, subestimamos as crianças com “brincadeirinhas infantis demais” (LEONARDO P) e produzimos formas de agir infantilizadas, pois julgamos estar nos aproximando do universo infantil e, por pensar desta forma, delas nos afastamos. Para buscar esse outro, é preciso buscar a imagem do encontro: “[...] não seria uma imagem da infância, mas uma imagem *a partir* do encontro com a infância. [...] cara a cara com o enigma” (LARROSA, 2015a, p. 197).

Ser professor é, a cada aula, estar cara a cara com o enigma. A cada sala de aula “encontrarmos esses outros” que nos desafiam a pensar diferente, a agir diferente, a buscar pelo “encontro”. Nesse sentido, o acadêmico Lucian diz que as disciplinas de OPPM e o curso estavam lhe ensinando a se “desconstruir”. E traz as realidades que vivenciou durante a experiência para pensar essa desconstrução:

> [...] a gente tem que se descontruir o que a gente acha que é certo e tenta ir buscando outros caminhos e nunca sendo fixo no que a gente quer e dizendo: é assim que se ensina ou é assim que um aluno tem que se comportar. Eu acho que os alunos que são os alunos problemáticos, eles têm que ser problemáticos mesmo. Eles estão com problemas e eles estão, oprimidos, eles vivem dentro de uma caixa constantemente. A gente foi doutrinado e ensinado a ficar sentado e a gente está sentado e a gente vai passar sentado, entende? Então, a gente tem que se rebelar mesmo, se eles querem quebrar, quebrem e vamos discutir e vamos conversar, vamos aprender a escutar as pessoas é só, acho que pra e pra isso a gente precisa se desconstruir constantemente, porque pela imposição dizendo o que é certo e errado a gente não vai chegar a lugar nenhum, isso aí é pra mim (LUCIAN, Roda de Conversa, 25/06/2015).

O acadêmico Flávio fala que “a gente tem que estar se desconstruindo a todo momento, refletindo, pensando”. Traz para o debate o papel da escola de trabalhar com o conhecimento e de respeitar e lidar com “todas as diferenças” (FLÁVIO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Nas cartas e na Roda de Conversa o enfoque dado pelos acadêmicos foi a partir dos contextos que lhes foram apresentados. A experiência do semestre anterior e as duas escolas que eles conheceram e nas quais fizeram suas práticas de ensino trouxeram maior compreensão sobre o possível campo de atuação. As reflexões giraram em torno do conhecimento pedagógico geral e, nele, o planejamento.

No conhecimento pedagógico do conteúdo, a reflexão foi basicamente sobre as atividades. A gestão escolar, a estrutura das escolas, a forma como professores, diretores e funcionários dirigem-se às crianças. A educação das crianças e o papel da escola e do professor estiveram presentes nas reflexões dos acadêmicos. O conhecimento dos alunos levantou muitos questionamentos: a criança como sujeito; a disciplina; as diferentes infâncias.

No próximo ato, recupero e discuto questões que emergem sobre a experiência feita.

6º ATO - EXERCÍCIOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

> Pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2015b, p. 16).

Para refletir sobre a experiência realizada, sinto a necessidade de retomar Larrosa (2015b) para dizer o que a torna cada vez mais rara nos dias atuais. Para o autor, um desses motivos é o excesso de informação. A velocidade que a informação circula e a necessidade do sujeito moderno estar sempre bem informado não dão espaço para a experiência. Além disso, o sujeito bem informado é um sujeito que opina e, essa opinião, muitas vezes, reduz-se a estar contra ou a favor. Somos, de certa maneira, conforme refere Larrosa (2015b, p. 21), moldados:

> [...] desde pequenos até a universidade, ao largo de toda a nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja.

E assim vamos tornando-nos “sujeitos competentes” em responder e opinar. Outra razão para a escassez de experiência é a falta de tempo. Um sujeito bem informado, que opina, precisa estar atento às novidades e acontecimentos, que hoje ocorrem com grande velocidade. Ele consome o tempo todo e está sempre insatisfeito. “A falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência”, escreve Larrosa (2015b, p. 22).

O excesso de trabalho é outro inimigo da experiência. Concordando com Larrosa (2015b, p. 23), “estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo”. Por estarmos “querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (p. 24), pois, para que algo nos aconteça, é preciso um “gesto de interrupção”!

A experiência realizada nos dois semestres da disciplina de OPPM, de certa maneira, buscou interromper o ciclo, ou como Larrosa explica, a partir de Benjamin, o periodismo que vinha acontecendo nos últimos anos. Os acadêmicos foram surpreendidos com a proposta realizada no primeiro semestre em que cursaram a

OPPM I. Sua surpresa frente a outra forma de pensar a formação foi assim registrada em uma das cartas:

> Daí ela veio com uma proposta de um projeto que ela queria fazer com umas crianças de um [orfanato] e de algumas escolas também. Bom, enfim, ela perguntou o que nós achávamos e nós ficamos meio assim, pois... imagina primeiro semestre com ela e já vamos fazer um negócio desses?! Mas aceitamos né, por que não somos fracos hehe (LEANDRO, Carta I, 2014.II).

Eles vieram com algumas referências e, mesmo sem conhecer *o texto, deram abertura para que compartilhássemos e construíssemos juntos um novo roteiro,* um novo texto para a disciplina. Para construir o novo texto, foi preciso:

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015b, p.25).

O sujeito desta experiência define-se não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade, abertura. No primeiro semestre, os acadêmicos foram *convidados a* seguir um caminho diferente do que já tinham trilhado até então. *Eles e elas* deram abertura e estavam disponíveis para a experiência. E, assim, "*eles e elas, nós*", os sujeitos da experiência, fomos tocados, cada um a seu modo, pelo que foi nos acontecendo. *Nós – acadêmicos, crianças e eu –* compartilhamos, dividimos, abraçamos, avalizamos a proposta e, por isso, só por isso, e por tudo isso, é que fomos sensibilizados por ela.

Os acadêmicos foram desafiados a participar de uma experiência de musicalização *com* crianças, *compartilhando* espaços, onde eles puderam observar e participar. Flávio, na Roda de Conversa (25/06/2015), falou dessa experiência como um conjunto de ingredientes que poderiam ser "perfeitos para uma grande confusão". Entretanto, quando foram desafiados a assumir juntos o compromisso, *eles e elas* comprometeram-se e se envolveram com a proposta!

O segundo semestre fez o caminho em direção à escola, a Escola Pública. Lá, *eles e elas* exercitaram a docência e se aproximaram daqueles contextos, dos alunos, dos professores, da dinâmica de cada escola, da gestão, da relação entre as pessoas... conhecimentos que só “por dentro da escola” podem ser potencializados.

Ao ampliar os espaços de docência, ampliaram-se também concepções, posicionamentos, opiniões, sugestões. Enfim, ao olhar a paisagem escolar, *eles e elas* enriqueceram-se com as cores; as nuances. *Eles e elas* também reuniram subsídios para elaborar suas reflexões e descobrir o seu modo de caminhar na docência.

“Dar-se tempo e espaço” é relativo em uma experiência que é atravessada pelo “tempo” de um calendário acadêmico, por exemplo. A experiência lida com a incerteza, com o imprevisto e, como tudo que é “irrepetível”, não se prevê o fim do caminho. Temos que caminhar e ir respondendo ao que nos acontece.

A experiência possibilitou que os acadêmicos pudessem “ver na prática” as “salas de aulas e seus alunos”. A primeira experiência, na OPPM I, foi mais direcionada para “uma espécie de laboratório”, como disse Flávio na Roda de Conversa. As duas seguintes, na OPPM II, em contextos reais, mas com características diferenciadas.

Nessa segunda experiência, na escola, *eles e elas* puderam estar em contato com as crianças e ver que estar à frente de um grupo exige um preparo de várias ordens. Precisa sim de planejamento, que nem sempre dará certo ou será executado na íntegra; planejamento que pode não dar certo em uma turma e em outra desenrolar-se tranquilamente.

Para estar à frente de uma turma em uma aula de música, é necessário conhecer e estudar o repertório; ter diferentes leituras para entender sobre criança; sobre educação musical; sobre atividades; sobre a forma de abordar determinados conteúdos. Enfim, a teoria, seja ela de música, de educação musical, de psicologia, de história, entre outras áreas, e, também, conforme propõe Kraemer (2000), ter a habilidade de executar seu instrumento musical. Não adianta só “gostar de crianças”; isso é importante, mas, para além, será preciso estar comprometido com o outro.

Nas cartas, na Roda de Conversa e nos diferentes momentos de reflexão em sala de aula durante os dois semestres, *eles e elas* tiveram a oportunidade de

refletir sobre a experiência. Todos, de alguma forma, foram tocados e contaram, assim como em uma história, o que lhes havia chamado a atenção. A luz focada, principalmente nas cartas, trouxe para o primeiro plano, além da base de conhecimentos, outros temas e questões relativas à formação profissional às quais passo a apresentar.

Cena 13 - "Sob nossos olhos": a teoria e a prática

Propostas para aliar a teoria e a prática são sempre um desafio para nós professores formadores. No processo realizado, tornar a teoria mais viva, mais consistente, profunda e significativa a partir da prática foi uma aposta que fiz, como professora e pesquisadora. Essa abordagem fez sentido aos acadêmicos que, no primeiro semestre, partiu da concreticidade para traçar relações, pontes, reflexões.

Em uma disciplina teórico-prática como é a OPPM, o desafio sempre é o de "fazer pontes" e criar estratégias, demonstrando que uma depende da outra. São muitos os autores que vem tratando desta articulação, entre eles, cito: Nóvoa (2017), Vaillant e Marcelo García (2012), Roldão (2007), Imbernón (2004); Marcelo García (1999).

Para Marcelo García (1999, p.24), a "formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas". Imbernón (2004, p. 30) destaca que a profissão docente comporta "um conhecimento pedagógico especializado unido à ação, é um conhecimento prático, [...]". De Nóvoa (2002, p. 23) trago para esta reflexão as diferentes dimensões presentes no conhecimento profissional:

> Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa.

O autor sugere uma formação de professores organizada a partir de situações concretas que, ao serem analisadas, mobilizem conhecimentos teóricos. O trazer a ação, a vivência, o mais próximo da “vida real” de uma sala de aula e, a partir dela, discutir-se a teoria é uma proposta que vem ao encontro do que foi realizado na OPPM. A minha pretensão como professora foi a de trazer para a sala de aula universitária a ação docente e, juntamente com ela e a partir dela, refletir e embasar teoricamente.

Isso pode ser observado quando a acadêmica A salienta na Roda de Conversa que a professora “se propôs e consequentemente a proposta se estendeu a nós, de unirmos a tão falada teoria com a prática de forma simultânea”. Ou quando em sua carta Leandro projeta para o futuro, como professor, essa experiência vivida na aula universitária: “Depois de passar um semestre inteiro trabalhando diretamente com a teoria e a prática, fica mais fácil vislumbrar que abordagem de educação musical vamos desempenhar na sala de aula ou em qualquer âmbito de educação” (LEANDRO, Carta I, 2014.II)

No entanto, os depoimentos também demonstraram certa “desconfiança” sobre a possibilidade de realizar a aproximação da prática e da teoria. Normalmente prática e teoria são tratadas separadamente, como dimensões desarticuladas e dissociadas, às vezes quase como oposições. Esta parece ser uma concepção frequente entre os acadêmicos e, alguns deles, como OD e PC, conseguem ver nas ações práticas um maior aprendizado sobre a docência.

Talvez essa concepção de enxergar primeiro a prática tenha relação com a própria experiência musical por eles vivida até o momento, pois o fazer musical é uma ação prática, isto é, muitos deles aprenderam música tocando, na prática, por ensaio e erro, um instrumento. Nesse sentido, a teoria vem depois e vem com a função de subsidiar esse fazer.

> Confesso que a maior parte do aprendizado que tive foi a partir das aulas práticas (embora também de textos) em que tivemos a possibilidade de interagir com as crianças, planejar e aprender que nem sempre todas as atividades propostas serão realizadas, mas isso não é um problema se o tempo foi ocupado com outra atividade que estava funcionando melhor no momento (OD, Carta I, 2014.II).
> [...] faz muita diferença esse contato de já trazer os alunos, desde o início, dentro da escola também. Porque senão é aquele negócio que a gente sempre vê nas teorias, que a prática fica longe, e eu acho muito importante essa tua visão assim dentro do curso de estimular a gente nisso. Então, o que eu mais escrevi assim que aprender a ser professora ali, né, com crianças, mas independente, com criança ou não, é tu estar adquirindo essa

> experiência, assim que tu vais, que é isso que vai te conduzindo daí, conduzindo o trabalho (PC, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Já Daniela traz a prática como impulsionadora e amalgamada com a teoria. Assim, sintetizou sobre a proposta vivenciada em sua carta:

> Ao invés de, durante as aulas explicar e debater de maneira teórica como dar aulas pra crianças e como [lidar] com elas, ela trouxe crianças para a nossa sala de aula e realizou aulas de musicalização sob nossos olhos (DANIELA, Carta I, 2014.II).

Já a acadêmica PC (Carta I, 2014.II) salienta que "[...] foi uma experiência gratificante e única, ter a possibilidade de conciliar algumas coisas discutidas em aula com as crianças e comprovar algumas destas." Na carta, ela escreve sobre a estratégia que usou, como professora, na forma de encaminhar a participação dos acadêmicos nas aulas com as crianças. "A prática do grupo em ajudar nas atividades foi bem interessante de ver, a maioria das aulas a professora foi direcionando, mas creio que a experiência vai ajudar nessa questão e a busca de cada colega" (PC, Carta I, 2014.II).

A aproximação e a relação dos acadêmicos com contextos educativos concretos, seja na sala de aula seja na escola, aliadas à reflexão, contribuíram para que os acadêmicos ampliassem suas percepções sobre a profissão. Em relação à OPPM I, Willian observa o que a "prática" proporcionou:

> [...] uma experiência impagável, onde juntamente com a professora, tivemos em uma das aulas semanais, encontros com crianças de um orfanato e mais algumas crianças que também participaram das atividades. Essa oportunidade de participar junto com ela foi maravilhoso, porque podemos ver na prática como funciona um planejamento de aula e também podemos ver como é fácil ele se modificar na hora da sua execução. Isso foi o grande barato das aulas. Me sinto mais preparado para enfrentar uma sala de aula, sei das dificuldades, pois pude ver na prática o que me espera depois da minha formatura ou até mesmo no estágio. [...], mas valeu todos os momentos que tivemos com elas [as crianças], tivemos também bons debates em sala de aula sobre musicalização, como abordar e quando abordar este conteúdo em sala de aula(WILLIAN, Carta I, 2014.II).

A acadêmica Leidiane vê na "prática" uma forma mais concreta de aprender. Para ela, aprender "de tal maneira que a prática se torna simples" é uma perspectiva em que a teoria está implícita.

> Com esta oportunidade tive o privilégio de aprender a planejar as aulas de musicalização através da minha participação e dos meus colegas de graduação com a professora Lélia. Eu gostei de aprender desta maneira, que está ligado mais à prática por aprender o que realmente é necessário para realizar a prática porque não adianta apenas saber a teoria, mas sim, aprender de tal maneira que a prática se torna simples e produtiva como este método resultou, por termos contato direto com as crianças e podendo colocar em prática a maioria das atividades propostas para cada aula(LEIDIANE, Carta I, 2014.II).

No excerto que segue, Leandro traz alguns aspectos que podem ser tematizados. Ele coloca o aprender na prática no contato com alunos e a escola; a professora que “mostra como um professor deve ser” e, por fim, indica que foi feito de tudo para que eles trancassem a disciplina.

