

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES
DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN**

MOSSORÓ/RN

2020

ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES
DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; Universidade Federal Rural do Semiárido/UFERSA; Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Ensino de Letras e Artes.

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.

MOSSORÓ/RN

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- S586 Silva, Romário Pereira da.
Iniciação à docência e atuação na educação básica : saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/música da UERN / Romário Pereira da Silva. – Mossoró, RN, 2020.
96 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.
Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.
1. Saberes docentes. 2. Educação musical. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. I. Título.
- CDU: 37.015:78

ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES
DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; Universidade Federal Rural do Semiárido/UFERSA; Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em: 28 de fevereiro de 2020, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Giann Mendes Ribeiro, Dr. – Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Marcelo Bezerra de Moraes, Dr. - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Eddy Lincolln Freitas de Souza, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Dedico este trabalho ao meu DEUS, que é a razão da minha existência e aos meus pais, Benedito e M. Justina, que são presentes de DEUS em minha vida. Sou privilegiado por vocês fazerem parte de tudo isso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo a Deus, por ser o centro da minha vida e por me proporcionar a oportunidade de crescer na graça e no conhecimento.

Ao meu querido pai, Benedito Alves da Silva (*in memoriam*), que sempre foi, que é e que sempre será a minha maior inspiração tanto na música como na vida. Em toda sua vida sempre me mostrou o quanto é prazeroso ser músico, mesmo que de forma bem indireta, pois o incentivo foi fomentado com o passar dos anos, de forma sutil e informal. Nisso, confesso que não entendo como a vida se desenrola, mas agradeço a Deus por todos os momentos que você me proporcionou. Você permanece vivo em minhas memórias e em cada acorde ou solo que eu vier a executar. O som gostoso do seu violão sempre irá ecoar na minha vida. Você me fez ser o que sou hoje! Só tenho a te agradecer por tudo que o senhor representa em minha vida. Te amarei eternamente!

À minha querida e amada mãe, Maria Justina, por todo o amor, carinho, atenção, apoio, dedicação e força de vontade em todos os momentos que temos vivenciado. Você é o meu tudo! Sou mais do que feliz por ter a melhor mãe do mundo. Te amo, mãe!

Ao meu grande amigo e orientador, Giann Mendes Ribeiro, que teve a paciência necessária e soube me guiar e orientar nesse vasto universo que é a pesquisa em educação musical.

Aos Professores do POSENSINO por todos os ensinamentos ao longo do curso e pelo cuidado e dedicação no ensino.

À minha amiga Willia Barbosa, que gentilmente sempre esteve disponível para ajudar e me dar dicas em todo o processo da pesquisa.

À minha turma, 2018, que fez valer cada momento, tanto nas alegrias como nas dificuldades. Agradeço a Deus por conhecer cada um de vocês.

A todos os professores e ex-professores do DART, que fizeram parte do início da minha caminhada como educador musical.

À Prof.^a Dr. Leida, que sempre me orientou, incentivou e me deu valiosas orientações referentes à pesquisa e educação e suas possibilidades. E, claro (risos), sem contar os vários livros que gentilmente me cedia. E, agradeço a sua filha, Tatiana Vieira, que sempre se dispôs a ajudar com seu vasto conhecimento da língua inglesa.

A todos os parceiros ex-bolsistas do PIBID, pois, foi gratificante todos os momentos de reflexões, discussões e aprendizagem em todo o nosso percurso ao longo do programa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical – GPPEM, por todas as orientações e dicas valiosas no desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, a todos que de forma direta e indiretamente fazem ou fizeram parte da minha vida, da minha caminhada musical.

“[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...]” (TARDIF, 2013, p. 11).

