



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJETO MÚSICA E CIDADANIA:
O trânsito de saberes entre a universidade e a prática social**

Jonathan Baião dos Santos

Brasília/DF
2017

Jonathan Baião dos Santos

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJETO MÚSICA E CIDADANIA:
O trânsito de saberes entre a universidade e a prática social**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Licenciatura em Música para a obtenção do título de licenciado em música,

Orientadora: Profa. Dra Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília/DF
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Baião dos Santos, Jonathan
BAP257? "A Formação dos Professores do Projeto Música e Cidadania
o trânsito de saberes entre a universidade e a prática
social" / Jonathan Baião dos Santos; orientador Delmary
Vasconcelos de Abreu. -- Brasília, 2017.
59 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Formação de professores. 2. Saberes docente. 3. Ensino
e Aprendizagem Musical . 4. Contexto de Educação Musical. 5.
Projeto Social. I. Vasconcelos de Abreu, Delmary , orient.
II. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

Jonathan Baião dos Santos

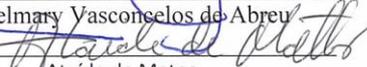
**“A Formação do Professores do Projeto Música e Cidadania: o trânsito de saberes
entre a universidade e a prática social”**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em sob a orientação do Professor(a) Delmary Vasconcelos de abreu, segundo o Ato 36/2017 do dia 17 de Novembro de 2017, que nomeou banca de avaliação.

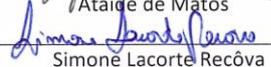
Brasília, 30 de Novembro de 2017.



Delmary Vasconcelos de Abreu



Ataíde de Matos



Simone Lacorte Recôva

AGRADECIMENTOS

A Deus inspiração da minha vida e autor da minha fé.

À minha família em especial minha mãe Marlene Baião.

As minhas orientadoras Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu e Profa. Dra. Maria Cristina C.C. de Azevedo pelo entendimento e direcionamentos que muito acrescentaram a minha formação.

Aos professores Simone Lacorte e Ataíde de Mattos por participarem desta banca agregando conhecimentos.

Ao projeto Música e Cidadania, na pessoa do Maestro Valdécio Fonseca e Cláudia Barros Fonseca.

Ao Ramirez pelo apoio e paciência em meio tantas horas de estudo.

Aos meus amigos em especial à Paula Silva

Ao Departamento de Música da Universidade de Brasília.

A professora Janaína Condessa por em tão pouco tempo, contribuir tanto para minha formação docente.

A professora e amiga Lenita Magalhães pelo apoio e incentivo à minha formação.

Aos professores e pesquisadores que contribuem para minha formação e embasamento deste tema.

Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou, o que vier a ser, vem de Ti, Senhor.

(DIANTE DO TRONO, 2002)

RESUMO

Conhecer e compreender os saberes envolvidos na formação e profissão de professores é fundamental para o ensino. Seja qual for a área de atuação, o professor constrói e reconstrói em sua trajetória um repertório de conhecimentos que serão mobilizados em suas atuações. O objetivo geral deste trabalho é conhecer os saberes envolvidos na formação de professores e identificar esses conhecimentos na formação dos professores do Projeto Música e Cidadania. Para isso, primeiramente, acompanhei durante um período de tempo a atuação desses professores, posteriormente realizei pesquisa com os mesmos. A metodologia utilizada foi o questionário com o corpo docente do Projeto e entrevista narrativa com o idealizador do Projeto. A análise e reflexão foi fundamentada nos resultados em diálogo com a literatura que trata desse tema. Ao término dessa pesquisa conclui-se que os saberes da experiência, dos conteúdos e saberes pedagógicos são evidenciados na formação de todos os professores entrevistados. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa ampliar os conceitos sobre formação de professores e saberes docente e dar visibilidade ao ensino e aprendizagem musical de um projeto social que contribui para formação de professores no Distrito Federal.

Palavras-chave: formação de professores, saberes docente, ensino e aprendizagem musical, contexto de educação musical.

ABSTRACT

Knowing and understanding the knowledge involved in the formation and profession of teachers is crucial to teaching. Whatever the area of expertise, the Professor builds and reconstructs in his trajectory a repertoire of knowledge that will be mobilized in his performances. The general purpose of this work is to know the knowledges involved in the formation of teachers and identify these skills in the formation of teachers of the project music and citizenship. For this, firstly, I accompanied during a period of time the performance of these teachers, subsequently conducted research with them. The methodology used was the questionnaire with the Faculty of the project and the narrative interview with the project creator. The analysis and reflection was founded on the results in dialogue with the literature that deals with this theme. At the conclusion of this research, it concludes that the knowledge of the experience, the content and pedagogical knowledge is evidenced in the formation of all the teachers interviewed. The research contributes to that the area of musical education can broaden the concepts of teachers ' formation and faculty knowledge and give visibility to the teaching and learning musical of a social project contributing to teacher training in the Federal district.

Keywords: teacher training, faculty knowledge, teaching and musical learning, musical education context.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACMCM	Associação Cultural Música e Cidadania
DF	Distrito Federal
CEP EMB	Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
M&C	Projeto Música e Cidadania
UnB	Universidade de Brasília
POUPEX	Associação de Poupança e Empréstimo
FHE	Fundação Habitacional do Exército
BSS	Brasília Sopro Sinfônica

Sumário

1.CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO	27
1.1 Interesse pelo tema.....	27
1.2 Minha Trajetória Musical: Experiências e Saberes	28
2. REVISÃO DE LITERATURA	34
2.1 Formação de professores de música e saberes	34
2.2 Terminologias para saberes docente	37
2.3 Contexto de profissionalização dos saberes	40
2.4 Formação musical nas escolas de educação básica do Distrito Federal.	41
3. METODOLOGIA	44
3.1. Entrevista narrativa	45
3.2. O questionário.....	46
3.3 Dos processos de realização da entrevista e questionários.	47
3.4 Apresentando o contexto do projeto social	48
4. O PROJETO MÚSICA E CIDADANIA.....	50
4.1 Um sonho gerado por experiências de ensino e aprendizagem musical.....	50
4.2 Ciclo de formação de professores, a ideia deu certo e projeto cresceu!	53
4.3 Trânsito de saberes. Formação de estudantes do projeto para universidade, formação de professores da universidade para o projeto.	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES	72
CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS	72
APÊNDICE B.....	73
ANEXO C – Tabela.....	74

1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 Interesse pelo tema

Atualmente no Distrito Federal - DF¹ observa-se o crescimento da oferta do ensino musical em projetos sociais. Esse crescimento tem apresentado evidências na Universidade de Brasília e contribuído para a formação de um novo perfil de professor de música, pois estudantes universitários mantêm contato com os projetos e alunos dos projetos se sentem confiantes para ingressar na Universidade. Nesse contexto, o acesso à educação musical tem sido democratizado e o cenário musical ampliado com a criação de novos grupos musicais, bandas e orquestras, que contribui na formação social, musical e profissional de indivíduos. Nesse processo dialético de formação, projeto social-universidade-projeto social, existe uma troca de saberes entre comunidade, professores em formação e universidade. Eu, como estudante do curso de Licenciatura em Música e professor em projetos sociais, tenho vivenciado essa situação de formação docente: o projeto social é meu contexto de atuação e a universidade, meu contexto de formação. Em ambos vivencio experiências distintas e complementares.

Durante minhas experiências pude construir um conjunto de saberes relacionados ao ensino e aprendizagem musical. Tanto no curso de licenciatura quanto no contexto de atuação, o professor constrói um repertório de saberes que ele mobiliza em diferentes momentos de sua prática docente. Esse repertório é construído ao longo da vida do professor, desde suas experiências como aluno até suas experiências como docente. Gauthier (apud AZEVEDO, 2006, p. 50) descreve que a esse processo:

Implica a constituição de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, que deverão ser socializados profissionalmente, ou seja, levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formarem uma comunidade de pensamento. (HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO. 2006, p. 50)

As autoras explicam ainda que, da mesma forma que profissionais como: médicos; advogados; arquitetos, entre outros profissionais, possuem um conjunto de saberes inerente a sua formação profissional, também os professores precisam evidenciar conhecimentos e saberes adquiridos durante suas experiências e nos processos de formação profissional, constituindo assim uma identidade, que poderá

¹ DF – Distrito Federal

ser compartilhada e socializada entre outros profissionais. A seguir, apresento minha trajetória de ensino e aprendizagem musical. Essas experiências são fonte de saberes que fazem parte do meu atual repertório.

1.2 Minha Trajetória Musical: Experiências e Saberes

Nasci em Ceilândia, região administrativa do DF, e aos cinco anos de idade minha família mudou-se para cidade de Santa Maria, situada também no DF. Em nenhuma dessas cidades, tive acesso a aulas de música nas escolas públicas em que estudei, nem mesmo a oferta desse tipo de ensino nas proximidades onde morei.

Naquela época, eu frequentava uma Igreja Evangélica onde tive meu primeiro contato com instrumentos musicais e lá busquei alguém que pudesse me ensinar a tocar algum daqueles instrumentos. Porém, nesse ambiente não havia nenhum espaço reservado para aulas de música, nem mesmo professor qualificado e disposto a ensinar.

Ao criticar a ausência de ensino musical nas escolas brasileiras e a exclusão de parte da população ao acesso à formação musical, Fonterrada (1992) reflete que:

Há vinte anos o Brasil não tem mais a disciplina Educação Musical nas escolas. Uma geração já se formou sem ter tido oportunidade de fazer música, que ficou restrita aos conservatórios e escolas de música. A essa geração está vedado o acesso à prática musical. A música foi colocada em um pedestal inacessível, só alcançado pelos especialmente bem-dotados. (FONTERRADA, 1992, p. 47)

A autora entende os prejuízos causados pela ausência de educação musical nos sistemas de ensino do nosso país que por duas décadas excluiu a maior parte da população do acesso ao ensino musical e ainda critica a maneira como esse ensino é colocado em um patamar acessível à poucos, sendo para um grupo de indivíduos especialmente qualificados e separados para tal e não para todos.

Assim como eu, muitos brasileiros, sem acesso a educação musical escolar, iniciaram sua aprendizagem musical na Igreja, porém na minha experiência, as igrejas em que frequentei, não ofertavam aulas de música, nem dispunham de profissionais para o ensino. Diferentemente da minha experiência, Martinoff (2010) entende que igrejas evangélicas valorizam a música em seus cultos e enfatizam o ensino musical ainda que informalmente, chegando a oferecer aulas para frequentadores ou mesmo a comunidade.

Dos estudos dentre as religiões no Brasil, pesquisadores tem demonstrado importante interesse pelo protestantismo. Conforme Martinoff (2010) esse fato ocorre por motivo do crescimento de fiéis dessa religião na América Latina, e pelas mudanças que ocorrem no comportamento pessoal de fiéis adeptos a esse segmento e pelo impacto social gerado por esse fato. Ela fala que o “mercado evangélico” no Brasil movimentava mais de três bilhões de reais por ano gerando empregos diretos e indiretos. Esse crescimento é refletido em diversas áreas da sociedade, sendo discutido por educadores musicais, já que a música é componente essencial do culto protestante, ou popularmente conhecido como evangélico. Martinoff descreve que:

Assim, a música é utilizada nas igrejas evangélicas em sua forma vocal e instrumental. A vocal é executada principalmente pela congregação, que canta os hinos dos hinários das diferentes denominações, acompanhada por instrumentos harmônicos, principalmente o órgão e/ou piano, ou teclados. Aos corais existentes nas igrejas evangélicas desde sua implantação no Brasil compete a execução de hinos e outras peças especiais para coro – os antemas –, geralmente acompanhados por piano ou órgão. Para desenvolver tais atividades musicais, as igrejas necessitam de pessoas habilitadas como regentes e organistas ou pianistas. As igrejas evangélicas têm buscado manter pessoas preparadas musicalmente para liderar as atividades musicais. (MARTINOFF, 2010, p. 68)

A necessidade de profissional qualificado para ensinar música nesses múltiplos espaços de educação musical não formal, contribui para a educação musical no Brasil, pois novos espaços de ensino e aprendizagem musical são criados, gerando oportunidades tanto para alunos quanto para professores atuarem, além de novos campos de pesquisas. “Observa-se que há um grande número de alunos não apenas em cursos superiores de música, mas em toda a educação básica, que são protestantes atuantes em suas igrejas na área musical”. (MARTINOFF, 2010, p.72).