> No início do curso achei que iria demorar o nosso contato com os alunos e a escola, por um lado isso seria bom, mas, por outro é melhor, porque nada melhor que aprender na prática. E isso é o que vem me mostrando que é gratificante o papel do professor, pois desde o início estamos tendo contato com as crianças, alunos e escola, [...]. [A professora] tem ensinado e muito bem, como um professor deve ser. Ela tem feito de tudo para que nós trancássemos a cadeira, só que não deu muito certo, porque eu e meus colegas nos unimos com ela e fomos para a “Briga”(LEANDRO, Carta II, 2015.II).

Os aspectos apresentados por Leandro levam a pensar sobre esse tipo de conhecimento na prática que se aprende no contato com os alunos e a escola; na relação entre os sujeitos e com os sujeitos da ação educativa. No segundo aspecto, há uma indicação de que, como professora, fui referência/um modelo.

Tardif (2013), ao tratar da evolução do ensino, destaca três idades que correspondem a três períodos da história. Na perspectiva do acadêmico, há uma indicação de que poderia estar relacionado ao pensamento com a idade do ofício (século XIX). Neste período:

> [...]a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares (TARDIF, 2013, p. 557).

Em relação a este aspecto, trago os estudos de Shulman (2014) que demonstram que a observação de professores experientes, com boas práticas, pode servir de referência na formação inicial. Corroborando Shulman, Nóvoa (2017, p, 1114) destaca que “as profissões do humano lidam com a incerteza e a

imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes".

Também levanto a questão: O que significa para o acadêmico "fazer de tudo para eles trancarem a disciplina? Tenho algumas suposições: talvez pelo fato de que, em início de curso e com poucos conhecimentos teóricos já consolidados e formados, teriam de atuar com crianças... Talvez porque atuar, estar em prática, é algo que se faz depois de construir e aprender muita teoria... Talvez porque fui imprimindo um sentido bastante forte de que a docência é uma tarefa exigente, difícil, que requer muitos conhecimentos e habilidades e, por isso, o próprio aluno tenha sido tão enfático ao escrever "a professora tem ensinado e muito bem, como um professor deve ser" ou ainda, poderia ser uma clara referência a uma dimensão moral que este acadêmico foi construindo sobre ser professor...

> Talvez por um momento o foco das discussões na aula foi: o que vamos ensinar? Que tipo de abordagem terá com elas? Elas vão entender o conteúdo? E uma série de questionamentos e dúvidas que tínhamos e aos poucos com a teoria e a prática podemos respondê-las, não de forma conclusiva, mas temos uma base para iniciar algum trabalho (LUCIAN, Carta I, 2014.II).

Cena 14 - Exercício de docência e de tornar-se professor de música

A experiência iniciou, com o aval dos acadêmicos, na sala de aula universitária e se encaminhou para a escola básica. As aulas de musicalização, as observações, a literatura da área, os questionamentos feitos por mim e as reflexões que surgiram durante o processo levaram os acadêmicos a se sentirem mais seguros e se autorizarem a participar mais, dando sugestões, trazendo propostas, repertórios que foram inseridos nos diferentes planejamentos. Aos poucos, *eles e elas* fizeram suas ações e seus exercícios de protagonismo docente. Esse processo em direção ao protagonismo docente é relatado pela acadêmica Leidiane:

> [...] primeiramente foi a professora que nos perguntava o que achávamos e, depois, começamos a dar sugestões e também foi nos preparando pedindo para nós pesquisarmos sobre alguns temas que foram explicados ao decorrer da disciplina e através de alguns capítulos de alguns livros para lermos (LEIDIANE, Carta I, 2014.II).

Eles e elas sentiram-se pertencendo à ação docente e puderam compartilhar e aprender entre colegas e ver diferentes maneiras de entender uma dificuldade ou resolver um problema.

> [...] observar dificuldades e atitudes dos colegas, às vezes cada um tem uma dificuldade diferente. Eu tenho uma dificuldade, a minha dificuldade, a mesma coisa ele já vê de uma maneira diferente. Isso me ajudou na reflexão (RAFAEL M, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Nóvoa, ao afirmar que a formação deve ser "por dentro" da escola, trata da formação entre pares, abordando mais especificamente sobre a formação entre docentes, em exercício da docência. Esta experiência abriu a possibilidade de se "ensinar a aprender" e "aprender a aprender", *entre pares*, já na formação inicial. Um exemplo foi a ação desenvolvida na escola EPB, realizada em duplas, em que *eles e elas* puderam apoiar-se mutuamente. Vale lembrar que essa ação aconteceu com acadêmicos do segundo semestre do curso, momento em que ainda estavam principiando a caminhada de formação.

Com base na minha experiência de docência e também a partir das evidências desta pesquisa, entendo que esse compartilhamento pode trazer mais segurança. A aprendizagem entre pares também ocorreu nas discussões em aula a partir de situações concretas e dos elementos que os textos apresentavam. Cada um dos acadêmicos "girou a câmera", trazendo um novo ponto de vista para determinada situação, possibilitando a todos reforçar concepções, reconsiderá-las ou, como destaca Lucian "desconstruir-se" a cada momento.

A palavra compartilhar ou o seu sentido aparecem em vários momentos e de várias maneiras. *Eles e elas* compartilharam e, ao compartilhar, aprenderam entre colegas, com a professora e com as crianças. Cada um partilhou o que naquele momento foi possível, o que deu identidade ao grupo ao longo das disciplinas de OPPM I e II.

> Nesse semestre aqui no curso de Música-Licenciatura na UFPel eu tive várias experiências práticas e teóricas sobre lecionar, ser professor e como construir uma relação saudável com os alunos, principalmente crianças pequenas, com as quais tive oportunidade de compartilhar momentos de aprendizado nas aulas [...] (EP, Carta I, 2014.II)**.**
> Vejo nessas práticas que o professor está sempre em processo de aprendizado, além de ensinar, também vamos aprender com os alunos e com isso aprimorar nossa forma de ensinar (LEANDRO, Carta II, 2015.I).

> [...] mas pergunto até que certo ponto nós educadores podemos dizer que ensinamos as crianças, vejo que são os educadores que aprendem com as crianças, que propriamente dito ela em relação a nós, no que diz respeito às relações (LEANDRO, Carta I, 2014.II).

Um dos exercícios de docência que mobilizou a turma foi no final do semestre da OPPM I, em que eu, atravessada por demandas de saúde de um familiar, abri espaço para os acadêmicos assumirem a aula de musicalização sozinhos. Não estava previsto, mas o caminho que leva à experiência nem sempre pode ser programado; muitas vezes é imprevisível e lidar com as incertezas é parte da experiência e da transformação.

Para os acadêmicos foi um exercício de protagonismo de docência. Para mim, como professora do grupo, foi o exercício de confiar e se deixar apagar. Sobre esse momento, mais uma vez eles compartilham, em suas cartas, sobre diferentes sentidos que foram construídos. Leandro assim refere para o seu amigo, em sua carta, sobre os sentidos que construiu com a situação vivida:

> [A professora] se ausentou e deixou as crianças em nossas mãos, imagina a loucura e nossa correria tentando imaginar se ia dar tudo certo e como iríamos fazer pra que isso acontecesse, e olha, por incrível que pareça, deu muito certo. Conseguimos seguir o roteiro, coisa que antes não tinha acontecido. E tudo isso só aconteceu porque todos nós colegas nos ajudamos uns aos outros (LEANDRO, Carta I, 2014.II).

Para Leandro, assim como para outros acadêmicos, seguir o “roteiro” foi o primeiro ponto observado como relevante. “Compartilhar” ou dividir o trabalho com os colegas também foi tema destacado, pois tornou a tarefa menos pesada. Assim como refere Leandro, esse momento em que assumiram a responsabilidade foi expresso também por seus colegas. Eles se sentiram responsáveis pelo compromisso que “assumimos” com as crianças no início do semestre.

Em geral, o que lhes chamou a atenção foi a vivência prática: “o que ficou para nós foi a grande experiência de viver na prática o que é a realidade da sala de aula” (RAFAEL M, Carta I, 2014.II). Ou, quando Leonardo P e Willian veem na experiência do primeiro semestre uma possibilidade de contribuir na aprendizagem das crianças e nas futuras ações dentro do curso e, também, como professores de música.

> [...] se continuarmos com esse sistema, [as aulas e a experiência] vamos colher bons frutos com esses alunos. E encararemos o nosso futuro na sala de aula com mais tranquilidade (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).
> Me sinto mais preparado para enfrentar uma sala de aula, sei das dificuldades, pois pude ver na prática o que me espera depois da minha formatura ou até mesmo no estágio. [...] valeu todos os momentos que tivemos com elas (WILLIAN, Carta I, 2014.II).

Além de compartilhar entre pares e com as crianças, os acadêmicos abrem espaço para pensar esse "outro" – as crianças – como sujeito. Referem que é preciso estar atento às estratégias, aos conteúdos e ao papel deste futuro professor, que vá ao encontro da criança.

> Percebi que muitas vezes nem tudo que se planeja realmente acontece. Há momentos que é necessário deixar a criança criar, experimentar e apreciar por sua própria sua sugestão. Várias crianças tiveram esta espontaneidade de sugerir e isto foi muito bom (LEIDIANE, Carta I, 2014.II).
> Minha concepção mudou muito no que se refere ao conteúdo que serão ministrados na sala de aula, na conduta do educador, na forma com que o professor deve usar para manter o interesse e a curiosidade dos seus alunos (AS, Carta I, 2014.II).

As cartas I e II escritas pela acadêmica Tamiê demonstram o quanto ela ampliou sua maneira de pensar sobre o papel da professora de música. A experiência de musicalização das crianças em sala de aula e a ida para a escola acrescentaram novas nuances às suas reflexões.

> Como futura educadora musical consegui entender o papel do professor de música na escola. Entendi que nosso papel é despertar nos alunos a música que existe neles de maneira natural. Além disso, aprendi a lidar com crianças agitadas, tímidas e de diferentes idades. Elas me surpreenderam totalmente. Não imaginava que elas eram capazes de aprender tanta coisa durante as aulas. E nunca pensei que aprenderia tanto com elas. [...] Minha concepção sobre a inteligência e a rapidez de aprendizagem de uma criança é totalmente diferente agora (TAMIÊ, Carta I, 2014.II).
> Depois de tantas experiências diferentes e durante esse ano da disciplina, aprendi muito como ser professora com as crianças. Acredito muito que ser professor não é apenas passar conhecimento, mas grande parte, se não a maior parte, é que aprendemos muito mais do que ensinamos. Existem diferentes crianças, em diferentes escolas e que vivem em contextos completamente diferentes. Todas elas nos acrescentaram coisas que precisamos ter pra sermos bons professores. Percebi com isso, também, a grande importância do professor na vida dessas crianças. Elas fazem diferença na nossa e nós na deles e espero poder fazer sempre diferença para um lado positivo, para que essas crianças cresçam boas pessoas, com perspectiva de vida, noção de que são importantes e que fazem a diferença no mundo, e isso tudo através da coisa que mais gosto, a música (TAMIÊ, Carta II, 2015.I).

Ao considerar que se aprende com as crianças, que devemos levar em consideração o que elas pensam, suas sugestões e os seus mundos, os acadêmicos estavam construindo “maneiras” de pensar a docência. Maneiras menos tradicionais, que levam em consideração o conhecimento dos alunos. Formas de docência que consideram a possibilidade de aprender com as crianças. Essas maneiras ou questões que *eles e elas* levantaram certamente contribuirão para pensar a docência e o seu papel como professores de música e como esperam que sejam vistos pelas crianças.

> [...] cada um tem uma espécie conhecimento. Eu percebi que enquanto professor estamos lá para mediar esses conhecimentos. A gente não está ali com a função de transmitir porque não é como se a gente tivesse mais [conhecimento]. Talvez a gente tenha mais experiência, mas eles têm os conhecimentos deles e nós os nossos (MARCELO, Roda de Conversa, 25/06/2015).
> [...] pode-se dizer que quanto mais refletirmos sobre essa prática [a musicalização] menos chances de cometer erros ou de continuar com os erros. Vejo um total desgaste por parte de professores e até por parte do método tradicional de educação onde apenas passam o conteúdo e não estão interessados em saber se a criança entendeu realmente, se aquilo fez sentido pra ela. [...] para construirmos uma educação de qualidade e significativa para o educando, não apenas reprodutor e imitador de aptidões, no que diz respeito também sobre nossa posição enquanto educador. Que tipo de educadores musicais vamos ser sem pensar com clareza sobre essas questões? (LUCIAN, Carta I, 2014.II).
> Aprender música com crianças é, senão, a melhor oportunidade de crescermos como pessoas, seres humanos e profissionais. A música envolve o despertar de sentimento, os sons do universo. Para as crianças tudo é música, basta sermos capazes e termos a sensibilidade de transmitir música para eles como ferramenta para desenvolver percepções que futuramente auxiliarão em questões vividas no cotidiano. E essa capacidade eu pude iniciar nesta disciplina chamada OPPM I e II (GABREL, Carta II, 2015.I).

A educação e os processos pedagógicos no século XXI tornaram-se mais complexos. Práticas afastadas da realidade não são favoráveis à formação dos professores. Para que haja “compreensões mais aprofundadas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas, etc., e de suas relações com práticas cotidianas” (MIZUKAMI, 2013, p. 27), esta autora aponta para a necessidade da vivência de situações concretas de ensino e de aprendizagem, sendo as mesmas supervisionadas e problematizadas. Cada aluno é “um mundo diferente” e cada um vai ver o mundo do seu jeito. O adulto, por sua vez, “acaba linearizando [...] vendo as coisas de um jeito mais uniforme”. Na Roda de Conversa, Marcelo fala que os alunos:

> [...] são seres cheios de possibilidades e, para eles, as coisas acontecem de uma maneira mais fácil, vemos muitas dificuldades nas coisas. Eu acho que eles têm essa capacidade de criar conhecimentos muito diferentes e o mundo deles acaba se modificando por causa disso. O nosso mundo é o que a gente vê nele. Estamos ali justamente pra isso, pra poder unir as nossas experiências e conhecimentos com as crianças de modo a mediar os conhecimentos que elas já têm. [...] . Muitas vezes vimos os nossos professores como seres que são superiores à gente, o que não era verdade e hoje em dia a gente está no lugar deles, e não podemos esquecer disso, temos que mostrar isso também para eles (MARCELO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Considero, como advoga Nóvoa (2013, p. 204), a necessidade de "combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um". Existe um conhecimento especializado que deve ser valorizado no processo de formação inicial. Os acadêmicos percebem a complexidade da tarefa de ensinar, o que exige a preparação do professor e da professora em várias áreas de conhecimento e da vida humana. A experiência faz essa ponte para um saber que dela vem. Ao trazer experiências que mostrem a complexidade do trabalho do professor, do professor de música, possibilitamos que o acadêmico tenha meios de questionar a profissão e, ao mesmo tempo, meios para iniciar o seu processo de docência.

> Ser professor não é fácil, mas quando se gosta da profissão sempre é dado um jeito de fazer os assuntos ficaram interessantes, levando-os em formas de brincadeiras, pois todos sabemos que a criança aprende melhor brincando, e assim é possível que prestem mais a atenção (TL, Carta I, 2014.II).
>
> Ficou claro que é um trabalho que envolve muita responsabilidade, planejamento, concentração e dedicação.[...] Dar aulas para crianças é diferente de ocupar o tempo com brincadeiras, mas me parece tão encantador quanto trabalhoso (e olha que é mesmo muito trabalhoso!) (DANIELA, Carta I, 2014.II).
>
> Realmente dar aula não é uma tarefa fácil, e conquistar todas as crianças durante todo o tempo de duração de aula não é tão simples assim. Na minha concepção como aluna e futura professora, o desafio é manter as crianças atentas e empolgadas com as atividades propostas, sendo que, é preciso desenvolver uma habilidade e uma postura de lidar com as crianças de uma maneira que desperte o interesse delas pela música, mas sem perder o controle da turma, porque senão vira um caos a aula, e as crianças percebem isso. [...] Claro que nunca será igual um trabalho onde se tem poucas crianças, se comparado a uma sala de aula com uns trinta alunos, mas a questão é adaptar as atividades à realidade das crianças e com as condições do local onde se vai trabalhar (PC, Carta I, 2014.II).
>
> Através das discussões e das experiências com crianças na disciplina, percebo que o professor de música é o profissional que deve provar sua capacidade constantemente, não só de conseguir transmitir seus conhecimentos, mas, de conseguir isso de uma forma diferenciada dos outros professores, ou seja, aprender música sem ser algo maçante (PC Carta II, 2015.I).