RESUMO

O processo que envolve a formação inicial do professor é caracterizado por mobilizar saberes que norteiam e conduzem as atividades da prática docente. À vista disso, esta pesquisa objetiva, de modo geral, compreender como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica. Para alcançar esse objetivo discuti sobre a iniciação à docência no subprojeto música do PIBID no curso de Licenciatura em Música da UERN; investiguei a fonte dos saberes docentes do ex-bolsista; e identifiquei quais saberes estão presentes na atuação do ex-bolsista no contexto escolar da Educação Básica. Na revisão de literatura realizei uma breve contextualização, trazendo alguns pensadores da área da educação que abordam a temática sobre os saberes docentes, e fiz um mapeamento através de um estado do conhecimento na área de música, visando conhecer as pesquisas que têm sido desenvolvidas a respeito desse tema. A fundamentação teórica que aborda perspectivas e conceitos norteadores para o trabalho está situada nas pesquisas de Tardif (2013). No tocante ao percurso metodológico, propus uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso, a fim de elucidar os questionamentos que nortearam o estudo. Nos resultados alcançados, identifiquei um sujeito que pensa e reflete sobre a sua própria prática e mobiliza saberes que são constituídos a partir de suas vivências, em especial na experiência de sua ação docente. Em suma, esta pesquisa discute sobre os saberes docentes e sua mobilização para o ensino de música na Educação Básica.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação musical. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Prática pedagógico-musical.

ABSTRACT

The process that involves initial teacher education is characterized by mobilizing knowledge that guides and conducts teaching practice activities. In view of this, this research aims, in general, to understand how the teaching knowledge of a former scholarship holder of PIBID/Music at UERN is mobilized in his performance in Basic Education. To achieve this goal, I discussed the initiation of teaching in the PIBID music subproject in the Music Degree course at UERN; I investigated the source of the former scholarship's teaching knowledge; and identified what knowledge is present in the performance of the ex-scholarship student in the school context of Basic Education. In the literature review, I carried out a brief contextualization, bringing some thinkers in the field of education that address the theme of teaching knowledge, and made a mapping through a state of knowledge in the area of music, in order to know the research that has been developed about it, this theme. The theoretical foundation that addresses perspectives and guiding concepts for work is located in the research by Tardif (2013). Regarding the methodological path, I proposed a qualitative approach and the case study method, in order to elucidate the questions that guided the study. In the results achieved, I identified a subject who thinks and reflects about his own practice and mobilizes knowledge that is constituted from his experiences, especially in the experience of his teaching action. In short, this research discusses the teaching knowledge and its mobilization for the teaching of music in Basic Education.

Keywords: Teaching knowledge. Musical education. Institutional Teaching Initiation Scholarship Program. Pedagogical-musical practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	22
Tabela 2 - Lista dos Periódicos em Música.....	22
Tabela 3 - Anais de eventos científicos.....	23
Tabela 4 - Categorização das pesquisas encontradas.....	24
Tabela 5 - Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014.....	46
Tabela 6 - Total de Bolsas do PIBID Aprovadas em 2014.....	46

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Os saberes dos professores.....	36
Quadro 2 - Categorização dos saberes do ex-bolsista.....	66
Figura 1 - Organização do PIBID.....	43
Figura 2 - Núcleo dos questionamentos em um estudo de caso.....	55
Figura 3 - Etapas para realização de um estudo de caso.....	56

LISTA DE SIGLAS

AT	Análise Temática
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação da Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
C.E	Caderno de Entrevistas
C.O	Caderno de Observações
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RN	Rio Grande do Norte
RP	Residência Pedagógica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESC	Serviço Social do Comércio
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	SABERES DOCENTES	18
2.1	SABERES DOCENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2.2	OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO MUSICAL	21
2.2.1	Saberes Docentes na Prática Pedagógico-Musical Escolar	25
2.2.2	Saberes Docentes na Prática Instrumental	26
2.2.3	Saberes Docentes na Formação de Professores	28
2.2.4	Saberes Docentes no Contexto Inclusivo	31
2.2.5	Saberes Docentes para o Ensino de Música em Projetos Sociais	32
2.3	OS SABERES DOCENTES DE MAURICE TARDIF	33
2.3.1	O Saber	33
2.3.2	Características dos Saberes	34
2.3.3	Os tipos de Saberes	36
2.3.4	O trabalho docente	39
3	O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	42
3.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PIBID	42
3.2	MÚSICA NO PIBID	47
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	51
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	51
4.2	O ESTUDO DE CASO	54
4.3	SELEÇÃO DO CASO	57
4.4	FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	58
4.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	63
5	SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR FELIPE	67
5.1	TRAJETÓRIA DO PROFESSOR FELIPE	67
5.1.1	Atuação no PIBID	72
5.2	O SABER E A AULA DE MÚSICA	73
5.3	OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR FELIPE	76
5.3.1	Saberes necessários para o ensino de música na educação básica	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO 1	90
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO 2	92
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	93
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	94
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	96

1 INTRODUÇÃO

O processo que envolve a formação inicial do professor é caracterizado por mobilizar saberes que norteiam e conduzem as atividades da prática docente. Assim, o percurso que envolve essa formação está ligado a iniciação à docência, tendo em vista que esse momento se qualifica como inicial para a atuação docente. Nesse entendimento, percebo que a formação inicial dos ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente de música, se constitui como uma oportunidade em que diversos conhecimentos são fomentados para a concretização da prática pedagógico-musical.