A literatura mostra a formação do professor de música nos variados contextos de atuação, como em igrejas e ONGS. “Uma ONG é uma organização não governamental criada para solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural, que, de outra forma, não seriam solucionados pelo governo ou pela sociedade em geral” (OLIVEIRA, 2003, p. 95).

De modo geral, essas pesquisas apontam vantagens e o desenvolvimento de saberes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical que acontecem nesses ambientes não formais de educação musical. As relações sociais

são consideradas, analisadas e trazem reflexões que contribuem para a docência em diversificadas áreas de atuação.

Sobre o ensino musical fora do ambiente escolar, Arroyo (2000) o descreve como sendo informal e não formal, abordado ainda como não oficial, não escolar, em que o indivíduo aprende no seu dia a dia ou em manifestações populares. Ela descreve ainda que o termo informal pode ser observado como não formal, e que terminologias adotadas para esse tipo de ensino podem variar de acordo com o contexto e realidade onde se aplicam. Já Gohn (2009) entende o ensino informal como um processo natural do aprendiz no meio de convívio, sendo essa educação conduzida pela família, amigos ou meios de propaganda.

Na minha experiência pessoal, comecei a frequentar os ensaios do grupo musical que tocava nas reuniões litúrgicas com intuito de aprender. Nesse processo de aprendizagem informal, mas com certo nível de intencionalidade, eles ouviam as músicas tocadas por um aparelho de som e tentavam reproduzir o que ouviam. Eu observava as práticas musicais em que cada um ensinava um pouco do que sabia. Porém, nesse processo, meu aprendizado acontecia de forma limitada, pois não haviam saberes pedagógico-musicais envolvidos. Contudo, nesse contexto pude aprender e trocar experiências importantes para a minha formação.

A partir das minhas experiências pessoais e das socializações realizadas com o grupo musical da igreja, à medida que interagia com eles, meu desejo por aprender a cantar e a tocar um instrumento foi aumentando. Assim, comecei a pesquisar sobre ofertas de ensino musical gratuito que acontecem em diferentes espaços sócio-educacionais no Distrito Federal.

No ano de 2007, soube da existência do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP-EMB² e da oferta de vagas por meio de sorteio, fiz inscrição para concorrer a uma vaga no instrumento violoncelo. Fui sorteado e nesse mesmo ano ingressei naquela instituição.

Ao iniciar meus estudos no CEP-EMB comecei a enfrentar muitas dificuldades como: problemas de formação musical, pois não tinha sido musicalizado na infância; falta de instrumento para treinar, pois não possuía um; dificuldade de deslocamento por causa da distância da minha residência até a escola e o rótulo de “velho”, pois era considerado, por alguns professores que ali ensinavam, fora da faixa etária ideal,

² CEP EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

para iniciar os estudos em um instrumento musical. Isso porque, na época, eu estava com 19 anos de idade.

Apesar dessas dificuldades e preconceitos, meu desejo por estudar música e me profissionalizar naquele instrumento só aumentava. No CEP-EMB foram oito anos de estudos, do curso básico ao técnico, onde conheci pessoas que também compartilhavam das mesmas dificuldades. Diante desse fato, comecei a refletir sobre de que maneira eu poderia contribuir para que outras pessoas, nas mesmas condições que as minhas, pudessem ter acesso à formação musical ainda na infância. Uma questão central era: como levar o ensino gratuito de música, às outras regiões administrativas do DF? Esse questionamento estimulou o meu interesse em pesquisar e conhecer as instituições no entorno de Brasília direcionadas ao ensino e aprendizagem musical.

Dessa forma, eu conheci alguns projetos sociais que trabalhavam com música no DF. O primeiro deles foi o projeto Batucadeiros³ criado em 2010 e situado no Recanto das Emas/DF. Nele, comecei a dar aulas de violoncelo como voluntário para crianças e adolescentes daquela comunidade. Em 2011, soube da existência de outro projeto social na cidade Estrutural chamado Reciclando Sons⁴, após conhecer essa iniciativa, comecei a dar aulas de violoncelo no projeto em 2012.

Continuei minha pesquisa sobre mais iniciativas como essas e também em 2012 conheci o Projeto Música e Cidadania – M&C⁵ criado em 2007. Nesse projeto, fui convidado pelo maestro Valdécio Fonseca para, juntamente com outros professores, iniciar o ensino de cordas friccionadas. Durante esse período de atuação em projetos sociais no DF, pude concluir meu curso técnico no CEP-EMB.

Em 2014, ingressei no curso de Licenciatura em Música na Universidade de Brasília - UNB⁶, dando continuidade à minha formação musical e iniciação à minha formação docente paralelamente, continuei minhas atividades como professor nos projetos sociais. Assim, em 2015, conheci o Projeto Orquestra de Cordas do Gama⁷, criado nesse mesmo ano, Nele, pude contribuir por um curto período de tempo.

³ Batucadeiros <http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/08/instituto-batucar-incentiva-inclusao-social-de-jovens-no-distrito-federal.html>

⁴ Reciclando Sons https://www.facebook.com/pg/reciclandosons/about/?ref=page_internal

⁵ M&C – Projeto Música e Cidadania

⁶ UNB – Universidade de Brasília

⁷ Orquestra de Cordas do Gama

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/03/15/interna_cidades_df,522154/orquestra-de-cordas-do-gama-abre-novo-caminho-para-criancas-e-adolesce.shtml

No ano seguinte, comecei a dar aulas em outro projeto, Música para o Bem criado em 2016 e, situado na Organização Nova Acrópole Lago Norte – Brasília, onde lecionei violoncelo por um ano. Foram oito anos ao todo de atuação em projetos sociais. Nesse processo pude compartilhar e somar experiências de ensino e aprendizagem musical, refletir e compreender questões de cunho musical, social e político, construir um repertório de conhecimentos inerentes ao ensino e desenvolver um conjunto de saberes, ora aprendo, ora ensinando.

Ao refletir sobre contextos não formais de educação musical, Gohn (2009) entende a proporção do aprendizado que acontece nesse ambiente educacional e as dimensões desse processo. Sobre o processo de educação não-formal a autora descreve que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2009, p.31)

A autora ressalta que, essa educação que é desenvolvida fora do ambiente “formal” da escola, ou seja, em projetos sociais, organizações não governamentais, movimentos culturais entre outros, não deve ser encarada como contra proposta, mudança ou substituição da educação formal escolar e sim como um espaço efetivo de formação com aprendizagem de saberes. (GOHN, 2009, p.32)

De todas as minhas experiências em projetos sociais, o Projeto Música e Cidadania foi, para mim, o mais instigante e o local onde escolhi continuar ensinando e aprendendo, principalmente, porque me identifico com: o perfil da equipe gestora; a variedade de cursos ofertados; o tipo de ensino ministrado; a disponibilidade de materiais como: instrumentos musicais, salas de aulas, sala de ensaio, sala de coordenação, além da abertura para novas metodologias de ensino e a valorização do professor de música.

Por mais de seis anos de ensino e aprendizagem musical no projeto M&C, pude compartilhar saberes diversos e construir conhecimentos. Sendo que desses anos, três e meio pude socializar-me profissionalmente tendo esse Projeto como meu principal campo de atuação em práticas docentes.

Os saberes compartilhados são oriundos da vivência e da experiência dos músicos. Tardif (apud AZEVEDO, 2005, p.975) ao discutir os saberes docentes destaca que o saber é idiossincrático, ou seja, pessoal, e partilhado coletivamente, isto é, social. Ao mesmo tempo ele tem uma dimensão temporal, pois é adquirido e modificado ao longo da trajetória de cada indivíduo. O autor ao discutir o saber da experiência valoriza o conhecimento que os indivíduos adquirem ao longo da sua vida e a interação com o outro, quando experiências e saberes são socializados.

Quanto à construção do conhecimento do aluno como ser social, Souza (2004) escreve que em cada indivíduo esse processo é diferente, ela afirma que durante as vivências e experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, os estudantes são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espço. Logo, esse indivíduo: relaciona-se com o meio em que vive; transforma-se à medida em que esse meio é modificado e organiza-se em diferentes contextos sociais. Por isso é importante compreender as práticas sociais de pessoas bem como suas interações com o meio em que vive para então, dialogar com esse ser social usando a linguagem musical.

Diante dessas afirmações, além do projeto ter um significado pessoal para mim, ele é relevante como contexto não formal de ensino e aprendizagem, pois além de ser meu principal local de profissionalização, ele apresenta uma prática interessante de formação de professores no projeto. Outro fator interessante a acrescentar é o crescente número de alunos do projeto que estão ingressando no curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília.

Portanto, neste trabalho, meu objeto de estudo são os saberes envolvidos na formação de professores. Para tanto, construí os seguintes objetivos da pesquisa. Como objetivo geral instiga-me identificar quais são os saberes envolvidos na formação dos professores do projeto Música e Cidadania. Como objetivos específicos: conhecer de que maneira o projeto contribui para a formação de professores e descrever os tipos de saberes que os professores trazem no seu percurso formativo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico apresento a revisão de literatura relacionada à formação de professores e saberes docentes. Considera-se que o professor constrói e reconstrói um repertório de conhecimentos ao longo de sua formação. A relação entre formação de professores e os saberes que ensinam foi entendida e explicada de diferentes maneiras, culminando em concepções distintas sobre o que é ser professor e sobre os saberes que são ensinados.

2.1 Formação de professores de música e saberes

A formação de professores de música é um tema que amplamente tem sido discutido no Brasil. Conforme Dassoler e Lima (2012) a palavra professor provém do latim “*professore*” e significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o conhecimento. Sobre o processo de formação do professor as autoras entendem que esse é tido de forma crescente e contínua, pois “como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar” (DASSOLER; LIMA, 2012, p.06).

Diferentes autores da área de educação musical abordam a formação do professor. Del Ben (2003); Cereser (2003) e Penna (2014) abordam a formação inicial desse profissional, enquanto que Souza (2008); Beineke (2001) e Montandon (2004); refletem sobre os pressupostos básicos para essa formação como: diretrizes curriculares; mercado de trabalho e políticas públicas. Já Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) buscam refletir a formação de determinados professores de música a partir dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

Quanto à formação do professor de música, Penna (2014) entende da necessidade de conhecimentos específicos inerentes a essa profissão, bem como uma relação entre saberes diversos, a exemplo de: conhecimentos técnicos que o possibilite domínio da linguagem musical e conhecimentos pedagógicos que lhe dê recursos para suas atuações. Para ela a formação não se esgota no domínio da linguagem musical, a pedagogia será indispensável na preparação do educador para compreender a especificidade dos contextos educativos, e para construção de

alternativas metodológicas. Do processo de formação nos cursos de licenciatura em música a autora escreve que:

Assim, é necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música (em oposição às licenciaturas em Educação Artística), não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização e a ilusão de autosuficiência, fechando-nos em nossas próprias e exclusivas referências. (PENNA, 2014, p. 07)

A autora enfatiza que esses conhecimentos musicais específicos, em muitas licenciaturas, serão baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, aos quais incluirão em seus currículos disciplinas voltados para a metodologia do ensino de música acompanhado toda a formação do educador com objetivo de contemplar diversas possibilidades de atuação profissional e diferentes contextos educativos.