O acadêmico Leandro salienta que os encontros de musicalização ocorridos na OPPM I:

> [..] foram pra gente se questionar se realmente é isso o que queremos. E, nossa, foi muito prazeroso, divertido, extrovertido fazer parte desse projeto. Eu particularmente aprendi muito com essas crianças e vi que realmente não é fácil ser professor e muito menos conseguir chamar a atenção deles quando queremos ensinar algo. [...]. O que levo disso que aconteceu nesse semestre é que realmente temos que gostar muito, e temos que dar a cara a tapa pra mostrar de que forma queremos ser professor, pois o professor tem disso de estar praticamente sempre no meio do fogo cruzado e isso essa cadeira me mostrou (LEANDRO, Carta I, 2014.II).

Leandro tinha dúvidas em relação à profissão. Ainda não estava convicto quanto à docência, nem em relação ao trabalho com crianças. O tempo e o processo foram modificando sua posição em relação à profissão professor e à docência com crianças, conforme ele explicita para o grupo, na Roda de Conversa:

> Ainda tenho aquela velha dúvida se vou seguir trabalhando com crianças pequenas ou se vou mudar o rumo, mas isso só o tempo irá me dizer. [...] não me via como professor assim e eu gosto muito da prática né, então quando a gente, quando entrei pra cá e a gente teve aquele contato com as crianças ali eu vi uma coisa diferente né que realmente eu tinha entrado pro curso certo, tinha feito a escolha certa depois de ter tentado né, várias vezes outro curso e vendo citando as duas escolas que a gente fez, que a gente foi, que a gente visitou, são mundos totalmente diferentes né e eu vi que a gente tem que tá preparado pro e pra o que der e vier né. É... realmente a gente tem que tá preparado porque uma escola é totalmente diferente da outra e a gente vai ser um formador de opinião. A gente pode ter um conhecimento maior, mas a gente vai ajudar a construir um conhecimento com as crianças. Então, a prática pra mim foi mostrando essas dois lados, assim, que a gente tem que gostar de ser professor e tem que estar preparado pra certas, pra tudo que a gente vai encontrar, porque é na realidade, é diferente, é bem diferente (LEANDRO, Roda de Conversa, 25/06/2015).

Formação significa aprender a caminhar, descobrir a nossa própria maneira de caminhar, de “levar a passear o olhar”; de ler e ouvir o mundo. Formação é uma forma de elaborar o “sentido ou do sem-sentido ao que nos acontece”. Nas palavras de Larrosa (2015b, p. 32), “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” A acadêmica PC aponta para essas questões em sua carta:

> Através dessa reflexão e relembrando algumas atividades e textos que reunimos ao longo desses dois semestres, vi que não nasci professora, mas a palavra que mais me marcou foi**:** experiência. É justamente a experiência que nos ensina a lidar e ser professor, pois, errando ou acertando, é ela que

> vai nos orientando. Mas isso demora tempo, esforço, estudo, e uma pré-disposição de se deixar envolver com a musicalização. E o maior desafio é persistir porque o trabalho com música não é imediato, e seus resultados não são instantâneos. [...] aprender a ser professor é um passo apenas para se trabalhar com crianças, e que aprendemos muito com elas quando as instigamos, e isso faz parte do processo de aprender a ser professor. “Cada dia é um dia, nunca é igual” (PC, Carta II, 2015.I).

Ao longo das disciplinas de OPPM, busquei ajudar os acadêmicos a caminhar por diferentes paisagens para que *eles* e *elas* tivessem a possibilidade de fazer suas leituras, olhar e ouvir as coisas do caminho. E, ao fazer o seu caminho, foram percebendo que, pela experiência, vamos construindo-nos enquanto sujeitos, pessoas, professores.

Cena 15 - O papel do professor formador

> É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem (CHARLOT, 2008, p.25).

A aprendizagem da docência inicia-se, formalmente, em um curso de licenciatura e segue ao longo da vida profissional. A cada novo espaço de atuação, a cada grupo, o ensino não será o mesmo, pois temos novas compreensões sobre os conteúdos a serem ensinados; sobre os contextos em que atuamos, entre outros.

Nós mudamos com o tempo e com as experiências. O que no início da carreira apegávamo-nos com veemência – planejamentos, métodos – o que pudesse dar segurança e ajudar a constituir uma boa aula, no decorrer do tempo, com a experiência adquirida, tudo isso vai cedendo lugar para outras questões e preocupações, pois o que antes nos afligia já não nos assusta tanto.

Houssaye (2004, p. 32) destaca que “um futuro pedagogo só pode constituir seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica, se constitui”. E acrescenta:

> Os jovens saem em busca de “receitas”, “rotinas”, ferramentas pedagógicas que lhes permitam reconhecer um primeiro saber-fazer, um certo saber-fazer. Os jovens em formação precisam adquirir aquilo que não têm, a

> saber, “experiência”, entendida como o conhecimento adquirido pela prova pessoal que se faz das coisas da educação [...] (HOUSSAYE, 2004, p. 32).

Um dos pontos em que *eles e elas* citaram como importante para que uma aula “dê certo” foi o planejamento. A importância de seguir um planejamento, citada por Willian, Daniela e Gabriel, tem em comum a professora referência que conduziu esse planejamento que foi colocado em prática, modificando-o, o que à vista deles “pareceu” simples.

> Além de observar a maneira como as crianças se desenvolvem nas aulas de música, pudemos participar do planejamento de aulas reais, mais precioso ainda, pudemos presenciar e aprender, como colocar em prática os planos e observamos como ela agiu em situações que inesperadas, e como ela direcionou as aulas em momentos em que o planejado não deu certo. Aprendi de maneira muito acessível e significativa mais sobre o mundo da sala de aula e sobre como lidar com as crianças (DANIELA, Carta I, 2014.II).
> [...] para mim sempre foi complicado agir perante uma criança, pois somos os exemplos e qualquer deslize pode ocasionar uma situação indesejável. Mas foi completamente simples. Pois sempre sob orientação aprendi que para que possamos interagir é preciso planejar, e após as aulas organizei meu dia-a-dia (GABRIEL, Carta I, 2014.II).

Foi consenso entre os acadêmicos da disciplina de OPPM I que a observação da professora permitiu que eles entrassem em contato de forma gradual com as questões da sala de aula. Entretanto, fazer parte da ação também de forma gradual, um misto de aluno-professor, complementou a experiência. Leonardo P afirma: “Também me sinto um educador musical para essas crianças!” Ele explica como aprendeu isso:

> Amigo, aprendi isso através da observação das aulas que a professora ministra para as crianças e, aprendi isso fazendo parte dessas aulas, não só como um simples observador, mas como uma pessoa ativa nessas aulas. [...].E encararemos o nosso futuro na sala de aula com mais tranquilidade (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).

O meu entendimento como professora era de que os acadêmicos, em início de curso, deveriam ser colocados em e na ação, “na prática”, de forma gradual. Primeiro observando, realizando pequenas práticas, mas participando de todas as etapas do processo, desde o planejamento, o estudo das atividades e repertório, a elaboração das sugestões de atividades, a avaliação e reflexões sobre o encontro realizado.

Nessa perspectiva, a formação deveria ser no grupo e tendo a professora formadora o papel de “mediar” essa experiência. Desta forma, como professora formadora, fui conduzindo o processo e servindo-me como referência desde o início das aulas e, ao mesmo tempo, possibilitando/abrindo espaço para que os acadêmicos pudessem ter uma participação ativa.

Observar professores experientes em ação pode favorecer a descoberta e a construção da sua própria maneira de ser professor, de se relacionar com as crianças ou com o grupo em que se está inserido. A sabedoria que vem da prática é uma das fontes enumeradas por Shulman em sua base de conhecimentos para a docência. O primeiro contato com a docência, observando e participando de forma gradativa, é também uma forma de iniciação à docência. Daniela aborda sobre essas questões em sua carta:

> Observar a maneira como alguém que sabe o que está fazendo age em sala de aula mudou minha visão e desmistificou várias ideias equivocadas. Fiquei ainda muito mais encantada com a possibilidade de trabalhar com musicalização e adorei observar como a professora age de maneira positiva e respeitosa com as crianças (DANIELA, Carta I, 2014.II).

Já para Gabriel, a observação proporcionou que compreendesse a educação musical para crianças:

> Durante as aulas pude observar o comportamento dos pequenos em aula, graças a coragem da professora que assumiu essa responsabilidade, proporcionando para mim a compreensão de como funciona o processo de educação inicial. [...] ela orienta e prepara nós futuros educadores para saber como agir (GABRIEL, Carta I, 2014.II).

A falta de tempo é inimiga da experiência. Ter tempo para observar, refletir sobre o que acontece, “dar dicas”, como escreve TL, de estratégias e assumir de forma gradativa a sala de aula contribui para que o futuro professor possa tirar maior proveito do que está vivenciando.

> Achava um pouco cedo, por não estar preparada, mas percebi que é importante este contato, pois ele é de suma importância para nosso trabalho futuramente. Mas foi tranquilo, a professora comandava as aulas, nós éramos os seus ajudantes. Ela nos deu várias dicas, mostrando na prática, como trabalhar na sala de aula (TL, Carta I, 2014.II).

A reflexão a partir das experiências práticas é o que Willian traz quando cita os “bons debates em sala de aula sobre musicalização, como abordar e quando abordar este conteúdo em sala de aula”. Essa perspectiva de que a experiência deve estar aliada à reflexão é citada por diferentes autores. Dentre eles, Imbernón (2004, p. 63) destaca que, para desenvolver o conhecimento profissional:

> a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Assim, a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que inc*idem* na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende.

Ao encontrar Willian na confraternização da sua turma de formatura, em março de 2018, ele assim me diz: “a gente falava uma coisa e a senhora parece que adivinhava se ia dar certo ou não... Chegava lá (na aula das crianças) e acontecia aquilo que tinha falado”. Eu lhe pergunto: “Isso foi bom ou ruim?” Ele responde que naquele momento, segundo semestre, em que estavam chegando ao curso, essa abordagem foi importante. Eles foram armazenando “conhecimentos”, “experiências”, “dicas”, “receitas” (faz um sinal como se estivesse guardando em baixo do braço), que se juntaram a outros no decorrer do curso.

Explica ainda que, ao longo do curso, as ações foram mais individualizadas e aquelas vivências na OPPM I foram coletivas e ajudaram a pensar tais ações. Em um dos relatórios que faço após as aulas de musicalização escrevo: “Em alguns momentos sinto que, para os acadêmicos, eu estou fazendo algum tipo de mágica”.

A fala de Willian e a minha atuação nas aulas das crianças mostraram as diversas frentes em que se atua. Ser professora de crianças é saber lidar com crianças, com seus pais ou responsáveis, pensar nos possíveis imprevistos e estar preparada para o que não foi previsto, mas que pode acontecer e temos que tomar decisões e agir.

Essa também foi a compreensão de PC quando escreve que “o professor deve ter uma capacidade de pensar mais a frente, e ter a percepção e a rapidez de mudar ou alterar uma atividade inicial, porque as turmas diferem e não respondem multas vezes como esperamos” (PC, Carta I, 2014.II). Se aliado a isso tiver um grupo de acadêmicos observando... *tudo será ainda mais mistério*! Sobre isso, também escrevi em meu relatório de aula:

> Uma das acadêmicas relata que tem aprendido muito com a forma com que eu trabalho com as crianças. Eu, segundo ela, trato as crianças como sujeitos, deixo eles darem suas opiniões e contemplo isso. Exemplo foi na aula anterior quando estávamos aprendendo uma música e um menino disse que conhecia uma outra (semelhante àquela que estávamos aprendendo) e eu pedi que nos ensinasse. Depois o aplaudimos. O que eu não tinha percebido mas os acadêmicos me falaram é que o menino, que é muito agitado parou e ficou com vergonha. Ele não esperava pelo aplauso. Os acadêmicos falaram da importância dessa valorização. Dar o espaço para que as crianças se coloquem e se expressem tem acontecido em todas as aulas e eu procuro apontar onde isso aparece em aula sem que tire a autoridade do professor ou mude o rumo da aula, mas contemplar o que a criança fala. Ouvir a criança, estar atento... (DINIZ, Relatório de aula, 09/10/2014).

O acadêmico Lucian, ao refletir sobre as “prescrições” de uma boa aula, percebe que não existem fórmulas e receitas, mas que é preciso conhecer o contexto, conhecer as crianças, olhar para o grupo, não menosprezar suas capacidades:

> Em vários momentos queremos utilizar formulas para dar uma boa aula, mas ao se deparar com todas as variáveis que é o mundo da criança mais distante ficamos dessa formula e temos que a cada dia aprender mais e mais sobre elas e quem são elas, aprendemos a nos relacionar por assim dizer. O ouvir com atenção, o cuidado de não infantiliza-las, levar em consideração os eventos cotidianos de suas vidas e tudo que a permeia. Então posso dizer que esta disciplina me fez aprender isso, o cuidado que temos que ter com a educação musical, estipular momentos de experiência e apreciação musical, a socialização entre educador e educando, tudo isso se fez presente na disciplina (LUCIAN, Carta I, 2014.II).

Nessa direção, as funções do formador em uma formação de base experiencial, de acordo com Houssaye (2004, p. 34), são duas:

> [...] impedir que a realidade seja esquecida, encoberta pelo fático, colocar o formando em contato com uma realidade, de um modo diferente do modo da antecipação, da previsão ou da projeção. Isso significa que, no próprio ato de formação, tem-se uma tríade (imediatamente presente): formador/estagiário/realidade.

Como professora e pesquisadora, o “momento surpresa”, espaço criado para que a cada aula tivesse uma ação em que eu não estivesse à frente, tinha dois objetivos: o primeiro era possibilitar às crianças conhecer outros instrumentos musicais, outros fazeres, outras músicas propostas pelos acadêmicos e ou professores convidados. O segundo objetivo era trazer outras abordagens de ensino distintas do seu fazer. Dizendo como Houssaye (2004, p. 34), é a realidade que

“enuncia os termos do problema. E não aquele que forma”. A realidade mostrava que era preciso “deslocar” para outros fazeres, outras ações.

> A formação pela experiência não elimina o formador, ela o desloca simplesmente no dispositivo de formação. Os formadores estão sempre presentes, mas estão a serviço daquilo que surge pelo dispositivo experiencial implementado (o qual nunca é um dispositivo experimental no sentido científico do termo). (HOUSSAYE, 2004, p. 32).

Nesse sentido, os acadêmicos, no “momento surpresa”, puderam observar dois professores experientes convidados para realizarem algumas ações com as crianças e apresentar seus respectivos instrumentos musicais, conforme já referido na cena 7, parte 4. Essa abordagem foi considerada pela acadêmica TL como um momento de formação em que novas estratégias foram apresentadas ao grupo.

> Em um dos nossos encontros, recebemos a visita de um professor de flauta transversal, e em outro da professora de piano, que deram uma aula muito legal, percebi que as crianças gostaram bastante, e acho bem interessante levar pessoas diferentes para dentro de nossa aula, elas têm uma maneira diferente de ensinar as coisas, e isso só vem a acrescentar no aprendizado, tanto dos alunos quando dos professores (TL, Carta I, 2014.II).