A ênfase nos saberes docentes proporciona informações sobre como eles concebem esses conhecimentos e desenvolvem suas ações de ensino na educação básica. Em vista disso, entendo que os professores pensam sobre seus saberes docentes e os manifestam em sala de aula; apresentam vivências do cotidiano, envolvidos em práticas educativas, planejamentos, avaliações e todo o processo que permeia o contexto escolar, e, claro, na docência propriamente dita.

Essa pesquisa discorre acerca da formação de professores para o ensino de música na educação básica, tendo o foco a mobilização de saberes docentes na iniciação à docência e na mobilização de saberes para a atuação no contexto escolar da Educação Básica. A investigação é justificada por diferentes razões, sendo elas de caráter pessoal, prático e teórico.

Em primeiro lugar, os anseios pessoais que justificam-na são concebidos com base em todo o meu percurso acadêmico, uma vez que fiz parte, como bolsista, do PIBID/Música da UERN e tive a experiência da iniciação à docência durante os 3 anos que atuei no Programa. Assim, pude perceber a importância de articular e mobilizar conhecimentos na prática docente, visto que essa praxe é uma parte contínua no processo docente.

A partir de leituras e da própria vivência no Programa soube ir amadurecendo e desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso, no qual busquei compreender as concepções sobre a prática pedagógico-musical dos professores supervisores que atuavam no curso. A partir de então, surgiu o desejo de entender mais sobre o tema e conhecer pensadores com pesquisas voltadas aos saberes docentes e formação de professores, bem como a forma como instituem, desenvolvem e articulam o seu pensamento na atuação docente.

Em segundo lugar, o caráter prático do estudo se dá pelo fato de tratar a respeito da formação inicial de professores para o ensino de música na Educação Básica, tendo como cerne a prática e atuação de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN. Por conseguinte, entro no

universo da formação docente e na mobilização de saberes que compõem toda a aquisição de conhecimentos para a atuação.

A compreensão dos saberes docentes dos ex-bolsistas possibilitaria identificar e compreender como eles são articulados e aperfeiçoados na formação inicial no Curso de Licenciatura em Música da UERN, bem como em suas atuações. Paralelo a isso, entendo que a construção do saber é constante e impulsiona diversos conhecimentos, haja vista que o professor de Música da educação básica é um ser que pensa e reflete a sua prática pedagógico-musical, pois a ideia desse profissional “pensar o ensino sobre o ensino” faz de seu discurso algo significativo de ser compreendido e analisado.

Tendo isso em mente, iniciei a pesquisa partindo da premissa que embora ela fosse de caráter qualitativo, que normalmente não parte de hipóteses previamente elaboradas, tive como perspectiva norteadora, em todo o andamento da investigação, as seguintes proposições:

- a) Que há íntima articulação entre os saberes docentes, construídos em diferentes momentos da formação inicial no Curso de Licenciatura em Música da UERN, visto que as diversas situações de ensino favorecem a articulação e a mobilização dos saberes;
- b) A construção dos saberes docentes do ex-bolsista acontece de forma sistemática, sendo desenvolvido em situações do cotidiano. Esses saberes se articulam nas experiências da prática docente;
- c) Há relação entre os saberes docentes construídos na formação inicial e os saberes que estão presentes no exercício da atividade docente na educação básica.

Por fim, a justificativa teórica em que a pesquisa se fundamenta está nas pesquisas sobre a formação de professores (TARDIF, 2013; GAUTHIER *et al*, 2013; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2000), cujos estudos evidenciam o processo que envolve os aspectos referentes à formação docente, saberes e competências e habilidades presentes na atuação docente.

Minhas perspectivas teóricas estão embasadas especificamente na formação de professores e na atuação docente. Logo, abordo os conceitos relacionados aos saberes docentes, que para Tardif (2013) envolvem uma junção de vários saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais. Esses conhecimentos são adquiridos na academia ou no cotidiano dos professores, considerando-se que o professor de Música da educação básica é um ser que pensa e reflete acerca de sua prática educativa musical.