Sobre as necessidades formativas do professor, Rodrigues e Esteves (1993) descrevem que serão relacionadas aos indivíduos e aos contextos, sendo sucedidas por valores, suposições e certezas. Ao entender sobre essas necessidades, Bellochio (2016) considera tanto o sujeito em formação, quanto os formadores desses sujeitos. Ela reflete que:

Assim, tomar as necessidades formativas repercute em ouvir os sujeitos em formação (e/ou já em atuação) e objetivar a realização de um processo formador que inimize as diferenças entre as necessidades/expectativas e as propostas de ensino na formação acadêmico-profissional de professores. (BELLOCHIO, 2016, p.06)

Dentre essas necessidades, ela explica que, é preciso considerar os tipos específicos, podendo ser: normativas, que estão relacionadas a políticas de educação; percebidas, sendo o anseio por colocar em prática alguma novidade; expressas, a exemplo das execuções de obrigações e relativas, que são as conclusões feitas das comparações com o outro.

Ao falar sobre necessidades na formação de professores, Del-Ben (2003) chama a atenção para os formadores desses futuros profissionais atentarem para três aspectos os quais ela considera fundamentais para essa formação: a necessidade de relacionar a formação com a atuação profissional; a necessidade da delimitação do repertório de conhecimentos profissionais necessários a docência; e a

necessidade dos formadores de professores que atuam nas instituições de ensino superior conceberem “o processo de torna-se professor de um modo diferenciado”:

Isso se relaciona à superação do modelo da racionalidade técnica, que, de modo resumido, concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem “aplicados” pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação. Hoje, o desafio para nós, formadores de professores, é aprendermos a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes. (DEL BEN, 2003, p.29)

A autora entende que nos saberes envolvidos nesse processo de formação são imprescindíveis considerar o contexto para que ocorra a profissionalização desses saberes. Dentro do tema de educação, é notório destacar sobre os saberes necessários para a formação do professor, uma vez que esse profissional necessita evidenciar diversificado tipo de saberes que serão indispensáveis para exercer sua profissão. Assim, torna-se relevante conhecer diferentes autores que discutem a identidade profissional do professor e os saberes envolvidos no exercício do ensino.

Ao refletir sobre saberes docentes, Azevedo, Hentschke e Araújo (2006) relatam que nos últimos 20 anos os saberes docentes vem sendo estruturados como campo de pesquisa na formação de professores. Especificamente no Brasil os estudos sobre saberes docentes começam a ser publicados por volta de 1990 (ARAÚJO 2016).

Considero necessário destacar esse tema por ser essencial para minha formação como também indispensável para o conhecimento de outros professores. Por estar inserido em um processo de formação docente, considero que minhas necessidades e experiências de ensino e aprendizagem direcionaram-me a escolher o tema: saberes docentes na formação de professores de música como objeto de estudo, pois essa aprendizagem me servirá de alicerce durante a formação, ao mesmo tempo, em minha profissionalização no meu contexto de atuação. Uma pesquisa feita por Galizia, Azevedo e Hentschke (2008), com professores universitários de música, mostraram a carência de trabalhos acadêmicos na área musical dentro deste tema. Sobre o ser professor no contexto atual, Dassoler e Lima (2012) entendem que a isso exige certa ousadia aliada a diferentes saberes.

2.2 Terminologias para saberes docente

Para Platão, “saber” evidencia uma afirmação fundamentada. (Rogue, 2005). Conforme o Aurélio, o termo saber significa: “conjunto de conhecimentos adquiridos”, além de outros sinônimos como: possuir o conhecimento de; estar habilitado para; ter experiência; compreender; entender; perceber, entre outros. Sendo todos esses termos, legados que o professor precisa exercitar durante sua atuação profissional.

No Brasil, autores de educação musical tem discutido a respeito desse tema, dentre os quais destaco: Azevedo (2005 2006); Pimenta (1997, 2002, 2005); Del-Ben (2003); Arroyo (1990, 2001) e Bellochio (1999, 2002).

Ao refletir sobre essa temática, Tardif (2002) entende que os saberes docentes profissionais estão relacionados com outros conjuntos de conhecimentos inerente a formação acadêmica em que o professor aprende no seu ambiente de formação e ensina no seu contexto de atuação. (TARDIF, 2002, p. 39). Logo esse saber é heterogêneo, e nessa relação, o autor enfatiza que no estudo do saber profissional devemos fazer uma analogia da vida do professor e considerar as experiências vivenciadas – contexto de atuação e valores, bem como as relações entre os envolvidos nesse ambiente de formação, alunos e professores, como parte desse processo.

Dos saberes existentes nessa relação social, Tardif organiza-os em quatro categorias: *saberes experienciais*, originado pela atuação do professor em suas ações e conhecimentos em seu contexto de atuação, o autor diz que esses saberes se relacionam com as experiências individuais e coletivas do professor bem como com suas habilidades de saber ser e fazer; *saberes disciplinares*, que correspondem às diversas áreas de atuação como: música, história e geografia; *saberes curriculares*, inerentes a escola como: métodos, conteúdos, objetivos entre outros; e *saberes da formação profissional*, das ciências de educação, por exemplo: conhecimentos acadêmicos ensinados nas universidades.

Segundo Gauthier (1998), os saberes em que os professores fundamentam-se estão ligados ao contexto histórico e social nos quais eles atuam. Portanto não só os saberes docentes serão suficientes. Outros conhecimentos como: experiências diversas, pedagogias, conhecimentos sociais e científicos, entre outros formam conjuntamente esses saberes trazendo essências para formação do professor.

O reconhecimento dos saberes para Schon (2000) ocorre quando o profissional docente olha para a sua prática, para a sua trajetória como professor e reconhece os saberes que constituíram todo esse processo.

Ao relatar sobre os tipos de saberes docentes, Pimenta (1999) descreve três tipos: *a experiência*; *o conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. Para a autora, mobilizar os saberes docentes, é indispensável na construção da identidade profissional do professor.

Sobre os *saberes da experiência*, a autora aborda-os em dois níveis. O primeiro nível sendo a experiência que o aluno – futuro professor, ao ingressar no curso de formação já possui. Isso é decorrente da formação do indivíduo ao longo de sua vida. Esses saberes da experiência identificam aquelas que foram experiências “boas ou más” na vida pessoal do aluno. Ou ainda, essas experiências serem identificadas nesse mesmo aluno que já ensinava, mesmo que de forma precária, sem conhecimento científico ou acadêmico. E o segundo nível, sendo a experiência que os professores produzem no seu dia-a-dia na academia, ao ler e refletir textos do que é ser professor, e disso ela ressalta a importância das pesquisas sobre a formação de professores que contribui para reflexão sobre práticas.

Sobre os *saberes do conhecimento*, a autora descreve como sendo, saberes específicos de cada área de formação, a exemplo de disciplinas e currículos de cada curso: música, matemática, biologia etc. Logo, o formando tem conhecimento que será professor de determinada área. A autora ressalta que o professor em formação tem consciência de que sem esse tipo de conhecimento específico dificilmente poderá ensinar bem, porém ela instiga esse mesmo professor a refletir sobre a importância desse conhecimento para si próprio bem como a contextualização desse saber.

Por fim, dos *saberes pedagógicos*, ela descreve como sendo o “saber ensinar”, quais melhores meios ou maneiras de transmitir esse conhecimento para o aluno. A autora traz de sua experiência, a ideia de que os alunos da licenciatura ao serem indagados sobre o conceito de didática, respondem em uma só voz que é: saber ensinar, e que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem como ensinar. “Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia”. A autora

também entende que, “os saberes necessários ao ensino são temporais e podem ser modificados ou reorganizados de acordo com as experiências práticas, realizadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1999, p. 9)

No que se refere ao trânsito dos saberes entre a formação e a prática, as ações de um profissional são reguladas a partir dos seus objetivos e metas. No caso do professor essa ação é o ofício do “ensinar”, que estará diretamente ligado a diretrizes, planos, projetos, que indicaram como deverão ocorrer as práticas pedagógicas do professor em cada contexto de atuação. “Além disso, a própria formação cultural do docente, suas experiências, história de vida, interferem na sua prática profissional.” (ARAÚJO, 2016, p. 60)

Na área de educação musical, pesquisas buscam compreender a mobilização dos saberes docentes nas atuações de professores de música em diferentes contextos. Costa e Araújo (2016) descrevem uma experiência de atuação em um projeto social concomitante com o processo de formação vivenciada por eles no Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN):

Nesse primeiro contato com o ensino de música em projetos sociais pudemos perceber que o processo de ensino e aprendizado está além dos conteúdos, pois envolve uma série de problemas relacionados ao espaço físico da instituição e a aspectos afetivos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Com isso, tivemos a oportunidade de participar de situações reais de trabalho, onde pudemos dialogar de forma mais dinâmica com saberes docentes exigidos na prática e lidar com alguns imprevistos durante o período de estágio. (COSTA; ARAÚJO, 2016, p. 11).

Na experiência de atuação descrita pelos autores, os saberes da formação foram colocados em prática em um contexto específico. Nesse contexto de troca de saberes, Azevedo 2007 fala que existem relações entre os tipos de saberes docente. Enquanto que, Abreu (2011) identifica saberes e competências relacionadas à atuação musical docente.

2.3 Contexto de profissionalização dos saberes

Após ingressar na universidade, em um curso de licenciatura, pude conhecer diversos autores nacionais e internacionais que discutem tanto sobre a formação de professores quanto os saberes docentes. Sobre o início do processo de formação do professor Silva (2009) entende que:

Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. (Silva 2009, p.114)

A autora descreve o momento de início da atuação do professor e ressalta a importância do mesmo, por que nele serão desenvolvidos os saberes previamente estudados, e que no contexto da sala de aula esses saberes serão profissionalizados. Se nas experiências de ensino e aprendizagem musical ocorridas na igreja evangélica onde frequentei na infância, houvesse um professor mobilizando os saberes docentes através do ensino de música, certamente minhas experiências teriam sido ainda mais proveitosas.

A respeito da variedade de espaços de atuação do educador musical, Del-Ben (2003) entende que são múltiplos e que o reconhecimento desses espaços que estão além das escolas auxilia os formadores de professores que ensinam nas universidades a identificar e assumir a complexidade e a multidimensionalidade da área de educação musical bem como o conjunto de saberes que a constitui como campo de conhecimento. “Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música” (DEL-BEN, 2003, p. 31).

Inúmeros são os ambientes para atuação do educador musical, e diferentes são os contextos de atuação, sobre essa variedade de espaços destinados ao educador musical Reck, Louro e Rapôso (2014), descrevem um aumento dos mesmos na contemporaneidade. Esses autores relatam que, cada vez mais, esse fenômeno tem sido evidenciado na literatura de educação musical.

Quanto a pesquisas sobre contextos diversos de ensino e aprendizagem musical, Arroyo (1999) discute pontos de vista da ampliação cultural e social dos

espaços de atuação do educador musical. Dentro dessa mesma abordagem Santos (2003) descreve que existem pesquisas fundamentadas em histórias de vida de professores e alunos músicos relacionados à sociedade. Da mesma forma Souza (2008), reflete aspectos de educação musical, a partir do dia a dia do indivíduo e suas relações sociais. As histórias de vida variam de acordo com o contexto político, social ou religioso.

No Distrito Federal pesquisas de Braga (2013); Gonçalves (2014); Figueiroa (2017) e Vieira (2017) abordam histórias de vida e formação de professores em variados contextos. Quanto à formação musical do educador que atua nos espaços de educação informal Oliveira (2003) chama atenção a aspectos, relevando o gosto musical, a autocompreensão sobre os próprios saberes e competências, os níveis das habilidades musicais, a capacidade criativa e expressiva, o nível de apreciação crítica do repertório musical, sabedoria e modéstia, autoconfiança e alegria, a capacidade de trabalho interdisciplinar e as habilidades de negociação administrativa e pedagógica.

Porém, muitos desses pontos em destaque não são trabalhados nos cursos de treinamento de professores de música e, assim, nesse tipo de mercado de trabalho, onde os salários são até mesmo mais altos que nas escolas regulares, o índice de satisfação da instituição pela performance no trabalho do profissional varia muito. Às vezes, o professor é muito competente em música mas não tem um maior entendimento pedagógico ou administrativo, ou até em capacidades de relacionamento pessoal. (OLIVEIRA; 2003, p. 96)

Logo, conhecimentos técnicos e habilidades musicais isolados, não serão suficientes para a formação do professor. Esses conhecimentos unidos aos saberes docentes, além de outros tipos de conhecimentos, serão de suma importância para atuação do profissional que atua nos múltiplos espaços de educação musical.