Cada professor fez sua participação de uma forma bastante singular. Um aspecto sinalizado pelos acadêmicos nas duas abordagens em que o instrumento musical foi a base da ação mostrou a necessidade de saber executar um instrumento com muita habilidade, técnica e fluência para que a aula aconteça da mesma forma, com musicalidade.

As ações dos professores mostraram formas de atuação e abordagens muito particulares que possibilitaram aos acadêmicos vivenciar e ampliar seus repertórios de ações pedagógico-musicais. E compartilho do pensamento da professora Sônia, que assim externou aos acadêmicos: “[...] A gente aqui na terra não é perfeito então sempre quando tem mais professores a gente tira o que tem melhor de cada um e vai fazendo a nossa maneira de ser professor.”

Para ter domínio da ação, é preciso iniciar com “períodos de atendimento mínimo”, como destaca Houssaye. Considero um atendimento mínimo a “última aula” de musicalização. Nela os acadêmicos tiveram a possibilidade de preparar e pôr em ação o planejamento e realizar a ação propriamente dita, fazendo mais um exercício de docência. Na formação pedagógica, “os aprendizes só podem crer no que lhes é dito e aproveitar o que olhes é mostrado se isso for diretamente ao

encontro do que fazem ou se isso os inscreverem no que fazem" (HOUSSAYE, 2004, p.32).

Lucian parece ter aproveitado o que foi vivenciado na dimensão da prática para refletir teoricamente sobre Educação Musical, infância, conhecimentos necessários para a docência. Entretanto, ele não parece dar à teoria a mesma importância que dá à prática.

> [...] nesta disciplina apesar de todo o estudo teórico feito, lidamos com seres humanos que estão começando sua jornada na vida, no caso, no meio musical. É de suma importância entender isso, seres que tem toda uma trajetória de vida, que parece pouco por serem tão pequeninos, mas que internamente existe todo um universo subjetivo que cada dia eles vão construindo. Construção que o "ensino" de música vem a ajudar a expandir esse universo interno dentro da criança. A palavra ensino vem acompanhada de aspas por um simples detalhe, nesta disciplina não ensinamos e sim aprendemos. Este discurso parece ser bonito e já vem sendo falado algumas décadas, mas é importante salientar esta concepção, no que diz respeito em como entendemos o processo de musicalização e a relação que adquirimos com a disciplina OPPM. [...] Então posso dizer que esta disciplina me fez aprender isso, o cuidado que temos que ter com a educação musical, estipular momentos de experiência e apreciação musical, a socialização entre educador e educando, tudo isso se fez presente na disciplina. Aumentar nossa criticidade em relação ao estudo da música e que tipo de posicionamento vamos ter no decorrer de nossas carreiras como educadores. Tudo isso se fez presente, com a ajuda da professora Lélia que nos foi orientando e sempre nos questionando(LUCIAN, Carta I, 2014.II).

O acadêmico EP, ao observar as aulas com as crianças, "aproveita do que lhe é mostrado" apontando para a abordagem das aulas e para o papel do professor e a sensibilidade para lidar com as situações de ensino de crianças.

> Eu percebi que talvez o mais importante para que se ensine algo a uma criança e para que ela aprenda e absorva da melhor forma é conseguir capturar a atenção total dela. Claro que é uma tarefa das mais difíceis, ainda mais quando são mais de uma criança. Por isso é indispensável que o "educador" seja dotado de extrema sensibilidade com os pequenos, ou seu trabalho pode acabar tornando-se um inferno. [...] Também percebi que cada criança têm um jeito muito próprio e individual de aprender, o que requer atenção e individualização do aluno (EP, Carta I, 2014.II).

Leonardo P, a seguir, traz dois pontos importantes relacionados à aprendizagem: a educação musical tanto como formação musical em si quanto para formar músicos para o futuro. Muitos professores ainda trazem o processo de musicalização como uma passagem, não como um fim em si mesmo. Por outro lado,

ele também afirma que o professor deve estar preparado com conhecimento capaz de encaminhar este aluno que talvez queira seguir um caminho na música.

> Aprendi que o educador musical tem um papel muito importante na formação da criança e que por isso, temos saber interpretá-las, para que não cometamos deslizes no seu processo de aprendizagem. Aprendi que sempre uma criança pode nos surpreender. Que não devemos menosprezar ninguém, principalmente as crianças. Pois podemos estar de frente com um grande futuro músico que pode ter a ser importante no cenário regional, nacional e até mesmo internacional. E devemos estar preparados para lidar com isso. Temos que ter a sensibilidade de reconhecer e a obrigação de fazer o melhor encaminhamento possível quando isso acontecer. Aprendi também Amigo o quanto podemos perceber a evolução musical nas pessoas, e como isso é gratificante (LEONARDO P, Carta I, 2014.II).

Eles e elas sentiram-se afetados com a realidade que a experiência propiciou. Nesse sentido, o meu papel como formadora foi de mediar situações para que os acadêmicos pudessem “fazer a experiência da realidade” (HOUSSAYE, 2004, p.34). No início, OPPM I, eles caminharam na maioria do tempo de mãos dadas comigo. Aos poucos, na OPPM II, por meio de um acompanhamento discreto. Em 2018, ao encontrá-los, vi que caminham sozinhos.

FECHAM-SE AS CORTINAS!

A peça chega ao final! As cortinas fecharam-se e eu, a diretora-professora-formadora-pesquisadora, sempre aprendiz, estou no palco e preciso apagar as luzes. O processo foi longo e iniciou quando, enquanto formadora, compreendi que precisava romper com a maneira como tudo se encaminhava. A partir desta constatação, precisei criar as condições apropriadas.

O primeiro momento foi de descobertas e compartilhamentos: dos atores, da professora pesquisadora, das crianças. Ao compartilharmos nossas experiências, expectativas, dificuldades, temores, etc, foi possível reinventar o que estava escrito e buscar um novo caminho, uma nova maneira de fazer o que deveria ser feito. A experiência durou um ano; tempo de convívio que favoreceu condições para conhecermo-nos e aprendermos, construirmo-nos e desconstruindo, deixando em aberto espaços e tempos para outras experiências.

A peça *"Processos de uma Experiência de Docência"* foi encenada; os atores já foram embora; mas, ainda ouço as vozes e o burburinho das conversas entre eles, com as crianças e nas escolas. Ouço as vozes dos acadêmicos-atores, nas cartas, nos vídeos, nas suas memórias. Lembro dos olhares, dos gestos, das palavras ditas e também daquelas que ficaram em suspensão. A estes atores misturaram-se as vozes dos *autores* que serviram de ancoragem teórica para o texto desta peça, que está escrita e que, por hora, só por hora, concluída.

Mas, para que ela possa ser mais bem compreendida e, talvez, reencenada, é preciso refazer o caminho. Lá no início a professora-pesquisadora tinha três apostas que, no decorrer do processo e das ações realizadas, foram sendo analisadas e problematizadas com base nos dados produzidos, o que permite, com base nas falas, nas cartas, nos gestos dos acadêmicos, confirmar que:

- Experiências pedagógico-musicais dentro de uma ação docente entre pares revelam a complexidade da docência e podem contribuir com a sua aprendizagem;
- Experiências pedagógico-musicais compartilhadas com crianças e entre crianças e acadêmicos possibilitam o processo de aprendizagem da

docência e o desenvolvimento da base de conhecimentos para o ensino de uma forma mais humana;

- Experiências teórico-práticas contribuem com a formação do conhecimento pedagógico-musical e pedagógico do conteúdo dos acadêmicos.

Para uma ação entre pares, foi preciso conhecer os pares ou os atores e, então, primeiro conhecermo-nos. *Eles e elas* são, na sua maioria, Gaúchos e alguns Paulistas. Aprenderam música em diferentes lugares: em CTGs, na Igreja, na Escola de Samba, na família, com amigos e, poucos, em escola de música. Sentiram falta, como muitos de suas gerações, de uma escola que cumprisse o seu papel de permitir a todos o acesso à música. De forma gradual, abrimo-nos para conhecer outros pares e as nuances de outras paisagens. Fomos inundados de realidades e apoiamo-nos na teoria e nas reflexões. Desta forma, foi possível elaborar e reelaborar conhecimentos, coletivamente e de forma compartilhada.

As aprendizagens constituíram-se a partir daquilo que era mais distante *deles e delas*. Assim, o contato e aproximação com o universo infantil - ou *aqueles outros* - foi um ponto destacado e conduzido de uma forma sensível e gradual, dirimindo temores, mitos e desinformações. A preocupação dos acadêmicos direcionou-se para situações mais gerais da sala de aula e, específicas, “como” as de lidar e realizar as atividades musicais com crianças.

Neste sentido, os planejamentos, estratégias e conteúdos levantaram muitos questionamentos. Seguir o planejamento ou ser mais flexível? Ao serem confrontados com os exercícios de docência realizados nas aulas de musicalização e nas escolas, *eles e elas* começam a compreender que a realidade muitas vezes pode indicar mais de um caminho. Desta forma, percebem que “ensinar não é tarefa fácil”, frase dita e repetida por muitos acadêmicos em suas cartas. Ao exercitarem a reflexão sobre a docência, problematizaram a profissão.

A pesquisa mostrou que a “maneira” de conduzir o processo é fundamental para garantir o protagonismo dos futuros professores. É um conjunto de ações que somadas podem levar à autonomia. É preciso que os acadêmicos sintam-se comprometidos fazendo parte do trabalho; é preciso tempo para as observações e para que se sintam à vontade para compartilhar ações; é preciso tempo para as

reflexões; o grupo é o apoio de cada um; os estudos teóricos ajudam a ampliar conhecimentos e a minimizar dúvidas. Entretanto, essa condução só terá sentido se a vida real invadir a aula dos acadêmicos e se *eles e elas* invadirem a vida real. A formação de professores terá mais sentido se for realizada por dentro ou o mais próximo possível das situações reais que um professor vive a cada dia.

O meu papel como formadora foi o de estar atenta a essa condução, pois, para chegar ao protagonismo, é preciso lembrar que existem pelo menos dois grupos: os acadêmicos e as crianças que estão dentro de um determinado contexto que nunca é igual (a realidade). Apresentá-los não deve ser de qualquer jeito; ao contrário, deve ser um processo lento, conduzido, mediado, cuidado. A experiência da realidade, na perspectiva desta investigação, precisa ser pensada como uma obra de arte que é singular, em que cada um a percebe de forma única.

Desta forma, o processo de pesquisa realizado permite sustentar a tese de que é possível aprender a ser professor de música com olhos e ouvidos sensíveis para com o outro quando se aprende entre pares, com crianças e com um professor referência, o que possibilita uma experiência viva, consistente, contextual, significativa, articulada e complementar de formação, que amalgama teoria e prática.

Entendo que os resultados ainda permitem dizer que a investigação trouxe uma maneira de integrar Ensino, Extensão e Pesquisa, princípio estabelecido no art. 207 da Constituição Federal de 1988, e que deve ser cumprido pelas universidades. Nem sempre isso é possível e, costumeiramente, fazemo-lo dissociadamente. Os acadêmicos participam como bolsistas ou voluntários dos projetos de Extensão e ou de projetos de Pesquisa.

Na abordagem desta pesquisa, a Extensão (na disciplina de OPPM I) indica possibilidades de curricularização da extensão de maneira que os acadêmicos tenham a oportunidade de conhecer os projetos, sugerir, participar e estar em contato com *aqueles outros,* tendo um professor como referência. Possibilita também que o professor formador, juntamente com os acadêmicos, investigue tais experiências. A teoria e a prática tornam-se amalgamadas, o que permite o ensinar e o pesquisar a partir da e com a realidade.

Cada vez encontramos menos espaços para transgredir e mostrar que é possível reinventar a formação e aproximá-la ou torná-la mais humana. Neste sentido, acredito no compromisso do professor formador para com os acadêmicos e

com a escola. Entretanto, não devemos esquecer-nos do papel da universidade com a formação dos que farão a formação *daqueles outros* e com a escola básica.

Para quem serve o meu trabalho e as minhas pesquisas? Com quem tenho compromisso, os professores e as crianças da escola pública, especialmente quando políticas, contextos e discursos não são favoráveis à experiência da formação e do afetar-se. Assim, com muitas dúvidas sobre o futuro, mas consciente de que quem trabalha com arte, com formação de professores de música, sigo, porque a cada dia é preciso buscar um lugar ao sol, pois é desta forma que nos tornamos resistentes. Neste momento, e só por este momento, é preciso apagar a luz! Volto ao baú de recordações e, nele, coloco com muito carinho mais este recorte da experiência da minha vida profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** Coleção questões da nossa época. V. 8, 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDERS, Fernanda. **Dançar na aula de música**: “dá gosto de vir para o colégio”. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/111890 set/2016>. Acesso em: 21de julho, 2015.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG. **Anais...** Goiânia, 2000, p. 18-29.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música:** dois estudos de caso. 2007. 449f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BELLÓCHIO, Claudia Ribeiro. **Formação de professores de música:** desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da ABEM. Londrina, v.24, n.36, p.8-22, jan. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: editora 34, 2009.

BEYER, Esther *et al*. **Pedagogia da Música:** experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 10 de maio de 2016.Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2000.

BRESLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical:** contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.16, 7-16, mar. 2007.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003, 204 p.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar**. 2010. 124f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores:** diálogo entre ensinar e avaliar num curso de performance em instrumento musical. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **Formação de professores para educação musical:** base de conhecimento necessária para a docência on-line. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design**. Parecer N º CES/CNE nº 0146/2002, de 03/04/2002,

CORRÊA, André Garcia. **Base de conhecimento docente em educação a distância:** um estudo sobre educação musical. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CUNHA, Elisa da Silva *et al*. **A Orquestra Tintim por tintim.** São Paulo: Moderna, 2006.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na Educação Infantil:** um *survey* com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores** – suíte e variação sobre o tema. São Paulo: Globus, 2012.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. **OPUS**, V.6, p. 20-33, ago. 1999.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, n.5, 45-58, set. 2000.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.15, 11-26, set. 2006.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.16, p. 95-111, mar. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org). **Horizontes da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de. **O apresentação da obra de ESPERIDIÃO, Neide**. Educação musical e formação de professores – suíte e variação sobre o tema. São Paulo: Globus, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. In: Música na educação básica. **Associação Brasileira de Educação Musical**. - v. 1, n. 1, Porto Alegre, out. 2009.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra F. C. Dourado. Sinais musicais: o corpo como primeira representação da lógica musical pela criança. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Orgs.). **Música e Educação Infantil** Campinas, SP: Papírus, 2013. p. 99-121.

FREIRE, Vanda Bellard (Org). **Horizonte da pesquisa em Música.** Rio de janeiro: 7 Letras, 2010.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALÍZIA, Fernando Stazione; LIMA, Emília Freiras. **Ensino superior de música:** levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). Revista da ABEM. Londrina. V.22, n.33, p. 77-93, jul-dez 2014.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A Pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina: v.21, n.31, p. 91-104, jul/dez 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas. Coleção fronteiras da educação. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. **Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando**...Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. 2017. Mestrado (Dissertação em Educação) - Faculdade de Pós-Graduação em Educação. Universidade Fedaral de Pelotas. 2017.

HASELBACH, Barbara *et al*. editora. **Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk**: textos básicos de los años 1932-2010. v. 1. Espanha: Producciones AGRUPARTE, 2013.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em música:** reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto e colaboradores. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes; Porto Alegre: Penso, 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 120 p. (pp 9-45)

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Orgs). **Música e Educação Infantil**. (Orgs.) Campinas, SP: Papírus, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época, V.77. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Novos desafios da docência no século XXI:** a necessidade de uma nova formação docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, *et al.* Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

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 (Orgs). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**. Londrina. V.19, n.26, 79-91, jul. dez, 2011.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v.11, n. 16/17, Número Especial, p. 50-73, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e máscaras. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antune, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MADALOZZO, Vivian Agnolo; MADALOZZO, Tiago (Orgs.). Planejamento na Educação Infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. **Música e Educação Infantil**. (Orgs.) Campinas, SP: Papírus, 2013. p. 167-190.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Org.). E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MAKINO, Jéssica Mami. **Sobre a formação do professor de música:** o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio. 2013. 194f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes da UNESP, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1998. N º 9.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional docente**: Como se aprende a enseñar? Madrid: NARCEA Ed. Españ, 2013.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). **Pedagogias em educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 17 de mar. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1-17, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 05 de abril, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al* (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M. R. da (Orgs.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais.** Curitiba: Appris, 2017.p. 165-178.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org). **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: Profissão Professor. Porto: Porto, 1999. p. 15-34.