Dessa forma, entendo o termo saberes docentes a soma das várias experiências de cada indivíduo nos diversos contextos nos quais ele está inserido. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais” (TARDIF, 2013, p. 36).

A construção desses saberes está ligada aos vários contextos que fazem parte das vivências dos professores. A partir do saber é possível fomentar a aprendizagem e proporcionar formação para o professor (TARDIF, 2013). Formação essa que deve estar centrada no ato de ensinar e na articulação dos saberes. O autor comenta que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, a problemática norteadora da presente pesquisa centrou-se em: como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica? Esse questionamento desencadeou novas indagações que nortearam e orientaram o estudo, quais sejam: há mobilização de saberes na iniciação à docência proposta no subprojeto do PIBID/Música da UERN? qual a fonte dos saberes docentes dos ex-bolsistas? quais saberes estão presentes na atuação do ex-bolsista no contexto escolar?

A partir dessas perguntas e com base no tema do estudo sobre a formação de professores para o ensino de música na Educação Básica, elenco o seguinte objetivo geral: Compreender como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica.

Quanto aos objetivos específicos, elenco-os: 1º) Identificar se há mobilização de saberes na iniciação à docência proposta pelo subprojeto do PIBID/Música da UERN; 2º) Conhecer os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN; 3º) Averiguar quais saberes estão presentes na prática pedagógico-musical do ex-bolsista no contexto escolar da Educação Básica.

A investigação está subdividida em cinco seções: 1 Introdução; 2 Os saberes docentes; 3 O PIBID e a iniciação à docência; 4 Aspectos metodológicos da pesquisa; 5 Saberes docentes do Professor Felipe; e 6 Considerações finais.

Posterior à introdução apresento uma breve contextualização sobre os saberes docentes e algumas perspectivas de autores da área da educação, visando conhecer mais a respeito da temática e posicionamentos pertinentes para a pesquisa em realce. Consecutivo à contextualização, retrato a revisão de literatura na área da música, na qual fiz um mapeamento sistemático denominado estado do conhecimento, na busca por pesquisas sobre saberes

docentes na subárea da educação musical e outras dentro da área de música¹. Escolhi como fundamentação teórica os escritos de Tardif (2013), que nortearam todos os pressupostos e meu entendimento a respeito do tema.

No capítulo seguinte descrevo de forma breve sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos âmbitos nacional e local – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – mostrando como o programa surgiu, como é desenvolvido, principais características e finalidades, objetivos e o público alvo; e discuto a iniciação à docência promovida pelo subprojeto do PIBID/Música da UERN.

Já no quarto capítulo abordo como se deu todo o processo metodológico e a forma em como a pesquisa foi concebida, a escolha da abordagem qualitativa e o uso do estudo de caso, bem como a seleção dos instrumentos de coleta e suas características práticas na pesquisa de campo, visando validar minhas proposições com mais qualidade e plausibilidade na investigação. Para isso, optei por usar fontes diversas de coleta – entrevistas semiestruturadas, observações simples e análise de documentos. A triangulação serviu para relacionar as informações, porque proporcionou maior fidelidade no discurso, visando elucidar a compreensão do objeto de estudo, que são os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID.

No quinto capítulo lanço a síntese do discurso do ex-bolsista, no qual relaciono a sua trajetória profissional e modo de entender, conceber e mobilizar saberes, desde a iniciação à docência atual – Educação Básica. Nesse contexto, pude compreender que os saberes desse sujeito são baseados na práxis, adquirida em suas vivências diversas.

Nas conclusões retomo as etapas que fizeram parte do desenvolvimento da pesquisa, mostrando as implicações no discurso do ex-bolsista e as dificuldades encontradas no decorrer do estudo, assim como as contribuições na área da educação musical e a importância da investigação para as futuras pesquisas a respeito dos saberes docentes em música.

¹ Musicologia, *performance* musical e etnomusicologia.

2 SABERES DOCENTES

Para compreender como os saberes docentes dos ex-bolsistas são construídos e mobilizados, explanei algumas pesquisas com foco direcionado para a formação de professores. Desse modo, apresento uma breve contextualização sobre saberes docentes, enfatizando de forma sucinta conceitos e abordagens sobre a temática e, em seguida, os resultados de um mapeamento caracterizado estado do conhecimento, voltado às investigações na área de música, com temas que discorrem sobre a mobilização e desenvolvimento dos saberes docentes na formação de professores e em outras categorias. Por último, descrevo os conceitos e perspectivas de Tardif (2013) que norteiam e dão embasamento teórico para o estudo em alusão.