2.4 Formação musical nas escolas de educação básica do Distrito Federal.

Sobre o cenário de educação musical escolar público do Distrito Federal Sena (2013) mostra que estamos muito longe de um padrão mínimo da oferta desse tipo de ensino, sua pesquisa aponta ainda a ausência de professor licenciado ou habilitado em música em escolas públicas de ensino médio, e a escassez desses profissionais nas escolas de educação básica. Dessa situação o autor esclarece que:

Os resultados da pesquisa revelaram que as escolas que oferecem o nível médio no ensino regular da cidade Brasília DF não possuem professores com licenciatura ou habilitação em música. Concluiu-se que apesar da implementação da Lei 11.769/2008 tornar obrigatório o conteúdo de música no componente curricular Arte das escolas de educação básica, não está garantida a presença do professor com licenciatura em música ou educação artística com habilitação em música nas salas de aula, pois professores com formação em artes visuais ocupam setenta por cento do corpo docente das instituições pesquisadas, seguido das artes cênicas que ocupam os trinta por cento restantes. (SENA, 2013, p. 35)

Para compreender como a educação musical escolar vem sendo construída no DF, Abreu (2013) realiza pesquisas e faz reflexões sobre o cenário de educação. Ela aponta ainda problemas como: a falta de formação profissional e a escassez de concurso público para todas as áreas que compõem o currículo das escolas de educação básica. E entende que:

Vivemos, atualmente, um momento ímpar para a área da educação musical escolar no DF, que é a implementação da Lei nº 11.769/2008. Aprovada em 18 de agosto de 2008, essa Lei torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. “Essa aprovação gerou uma série de questionamentos, dúvidas e também preocupações” (DEL-BEN, 2009, p. 111). Uma dessas preocupações se refere à atuação de professores com formação específica na área de música. A especificidade desse saber musical exige do profissional da educação competências específicas. (ABREU, 2013, p. 3)

Para além de trabalhos sobre a educação musical escolar outras pesquisas com professores de música vêm sendo realizada no Distrito Federal. Destaco pesquisas que envolvem professores de música de projetos sociais no Distrito Federal. Para tanto, as pesquisas de Gonçalves (2014) e Vieira (2017) evidenciam saberes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical desenvolvidos nesses espaços. Gonçalves entende que a aprendizagem docente que acontece nesses ambientes é contínua e que ocorre na prática e para a prática. Em sua pesquisa, da formação que acontece em um projeto social, ela descreve do processo como:

[...] formam-se pessoas que sabem compartilhar conhecimentos, ideias. São orientadores, profissionais capazes de trabalhar os valores humanos com os alunos, pessoas que não são apenas multiplicadores, mas são amigos, são alunos dispostos a compartilhar seus saberes e suas experiências. (GONÇALVEZ, 2014, p. 92)

Neste pequeno trecho a autora em sua pesquisa descreve que, no processo de educação musical tido em um projeto social estão inseridos conhecimentos e saberes. E que nesse processo participam: orientadores; profissionais; alunos e multiplicadores.

3. METODOLOGIA

O projeto *Música e Cidadania* foi o contexto escolhido para realização dessa pesquisa e o meu principal objetivo desse estudo foi à formação dos professores que nele atuam. Nesse processo pude coletar dados de professores que nele ensinam através de questionário aberto e a realização de entrevista com o maestro Valdécio Fonseca, idealizador do projeto. Posteriormente, transcrevi os dados e informações para produzir algumas reflexões com base no material coletado.

Em se tratando de uma pesquisa, Prodanov e Freitas (2009) esclarecem que para a realização de um estudo planejado é imprescindível que se tenha uma abordagem metodológica. Sobre a importância de se fazer pesquisas Laville e Dionne afirmam que:

Nem todo mundo será pesquisador profissional em sua vida. Longe disso. Poucas pessoas, no entanto, escapam da necessidade de fazer pesquisas. Desse modo, varias situações de se entregar a pesquisa, de aplicar os saberes e os *savoir-faire* adquiridos e desenvolvidos aqui se apresentarão, e, com isso, mais elevado será o nível de estudos. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 276)

As autoras esclarecem que para cada tipo de pesquisa há diferentes maneiras de se coletar dados como por exemplo: fazer um questionário, relatório, entrevista ou observações. Também ressaltam que, aqueles que estudam em nível superior, necessitam alimentar-se de pesquisas, de forma gradual e cada vez mais profunda.

Escolhi o questionário pela objetividade do meu objetivo de estudo de conhecer quem são os professores que atuam no projeto social. E a entrevista narrativa por ser uma fonte de informação de caráter mais biográfico do informante. De acordo com Schutze (2013), a entrevista narrativa pelo seu caráter discursivo tornou-se um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais, para coletar informações sobre a história de vida de pessoas e sua relação com o contexto em que estão inseridas.

3.1. Entrevista narrativa

A entrevista narrativa é uma fonte de coleta de informações, em que o entrevistado tem a oportunidade de ressignificar no ato de narrar o que foi relatado na presença do pesquisador. Dessa forma, no ato de narrar, o entrevistado poderá produzir reflexões sobre o que conta e ele mesmo reorganizar as narrativas produzidas.

Ao iniciar uma sistematização dessa técnica de pesquisa Schutze (2010) sugere que as narrações sejam reconstruídas partindo do horizonte dos narradores. Dessa forma, a riqueza de detalhes produzidos ou incentivado a produzir nas narrativas possibilita certa compreensão no próprio ato de contar.

Em uma narrativa, o contador de histórias enuncia varias experiências ou ações de diferentes personagens em uma sequencia que ele mesmo escolhe organizar a forma como quer relatar determinado acontecimento. Dessa forma, o entrevistado conta a história dele e de outros personagens envolvidos com suas próprias palavras, de forma livre, sem limitações quanto ao tempo ou sequenciamento das informações. De acordo com Queiroz (2015), “as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais”. (QUEIROZ, 2015, p. 64)

Sobre a elaboração ou organização dos instrumentos de pesquisas Lakatos (2007) compreende que, essa tarefa é árdua e que necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa. Ao refletir sobre pesquisas narrativas Bauer (2002) compreende que:

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequencia, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (BAUER, 2002, p. 91)

Logo ouvir a história narrada pelo próprio idealizador do projeto e conhecer sobre os fatos e acontecimentos, que outras formas de pesquisas não me forneceriam determinada riqueza em detalhes, é para mim um tesouro imaterial que

cautelosamente materializo através de citações do entrevistado com intuito de analisar e refletir sobre as informações coletadas criando um diálogo com os questionários respondido pelos professores que atuam no projeto.

3.2. O questionário

O questionário é um meio utilizado para obter informações sobre temas variados como: saberes, crenças, opiniões etc. Gunter (2003) descreve os passos a serem seguidos, para a elaboração de um questionário. Ele afirma que:

São três os caminhos principais para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: (1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). (GUNTER, 2003, p. 1)

O autor destaca que nesse processo, o pesquisador precisará formular as questões levando em consideração o público e evitar termos complexos e ambiguidades, para que o entrevistado não tenha possíveis dúvidas ou domínio das questões.

Para Stake (2011), o questionário é um conjunto de perguntas formuladas de uma mesma maneira para todos entrevistados. Da mesma forma, Laville e Dionne (1999), entendem que, dentre os métodos de pesquisas o questionário é um meio rápido de coleta de dados que consiste em um padrão comum de perguntas para todos e que podemos utilizar questionários para conhecer, medir, comparar determinadas questões dos entrevistados.

Quanto à classificação do questionário, Babbie (2005) caracteriza os tipos de perguntas usadas nessa técnica de pesquisa em: perguntas abertas; perguntas fechadas; e/ou de múltipla escolha. Perguntas abertas são aquelas que permitem o entrevistado expressar opiniões pessoais, por exemplo: o que você considera importante para a formação docente? Já as perguntas fechadas, são aquelas em que só se pode responder com uma opção, por exemplo, escolha a opção () certo ou () errado; as de múltipla escolha, também classificadas como fechadas, são aquelas em que há mais de uma opção na resposta, a exemplo de: dentre as

alternativas a seguir, marque aquelas que você considera indispensáveis para a sua formação: a, b, c, d, etc.

Nesta pesquisa realizada com os professores do M&C, escolhi fazer perguntas abertas com intuito de melhor conhecer o perfil de formação dos professores entrevistados e a diversidade de opiniões acerca de temas relacionados à formação docente, e identificar os saberes envolvidos na formação dos entrevistados.

3.3 Dos processos de realização da entrevista e questionários.

Embora não trate de pesquisa de observação neste trabalho convém dizer que por atuar há mais de seis anos no projeto fiz observações ao longo desse tempo. Para este trabalho, elaborei um documento solicitando a autorização tanto do maestro quanto dos professores para publicação das informações descritas ao longo deste trabalho que pode ser verificado no apêndice A. Por fim, adotei os procedimentos de entrevista narrativa realizadas com Valdécio Fonseca, maestro criador e regente titular do projeto. E, além disso, um questionário aberto respondido pelos professores que atuam no projeto música e cidadania.

A entrevista foi realizada na residência dele em Brasília - DF, na data de 23/04/2017 às 15:30 hr. Foi gravada em áudio com duração total de quarenta e sete minutos e dezoito segundos. Posteriormente, a entrevista foi transcrita e categorizada. E, por fim, interpretadas por mim. Sousa e Cabral (2015) esclarecem que “o papel do intérprete é fundamental na narrativa, haja vista que ele tem como missão extrair o significado dos constituintes da narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos”. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150)

Sobre o questionário realizado com os professores, pude fazer a entrega dos mesmos para todos em um mesmo dia para que levassem para casa e, posteriormente, em um prazo estipulado de uma semana me devolvessem. Aproveitei a oportunidade de estarem todos juntos em reunião de coordenação que aconteceu no espaço físico do projeto. Nesse dia, pude entregar em mãos o documento para todos.

Dos nove professores questionados, sete responderam. O tempo em que recebi os documentos respondidos durou ao todo três semanas e dois dias, e nessa experiência, apenas dois professores me entregaram no prazo estipulado, enquanto que cinco, esqueceram o prazo e pude de maneira individual combinar um novo prazo para entrega do mesmo. Ao passo que o último professor, após muitos lembretes enviados por meio de mensagens eletrônicas, demorou vinte e três dias para devolver o documento. Depois disso, pude categorizar cada questionário, e fazer análises posteriores dos mesmos, dialogando com os temas e autores desenvolvidos neste trabalho. Com objetivo de preservar a identidade dos professores criei um nome fictício para os entrevistados os quais identifiquei com notas musicais: Dó, Ré, Mi, etc.

3.4 Apresentando o contexto do projeto social

O Projeto Música e Cidadania é uma Associação Cultural - ACMC⁸ mantida pela Fundação Poupepex⁹, juridicamente representada pela Associação Cultural Música e Cidadania, pessoa jurídica de direito privado, sobre forma de associação civil sem fins lucrativos, político ou religioso. Situado no Paranoá-DF, o projeto foi fundado no ano de 2007 pelo maestro Valdécio Fonseca, licenciado em música pela Universidade de Brasília.

O projeto desenvolve atividades de ensino e aprendizagem musical direcionada para formação de bandas e orquestras. Para isso oferece cursos gratuitos de musicalização infantil, e práticas de conjunto nos instrumentos: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, clarineta, saxofone, trompa, trompete, trombone, *euphonium*, tuba e percussão sinfônica.

O atendimento ao público acontece desde a musicalização infantil para crianças de 07 a 09 anos, a prática instrumental para crianças e jovens de 10 a 18 anos até o violão para adultos. As atividades são desenvolvidas de segunda a sexta feira das 14h00hr às 18h00hr e aos sábados das 09h00hr às 13:00hr.