NÓVOA, António *et al*. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 14 abr. 2017.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor**. Afirmar a profissão docente. Texto proferido na palestra do dia 22 de Agosto 2017, no CIDEC - FURG. Cedido pelo autor. Encontra-se no prelo.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar de formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil) Julho, 2003.

NÓVOA, António. **O espaço público da educação**: imagens, narrativas e dilemas. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1045 1/4797http://hdl. handle.net/10451/4797>. Acesso em: 14 abr. 2017.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009a, pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 10 de maio, 2017.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.

OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical - resultados preliminares. **Revista da ABEM**, v.4, n. 4, p.61-100, set. 1997.

PECKER, Paula Cavagni. **As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos:** trabalhando com os modos do sistema tonal. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEDRINI, Juliana. **Sobre aprendizagem musical**: um estudo de narrativas de crianças. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música:** conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, MG, 2015.

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

PONSO, Caroline Cao. **Música na escola:** concepções de música das crianças no contexto escolar. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ**. Rio de Janeiro, v.12, n.34, Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

ROSSIT, Fernando Henrique. **Educação musical a distância:** base de conhecimento docente para o ensino de teclado. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1a série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 73-88, mar. 2005.

SACRISTÁN, J. GIMENO. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Traduzido de Lee S. Shulman. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee. El saber y entender de la profesión docente. Traduzido de Shulman, Lee. **Estudios Públicos**, Chile, n. 99, p.195-224, jun**.** 2005ª. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Publicado originalmente en Educational Researcher, 1986, 15 (2), 4-14.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de incestigación em el estúdio de la naseñanza: uma perspectiva contemporánea. In. WITTROCK, M. C. (Ed). **La investigación de la enseñanza I.** ediciones Paidós, Barcelona- Buenos Aires-México, 1989. Título original: The Handbook of Research on Teaching. 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola?** Concepções e vivencias de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002.

SOUZA, Jusamara. **Pensar a educação musical como ciência**: a participação da Abem na construção da área. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.16, 25-30, mar. 2007.

STIFFT, Kelly. **A construção do conhecimento musical no bebê:** um olhar a partir das suas relações interpessoais. 2008.334f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristiane Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.cede s.unicamp.br>. Acesso em: maio de 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Cecília; *et. al*. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003.

UFPEL**. Projeto pedagógico do curso**, 2006.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Dissertações de Mestrado defendidas nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Música e Artes/Música até dezembro de 1996. **Opus**, v. 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

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

WEISCHSELBAUM, Anete Susana. **Flauta doce em um curso de Licenciatura em Música:** entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, BR – RS, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Relação e categorização dos artigos das Revistas da ABEM sobre Formação de Professores

REVISTAS DA ABEM - Formação de professores			
Ano	**Título do Artigo**	**Autor(es)**	**Categoria**
2016 v. 24, n. 37 Resumo	Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica	Jéssica de Almeida, Ana Lúcia Louro	Formação de Professores
	O artigo problematiza resultados de uma pesquisa de mestrado concluída e esteve amparado em uma abordagem (auto)biográfica, a partir da análise de narrativas de histórias de vida (Abrahão, 2004a; 2004b; Josso, 2004; 2006; 2008; 2010; Nóvoa,1992; Oliveira, 2001; 2016; Peres, 2012). Na produção destas, quatro professores dialogaram suas formações com os espaços de atuação na educação básica. Entre as temáticas resultantes, estão "herança pedagógica" (Arroyo, 2012; 2013; Oliveira,2001; Peres, 2011), "discussões sobre a universidade e relações com a prática"(Mateiro, 2003; 2009; Penna, 2010) e "aula a partir do aluno e experiências com o ensino da música" (Pereira, 2014; Souza, 2008; Subtil, 2007), em que são discutidas as relações dos educandos com a música (Pedrini, 2013; Ponso, 2011; Ramos, 2002).Refletindo questões pertinentes para professores de música, o artigo visa a alimentara discussão sobre a formação e atuação do professor de música que atua nas escolas hoje.		
2016 v. 24, n. 37 Resumo	Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais	Daniele Pendeza, Iara Cadore Dallabrida	Formação de Professores
	Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo investigar a relação entre Educação Musical e o Transtorno do Espectro Autista (TEA)em publicações realizadas nos portais da ABEM, ANPPOM, Capes, SciELO, SIMCAM e SIMPOM, nos últimos 10 anos. A pesquisa bibliográfica (Lima; Mioto, 2007) resultou no mapeamento de 19 textos referentes à temática estudada, os quais foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galliazzi, 2011). Serão apresentados um breve panorama do entendimento das deficiências no Brasil, ancorado na legislação brasileira, o histórico e caracterização do TEA e, finalmente, resultados do mapeamento: quais instituições têm publicado nos últimos dez anos sobre a temática, quem são os autores mais citados nas publicações, quais as metodologias mais utilizadas e quais áreas de conhecimento têm embasado compreensões sobre o tema. As publicações mapeadas, sobre as quais se delineou a análise, apontam para a constante falta de rigor na constituição de metodologias de pesquisa. Concluiu-se que a díade Educação Musical e TEA ainda necessita de maior atenção por parte da comunidade acadêmica, a fim de possibilitar maiores oportunidades de educação musical aos indivíduos com o TEA.		
2016 v. 24, n. 36 Resumo	Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de professores.
	O artigo, de caráter ensaístico, objetiva pensar a formação de professores de música e elucubrar algumas possibilidades e inovações, considerando a tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos. Destacam-se alguns pontos e interfaces para pensar o tema: educação musical, formação acadêmico-profissional, estudantes, conhecimentos e desenvolvimento profissional. Aponta-se que a licenciatura é um dispositivo de formação acadêmico-profissional de professores. Contudo, a formação docente envolve processos formativos pessoais, presentes na e para além da formação no curso superior. A formação de um professor de música implica exercício permanente com a própria experiência com e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão se transformando, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações na formação de professores		
2016 v. 24, n. 36 Resumo	Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música	Regina Finck Schambeck	Formação de Professores Formação Inicial de Professores.
	Este artigo aborda a inclusão de alunos com deficiência na aula de música. Com base nos documentos que deram origem à legislação brasileira, que trata sobre inclusão, este estudo visa ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência e suas inserções na educação básica. Através da pesquisa exploratória, identificaram se outras pesquisas que contribuem para a formação inicial do professor que atuará em contexto inclusivo e, com base em depoimentos de coordenadores de cursos de licenciatura em música, apontam-se aspectos da temática que possam ser incluídos nos projetos pedagógicos desses cursos. Ignorar a realidade da inclusão desses alunos no contexto da escola básica nos processos formativos está em desacordo com as atuais políticas de atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro.		
2015 v. 23, n. 35 Resumo	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória	João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Fernanda Silva da Costa	Formação de Professores Formação Inicial de Professores

	Este artigo tem como objetivo conhecer a atuação do Pibid nos cursos de licenciatura em música no Brasil com base nos quantitativos de bolsas de iniciação à docência(ID) e subprojetos aprovados, tomando como variáveis de estudo a região, a categoria da IES, a área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do coordenador de área. Para isso, foram utilizados como fontes de dados o relatório de bolsas referente ao Edital Pibid nº 61/2013, os relatórios de pagamento dos anos2013 a 2015 e os currículos Lattes dos coordenadores presentes em tais relatórios. Os resultados apontaram 1) a predominância de bolsas ID para a região Nordeste e para IES federais; 2) música superou as outras linguagens artísticas e áreas de conhecimento que não estão contempladas como disciplina curricular obrigatória no quantitativo de subprojetos e bolsas ID; 3) a maior parte dos coordenadores dos subprojetos de música não possuem licenciatura na área. São necessários estudos específicos para verificar a influência desses resultados nos trabalhos desenvolvidos em cada realidade.		
2015 v. 23, n. 35 Resumo	A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música	Nair Aparecida Rodrigues Pires	Construção da Docência Base de Conhecimentos Base de Conhecimentos para a docência
	Este artigo tem como foco analisar os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música dos cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais, identificando indícios de uma profissionalidade emergente. O referencial teórico está fundamentado no conceito de profissionalidade emergente de Jorro (2011) e na tipologia dos conhecimentos de base para o ensino de Shulman (1987). Para a coleta de dados, realizei 6 grupos focais, tendo como participantes 49 licenciandos do Pibid Música. A análise de conteúdo foi utilizada como técnica de análise dos dados e a análise de categorias como procedimento de descodificação do material coletado. Os resultados revelam conhecimentos da expertise e da ética profissional em construção no Pibid Música. O conjunto desses conhecimentos oferece pistas para fortalecer a profissionalidade do professor de música de escolas de educação básica, e nortear a reflexão sobre as propostas de formação dos cursos de licenciatura no Brasil.		
2015 v. 23, n. 35 Resumo	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	Vanessa Weber, Luciane Wilke Freitas Garbosa	Formação de Professores Processos de Aprendizagem da Docência Processos de Construção da Docência Saberes da Docência Saberes Aprendizagem da Docência Construção da Docência
	Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa[1], desenvolvida junto ao grupo FAPEM: Formação, ação e pesquisa em educação musical, que teve como objetivo compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como metodologia a investigação biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo,2006), por meio da qual foram produzidas narrativas de três bacharéis formados pela UFSM, professores de instrumento. Como referencial teórico, a pesquisa teve como base estudos de Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Isaia e Bolzan (2009,2010). Conscientes de que as narrativas dos três colaboradores não representam a totalidade dos percursos formativos para a docência, concluímos que cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio dos processos formativos e das experiências na prática profissional. Além disso, percebemos que os professores, em sua prática docente, mobilizam, além dos saberes descritos por Gauthier et al. (2006) e Tardif (2012), saberes específicos a o professor de instrumento, como o saber da função educativa (Araújo, 2005) e um saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública, o qual identificamos como “saber da performance”.		
2015 v. 23, n. 34 Resumo	Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?	Regina Marcia Simão Santos	Formação de professores
	Neste ensaio quero problematizar teoricamente situações vividas durante cerca de duas décadas na disciplina Prática de Ensino de uma universidade pública federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considero questões recorrentes nos diversos cenários tanto da escola regular quanto dos cursos livres, e dialogo principalmente com Deleuze e Guattari, a fim de compreender e lidar com esse processo dos professores cartógrafos que todos nós realizamos, visando à produção de conhecimento em sala de aula, entre o liso e o estriado de um programa de ensino, numa experiência de problematização e aprendizagem inventiva.		
2014 v. 22, n. 33 Resumo	A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS/UFRN	Andersonn Henrique Araújo	Formação de professores

	Este artigo objetiva refletir sobre as influências da pesquisa empírica na graduação em música para a formação docente. O trabalho é problematizado ampliando a concepção de que a pesquisa na graduação serve para construir a habilidade de professor-reflexivo do futuro licenciado. Como metodologia de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com experiências em pesquisa. Utilizamos, ainda, a constituição de referencial teórico na área de pesquisa e formação docente. O foco está nos desdobramentos das concepções e estratégias de pesquisa em educação musical para a formação de professores de música. Como resultado, pudemos concluir que, no processo de formação do professor, a pesquisa empírica consegue abrir espaços de reflexões não apenas nas inter-relações entre teoria-prática e na constituição de profissionais reflexivos, mas também pode contribuir na esfera das problematizações circundantes à prática formativa e ao fortalecimento da área de música como campo científico.		
2013 v. 21, n. 31 Resumo	Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica	Tamar Genz Gaulke	Formação de Professores Aprendizagem da Docência Construção da Docência
	Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado1 que teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, bem como as narrativas de formação, constituíram o referencial teórico-metodológico. Os resultados sinalizam que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional		
2013 v.21, n.31 Resumo	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Eunice Dias da Rocha Rodrigues	Formação de Professores Saberes
	O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa cujo objetivo foi investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música que atendem alunos idosos. A pesquisa teve como apoio os trabalhos de Tardif (2002), Gauthier etal. (1998) e Charlot (2000). A metodologia empregou um survey de pequeno porte, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário auto administrado, com questões fechadas e abertas. Participaram da pesquisa 38 professores atuantes no ensino da música em escolas específicas em Brasília. Neste artigo são abordados, na ótica dos professores, os saberes necessários para se atuar profissionalmente com essa faixa etária, tendo emergido em maior número os saberes relacionais como: ouvir o idoso, exercitar a tolerância, acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua autoestima e, sobretudo, saber exercer a paciência.		
2013 v.21, n.30 Resumo	Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses	Tais Dantas, Graça Maria Boal Palheiros	Formação de professores
	Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada com estudantes da licenciatura em música no Brasil e em Portugal, com o objetivo de observar os tipos predominantes de motivação acadêmica, tendo como base teórica a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985). A coleta de dados foi realizada a partir da Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand et al.(1992), revisada por Guimarães e Bzuneck (2008), que avalia sete tipos de motivação: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada; motivação intrínseca. Participaram do estudo47 estudantes da Universidade Federal da Bahia e 59 estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Os dados foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva, observando-se uma tendência para a motivação autônoma nos dois grupos, situando-se entre a motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca.		
2012 v.20, n.29 Resumo	Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música	Luciana Del-Ben	Saberes
	Este artigo apresenta resultados de pesquisa que objetivou investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação. Tomando como base pressupostos da teoria das representações sociais, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove licenciandos e analisados de forma indutiva. Os resultados a presentam ideias sobre ensinar música na educação básica, bem como valores nelas implicados e práticas por elas inspiradas, dando visibilidade à interpretação que os licenciandos constroem acerca da educação básica como espaço de atuação profissional. A escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar. Centrar a escola na aprendizagem de saberes poderá contribuir para que a educação básica possa, de fato, ser ocupada pelos licenciandos e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar música.		
2012 v.20, n.28 Resumo	Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência	Maria Isabel Montandon	Formação de Professores
	As políticas públicas para qualificação do ensino básico tem aumentado significantemente nos últimos anos, incluindo projetos voltados para a formação, valorização e qualificação de professores. Nesse contexto foram criados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Esse texto apresenta o histórico dos programas, seus objetivos e suas relações com os cursos de Licenciatura em geral. Discute as características e as diferenças entre eles e levanta alguns questionamentos a respeito de sua aplicação.		