2.1 SABERES DOCENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores vêm ganhando destaque ao longo dos anos. O professor passa a ter papel determinante nesse processo, com estudos envolvendo a formação docente, saberes e conhecimentos, competências e habilidades na prática docente e reflexões de vários pensadores, entre os quais destaco Tardif (2013), Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Freire (1996) e Perrenoud (2000).

Para Tardif (2013), o ato de ensinar mobiliza diversos saberes no exercício docente, os quais são adquiridos ou desenvolvidos no cotidiano dos professores. Desse modo, a construção desses saberes está ligada a contextos que fazem parte da formação docente. O autor destaca os seguintes saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais. Assim, a formação do educador deve estar centrada no ato de ensinar e na articulação desses saberes. Nesse sentido, “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2013, p. 21).

Nessa mesma percepção, Gauthier *et al.* (2013) apresentam uma sistematização sobre “um ofício feito de saberes”, que se caracteriza por uma pluralidade de saberes na ação docente. Para tanto, a lista de saberes ou pré-requisitos que o autor enfatiza são: Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes das Ciências da Educação; Saberes da tradição pedagógica; Saberes experienciais; e Saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes.

Já Nóvoa (1995) enfatiza em seus estudos na formação de professores e na forma como atuam. A compreensão do autor aponta os saberes desses profissionais para além de um

repertório de conhecimentos, buscando dar representatividade à atuação profissional e à formação docente. Pita (2010, p. 19) comenta sobre as perspectivas do autor:

A formação profissional do professor tem se constituído no principal tema de pesquisa do português Nóvoa, destacando a importância da formação inicial do professor e a consciência de investir em seu constante aperfeiçoamento profissional. Dos principais desafios da profissão docente, Nóvoa destaca dois: o desafio de manter-se sempre atualizado em relação às novas metodologias de ensino; e estar apto a desenvolver atividades pedagógicas eficientes e significativas para atividade docente.

A formação docente envolve uma constante atualização das atividades pedagógicas. Nóvoa (1995) propõe debates que visam a formação de professores como tema central e sobre pensar em novas reflexões que vão além dos embates sobre científico/pedagógico, teórico/metodológico. Quanto à mobilização dos saberes docentes, o autor não trata detalhadamente das tipologias, mas desenvolve o pensamento voltado para saberes que emergem e se situam na atuação docente. Destaco o saber da experiência, que assim como Tardif (2013), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (1999), tem seu foco voltado para vivências práticas da profissão docente, com olhar voltado para a reflexão que é feita sobre a própria prática. Há um outro saber que o autor comenta, relacionado à prática profissional, já que esse saber se constitui do diálogo entre os professores na socialização coletiva do trabalho docente.

Dessa forma, é importante haver uma formação participativa entre os professores, pois a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e o de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Por fim, é apresentado o saber reflexivo, que está relacionado com o próprio desenvolvimento docente e na profissionalização do seu saber, no qual é preciso “investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Nesse mesmo entendimento, porém utilizando terminologia diferente, Perrenoud (2000) trabalha a noção de competências docentes. Para ele, é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). A ideia de competências diz respeito a um conjunto de conhecimentos que o professor detém para o seu fazer docente. O autor elenca dez competências: 1 organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2 administrar a progressão das aprendizagens; 3 conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4 envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5 trabalhar em equipe; 6 participar da administração da escola; 7 informar e envolver

os pais; 8 utilizar novas tecnologias; 9 enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10 administrar a própria formação contínua.

No Brasil, a pesquisa de Pimenta (1999, p. 22) revela que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Para a autora, a ideia de reflexão diária do professor, sobre si mesmo, é importante no processo da formação. Entendo que a construção de conhecimentos, a partir das ações práticas do cotidiano, reafirma o pensamento em relação ao profissional que concebe a própria prática. É necessário, pois, que os professores não restrinjam o saber apenas na esfera pedagógica, mas de forma ampla sobre as realidades sociais e culturais que está inserido.

Os saberes na prática envolvem uma reflexão sobre o meio em que o professor está inserido e na forma como lida e se articula em cada contexto.