Nos seus dez anos de existência, o projeto formou cinco grupos de práticas musicais, sendo organizados por níveis de aperfeiçoamento técnico: 1) Brasília

⁸ ACMCM – Associação Cultural Música e Cidadania. www.musicaecidadania.com

⁹ A **Associação de Poupança e Empréstimo – POUPEX** é uma instituição civil mutualista, sem fins lucrativos, criada e gerida pela **Fundação Habitacional do Exército (FHE)** nos termos da Lei nº 6.855, de 18 de novembro de 1980, considerando as alterações e os normativos decorrentes da lei.

Sopro Sinfônica - BSS¹⁰, considerada hoje como um dos principais grupos sinfônicos de Brasília, composta por cinquenta músicos, regidos pelo maestro Valdécio Fonseca; 2) Banda Tocando Sonhos, grupo de nível intermediário composta por estudantes de instrumentos de sopro e percussão; 3) Banda Primeiros Sons, composta por estudantes iniciantes dos instrumentos de sopro e percussão; 4) Orquestra de Cordas Tocando Sonhos, composta por estudantes de nível intermediário nos instrumentos de cordas friccionadas e 5) Orquestra de Cordas Primeiros Sons, composta por estudantes iniciantes de cordas friccionadas.

No projeto, as aulas de instrumento acontecem de maneira coletiva com até quatro alunos por turma, duas vezes por semana e com duração de 40min cada, ministradas por professores com licenciatura ou bacharelado em música, ou que ainda estejam em processo de formação musical e docente. Da mesma forma, os ensaios dos grupos acontecem duas vezes semanais com duração de 40min para cada grupo, com exceção da BSS que ensaia aos sábados com duração de três horas.

¹⁰ BSS – Brasília Sopro Sinfônica

4. O PROJETO MÚSICA E CIDADANIA

Neste tópico apresento a descrição e interpretação da entrevista realizada como o maestro Valdécio Fonseca. Nela o maestro narra suas experiências relacionadas à sua formação musical e atuação no projeto Música e Cidadania.

Também apresento os relatos dos professores que atuam no projeto, dando destaque para a sua formação como licenciado em música para, assim, discutir a necessidade de entrelaçar os saberes da experiência, os conhecimentos musicais e os saberes pedagógicos são igualmente necessários para ensinar música.

4.1 Um sonho gerado por experiências de ensino e aprendizagem musical

Intitulei este tópico como “um sonho”, porque é assim que o maestro se refere as suas conquistas dos projetos de sua vida em que a música sempre foi tomada como objetivo principal. O maestro narra suas experiências de ensino e aprendizagem musical que foram formativas. Ele inicia com aquilo que era sonho e se transformou em realidade:

[...] era um sonho antigo... Eu aprendi música na periferia de Belo Horizonte, e o maestro em uma escola tinha uma banda, e ensinava música para gente, e hoje o que eu sou, eu vivo da música, eu devo a ele e isso eu nunca esqueci. E a minha vontade era, um dia eu vou fazer igual ao meu maestro, eu vou repassar esse conhecimento, porque eu acredito fielmente no poder de transformação social da música, eu sou fruto disso. ...Eu sou militar, rodei o Brasil todo. E quando voltei pra Brasília decidi fixar residência aqui, daí eu falei: bem, vou começar tocar esse projeto. (Entrevista, VALDÉCIO, p.1)

A experiência de ensino aprendizagem musical vivida pelo maestro em um ambiente de ensino formal é intensa a ponto de influenciá-lo em sua formação musical e social, além de gerar um desejo de repassar o conhecimento obtido para outras pessoas. Leio na história dele algumas semelhanças como as minhas experiências de aprendizagem musical, principalmente, as que me impulsionaram a buscar uma formação profissional que me levassem a uma realização profissional e me capacitasse a compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas.

Mesmo depois de formado, e possuir um conjunto de saberes inerente a essa formação, o maestro fala de dificuldades e barreiras a serem transpostas, para concretizar os seus planos de poder transmitir o conhecimento musical obtido para

outras pessoas. Porém, ao ouvir muitos “nãos” para sua proposta pedagógica, ele juntou poucos instrumentos pessoais e com a ajuda da associação de moradores do Varjão-DF, que cedeu o espaço físico, começou a dar aulas. A esse respeito ele relata o seguinte:

[...] Eu fiz um belo projeto embasado, pedagogicamente falando, e distribuí em vários lugares, empresas, escolas... e recebi um monte de não. ...Ao longo do tempo, fui adquirindo alguns instrumentos, eu sou da área de sopro e falei, quer saber, vou começar com que tenho, daí juntei meus instrumentos, tinha saxofone, duas clarinetas, um trompete, uma tuba, e através de um amigo comum, me aproximei da comunidade do Varjão e junto da associação de moradores comecei um projeto de dar aulas de música para aquela molecada lá. (Entrevista, VALDÉCIO, p.1)

Dentre as dificuldades, ele destaca a descrença dos meninos da comunidade na continuidade do ensino de música naquele local. [...] “ah professor, isso vai um mês ou dois como tudo aqui e acaba, daí falei, só se depender de vocês, porque por mim vai continuar, e deu certo, tanto que hoje a gente já faz dez anos” (Entrevista, VALDÉCIO, p.1).

Com relação ao descrédito da comunidade em projetos de ações sociais, Oliveira (2003) fala que é decorrente da falta de sistematização do ensino musical no Brasil, ela descreve o ensino musical dos Estados Unidos e faz uma analogia a realidade brasileira apontando problemas de sequenciamento da aprendizagem como: a falta de professores de música licenciados; falta de material pedagógico e instrumentos musicais; desistência dos alunos nos processos de formação; entre outros.

Os problemas descritos tanto pelo maestro como por Oliveira, me foram comuns e nortearam minhas experiências de educação musical na infância, dessas dificuldades, decorreram minhas escolhas de buscar formação visando contribuir de alguma maneira para que essa cruel realidade seja gradativamente amenizada no Distrito Federal. Além das dificuldades relatadas pelo maestro, outros desafios relacionados à docência foram surgindo. Ao falar desses desafios ele descreve que:

[...]Era muito, muito difícil no início, mas era prazeroso, porque apesar de você está sozinho, era um aprendizado muito dinâmico, porque a gente tinha que fazer musica, era nossa meta. Eu não tinha tempo e nem era minha intenção, ir primeiro na teoria e depois ir para prática, não, as duas coisas caminhavam juntas. Tecnicamente, ficava uma lacuna porque como eu disse, sou da área de sopro, palhetas e é pouco provável que exista quem possa ensinar todos esses instrumentos citados, tocar todos eles e ainda dar aulas de todos, logo a parte técnica ficava bastante debilitada,

mas o fazer musical nosso era bem interessante, nós adaptávamos as músicas e eles iam aprendendo a teoria e prática ao mesmo tempo e isso eu devo muito a formação que tive. (Entrevista, VALDÉCIO, p. 2)

Da descrição do fazer musical como sendo prazeroso ao reconhecimento do valor da formação que teve, o professor Valdécio fala da impossibilidade de um único profissional ser detentor de todo o conhecimento técnico e docente necessário para atender ao contexto de ensino aprendizagem musical descrito. Percebo a necessidade de mais profissionais docentes para ensinarem neste contexto de ensino e assim, amenizando as dificuldades por ele enfrentadas nesse início do projeto.

[...] Eu era sozinho, então imagina só, para fazer tudo, era muito difícil, daí surgiram alguns amigos de trabalho que acharam o projeto bonito e começaram a de vez em quando aparecer um lá para ajudar, daí apareceu a primeira voluntária a Renata Menezes, clarinetista da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional, aí eu fiquei mais aliviado, pois tinha alguém que poderia ajudar. O projeto foi crescendo, qualitativamente dizendo, e um belo dia, o presidente da empresa disse: 'maestro, que coisa linda, só falta tornar uma orquestra'. Eu disse: só depende do senhor. E ele estava falando sério e assim nós conseguimos as nossas cordas que não era minha intenção inicial, eu parecia a galinha com os meus meninos debaixo do braço aqui, uma banda de trinta alunos, por aí. Falei: o que eu vou fazer com essas cordas? Porém, não é todo dia que aparece um mecenas que queira te disponibilizar esses instrumentos, então pensei, são mais crianças que poderíamos atender se tivéssemos mais instrumentos e foi o que aconteceu, conseguimos nossas cordas, aumentaram os problemas, aumentaram o número de crianças e aumentou a dor de cabeça e preocupação de o que fazer. Junto com isso eu correndo atrás de patrocínio que é muito, muito, muito difícil e eu sou eternamente grato a essa empresa que nos apoia ainda até hoje, dez anos, e eu consegui alguns professores, e alguns estão com a gente desde o início que essas cordas passaram a funcionar. Não é qualquer projeto por aí que você encontra, ou que você tem, flauta, clarineta, saxofone alto, tenor, barítono, trompete, trombone, euphonio, tuba, percussão sinfônica e erudita, além das cordas, nós temos, violino, viola, violoncelo e contrabaixo e com professores qualificados que é o mais importante. (Entrevista, VALDÉCIO, p.3).

Do ensino de música em projeto social Costa e Araújo (2016) falam que, este está além de conteúdos, por envolver uma série de problemas. Enquanto que sobre a falta de professor qualificado, Fonterrada (1992) reflete sobre os prejuízos causados pela falta de sistematização do ensino no Brasil, como a falta de professor qualificado para atuar nos diferentes contextos de educação. E é isso que o maestro Valdécio mostra em seu relato que, para além dos conteúdos musicais o professor se depara com situações que vão para além do ensino e da aprendizagem. Ou seja, para ser professor de música não basta apenas saber música e saber ensinar, mas estar aberto a querer contribuir na transformação de uma realidade, participando

ativamente dos problemas que envolvem o professor. E essa qualificação profissional para atuar em diferentes contextos e com as possíveis situações que o professor enfrentará, da qual fala Fonterrada (1992), nem sempre é discutida nos cursos de formação. Portanto, aprender com a narrativa de profissionais que lá estão há muitos anos e têm experiências com determinados contextos podem nos ajudar no nosso processo formativo como licenciando em música.

4.2 Ciclo de formação de professores, a ideia deu certo e projeto cresceu!

A formação docente “tardia” do primeiro professor e idealizador do Projeto, contribui com o ensino aprendizagem musical de inúmeros estudantes do Distrito Federal, pois ao longo de dez anos de existência o mesmo professor-maestro profissionaliza os saberes docentes através do ensino musical ofertado para comunidade. Além disso, a iniciativa do projeto gerou um interessante ciclo de formação de professores de música para o Projeto, pois alguns alunos do Música e Cidadania ingressaram na Universidade de Brasília, iniciaram a sua formação como professor e ao, mesmo tempo, atuaram e atuam no Projeto desenvolvendo os saberes adquiridos na Universidade. O saber pedagógico entre outros, é evidenciado na narração do professor Valdécio ao dizer:

[...]Eu fui fazer a faculdade de música já velho, digo, depois dos trinta anos, então eu já carregava uma bagagem musical, uma experiência de tocar em bandas, de ser músico militar, de tocar na noite, de lecionar, dar aulas particulares, então, eu já tinha essa vivencia, mas a parte pedagógica foi onde eu aprendi muito com alguns professores na UnB e que a gente coloca em prática, diferentemente de quando eu aprendi, hoje vejo de uma outra forma. (Entrevista, VALDÉCIO, p. 2)

Desse processo de formação citado pelo maestro, percebo três tipos de saberes presentes em sua fala. O primeiro “a bagagem musical”, que conforme Pimenta (1999) são os saberes da experiência. E o segundo, saberes compartilhados do qual Azevedo (2005) fala que são provenientes da vivência e experiência dos músicos. E o terceiro os saberes pedagógicos, que o fez enxergar o processo de ensino aprendizagem de outra maneira. Nessa narrativa, podemos ver múltiplos saberes adquiridos ao longo da vida o professor e, principalmente, a força disso em sua narrativa, uma vez que a experiência da formação acontece quando a pessoa tem claro os contextos que foram formativos, quais as contribuições que cada um tem a oferecer e, mais que isso, que cabe ao sujeito fazer, nos termos de

Josso (2004), as figuras de ligação desses processos formativos. Como diz Nóvoa (1998), ninguém forma ninguém, é o sujeito que se forma e faz disso uma experiência daquilo que foi formativo para ele.