2011 v. 19,n.26 Resumo	Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior	Eduardo Luedy Marques	Formação de Professores
	O presente artigo apresenta o resumo das principais considerações teóricas desenvolvidas em minha tese de doutoramento acerca daquilo que passei a designar como discurso acadêmico em música – uma instância que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. Esse discurso é divisado, aqui, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falavam acerca de cultura educação e currículo. As seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural? Que concepções de cultura e conhecimento em música se depreendem de tais discursos? Assim, três professores e duas professoras foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, tendo-se como contexto político e educacional a temática mais ampla da diversidade cultural. As análises evidenciaram que parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural conservadora e de cariz modernista, a qual, legitimada pela via dos dispositivos institucionais dominantes, ainda assume proeminência por entre os discursos acadêmicos em música.		
2010 v.18, n.24 Resumo	Diversidade e formação de professores de música	Cristiane Maria Galdino de Almeida	Formação de Professores Formação Inicial de professores
	Este artigo se propõe a refletir sobre a formação inicial de professores de música, a partir dos resultados da pesquisa* que teve como objetivo investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva de 17 licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. O referencial teórico está fundamentado em conceitos da teoria crítica pós-moderna, proposta por Santos (2005). A partir da análise, considerei que a diversidade ainda não faz parte da formação como um projeto consolidado institucionalmente e que o conhecimento é predominantemente monocultural. Esses aspectos tornam a formação um espaço de tensões e possibilidades. Proponho que ela seja vista a partir de uma ecologia da formação, como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, consequentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade.		
2010 v.18, n.23 Resumo	A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música	Zuraida Abud Bastião	Formação de Professores
	Este artigo se baseia nos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a influência de uma proposta de formação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Usando um estudo de caso, a pesquisa desenvolveu e aplicou uma abordagem de ensino com ênfase em apreciação musical, intitulada abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – tomando a abordagem Pontes como referencial teórico. Dados foram coletados em uma escola do ensino fundamental de Salvador, Bahia. Após cruzar os métodos (autobiografia, entrevista, relatório, questionários, memorandos, diários de campo, registros em vídeo) e fontes dedados (pesquisadora, estagiária, estudantes do ensino fundamental, dirigentes escolares, professores da banca examinadora), nas 22 cenas analisadas, comprovou-se que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática durante a experiência de estágio da estudante.		
2010 v.18, n.23 Resumo	Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina	Magali Oliveira Kleber, Cleusa Erilene dos Santos Cacione	Saberes
	Este artigo tem o objetivo de relatar aspectos sobre experiência de realizar o projeto integrado intitulado “Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas” envolvendo oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto propôs desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para a prática do estágio curricular cujo eixo conceitual se construísse mediante a interdisciplinaridade. O referido projeto foi resultado da participação no Edital Prodocência/2007, do Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de financiar projetos para o fortalecimento das licenciaturas no país. Fomos contemplados e atuamos em duas escolas públicas, em Londrina (PR). Como resultados positivos, podemos destacar que houve um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, uma vez que propiciou um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio. O projeto possibilitou ações integradas e interdisciplinares na realização de um estágio diferenciado.		
2008 v.16, n.20 Resumo	Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno	Ana Lúcia de Marques e Louro	Formação de Professores

	Neste texto é feita uma reflexão sobre a aula centrada no aluno a partir da análise dedados de uma pesquisa que tem como dados principais cartas trocadas entre licenciandos de um curso de música de uma universidade pública em uma disciplina de prática de ensino. Algumas considerações sobre a aula centrada no aluno podem ser realçadas da análise de dados desenvolvida neste texto. Em primeiro lugar, surge o contar e (re)contar do vivido tanto por parte dos alunos professores em formação quanto por parte dos seus alunos. Além desse modo de reflexão estar associado à metodologia das cartas adotada pela pesquisa, ele também demonstra uma estratégia na busca de construir uma relação de parceria com os alunos. Pesquisas como essa ganham relevância para estimular o debate sobre relevância e significado de metodologias de ensino e deformação de professores. Considero que as reflexões contidas neste texto podem auxiliar tanto na área da educação musical como na área da educação.		
2008 v.16, n.19 Resumo	Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes	Fernando Stanzione Galizia, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Liane Hentschke	Saberes
	Este texto tem como objetivo trazer algumas reflexões acerca dos saberes docentes ligados ao trabalho acadêmico de professores universitários de música. O artigo tem como ponto departida a dissertação de mestrado intitulada Os Saberes que Permeiam o Trabalho Acadêmico de Professores Universitários de Música, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os estudos de Tardif (2002), complementados por outros autores da literatura da educação e da educação musical, serviram como referencial teórico dessa pesquisa. A pesquisa constituiu-se de um estudo de entrevistas com oito professores universitários de música. Dentre os resultados, estão algumas reflexões acerca de elementos relacionados à função do professor universitário de música, bem como relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sintetizados os saberes que emergiram a partir das falas dos professores e, dentre eles, levantamos a possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos. Por fim, são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.		
2006 v.14, n.15 Resumo	Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais	Cristina Tourinho	Saberes
	Escolhi comentar sobre alguns aspectos abordados no texto de Abel Moraes, escrito especialmente para o Fórum II do XIV Encontro Nacional da Abem. Escolhi aspectos próximos da linha de pesquisa em que atualmente trabalho, “Metodologias aplicadas ao ensino de instrumento musical”, refletindo sobre a formação do professor, que não atua mais somente no ensino público, privado ou em aulas tutoriais. O profissional hoje é requisitado para outros espaços e saberes, que exigem competências além de ensinar técnica e repertório com leitura musical.		
2006 v.14, n.15 Resumo	Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical	Liane Hentschke, Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo, Rosane Cardoso de Araújo	Formação de Professores Saberes
	O presente artigo apresenta um tema discutido na formação de professores: os saberes que definem a profissão de professor. Tal temática tem sido abordada, especialmente, por pesquisadores da área da educação e, recentemente, por profissionais da educação musical, os quais têm buscado nos estudos sobre saberes docentes os referenciais teóricos para muitas pesquisas. Neste artigo, buscamos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando as características e tipologias desenvolvidas por Shulman(1987), Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). Em seguida, apresentamos pesquisas em educação musical que, de forma direta ou indireta, se relacionam com a perspectiva teórica dos saberes docentes do professor de música. As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do professor de música.		
2006 v.14, n.14 Resumo	Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática	Joan Russell	Formação de Professores
	O que significa ser musicalmente educado? O que significa ser músico? O que é a musicalidade, como a “adquirimos”, e como sabemos que já a possuímos? Quem decide? Essas e outras questões são subjacentes às nossas práticas enquanto educadores musicais. Formadas a partir de nossas experiências socioculturais, elas desafiam nossas premissas acerca da música e da educação musical. Podemos aprender muito a partir do estudo de nossas próprias práticas e das práticas dos outros, já que elas são socialmente construídas e fundamentadas. Ao fazermos isso, transformamos o “familiar estranho” em “estranho familiar”. Este artigo é uma síntese de alguns resultados de minhas pesquisas etnográficas em três comunidades diferentes. Aqui, faço um relato sobre a importância da comunidade para o desenvolvimento da expertise no canto nas Ilhas Fiji, dos temas relativos à cultura nas atividades musicais inventadas no Ártico canadense e da fusão de estilos e tradições em um workshop educacional realizado em Cuba. Esses resultados são contrasta dos com minha experiência educacional no Canadá; discuto de que maneira eles informam o meu pensamento enquanto musicista, formadora de professores e pesquisadora. **Palavras-chave**: pedagogia musical, formação de professores, etnografia na educação musical.		

2005 v.13, n.13 Resumo	Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba	Luis Ricardo Silva Queiroz, Vanildo Mousinho Marinho	Formação de Professores Base de Conhecimentos
	Este trabalho discute aspectos fundamentais que têm norteado as definições para a formação do professor de música na atualidade, apresentando e refletindo sobre as diretrizes e as bases metodológicas que alicerçaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo tem como suporte uma pesquisa bibliográfica que contemplou publicações da área de educação musical, diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para a área de música e para as licenciaturas em geral, e documentos específicos para os cursos de licenciatura da UFPB. A partir de nossas reflexões foi possível concluir que os cursos de formação de professores de música devem possibilitar uma formação ampla, capaz de possibilitar ao seu egresso conhecimentos metodológicos e éticos do campo educacional, somados a uma sólida base musical, garantindo, assim, as competências necessárias para o ensino da música nos seus distintos contextos.		
2004 v. 12, n.11 Resumo	A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar	Cristina Mie Ito Cereser	Formação de Professores Formação Inicial de Professores
	Devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. O objetivo deste artigo é discutir e apresentar alguns resultados de pesquisa que investigou, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor (Cereser, 2003). Utilizo como referencial teórico as perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000). Realizei um survey de pequeno porte, com a participação de quatorze licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. As perspectivas de formação de professores que eles consideram necessárias para atuar nos espaços pedagógico-musicais escolares se encontram dentro da perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática e na perspectiva de reconstrução social com seus respectivos enfoques (Pérez Gómez, 2000).		
2004 v. 12, n.11 Resumo	A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio	Daniela Dotto Machado	Formação de Professores
	A pesquisa de que trato neste artigo teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para a análise dos dados tomei como fundamentação teórica a noção de competência de Philippe Perrenoud. Nesse estudo empreguei o método de survey. Através dele foram selecionados 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS), que participaram da pesquisa. As informações dos docentes foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Sete competências docentes foram identificadas: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.		
2004 v. 12, n.11 Resumo	Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas	Maria Teresa de Beaumont	Saberes
	O artigo apresenta parte das discussões realizadas por ocasião de uma pesquisa1 a respeito do panorama dos ensinos de Música em escolas das redes pública e particular, nas cidades mineiras de Araguari e Uberlândia. Situada na interface entre as áreas de educação e educação musical, inscrevemos a investigação na abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando como metodologia a história oral temática. Focalizamos as considerações deste texto em duas seções. Na primeira, descrevemos os objetivos, as questões de pesquisa e, mais minuciosamente, a metodologia, por se tratar de uma proposta que privilegia narrativas de professores/as no processo de investigação. Na segunda seção, apresentamos as principais análises realizadas sobre o par saberes e práticas, desenvolvidas a partir das narrativas.		
2004 v.12, n.10 Resumo	Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade	Viviane Beineke	Formação de Professores
	O presente artigo discute a problemática das políticas públicas em educação em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura em Música. Procura-se refletir sobre o compromisso que a Universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Colocando a escola como centro na formação de professores, serão discutidas algumas relações desejáveis entre a escola pública, a universidade e a prática de ensino da música. A questão central que mobiliza a discussão é: como podemos tornar a prática de ensino e os estágios supervisionados uma ação política de fato, deforma que nossos alunos, futuros professores, participem ativamente de um processo de construção de políticas públicas para a educação musical no Estado de Santa Catarina? Por fim, é apresentado o Núcleo de Educação Musical da UDESC (NEM), um programa de ensino, pesquisa e extensão voltado para a realização de práticas educativas que conduzem a construção de políticas públicas em educação musical para a escola básica.		

2003 v.11, n.09 Resumo	A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia	Nair Pires	Formação de Professores
	Este artigo discute alguns dados provenientes de pesquisa que investigou a identidade das licenciaturas na área de música. Dentro de um programa de investigação qualitativa, e tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura, buscamos apreender os aspectos que têm delineado a identidade desses cursos. Os resultados da pesquisa apontam que a manutenção da multiplicidade da área artística trouxe consigo o pressuposto da polivalência, que se encontra presente no discurso oficial e nas práticas políticas no Estado de Minas Gerais. Em decorrência desse fato e da multiplicidade de nomes para os cursos de formação de professores de música, encontramos hoje no Estado de Minas Gerais a hierarquização das licenciaturas tanto nos concursos públicos quanto nos estágios dos licenciandos. Esses resultados podem nos ajudar a vislumbrar, senão todas, algumas implicações deste momento histórico, levando pistas para os futuros caminhos a serem conquistados pela área de música		
2003 v.11, n.09 Resumo	Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento	Teresa Mateiro, Marcelo Téo	Formação de Professores
	Este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado. Foram analisados os relatórios de estágio de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante a prática docente realizada no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis. Os resultados revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico musicais, apontando para a necessidade de outros estudos que visem a reestruturação da prática pedagógica na formação de professores de música, além da reforma do pensamento sobre o ensino e a aprendizagem de música no contexto escolar. Por outro lado, refletem a importância e a necessidade de fomentar a formação pedagógica dos futuros professores de música, bem como o desenvolvimento de trabalhos cooperativos e mais estreitos, principalmente, entre a tríade formada pelo professor orientador, professor cooperante e estagiário.		
2003 v.11, n.08 Resumo	Pesquisa e formação em educação musical	Jusamara Souza	Formação de Professores
	O artigo apresenta o tema “pesquisa e formação em educação musical”, adotado para o XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Discute as concepções de formação e pesquisa que balizaram essa escolha. Destaca a importância da pesquisa para a formação de profissionais que trabalham com o ensino de música, e o compromisso da ABEM com as políticas contemporâneas de formação de professores.		
2003 v.11, n.08 Resumo	A formação profissional do educador musical: algumas apostas	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de Professores Saberes **Formação/conhecimento**
	A temática sobre “formação: qual concepção?” tem pautado discussões em diversas áreas do conhecimento, tanto na academia quanto nos espaços onde se realiza a educação, escolares ou não-escolares. Dentre questões relevantes no âmbito da educação musical, enfoco: existe uma concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, existem particularidades na formação de educadores musicais? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de loci em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor de música? Buscando delimitar o texto, focarei o tema “formação: qual concepção” na formação profissional do professor da educação básica, configurando, assim, o espaço da escola como indicador das concepções apresentadas. No entanto, estarei refletindo sobre os limites desse recorte na própria constituição da formação para a área. O texto está organizado em blocos: (a)políticas e espaços na formação do professor; (b) o professor e a educação musical; (c) o professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional.		
2003 v.11, n.08 Resumo	Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música	Luciana Del Ben	Formação de Professores Formação Inicial de Professores Saberes
	Neste artigo, procuro dialogar com alguns tópicos e perguntas presentes no texto-base de Cláudia Bellochio escrito para o Fórum 1, Formação: qual concepção? São focalizados os seguintes temas: a) o fato de as licenciaturas estarem voltadas para a formação do professor de música da educação básica, conforme ressaltam os documentos oficiais; b) as particularidades da educação musical como campo de conhecimento; e c) a necessidade de pensarmos a formação inicial como um percurso a ser construído pelos próprios licenciandos. Esses parecem ser pilares fundamentais a sustentar em nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música.		
2003 v.11, n.08 Resumo	O comprometimento reflexivo na formação docente	Teresa da Assunção Novo Mateiro	**Formação de Professores** **Formação/conhecimentos**
	Este artigo foi escrito para o Fórum 1, realizado no XI Encontro Nacional da ABEM, tendo como texto-base o artigo de Bellochio. Procurando compreender o momento político educacional brasileiro e as tendências epistemológicas referentes à formação de professores, buscou-se levantar algumas questões para reflexão. Entre elas: os possíveis espaços de formação de professores segundo a última legislação (universidade, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio) e características da formação profissional; os espaços de atuação dos professores de música, focando a escola pública como um espaço social que há muitos anos está desacreditado; os conhecimentos necessários à formação do educador musical, destacando o equilíbrio entre os conhecimentos musicais e pedagógicos.		