[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29).

Pimenta (1999) comenta sobre o professor e a sua formação inicial, enfatizando a necessidade de se adquirir experiências e refletir acerca delas. Aponta que o futuro professor deve constituir o seu conhecimento em seu “próprio fazer”, na sua prática cotidiana. Exprime que os professores constroem o conhecimento em seu cotidiano, sendo um “processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20); concebem seus saberes dentro das situações em seu próprio ambiente de atuação; passam a ser atores em suas práxis.

Na terminologia apresentada por Pimenta (1999), a autora usa a denominação saberes da docência, dividindo-os em três tipos: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os *saberes da experiência* são aqueles que o professor desenvolve ao longo de sua formação docente. São experiências advindas da formação inicial e das práticas cotidianas que está imerso. Os conhecimentos dos professores devem influenciar na forma que ensinam. A experiência é algo presente em torno de toda a formação do educador, construída ou adquirida de várias maneiras.

Os *saberes do conhecimento* são ligados à formação acadêmica do professor e relacionados às disciplinas na formação e às voltadas à atuação docente, e no âmbito da formação inicial, em cursos de licenciatura. Pimenta (1999, p. 23) externa que o conhecimento “constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores”.

Quanto aos *saberes pedagógicos*, constituem a prática do ensinar e são relacionados com a construção do currículo escolar, bem como na articulação de ideias, pensamentos e propostas metodológicas para a atuação docente.

Já Freire (1996) aborda alguns saberes que considera necessários à prática educativa, haja vista que a mobilização desses conhecimentos permeia tudo que envolve o cotidiano do educando, está inserido em uma determinada realidade social. Logo, o ato de ensinar envolve os conhecimentos daquilo que já existe e a produção, construção e concentração de novos conhecimentos.

Com base no exposto, percebo o saber docente como um saber plural, que impulsiona diversas perspectivas em torno de sua constituição. Por conseguinte, entendo a formação docente como temática abordada em diversas pesquisas, cujos autores trazem explanações e conceitos sobre os estudos relacionados aos saberes docentes na formação do professor. As investigações apontam para um indivíduo (o professor) que pensa e reflete sobre a sua prática.

2.2 OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A partir da temática proposta sobre a formação de professores para o ensino de música na Educação Básica, fiz um breve levantamento dos trabalhos relacionados ao assunto. Optei por fazer um mapeamento caracterizado estado do conhecimento, buscando sistematizar o que tem sido desenvolvido a respeito do tema em publicações acadêmicas em programas de pós-graduação, periódicos da área e anais de eventos científicos. Para tanto, decidi centrar a estrutura apenas em pesquisas feitas no Brasil, com destaque para o que tem sido investigado na área da música.

O estado do conhecimento é caracterizado quando as pesquisas ficam situadas em apenas uma determinada área (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Isso me possibilitou focar apenas na área de música e fazer uma busca sistemática para identificar pesquisas relacionadas ao meu interesse: saberes docentes. Esse tipo de pesquisa busca determinadas obras em torno de um tema específico, com base em investigações já realizadas. Gil (2002, p. 64) comenta sobre os tipos de fontes já produzidas:

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo.

É importante que o pesquisador já tenha em mente os possíveis locais de busca de forma prévia, com o planejamento das ações a serem executadas. Assim, diante da necessidade de conhecer as publicações sobre os saberes docentes na área da música, o foco do mapeamento centrou-se em pesquisas publicadas e disponibilizadas no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES, onde encontrei os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil; nos periódicos de música e nos anais de eventos científicos da área de música.

O mapeamento foi realizado durante o ano de 2019, e atualizado no início de 2020. Para tanto, utilizei como descritor “saberes docentes”. O critério para a seleção e utilização dos trabalhos foi em estarem em concordância com a temática proposta sobre saberes docentes em música. Os trabalhos selecionados para as discussões ficaram situados entre o período de 2005 a 2019.

Entendo que o tema é abrangente e engloba aspectos distintos dentro da área da educação musical e nas demais subáreas da música. Nesse esboço, Gil (2002, p. 66) assenta que “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais”. Ter clareza acerca da temática e saber onde procurar e quais fontes trabalhar é fundamental para o desenvolvimento de um estudo.