O maestro conta que do início “caseiro” até os dias atuais a proposta cresceu. “[...] hoje temos um espaço bom com sala de aula, sala de ensaio, secretaria, instrumentoteca, tudo o que não tínhamos, hoje a gente tem no projeto social” (Entrevista, Valdécio, p. 2). Atualmente, o projeto desenvolve atividades de ensino e aprendizagem musical direcionada para formação de bandas e orquestras. Hoje o projeto oferta doze cursos musicais atendendo duzentos e oitenta e oito alunos a partir dos sete anos de idade. Ele descreve parte do processo de ensino e aprendizagem musical em que professores e estudantes de principais instituições de formação musical do Distrito Federal participam:

[...] Aquela bandinha que a gente começou, hoje temos um grupo já consolidado, a Brasília Sopro Sinfônica, uma banda que começou pequenininha, com as crianças e hoje só não é profissional porque a gente não ganha pra isto, mas que tem músicos que tocam maravilhosamente bem e que mescla alunos com professores, alunos da escola de música (EMB), professores da escola de música, alunos da UNB e gente de toda parte do Distrito Federal, então aquela bandinha do Varjão que era conhecida se tornou hoje a Brasília Sopro Sinfônica, que é um grupo de excelência que desenvolve um trabalho maravilhoso e que tem um prosseguimento, porque ela é o topo, é o melhor grupo que a gente tem, mas nós temos um projeto bem maior que essa banda, nós temos cordas também, nós temos a banda Tocando Sonhos a orquestra de cordas Tocando Sonhos, a banda de sopros Primeiros Sons e a orquestra Primeiros Sons, e temos a musicalização infantil, então, veja bem, aquele projetinho, pequenininho, hoje tornou algo que a gente tem a faixa de duzentas pessoas praticamente, envolvidas nele, diretamente nesse trabalho e fazendo música. (Entrevista, VALDÉCIO, p.2).

Esse crescimento do Projeto proporcionou um interessante ciclo de formação musical de estudantes e professores de música. Pois alguns alunos que iniciaram seus estudos musicais no Projeto Música e Cidadania buscaram profissionalização na área musical. Estudantes do projeto ingressaram no curso de licenciatura em música na Universidade de Brasília, e hoje atuam como professores no Projeto. Enquanto que, outros foram direto para Escola de Música – EMB, alguns fizeram concurso para forças armadas e atuam em bandas militares. O maestro fala dessas experiências de formação, e enfatiza seu apreço pela qualificação dos professores que ensinam no projeto. Sobre esse ciclo de formação ele narra que:

[...] não era a intenção inicial do projeto formar músicos, era tirar a criança da rua, dar uma ocupação para esse tempo ocioso que eles tinham, mas a partir do primeiro momento que um de nossos meninos ao completar dezoito anos foi para o exército e cismou de seguir carreira, fez concurso para cabo músico, foi aprovado, depois fez concurso para sargento, a nível nacional, foi para o Rio de Janeiro... aí a gente pensou porque não?... Partindo desse ex aluno, foi um norte, eles podem sim, quem quiser, pode viver da música, e ele não foi o único, ele foi o primeiro, aí depois vieram outros hoje nós temos militares do exército, temos sargentos, cabos, temos alunos nossos dando aulas em academias, escolas de músicas particulares, temos alunos nossos na EMB e na UnB, então os alunos saem e vão direto para UnB e não decepcionam, porque eles tiveram uma base forte, eles gostam. (Entrevista, VALDÉCIO, p.3).

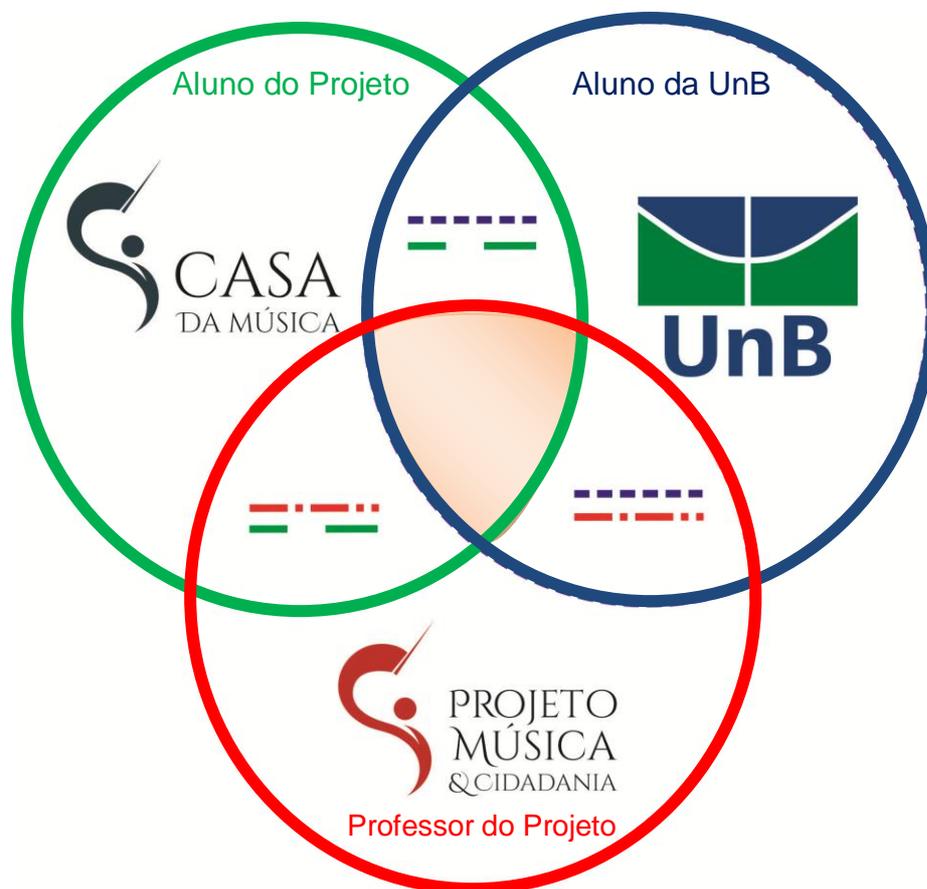
O crescimento do Projeto tanto do espaço físico quanto do corpo docente proporcionou a oferta gratuita de maior número de vagas para a comunidade, de maneira que crianças e jovens do Paranoá e algumas regiões do entorno de Brasília tem acesso à educação musical ainda na infância. Atendendo mais de duzentas pessoas entre crianças e jovens, o Projeto oferece um tipo de educação que dificilmente seria acessível em um contexto formal de ensino na maior parte do Distrito Federal.

4.3 Trânsito de saberes. Formação de estudantes do projeto para universidade, formação de professores da universidade para o projeto.

O corpo docente do Projeto Música e Cidadania é composto por doze professores de música. Sobre a formação desses professores, dois possuem curso superior em música e dez estão em processo de formação. Sendo que desse grupo, seis são ex-alunos do Projeto, e hoje ensinam música dando aulas de instrumento para outros alunos no projeto.

Para melhor exemplificar a formação dos professores que ensinam/ ensinaram no Projeto Música e Cidadania fiz um quadro demonstrando a trajetória de formação dos professores que atuam/atuaram no Música e Cidadania e as relações entre o Projeto e a Universidade.

O nome Casa da Música e Projeto Música e Cidadania foi usado, para exemplificar a mesma instituição, escolhi classificar assim para melhor relacionar e diferenciar o grupo que são/foram alunos do projeto e alunos da universidade, mas que não atuam/atuaram como professores no projeto M&C.



	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE DE PESSOAS
	Foi aluno do Projeto	8
	Foi/é aluno da UnB	30
	Professor do Projeto	44
	Foi/é aluno do Projeto e Aluno da UnB	6
	Aluno do Projeto, aluno da Unb e Professor do Projeto.	5
	Aluno do Projeto e Professor do Projeto.	6
	Aluno da UnB e professor do Projeto.	29

O gráfico acima relaciona as conexões entre os o contexto de aluno do M&C, aluno da UnB e professor do Projeto. Fazendo intersecções com trajetórias que passaram por esses contextos e até mesmo por todos eles. Nessa descrição o objetivo não foi quantificar o número de alunos que o Projeto atende. O objetivo foi relacionar formação de professores desde alunos do Projeto-Universidade e Universidade-Projeto.

O gráfico verde usei para representar os alunos que estudaram no M&C, o gráfico em azul para representar os alunos da UnB e por último o gráfico em vermelho para representar os professores do Projeto. A intersecção entre os gráficos detalha o trânsito entre alunos do Projeto-Universidade, ex-alunos-professores no Projeto e ainda alunos da Universidade-Projeto atuando como professores. Em destaque ao centro do gráfico na cor “salmom”, refere-se aqueles que iniciaram a aprendizagem no M&C, entraram na UnB e são professores no Projeto. Na tabela “A” (Anexo C) cito os casos figurados no gráfico. Ver apêndice¹¹

A maioria dos professores entrevistados tiveram suas primeiras experiências de ensino e aprendizagem musical em contextos de educação não formal e essas experiências foram importantes nos processos de formação de cada entrevistado. Algumas dessas experiências, descritas por eles como sendo “boas ou más”, impulsionaram suas escolhas profissionais. Alguns professores narram sua trajetória pessoal descrevendo onde iniciaram sua formação musical até o presente momento:

Comecei meus estudos musicais em 2007 no Projeto Música e Cidadania aprendendo saxofone, logo depois ingressei na Escola de Música de Brasília onde iniciei na flauta transversal e hoje estudo Percussão Erudita e ainda **faço Licenciatura em Música** na Universidade de Brasília, comecei a dar aulas no projeto pela necessidade do mesmo, pois o maestro precisava de alguém que o ajudasse a dar aulas para os alunos e assim ele me convidou pois eu era um dos alunos mais antigos do projeto e **já tinha um bom conhecimento de práticas e teoria musical**. (Entrevista, Professor MI, p. 1, grifos meus)

Eu comecei a estudar música no projeto em 2013, tocando clarineta e logo depois fui para a flauta transversal, me encantei, gostava muito do Projeto, passava a tarde estudando, com o objetivo de melhorar no instrumento e tocar na banda sinfônica que hoje é a Brasília Sopro sinfônica, estudei bastante e o maestro me chamou para participar dos ensaios, foi maravilhoso. Então, num momento de crise no Projeto, os alunos ficaram sem professores e eu tinha o sonho de servir o M&C que um dia abriu as portas para mim, logo pedi permissão para dar aula como voluntária para os meninos de flauta, o maestro gostou da evolução dos meninos, a situação financeira foi retomada e me chamaram para ser professora de

¹¹ Tabela A – Anexo C - detalhada sobre a formação dos indivíduos citados no gráfico.

flauta! Atualmente **estou cursando Licenciatura em Música** na UnB, e trabalhar no Projeto me ajuda a entender e **colocar em prática o que estudo**, claro que nem tudo convém, então procuro **ver o que é melhor para os meus alunos**, as dificuldades, eu não vejo como dificuldades e sim obstáculos a serem ultrapassados por meio da música, **diálogo e didática**. (Entrevista, Professor LÁ, p. 1, grifos meus)

Conheci a música através do Projeto Música e Cidadania, até então não tinha nenhum tipo de contato com instrumentos ou música clássica. Comecei tocando violoncelo, mas logo depois passei a tocar trombone. Entrei no Projeto aos 14 anos, agora depois de cinco anos **entrei na UnB para o curso de Licenciatura em Música**. (Entrevista, Professor SI, p. 1, grifos meus)