2002 v.10, n.07 Resumo	Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de professore s Formação inicial Saberes
	Este trabalho está relacionado com experiências profissionais em construção no exercício da docência em educação musical na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música. O objetivo do texto é apresentar e refletir sobre um projeto compartilhado entre esses cursos e a escola. Tomo como questão de pesquisa a indagação: quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado de modo compartilhado entre escola, alunos de Licenciatura em Música e de Pedagogia? Como recorte, apresento trajetórias de um projeto em desenvolvimento, que realiza a integração mencionada na escola fundamental através do trabalho realizado entre acadêmicas, professoras já atuantes e eu. O texto está organizado em três momentos: a) a formação inicial de professores: os cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria; b) a concepção metodológica guia; c) um projeto em desenvolvimento na escola.		
2002 v.10, n.07 Resumo	Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico	Luciana Pires de Sá Requião	Formação de professores Saberes
	Este artigo visa a compreensão dos saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, no âmbito das escolas de música alternativas, considerando a formação profissional do músico. Através das perspectivas da escola de música alternativa, do estudante de música e do músico-professor, identificamos que os saberes desenvolvidos por este profissional em sua atividade docente vêm atender a uma demanda por profissionalização no âmbito da música popular. Relacionados ao mundo do trabalho, esses saberes são fruto da experiência do músico-professor em sua atividade artístico-musical, caracterizando-se por uma particularidade quanto ao como se ensina, o que se ensina e quem ensina. As escolas de música alternativas foram identificadas como uma instância de formação que vem suprir uma lacuna deixada por Instituições de Ensino Superior, em face da atual noção de competência profissional e dos perfis profissionais requisitados pelo mundo do trabalho.		
2001 v.09, n.06 Resumo	Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores	Cláudia Ribeiro Bellochio	Formação de professores
	Resumo não disponível pesquisa Recorte de estudo com objetivo de apresentar e refletir sobre parte de uma pesquisa acerca do ensino de música na formação e ação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Estudo parte de uma investigação-ação educacional em ensino de música compartilhado entre estudantes de pedagogia e professoras já atuantes		
2001 v.09, n.06 Resumo	Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores	Viviane Beineke	Formação de Professores
	Este artigo tem 0 objetivo de discutir algumas formas de compreender as relações entre teoria e pratica pedag6gicas na formação do educador musical. Para tanto, são apresentadas as trajet6rias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música, sendo elas analisadas a luz da epistemologia da pratica profissional defendida por Donald Schon. Dessa perspectiva, 0desenvolvimento profissional e explicado através dos processos reflexivos do professor sobre a pr6pria pratica pedag6gica. Nesse processo, 0 professor elabora novos conhecimentos - te6ricos e práticos - capazes de dar conta da singularidade e da complexidade que caracterizam 0 fen6meno educativo. No âmbito da formação de professores, acredita-se que referenciais dessa natureza possam contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em reflexivo com as práticas que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das dinâmicas educacionais.		

Quadro 8- Relação e categorização dos artigos das Revistas da ABEM sobre Formação de Professores

Fonte: Elaboração da autora (2016)

APÊNDICE B - Relação dos trabalhos sobre Ensino superior - temas emergentes dos Mapeamentos realizados por Ulhoa (1997) Oliveira e Souza (1997); Fernandes (1999; 2006;2007)

Temas emergentes dos mapeamentos de Ulhoa (1997) Oliveira e Souza (1997); Fernandes (1999; 2006;2007)				
Categoria	**Título do artigo**	**Autor(a)**	**Levant.**	**Ano/Local**
Formação	Marcos referenciais para pensar a formação do educador-pianista na Universidade Federal de Ouro Preto	**Buscacio, Cesar Maia**	**Fernandes 2006/2007**	2003-Mestrado Universidade do Rio de Janeiro – Música.
	A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura	**Cereser, Cristina Mie Ito**		2003-Mestrado Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – Música
	Por que o curso de licenciatura em música? Um estudo com ingressos do curso de Licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	**Prates, Ana Lídia da Fontoura**		2004-Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música
	A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM	**Xisto, Caroline Pozzobon**		2004-Mestrado Universidade Federal de Santa Maria - Educação
	Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998.	**Marques, Eduardo Frederico Luedy**		1999-Mestrado Universidade Federal da Bahia
	A construção do Professor de Música – o Modelo Conservatorial na Formação e na Atuação do Professor de Música em Belém do Pará.	**Vieira, Lia Braga**		2000-Doutorado Universidade Estadual de Campinas
	Arte no Processo de formação do Educador – Estratégias de Aquisição e Experiência Compartilhada da Sensibilidade Artística e de Linguagem Musical.	**Moraes, Maria Izaira Silvino.**		1993-Mestrado Universidade Federal do Ceará – Educação
Currículo	Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica	**Gomes, Rogério Borda**		2005-Mestrado Universidade do Rio De Janeiro – Música
	O Currículo do Bacharelado em Piano da Escola de Música da UFMG – 1990/2000: da Formação do Solista à Prática Social	**Botelho, Flávia Pereira**		2001- Mestrado Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música
	Licenciatura em Música: Elementos da Cultura e da Ideologia para Repensar o Currículo	**Ribeiro, Sônia Tereza da Silva**		1999-Doutorado Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – Sociologia
	Teorias Curriculares e suas Implicações no Ensino Superior de Música: um Estudo de Caso	**Kleber, Magali Oliveira**		2000- Mestrado Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes
	O ensino da música na proposta curricular do Curso de Educação Artística – Habilitação Música – da Universidade Federal de Uberlândia: uma visão”	**Freitas, Terezinha Aparecida de**	**Fernandes 1999**	1997-Mestrado Universidade de Brasília.

Conteúdo específico	O ensino e o aprendizado do contraponto no curso superior de música: um estudo de caso	**Cury, Vera Helena Massuh**	**Fernandes 2006/2007**	2004- Mestrado Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Música
	Música e informática: usos da informática no ensino de elementos da gramática musical no curso de licenciatura plena em educação artística - música da Universidade do Estado do Pará	**Henderson Filho, José Ruy**		2002-Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina - Ciências da Computação
	Análise teórico-interpretativa da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson e Scripp	**Santos, Regina Antunes Teixeira dos**		2003-Mestrado Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – Música
	Análise do Desempenho Rítmico Musical em Adultos de Prática de Ensino de Educação Artística	**Carvalho, Nilce Helena Pipp**		1982-Mestrado Universidade Federal de Santa Maria – Educação
	Treinamento Específico da Percepção Musical em Estudantes de Música	**Másrsico, Leda Osório**		1975- Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação
	Aplicação da técnica de tarefa dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina de Percepção e Expressão vocal do curso de Educação Artística – Centro de Letras e Artes – UFSM	**Damas, Neiva Mutti**	**Fernandes 1999**	1986-Mestrado Universidade Federal de Santa Maria
Identidade	Ser Docente Universitário Professor de Música: Dialogando Sobre Identidades Profissionais com Professores de Instrumento	**Louro, Ana Lúcia de Marques E.**	**Fernandes 2006/2007**	2004-Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Música
	Identidade das Licenciaturas na Área de Música: Múltiplos Olhares sobre a Formação do Professor	**Pires, Nair Aparecida Rodrigues**		2003-Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais - Educação
	Identidades Musicais de Alunas de Pedagogia: Músicas, Memória e Mídia	**Torres, Maria Cecília Araújo Rodrigues**		2003-Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação
Outros	Os Cursos de Graduação em Canto no Brasil: Dois Estudos de Caso	**Costa Filho, Moacyr Silva**		2000- Mestrado Universidade Federal da Bahia – Música
	Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada no ensino superior de Música	**Freire, Vanda Lima Bellard.**	**Fernandes 1999**	1992-Doutorado Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro
	O discurso universitário e a questão do erudito/popular na música.	**Lanzillotti, Vivone de Souza**	**Oliveira e Souza 1997**	1992-1992 Mestrado Conservatório Brasileiro de Música

Quadro 9 - Relação dos trabalhos sobre Ensino superior - temas emergentes dos Mapeamentos realizados por Ulhoa (1997) Oliveira e Souza (1997); Fernandes (1999; 2006;2007)
Fonte: Elaboração da autora (2016)

APÊNDICE C - Relação das Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano Res.	Título	Autor	Instituição|Curso
2015 Resumo	A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música	Nair Aparecida Rodrigues Pires	Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado
	Este trabalho objetivou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de Música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em IES de MG, entendendo sua relação com as propostas de formação docente. Definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar as propostas de formação docente; identificar os conhecimentos profissionais construídos no trânsito entre a universidade e as escolas de educação básica; e analisar os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música. Quanto ao referencial teórico, fundamentou-se no conceito de profissionalidade emergente cunhado por Jorro (2011), ancorado por trabalhos que discutem o conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1986, 1987) e a formação docente. O campo empírico foi composto por sete cursos de licenciatura em música do estado de Minas Gerais que desenvolvem subprojetos de música dentro do Pibid. A metodologia adotada incluiu a análise documental, 6 entrevistas semiabertas, tendo como sujeitos: o coordenador-geral do Pibid e os professores universitários coordenadores dos subprojetos da área de Música. A base da dados contém ainda 6 grupos focais e 49 questionários aplicados aos licenciandos dos cursos de música, bolsistas de iniciação à docência do Pibid Música do Estado. Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Assim, foi possível caracterizar as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música do Estado por meio da construção dos Eixos de Análise dos Conhecimentos Curriculares do Professor de Música. A análise comparativa dos cursos de licenciatura mostrou forte influência do modelo da racionalidade técnica na distribuição dos conhecimentos curriculares que privilegia os conhecimentos específicos da linguagem musical, sobretudo os instrumentais, em detrimento dos conhecimentos teórico-práticos e dos conhecimentos básicos. As propostas de formação de professores de música, ao privilegiarem o conhecimento disciplinar, influenciam as concepções dos licenciandos que consideram ser este o principal conhecimento para o ensino de música. Esse fato acaba por configurar o indício da fragilidade da profisisonalidade docente do professor de música nas propostas de formação dos cursos de licenciatura. Por meio da análise dos conhecimentos profissionais em construção pelos licenciandos, constata-se a presença das sete categorias propostas por Shulman (1987), com destaque para a emergência da categoria conhecimento ético da realidade em que se vive. A relação entre a estrutura dos subprojetos e as formas de organização do ensino de música nas escolas de educação básica aponta o conhecimento curricular como indício de uma profissionalidade emergente.		
2015 Resumo	Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line	Júlio César de Melo Colabardini	Universidade Federal de São Carlos Mestrado em Educação
	O presente trabalho tem como foco a aprendizagem docente e de novos conhecimentos frente ao uso de recursos tecnológicos digitais e sua relação com o desenvolvimento profissional de professores atuantes em cursos de Educação Musical a Distância. As questões norteadoras foram: Quais conhecimentos são necessários para a formação docente na Educação Musical para atuar com recursos tecnológicos digitais, sobretudo na Educação a Distância? De que maneira essas novas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes? A justificativa desta pesquisa perpassa a relevância e atualidade do tema e a implantação, relativamente recente, dos três primeiros cursos de graduação em Música do Brasil ministrados na modalidade EaD UFSCar, UNB e UFRGS. Observa-se a necessidade de discussão de diferentes aspectos sobre a área da Educação Musical a Distância, sobretudo da discussão sobre formação docente e alternativas pedagógicas no trabalho docente nessas instituições. Em relação aos procedimentos metodológicos foi seguida uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica. Participaram desta pesquisa seis docentes atuantes em cursos		

	de Graduação em Música na Modalidade EaD, três deles da UNB e três da UFSCar. Foram aplicados questionários on-line, formados de questões objetivas e dissertativas. O questionário também foi utilizado para selecionar os sujeitos que foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas on-line, tendo como foco o aprofundamento dos dados e o preenchimento de lacunas deixadas pelo questionário. Os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação contemplam os seguintes temas: Educação a Distância, Formação de Professores, Tecnologias e Educação Musical. Para orientar e organizar o desenvolvimento desta pesquisa este estudo foi organizado em quatro capítulos: 1. Considerações sobre possibilidades formativas na sociedade contemporânea, TDIC e Música e Tecnologia. 2. Formação de Professores e Educação a Distância. 3. Percurso metodológico da pesquisa. 4. Análise dos dados. Por fim, nas considerações finais, retomamos as questões norteadoras deste trabalho e os elementos principais desta dissertação, procurando respostas e evidenciando certos aspectos à luz dos referenciais teóricos apresentados, buscando finalmente a conclusão deste trabalho.		
2014 Resumo	Educação musical a distância: base de conhecimento docente para o ensino de teclado	Fernando Henrique Andrade Rossit	Universidade Federal de São Carlos Mestrado em Educação
	O presente trabalho tem como principal objetivo investigar a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuam na área de Educação Musical a Distância, especificamente na disciplina Teclado 1 (ofertas de 2011 e 2012) do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. As questões norteadoras foram: 1) Como se constitui a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuaram nas ofertas de 2011 e 2012 da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar? 2) Que conhecimentos são específicos à modalidade a distância e como estes contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores? Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados foi realizada, em grande parte, por meio de entrevistas semiestruturadas. Além das entrevistas, utilizamos a análise de documentos. Os três professores participantes escolhidos foram selecionados no curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, que foi o ambiente desta pesquisa, visto que foram os docentes que atuaram nas ofertas da disciplina Teclado 1, em 2011 e 2012, que foi o foco da presente pesquisa. Para analisar as entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009). Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa abordam as seguintes áreas: Formação de Professores, Educação a Distância e Educação Musical. Para orientar, organizar e desenvolver esta pesquisa, o estudo foi organizado em quatro capítulos: 1. Formação de Professores, Educação a Distância e Tecnologias; 2. O curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar; 3. Percurso metodológico da pesquisa; 4. Análise dos dados. Por fim, nas considerações finais retomamos os principais elementos da dissertação, tendo como ponto de partida as duas questões norteadoras, de modo a subsidiar todo o contexto da pesquisa que procurou respostas por meio das análises realizadas à luz dos referenciais teóricos escolhidos e que concluem finalmente este estudo.		
2013 Resumo	Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical	André Garcia Corrêa	Universidade Federal de São Carlos Mestrado em Educação
	Esta investigação tem como foco analisar as particularidades dos saberes docentes de professores de Educação Musical na modalidade EaD, bem como suas adaptações para ensinar conteúdos prático musicais virtualmente. A questão norteadora da pesquisa foi: Quais são as especificidades dos saberes docentes e adequações pedagógicas relacionadas ao trabalho do professor de Educação Musical a distância? Os objetivos específicos de nosso trabalho foram: (1) Caracterizar o perfil do docente virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da Universidade Federal de São Carlos; (2) Identificar como acontece a aprendizagem da docência na EaD dos sujeitos investigados – Como os professores investigados aprendem, através de sua prática docente virtual, a ensinar a distância; (3) Apontar possíveis adequações e inovações metodológicas e pedagógicas dos sujeitos para o ensino de música a distância; e (4) Descrever a percepção dos sujeitos da investigação de como ocorre o ensino de música na EaD, suas interações com alunos, tutores e o material didático. A pesquisa é de caráter qualitativo e de natureza descritiva. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram: a) Aplicação de questionários online, formados de questões objetivas e dissertativas. O questionário também foi utilizado para selecionar os sujeitos que foram entrevistados; e b) Entrevistas presenciais semi-estruturadas que contavam com um roteiro de questões que serviam para coletar dados mais aprofundados qualitativamente e preencher as lacunas deixadas pelo questionários. O referencial teórico utilizado para a análise dos dados coletados contempla Educação a Distância (Moore e Kearsley, Belloni, Mill, etc.), formação de professores (Shulman, Tardif, Perrenoud, Mizukami, etc.) e produções recentes de Educação Musical e Educação a Distância para Educação Musical (Galizia, Krüger, Gohn, Carvalho, etc.). Como especificidades dos conhecimentos e saberes docentes do professor de música a distância encontrados por nossa investigação, temos que o docente virtual de música se percebe como um coordenador da equipe		