Comecei estudar música no Projeto, na banda Tocando Sonhos com o maestro Valdécio. Mais tarde ingressei na Escola de Música de Brasília, na qual tive aulas com professor Paulinho, participei de vários festivais de renome internacional. Mais tarde **ingressei no curso de Licenciatura em Música** na Universidade de Brasília. Nunca abandonei o Projeto entrei como aluna e **me tornei professora, um laboratório incrível** e tive a satisfação de ter uma de minhas alunas do projeto ingressando também na UNB. Passei em um concurso para sargento temporário do Exército, hoje sou trombonista baixo da Brasília Sopro Sinfônica, e ainda trombonista do bloco Divinas Tetas. (Entrevista Professor FÁ, p. 1, grifos meus)

Tive o meu primeiro contato com o instrumento em uma igreja evangélica onde eu congregava, ali eu tive aulas particulares com a Spalla da orquestra da igreja. Comecei meus estudos formais em música na Escola de Música de Brasília e hoje **estou no 5º semestre do curso de Licenciatura em Música** na Instituição Claretiano. (Entrevista Professor LÁ#, p. 1, grifos meus)

Sou **estudante de Licenciatura em Música** pela Universidade de Brasília, e minha trajetória com a música começou desde cedo, aos 9 anos de idade na banda municipal da minha cidade no interior do RS, em Triunfo. Inicialmente, tive aulas com meu irmão que era trombonista e me ensinou a escala e as posições no instrumento, logo depois entrei pra banda municipal e com o passar do tempo, tivemos a necessidade de aprender a ler partituras. Com a evolução que o grupo alcançou, a banda fez uma parceria com a Fundação de Artes de Montenegro, foi então que tive meu primeiro professor de trompete, e a partir dessa etapa a banda evoluiu muito, o regente foi trocado e começamos a participar de concursos estaduais, nacionais e até obtivemos uma segunda colocação no campeonato mundial. Foi **um período de evolução muito grande, e com isso nós alunos da banda mais evoluídos começamos a dar aulas para os iniciantes**, e este trabalho perdurou até 2006. Em 2005, ingressei na Universidade estadual do Rio Grande do sul como licenciatura em música, curso esse que foi interrompido pelo fato de ter sido selecionado no concurso para sargento músico da Marinha do Brasil, com isso tive que interromper os estudos, a qual voltei em 2013 em Brasília. (Entrevista, Professor SOL#, p. 1, grifos meus)

Sou **formada em Licenciatura em Música** pela Universidade de Brasília. Faço bacharelado em Viola na mesma Universidade. Tive meu primeiro contato com os estudos da música em 2010 quando ingressei na Escola de Música de Brasília, três anos depois ingressei na UnB. Desde então venho aprendendo sobre **as pedagogias musicais e novas formas de contextualizar o ensino da música**. (Entrevista, Professor RÊ, p. 1, grifos meus)

Sobre o relato dos professores quanto as suas experiências de ensino e aprendizagem percebo que a maior parte deles iniciou sua trajetória musical no próprio Projeto, orientados por um professor licenciado em música. Essas experiências desencadearam neles o desejo por buscar formação que capacitasse dar continuidade a essa iniciativa.

Dos sete relatos dos professores, apenas um iniciou sua formação em um ambiente formal de educação musical, enquanto que seis tiveram o primeiro contato com ensino musical em contextos não formais de educação musical. Além dos conhecimentos musicais agregados no repertório de cada professor, todos esses professores são do curso de Licenciatura em Música, aqui chamo a atenção para dois tipos de importância: qual tipo de formação esses professores obtém/obterão nos cursos de licenciatura? E quais saberes fundamentais para essa formação? Ao entender sobre formação de professores de música Bellochio (2003) fala que é necessário compreender a condição da profissão do professor, considerando não só a formação inicial, mas como todo processo, para assim, potencializar a vida desse profissional em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais.

Para a formação de professores de música, penso em dois movimentos: um que 'veste', cobre, reveste, progressivo, representado pela formação e seus saberes, constituídos por saberes da docência, por conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, fundamentais ao trabalho profissional do professor; conteúdos que constituem conhecimentos da tradição e conhecimentos que renovam e se renovam na contemporaneidade; e outro, retroativo, que vira do avesso o que foi vestido, representado pelo conhecimento e práticas derivadas da produção científica historicamente acumulada. No caso de professores de música, conhecimentos que representam a historicidade da produção musical e de suas formas de existência, tanto do ponto de vista musical como do ponto de vista didático e metodológico. (BELLOCHIO, 2003, p. 18)

Mesmo dando aulas por mais de quatro anos em que atuei ensinando música sem conhecer os tipos de saberes envolvidos em minhas atuações, após minhas experiências de aprendizagem informal, ou ainda, oito anos em um curso musical

profissionalizante, após ter recebido um diploma de Técnico em Violoncelo formado pelo CEP-EMB, esses conhecimentos específicos não foram suficientes para o ensino de música nos projetos sociais em que atuei. Eu ensinava com os conhecimentos técnicos musicais e com os saberes da experiência. Sem menosprezar nenhum tipo de conhecimento, percebo que os saberes pedagógicos além de outros foram fundamentais para potencializar minhas atuações como professor, o fato de estar envolvido nas atividades que o projeto desenvolve como: aulas, ensaios, reuniões pedagógicas, planejamentos, apresentações, entre outras. Agregaram ao meu repertório de conhecimentos experiências de ensino e aprendizagem que em nenhum outro ambiente experimentei. Alguma dessas experiências percebo serem comuns aos professores entrevistados ao narrarem que:

O Projeto contribui na minha formação musical, através da Brasília Sopro Sinfônica, que é o trabalho mais evoluído e o embrião desse Projeto, me possibilita desafios constantes em repertórios variados e na prática de grupo, com ensinamentos e participação em concertos de pessoas renomadas no cenário nacional e internacional. Como docente em formação, o Projeto tem sido um laboratório onde me possibilita experimentar tudo, ou parte, daquilo que aprendemos na universidade, assim, tornando as práticas docentes cada vez mais reflexivas e moldáveis, de acordo com as necessidades e resultados. (Entrevista, Professor SOL#, p. 1, grifos meus).

O Projeto contribui muito para a minha formação porque me dá liberdade para propor, modificar e adaptar a metodologia usada e participar de todas as discussões para aprimorar a mesma. Também contribui muito pois serve de laboratório pedagógico onde posso experimentar os materiais e recursos para o ensino da viola, e sobre as estratégias do ensino em grupo de instrumentos musicais. Aprendo muito com meus colegas mais experientes, suas contribuições e ideias complementam minhas experiências. Posso contribuir com a geração de material didático e a forma como organizamos os ensaios e repertório. Também tenho espaço para questionar algum ponto e propor atividades para resolver problemas técnicos que percebo no decorrer das aulas e ensaios. Como musicista tenho a oportunidade tocar sempre na orquestra, fazendo vozes com os alunos e vozes diferentes, todas as propostas exigem que eu continue estudando e me aperfeiçoando tanto tecnicamente quanto musicalmente. (Entrevista, Professor RÉ, p. 1, grifos meus)

Eu aprendo muito no Projeto, estratégias de aprendizado, planejamento e valores. O Projeto tem uma grande contribuição para minha formação musical além de ter aberto portas para a expansão do conhecimento, ele propicia que eu participe de uma banda da qual eu tenho muito orgulho de participar, e isso me ajuda na performance musical. Logo, o que me motiva a ser professora aqui, são as barreiras quebradas entre professor e aluno, os desafios de ensinar o mesmo assunto de maneiras diferentes, nos moldando ao aluno e isso nos leva para uma troca de conhecimentos mútuos. Ver a alegria das crianças em aprender valores, não só nos

instrumentos musicais, mas tendo um aprendizado para a vida. (Entrevista, Professor LÁ, p. 1, grifos meus)

O Projeto funciona como um grande laboratório, onde podemos testar tudo o que aprendemos na Universidade. Nem sempre o que vemos na teoria funciona tão bem na hora da prática, o Projeto me serve de base para realizar todas essas análises. Trabalhar com ensino coletivo é bem algo desafiador para mim, todos os anos temos que reestruturar nossa metodologia para assim entrar cada vez mais no universo dos alunos que aprendem no Projeto. As aulas precisam ser bem interessantes proporcionando aos alunos novas descobertas. Trabalhamos com um público que nem sempre chega para ter aulas por vontade própria e sim por insistência dos pais, e isso se torna um desafio para conquistar esses alunos e motiva-los. (Entrevista, Professor MI, p. 1, grifos meus)

O Projeto Música e Cidadania me fez ser uma pessoa melhor contribuindo em minha formação pelo fato de eu conhecer e entender e tentar resolver muitas dificuldades enfrentadas pelos meus alunos das quais eu não havia experimentado até então. Aprendi a ministrar aulas em grupo e criar estratégias para uma evolução mais rápida dos alunos, sempre pensando em motiva-los a não desistirem desse estudo. Eu aprendo cada dia com meus alunos a me tornar uma professora melhor, as vezes é preciso refletir muito e ter paciência quanto ao tempo de aprendizado, e saber que muitas vezes eles não desenvolvem de maneira plena, devido a dificuldades como: de não ter o instrumento em casa para o treino, logo aprendi que nesse contexto devo colaborar e de maneira compreensiva contornar esses e outros desafios. (Entrevista Professor LÁ#, p. 1, grifos meus)

Aprendo muita coisa no Projeto, mas uma das coisas mais importantes que aprendi e que aplico não só para a música, mas para a vida, é que cada um de nós somos iguais, que não somos melhores ou piores que ninguém e que cada um tem a sua importância na vida, assim como na música. Cada vez que dou aula, percebo um grande aprendizado acontecendo, a cada aula busco soluções para desafios que surgem e são enfrentados pelos alunos e por mim professora, sei que isso contribui na minha formação. (Entrevista, Professor SI, p. 1, grifos meus)

Quanto a desafios relacionados à docência, eles sempre estarão presentes na formação de professores, considerando as singularidades de cada individuo, bem como suas experiências de formação, elas serão semelhantes ou distintas comparadas a outras. Porém nunca serão iguais, pois alguns conhecimentos são temporais, logo o sujeito aprende e reaprende ao longo de sua trajetória de formação, ensinando ou aprendendo nos diferentes contextos de aprendizagem. Porém, seja qual for o contexto de atuação “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos

pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. (Del-Ben 2003 p. 31).

Assim como aconteceu na minha experiência, muitos “professores de música” têm atuado em diversos contextos sem ter o mínimo de conhecimento pedagógico ou outros saberes necessários à docência. Ficará fadado a repetir experiências de aprendizagem informal sem mobilizar outros importantes conhecimentos, essenciais nos processos de ensino e aprendizagem. Vejo os saberes docentes como essencial para a formação do professor. Segundo Hentschke; Azevedo e Araújo (2006) esses saberes fundamentam e caracterizam a docência. Sobre os saberes e práticas na formação de professores de música Pereira (2016) entende que:

A formação que se defende não pode ser pensada como um modelo reprodutor da prática docente, mas como um novo modelo em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente, para que o mesmo tenha maior autonomia profissional, liberdade e emancipação. Pensar em uma formação em que os professores sejam capazes de refletirem a prática e se sintam motivados a buscarem novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e relações para solidificar e aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente. (PEREIRA, 2016, p. 39)

A autora chama atenção para aspectos da formação do professor, considerando a experiências deste como parte do processo formativo, ela ressalta ainda que a reflexão sobre a prática e a motivação para busca de novos conhecimentos precisam fazer parte dos processos formativos para servirem de alicerce para a profissionalização docente.

As experiências de ensino e aprendizagem musical que tive durante minha trajetória foram determinantes para motivarem minha busca por formação nessa área. Sobre motivação na aprendizagem musical, Condessa entende que: “A motivação é o resultado das interações do indivíduo com o ambiente, o qual integra pessoas, suas relações e suas experiências”. (CONDESSA; 2011, p.16). Ela ressalta ainda que compreender a motivação dos estudantes pode ser fundamental para enriquecer a prática de professores de música em diversos níveis de atuação profissional mobilizando saberes.

Considerando a dimensão temporal dos saberes das experiências do indivíduo, passíveis de mudanças no decorrer de cada trajetória, nos processos de ensino e aprendizagem, a busca pelo conhecimento deve ser constante para além dos cursos de formação acadêmica. Da qualidade na formação de professores por

meio dos cursos de licenciatura no Brasil, Montandon (2012) entende que apesar de políticas públicas estabelecerem metas e diretrizes a serem alcançadas pelos cursos que contribuem para a formação do professor, não houve avanços significativos nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tive como objetivo conhecer os saberes envolvidos na formação de professores. Para alcançar esses objetivos pude compartilhar minhas experiências de formação e conhecer a literatura sobre formação e saberes docentes, posteriormente pude realizar pesquisa com os professores do projeto música e cidadania com intuito de identificar os saberes envolvidos na formação desses educadores e compreender de que maneira o projeto contribui para essa formação. Nesta pesquisa, utilizei dois caminhos para alcançar meus objetivos. O primeiro, a entrevista narrativa realizada com o professor-idealizador do projeto me possibilitou conhecer tanto sobre sua formação quanto sobre o desenvolvimento do projeto. O segundo, o questionário viabilizou-me conhecer aspectos pessoais e profissionais dos professores entrevistados e que atuam no projeto.

Ao embasar-me nos conceitos de formação e saberes docentes de autores com os quais dialoguei nesta pesquisa, pude identificar tipos de saberes envolvidos na formação e atuação dos professores do projeto música e cidadania, investigados nessa pesquisa. Desses tipos de saberes, o meu foco esteve centrado na visão de Pimenta (1999), que aborda *a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos*.

Os resultados apontaram que os três tipos de saberes são mobilizados nas atuações de todos os professores do projeto. Ao descrever suas experiências de formação, os professores entrevistados trazem em um primeiro nível conhecimentos distintos e particulares inerentes ao contexto de cada um. Ao lembrarem os processos de ensino e aprendizagem musical tido em diferentes contextos como em projetos sociais e contextos religiosos, eles relatam que essas experiências impulsionaram a busca pela formação que possuem.

Isso mostra a importância do percurso inicial, do quanto isso os levou a ter as ideias que tem hoje, seja trazendo aquilo que foi bom para suas vidas com música, ou repensar as más experiências que tiveram redirecionando-os para fazer diferente e construir seus saberes a partir disso. Aqui percebo as ideias de Pimenta (1999) de que os saberes da experiência são mobilizados para a construção da identidade profissional do professor. Em um segundo nível, a esse saber da experiência, os

entrevistados falam daquilo que foi agregado com o conhecimento de outros saberes, no caso, os conhecimentos de conteúdos musicais em áreas específicas apreendidas de suas experiências de formação acadêmica, isto é, no curso de licenciatura em música. A esse respeito, estes professores narram sobre a mobilização desses saberes nas suas práticas docentes no projeto em que atuam.

Da mesma forma, percebo que o saber do conhecimento, está explícito no repertório de conhecimento construído pelos professores. Ao descreverem conhecimentos musicais específicos, obtidos em seus processos de formação, eles descrevem o que ensinam no contexto em que atuam.

E, por fim, percebe-se que o “saber ensinar”, descrito por Pimenta (1999) como sendo o saber pedagógico, é evidenciado nesta pesquisa realizada com o corpo docente do projeto, ao narrarem como é a aprendizagem musical realizada no projeto. Ficou claro, nos relatos, que esse saber é explicitado com maior frequência pelos professores formados, enquanto que os professores em formação falam que reaprendem uns com os outros, em seu processo de atuação. Esses professores reorganizam sua aprendizagem de acordo com as experiências práticas realizadas no próprio contexto de atuação. E, isso é possível pelo fato de compartilharem e conviverem com os professores já formados. Os professores licenciados adquirem competências e saberes que ajudam na formação dos demais, ainda em formação. Assim, o projeto é o principal laboratório para mobilizar cada um dos saberes obtidos nos processos de formação.

Em seus dez anos de existência o projeto música e cidadania contribui com o ensino e aprendizagem musical de estudantes no Distrito Federal, ao ofertar gratuitamente para a comunidade um tipo de educação escasso nas escolas de ensino-formal. E na formação de professores de música, pois quarenta e quatro professores mobilizam/mobilizaram tipos de saberes ensinando e aprendendo nesse ambiente musical, desses professores vinte e nove foram/são alunos da graduação em música na Universidade de Brasília. No ano de 2017 o projeto obteve seis alunos egressos no curso de licenciatura em música nessa mesma instituição.

Na formação dos professores que atuam no projeto o projeto contribui por ser o principal local de profissionalização dos saberes desses professores, sendo que desses seis alunos que foram para universidade cinco atuam como professores no projeto. Entendo pelos relatos deles que esse conjunto de conhecimentos está sendo “expandido” ao desenvolverem estratégias de ensino e aprendizado, isso

aumenta seus repertórios de conhecimento, ao mobilizar os saberes no processo de ensino e aprendizagem com outros estudantes.

Espero que com esta pesquisa, ao conhecer os saberes envolvidos na formação dos professores do projeto música e cidadania, contribua para ampliar o repertório de conhecimentos de professores de música e demais áreas. Compartilhar experiências de formação e profissionalização vivenciadas por professores no seu contexto de atuação possibilita reflexão e entendimento do contexto pesquisado, e a comparação com outras pesquisas de educação musical que contribuem para a continuidade dos estudos na área.

Ao longo dessa pesquisa inúmeros questionamentos surgiram como: qual a relação do curso de música da Universidade de Brasília com os projetos sociais do Distrito Federal? Quais políticas públicas para a educação musical não-formal? Quais saberes necessários para o ensino de música? Qual metodologia está sendo desenvolvida ou utilizada nesses contextos de educação musical? Questões essas que poderão ser aprofundadas em outros trabalhos. Para essas respostas sugiro pesquisas que envolvam essas questões bem como a comparação do tipo de formação de professores que atuam em contextos não-formais de educação musical e o desenvolvimento que acontece nesses espaços.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.
- ABREU, Delmary Vasconcelos. Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal. *Projeto de Pesquisa*. Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE MÚSICA DO PROJETO SESC CIDADÃO. Natal, 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.
- ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina. 2000, p. 77-90.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. ANPPOM, 2005.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino, 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002
- BEINEKE, Viviane. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 56 - 65, 2001.
- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de musica: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, p. 8-22, jan/jun. 2016.
- BRAGA, E. C. O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na Escola Parque 210/211N. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2013.

CERESER, Cristina M. I. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CONDESSA, J. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Luandrey Célio Silva da; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. O Ensino de Música no SESC Cidadão: um relato de experiência da prática de estágio, XII Congresso Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Teresina: ABEM, Outubro. 2016

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 41-48, set. 2009.

DASSOLER, O. B; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: IX Seminário ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos do IX ANPED SUL, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3171A> cesso em:05 Out. 2017

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, v.8. Porto Alegre, p.29-32, mar, 2003.FIGUEIROA, Arthur S. A construção de laços com as Escolas Parque de Brasília: Narrativas (auto) biográficas com professores de música. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação Musica em Contexto da Universidade de Brasília, 2015.

FONTEERRADA, M. Música, conhecimento e história. In: *I Encontro Anual da Abem*, Porto Alegre, dez. 1992, pag.47- 57.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 27-35, mar. 2008.

GAUTHIER, Paulo. Por uma teoria da pedagogia: **pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador (a) social e projetos sociais de inclusão social**. Rio de Janeiro Meta: Avaliação, 2009.

GONÇALVES, Josilaine de Castro. “Todo mundo aprende, todo mundo ensina”: O projeto multiplicadores do Instituto Batucar. Dissertação (mestrado) 2014. Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GUNTHER, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p.49-58, set. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**, Londrina, v.20, n. 28, 2012.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p. 19-39.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, v.8. Porto Alegre, p.93-99, mar., 2003.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? 2014. Disponível em: http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/maura_penna.pdf. Acesso em: 09 Out. 2017, 18:15.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares. PIBID ARTES/MÚSICA NA UNIMONTES: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA. Dissertação (mestrado) 2016, Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência* In: (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

QUEIROZ, Andréa Matiaz. Experiências formativas de jovens instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas. Brasília: UNB, 2015.

RECK, André Muller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: Narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da Abem*, v.22. Porto Alegre, p.122-135, Jul, 2014.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1993.

ROGUE, C., Compreender Platão, Tradução de Jaime A. Clasen. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Regina Márcia. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus*, n.9. Campinas: Anppom, p.49-72, dez., 2003,

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: **um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHUTZE, F. Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

SENA, Ibsen Perucci de. Presença/Ausência do professor de música na disciplina de arte do ensino médio: Um mapeamento das escolas da rede pública de Brasília DF. Brasília: UNB, p. 35. 2013.

SILVA, Marilda. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 114. Disponível em: [HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org). Acesso em 13 de Agosto de 2017 às 22:52.

SOUSA, M. G.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS01>. Acesso em: 7 Agosto 2017

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 10, p. 07-11, mar. 2004.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Dias. Porto Alegre: Penso 2011

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Karina Firmino. Ser professor de música de projeto social: Um estudo com Entrevistas Narrativas (Auto)Biográficas. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação Musica em Contexto da Universidade de Brasília, 2016.

APÊNDICES**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS****CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Eu _____, brasileiro(a), CPF nº _____, portador da carteira de identidade nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Jonathan Baião dos Santos, brasileiro, CPF nº _____, portador da carteira de identidade nº 2431395, SSP/DF, residente na QR 402, Conjunto G, casa 13, Santa Maria, estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília - UnB, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista prestada no dia ____/____/_____, na cidade de Brasília. Essa faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre a formação docente no Projeto Música e Cidadania e poderá ser utilizada, integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como em mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos, por mim ou meus descendentes, ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF ____/____/_____

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B

Universidade de Brasília
Instituto de Artes- Música
Jonathan Baião dos Santos
Matrícula: 140054081
Disciplina: TCC
Orientadora: Delmary Vasconcelos

Questionário
Professor do Projeto Música e Cidadania

Nome:

Instrumento:

1. Qual sua formação musical? Conte um pouco da sua trajetória de aprendizagem musical de modo geral.
2. Relate como você ingressou no projeto como professor
3. Relate sobre essa atuação como docente no projeto: O que você aprende? Quais dificuldades? Quais desafios? Como você colabora com a proposta pedagógica, etc.
4. Qual a contribuição do projeto na sua formação musical? E como professor de música?
5. O que motivou/motiva você atuar no Projeto como professor?

ANEXO C – Tabela

Nome	Aluno do Projeto	É/foi Professor do Projeto	É/foi Aluno da UnB	Aluno de outra Universidade
Ana Rosa		X	X	
Anco Marcos		X	X	
Andrey Grego		X	X	
Carlos Santos		X	X	
Carlos Tor		X		
Celso Alves		X	X	
Cinthia Kelly		X		X
Daiana Andrade	X	X	X	
Daniel Abreu		X		X
Daniel Araujo		X	X	
Déborah Luisy		X	X	
Eduardo Guimarães		X	X	
Eliseu Rodrigues		X		
Elissandra de Souza	X		X	
Emílio Jon		X	X	
Ester Chung		X		X
Fábio		X	X	
Fernandez Brito		X		X
Fernando Moraes		X		X
Isaías		X		X
Janaína Fernadez		X	X	
Joaldo		X		
Jonathan Baião		X	X	
Leiliane Izidro	X	X		
Liliane Santos	X	X	X	
Marcos Felinto		X		X
Mathian Silva		X	X	
Mikael Ataíde		X	X	
Mozaliel Sant'Ana		X	X	
Paula Cristine		X	X	
Paulo		X		
Pedro Castro		X	X	

Pedro Jorge		X	X	
Renata Menezes		X		X
Ricardo Coura		X	X	
Roberto Farias		X	X	
Roseane Cruzeiro		X	X	
Samuel Araújo	X	X	X	
Sarah Mateus		X	X	
Tales Pimentel		X	X	
Talía Vieira	X	X	X	
Valdécio Fonseca		X	X	
Valmir		X		
Walber Moreira		X		X
Weber Rocha	X			X
Weksson Reis	X	X	X	