	de tutores virtuais e responsável pelo planejamento da disciplina e mediação indireta da construção de conhecimentos dos alunos. No seu perfil encontramos saberes pedagógicos formais e também saberes formais sobre EaD e uma considerável carga de experiência na modalidade presencial. No entanto, depende em grande parte da reflexão sobre sua prática docente para (re)construir os saberes específicos de Educação Um v sical a distância. Os sujeitos investigados, em sua maioria, percebem o aluno como figura central do processo de ensino-aprendizagem de música a distância. Veem limitações na EaD, mas também reconhecem vantagens em relação ao ensino presencial de música. Os conhecimentos construídos pelos sujeitos investigados por meio de suas práticas docentes na modalidade a distância têm a ver com o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação bem como saberes relacionados à interação virtual.		
2013 Resumo	Flauta doce em curso de Licenciatura em Música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico	Anete Susana Weichselbaum	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Doutorado em Música área de Concentração: Educação Musical
	A presente investigação aborda os conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais desenvolvidos por licenciandos na disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”. Tal disciplina é ofertada por uma instituição de ensino superior no segundo semestre do curso de Licenciatura em Música. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais e quais desses conhecimentos e habilidades eles valorizam e selecionam, a fim de atender, tanto a demanda pedagógica, como da prática instrumental na disciplina já citada. Os objetivos específicos propostos estão relacionados: ao levantamento de experiências (aprendizagem e docência) dos licenciandos com a flauta doce; à aquisição, utilização, valorização, seleção e sistematização dos seus conhecimentos e habilidades; e à análise de um planejamento para aulas de flauta doce. A opção metodológica consistiu em uma pesquisa colaborativa, na qual participei como pesquisadora e também como professora, a partir do aceite da docente da disciplina, acompanhando a turma. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, entrevistas e reuniões colaborativas com a docente e estudantes da disciplina bem como registros escritos, como diário de campo e cadernos dos trabalhos em conjunto, os registros de áudio e vídeo. O referencial teórico baseia-se nos conhecimentos docentes dos professores, propostos por Shulman (1986) no campo da educação e utilizados por Ballantyne (2005; 2006) na formação de professores de música. Dos sete tipos de conhecimentos elencados por Shulman (1986), destaco o conhecimento do conteúdo da matéria, que pode ser dividido em três categorias, que são o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere a como dar aulas. No campo da educação musical, além dos conhecimentos, são consideradas também as habilidades instrumentais, pedagógicas e musicais. Os resultados da presente investigação apontam que a compreensão acerca dos conhecimentos e habilidades adotados nessa tese é construída pelos acadêmicos no segundo semestre do curso, havendo variação entre os estudantes e a demanda das tarefas. Foram identificadas e analisadas as três categorias relativas ao conhecimento de conteúdo nas atividades propostas em aula, bem como levantados conhecimentos e habilidades musicais dos licenciandos, como realizar acompanhamentos instrumentais e ter preferência em tocar “de ouvido”. As demandas institucionais dos licenciandos entrevistados que já dão aulas de flauta doce exigem-lhes, além dos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo e conhecimento curricular, conhecimentos e habilidades profissionais e conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação. Os acadêmicos destacaram que o planejamento pôde ser construído a partir da sua compreensão do processo vivenciado durante o semestre letivo, com a sequência das aulas, suas atividades e das reflexões geradas. O planejamento dos estudantes que já dão aulas evidenciou os conhecimentos curriculares e conhecimentos e habilidades profissionais.		
2013 Resumo	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo a partir denarrativas de professores de música da educação básica	Tamar Genz Gaulke	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Dissertação em Música área de Concentração: Educação Musical
	Este trabalho teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Como objetivos específicos busquei: compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativomusicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger e António Nóvoa, bem como a pesquisa biográfica, especialmente as narrativas de formação, constituíram meu referencial teóricometodológico. O estudo foi realizado com oito professores licenciados em música que atuavam em escolas municipais de Porto Alegre-RS. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, todos os professores estavam em início de carreira		

	na educação básica (até três anos de carreira). A análise dos dados buscou construir uma trama que parte da construção de uma história com muitas histórias. A trama conta uma história, a partir das narrativas dos sujeitos, com o objetivo de dar uma inteligibilidade ao processo de aprendizagem docente que foi evidenciado pelas narrativas. Os resultados da pesquisa sinalizam que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saberfazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa abrir a "caixa preta" da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor aprendente.		
2010 Resumo	Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar.	Isamara Alves Carvalho	Universidade Federal de São Carlos Doutorado em Educação
	O presente trabalho foi desenvolvido a partir de questões, inquietações sobre a natureza das aprendizagens humanas, musicais, tecnológicas numa disciplina prática do curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância) da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB/UFSCar). Quais processos educativos são evidenciados em uma disciplina prática do curso de educação musical a distância? Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical online? Os aportes teóricos permearam conceitos sobre Educação Online [Moore & Kearsley (2007), Moran (2006), Silva (2006)], Multidimensionalidade pedagógico-musical [Kramer (2000), Del Ben (2003), Hentschke (2001)] e Base de conhecimento pedagógico [Shulmann (1987), Tardif (2002) e Mizukami (2002)], entre outros. Os dados foram coletados no ambiente virtual da disciplina e no registro audiovisual das atividades realizadas no encontro presencial. São sujeitos colaboradores, voluntários desta pesquisa, a tutora virtual e todos os alunos e alunas, além da professorapesquisadora, autora da presente tese. Foram destacadas aprendizagens em torno das representações de convivência em grupo, solidariedade, construção de vínculo social, solução de conflitos no conjunto de dados sobre as relações humanas em interações na rede de computadores conectados na internet. Entre as aprendizagens específicas sobre música, educação musical e o uso de tecnologias, foi possível observar diversidade de desafios e conquistas na compreensão e execução de peças musicais com a flauta doce, percussão corporal e materiais alternativos e diversidade de registro no uso de recursos audiovisuais. Concluí que a modalidade de educação a distância, nessa disciplina, apresentou muitos desafios dialógicos, musicais e tecnológicos aos participantes, mas não impediu nenhumaluno de trabalhar na busca de efetivação dos objetivos da disciplina. O limite e a potencialidade são atributos das escolhas e encaminhamentos dosgestores e alunos da disciplina. Será possível encontrar neste trabalho o movimento de compreensão e superação de limites possíveis, porém não definitivos. Outros trabalhos poderão discutir as aprendizagens significadas partindo das falas dos próprios alunos e tutora participante, além de analisar outras possibilidades metodológicas no encaminhamento da mesma disciplina nessa modalidade de educação online.		
2007 Resumo	Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso	Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Doutorado em Música área de Concentração: Educação Musical
	O presente trabalho se propôs a investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Os trabalhos de Lee S. Shulman (1986, 1987, 2004), Maurice Tardif (2002) e Clermont Gauthier et al. (1998) fundamentam o referencial teórico desta investigação. A partir desses autores, discuto o conceito de ação pedagógica; a natureza dos saberes docentes e o conceito de saberes da ação pedagógica. A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de casos. Os participantes desta pesquisa foram dois estagiários que realizavam sua prática docente em aulas coletivas de música no ensino fundamental. A coleta de dados utilizou diferentes técnicas: 1) entrevistas semi-estruturadas; 2) entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória; 3) observação naturalista, não participante; 4) gravação em vídeo das aulas observadas; e 5) análise de documentos escritos dos estagiários. A hermenêutica fenomenológica de Gadamer (1997) orientou o diálogo interpretativo com os dados. A interpretação realizada destacou dois pilares de análise: o contexto formativo e interativo da atividade de estágio; e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Esses pilares são interdependentes e implicam a relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes. Os saberes desenvolvidos pelos estagiários em sua ação pedagógica têm uma natureza própria que reflete a gestão interativa em sala de aula. Esses saberes são saberes experienciais que, validados e legitimados na mobilização e socialização, podem ser identificados como saberes da ação pedagógico-musical. Esta tese defende o reconhecimento destes saberes como base teórica para a formação de professores de música e para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música.		

2007 Resumo	Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.	Fernando Stanzione Galizia	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul Dissertação em Música área de Concentração: Educação Musical
	Esse estudo teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Para tal foi realizado um estudo de entrevistas com oito professores universitários de música, atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. O referencial teórico teve como base os estudos de Tardif (2002), complementados por outros autores da literatura da educação e da educação musical. A dissertação está dividida em duas partes: na primeira são apresentados os princípios teóricometodológicos que guiaram o estudo; na segunda, os resultados e discussão sobre os mesmos. Nas considerações finais, são sintetizados os saberes que emergiram a partir das falas dos professores, bem como outros elementos relacionados à função do professor universitário de música, como algumas especificidades dessa atividade e as relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.		
2004 Resumo	Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar num curso de performance em instrumento musical	Isamara Alves Carvalho	Universidade Federal de São Carlos Dissertação em Educação
	A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer e discutir como os professores de instrumento musical, que lecionam para crianças, relatam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar. Na primeira parte priorizamos uma explanação teórica dos referenciais e do percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento desta. No primeiro capítulo apresentamos algumas categorizações de saberes docentes partindo do referencial de TARDIF (2002) e MIZUKAMI (1996, 1999, 2001 e 2002), entre outros, mostramos os autores que respaldaram nossas reflexões sobre educação e educação musical focadas no processo ensino-aprendizagem e na democratização do acesso, e sobre avaliação como favorecimento da aprendizagem. Trouxemos os conceitos de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 1998) e amorosidade armada (FREIRE, 1998, 1999, 2001a, 2001b e 2002, e LUCKESI, 1998). O segundo e último capítulo da primeira parte descreve as etapas percorridas para a realização da presente pesquisa. Optamos pela pesquisa qualitativa e realizamos entrevistas de caráter semi-estruturado, em que participaram dez professores de instrumento. Posteriormente, na segunda parte, iniciamos a apresentação e discussão (diálogo) dos resultados apresentados nas entrevistas. Foi possível discutir diversas situações, dilemas e reflexões apresentados pelos professores entrevistados sobre a realidade do processo ensino-aprendizagem das aulas de instrumento musical para crianças numa escola de música. O diálogo final aponta algumas contribuições desta pesquisa no âmbito do desenvolvimento docente dos instrumentistas e no âmbito da ampliação de produção acadêmica que enfoque os docentes de escolas de música.		

Quadro 10-Relação das Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Elaboração da autora a partir de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2015-2016)

APÊNDICE D - Caracterização das disciplinas OPPM (I, II, II, IV)

Curso de Música – Modalidade Licenciatura				
Caract\ Discipl.	**Orientação e Prática Pedagógico-Musical I**	**Orientação e Prática Pedagógico-Musical II**	**Orientação e Prática Pedagógico-Musical III**	**Orientação e Prática Pedagógico-Musical IV**
Sem.	2º sem	3º sem.	4º sem.	5º sem.
Caráter	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
Pré-req.	---	OPPMI	OPPM I	OPPM I
Carga orária total	68 horas	68 horas	68 horas	68 horas
Créd.	04	04	04	04
Natureza da carga Horária	34 teórica / 34 prática / semestre	34 teórica / 34 prática / semestre	34 teórica / 34 prática / semestre	34 teórica / 34 prática / semestre
Objetivos	Inserir o futuro professor na realidade educativo musical para observação, diagnóstico e avaliação da mesma.	Inserir o futuro professor na realidade educativo musical para observação, diagnóstico e avaliação da mesma.	Inserir o futuro professor na realidade educacional do **ensino médio** para diagnóstico, **atuação** e avaliação.	Inserir o futuro professor na realidade educacional de **ensino de música tanto em escolas específicas de música quanto em outros espaços de atuação**para diagnóstico, atuação e avaliação.
Ementa	**Prática de Ensino – Educação Infantil.** Inserção na realidade educacional de estágio para observação, diagnóstico, planejamento, **execução** e avaliação da proposta didático pedagógica, em consenso com o campo de estágio. Possibilitando uma visão dos vários significados e representações que a música constrói dentro e fora da escola. Subseqüente prática pedagógica orientada seguida de relatório de etapas	**Prática de Ensino Fundamental – 1˚ e 2˚ / 3º e 4º ciclos:** Inserção na realidade educacional de estágio para observação, diagnóstico, planejamento, execução e avaliação da proposta didático pedagógica, em consenso com o campo de estágio. Subseqüente prática pedagógica orientada seguida de relatório de etapa.	**Prática de Ensino Médio**: Inserção na realidade educacional de estágio para: observação, diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de proposta didático pedagógica, em consenso com o campo de estágio. Subseqüente prática pedagógica orientada seguida de relatório de etapas.	**Prática pedagógica orientada em escolas especiais, escolas de música ou outros espaços de atuação do educador musical**. Inserção na realidade educacional de estágio para: observação, diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de proposta didático pedagógica, em consenso com o campo de estágio. Subseqüente prática pedagógica orientada seguida de relatório de etapas.
Programa	Contato com o campo de trabalho Observações Instrumentalização (leitura, discussão, pesquisa)	Contato com o campo de trabalho Observações Instrumentalização (leitura, discussão, pesquisa)	Contato com o campo de trabalho Observações Instrumentalização (leitura, discussão, pesquisa)	Contato com o campo de trabalho Observações Instrumentalização (leitura, discussão, pesquisa)

Quadro 11- Caracterização das disciplinas de OPPM (I, II, III, IV)
Fonte: Elaboração da autora a partir do Projeto Pedagógico do Curso (2015)

ANEXO

ANEXO A - Matriz curricular do curso de Música - licenciatura, da UFPEL

O Curso oferecia três "instrumentos principais" canto, piano e violão. Os acadêmicos deveriam escolher um deles para cursar durante os oito semestres

Quadro 12 - Matriz curricular do curso de Música – licenciatura, da UFPEL
Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Música, 2006

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
140179-02/34 Instrumento Princ.I-Canto	140187-02/34 Instrumento Princ.II-Canto	140195-02/34 Instrumento Princ.III-Canto	140201-02/34 Instrumento Princ.IV-Canto	140207-02/34 Instrumento Princ.V-Canto	140215-02/34 Instrumento Princ.VI-Canto	140222-02/34 Instrumento Princ.VII-Canto	140230-02/34 Instrumento Princ.VIII-Canto
140004-04/68 Teor.Musical Perc.Audit.I	140184-04/68 Teor.Musical Perc.Aud.II	1410192-04/68 Teor.Musical Perc.Audit.III	141015-04/68 Teor.Musical Perc.Audit.IV	140050-04/68 Pre Est.Sup. Educ.Mus. I	140058-6/102 Est.Supervis. Educ.Mus. I	140282-04/68 Pre Est.Sup. Educ.Mus. II	140283-04/68 Est.Supervis. Educ.Mus.II
140177-02/34 Laboratório Coral I	140185-02/34 Laboratório Coral II	140193-02/34 Laboratório Coral III	140152-02/34 Laboratório Coral IV	140210-02/34 Regência Coral I	140218-02/34 Regência Coral II	140224-02/34 Regência Coral III	140233-02/34 Regência Coral IV
140183-02/34 Exp.Corporal	140191-04/68 **Orie.Prát.Ped Musical I**	140199-04/68 **Orie.Prát.Ped Musical II**	140204-04/68 **Ori.Prát.Ped Musical III**	140212-04/68 **Ori.Prát.Ped Musical IV**	140165-02/34 Fundamentos Contraponto	140235-02/34 Análise Musical I	140236-02/34 Análise Musical II
.....-02/34 Instrumento Supl.I-Piano	.....-02/34 Instrumento Supl.II-Piano	..... -02/34 Instrumento Supl.III-Piano	..... -02/34 Instrumento Supl.IV-Piano	140226-04/68 Pesquisa em Música I	140234-04/68 Pesquisa em Música II	140241-04/68 Projeto em Educ.Mus. I	140246-04/68 Projeto em Educ.Mus. II
.....-02/34 Instrumento Supl.I-Violão	.....-02/34 Instrumento Supl.II-Violão	..... -02/34 Instrumento Supl.III-Violão	..... -02/34 Instrumento Supl.VI-Violão	140211-02/34 Prat.Instrum. Grupo I	140219-2/34 Prát.Instrum. em Grupo II		
	140200-02/34 Fund.Educ. Musical I	140205-02/34 Fund.Educ. Musical II	140048-03/51 Fund.Educ Musical III	140049-04/68 Fund.Educ Musical IV	140160-02/34 Prosódia Musical	140220-02/34 Estética Musical	140227-02/34 Arranjo Vocal Instrumental
590037-02-34 História da Música I	590124-02/34 História da Música II	590125-02/34 História da Música III	590127-02/34 História da Música IV	590128-02/34 História da MPB			
360245-04/68 Fund.Psicol. da Educação	360246-04/68 Fund.Soc.His. Filos.da Educ.	350234-04/68 Teoria Prática Pedagógica	350233-04/68 Educ.Bras. Org.Pol.Publ.	140267-02/34 Harmonia I	140268-02/34 Harmonia II	460218-02/34 Harmonia III	460219-02/34 Harmonia IV

Disciplina de acompanhamento 2h (1º ao 8º semestre)