As tabelas a seguir informam a diversidade de publicações e os locais de busca:

Tabela 1 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Dissertações e Teses	Total de trabalhos
Dissertações	17
Teses	02
Total	19

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Abaixo, são descritas as publicações presentes nos periódicos de músicas listados na Plataforma Sucupira.

Tabela 2 - Lista dos Periódicos em Música.

(Continua)

Revistas	Total de trabalhos
Per Musi	0
Música Hodie	01

Tabela 2 – Lista dos Periódicos em Música

(Conclusão)

Revistas	Total de trabalhos
Opus	01
Revista da ABEM	03
Debates	0
Revista Brasileira em Música	0
Música Popular em revista	0
Modus	0
Música em perspectiva	01
Música & Cultura	0
Música na educação básica	0
Música e Linguagem	0
Música em Contexto	0
Pesquisa em Música	0
Revista do Conservatório UFPel	0
Revista Música	0
ICTUS	0
Claves	0
Sonora	0
Orfeu	0
Revista em Pauta	01
Total	07

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na tabela a seguir, apresento as publicações encontradas nos anais dos eventos científicos da área de música.

Tabela 3 - Anais de eventos científicos.

(Continua)

Anais	Total de trabalhos
Abem Nacional	0
Abem Regional – Nordeste	04

Tabela 3 - Anais de eventos científicos.

(Conclusão)	
Anais	Total de trabalhos
Abem Regional – Centro oeste	0
Abem Regional – Norte	0
Abem Regional – Sudeste	01
Abem Regional – Sul	0
Anais da Anppom	05
Anais Ciems	0
Anais Simpom	01
Anais Siemi	0
Anais Educamus	0
Total	11

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Com base nos dados obtidos, foi possível organizá-los em categorias, possibilitando visualizar como o tema tem sido abordado e discutido ao longo dos anos na área da educação musical. Os resultados alcançados em outras pesquisas realizadas possibilitam contribuições para o pesquisador que está imerso em seu tema (SEVERINO, 2007). Para tanto, fiz a seguinte organização:

Tabela 4 - Categorização das pesquisas encontradas.

Categorias das pesquisas	Total de trabalhos
Saberes Docentes na Prática Pedagógico-Musical Escolar	08
Saberes Docentes na Prática Instrumental	11
Saberes Docentes na Formação de Professores	12
Saberes Docentes no Contexto Inclusivo	02
Saberes Docentes em Projetos Sociais	04
Total	37

Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

Na subseção seguinte, lanço uma breve análise de cada categoria e dos trabalhos enquadrados na temática em discussão.

2.2.1 Saberes Docentes na Prática Pedagógico-Musical Escolar

Nessa primeira categoria, realço as pesquisas voltadas à mobilização de saberes docentes em práticas pedagógico-musicais no contexto escolar. Nessa perspectiva, Araújo (2006b) abordou o tema da formação de professores de música, fazendo uma reflexão com base em referenciais que norteiam as pesquisas sobre formação docente na Educação Musical. O trabalho traz conceitos e características sobre estudos envolvendo o professor reflexivo, competência docentes e a mobilização de saberes docentes. Apresenta algumas contribuições de investigações vinculadas a esses referenciais, já realizadas na área da Música. Nos resultados, a autora aponta para a valorização dos saberes e a necessidade de aprofundamento em outras pesquisas.

Azevedo (2007), por sua vez, buscou investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes. Utilizou do estudo de caso, visando investigar o desenvolver da prática docente dos estagiários. Para a coleta de dados, empregou de entrevistas, gravações e análise dos documentos dos estagiários. Os resultados indicaram para a natureza própria no desenvolvimento dos saberes dos estagiários em suas práticas, sendo esses chamados de saberes experimentais ou saberes da ação pedagógica.

Lopes (2010) buscou entender como os professores generalistas ministram a disciplina de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a atuação. Utilizou o estudo de multicasos com abordagem qualitativa. Na coleta dos dados utilizou de entrevistas semiestruturadas e observações estruturadas não participantes. Os resultados apontaram para a complexidade na construção e na mobilização de conhecimentos musicais e pedagógicos na atuação desses professores generalistas.

Santos (2011) refletiu sobre a formação inicial, envolvendo a compreensão dos saberes docentes de professores da educação infantil e educação musical. A pesquisa centrou-se na atuação desses profissionais em meio a diversidade presente no contexto escolar. A abordagem do estudo foi qualificada qualitativa e apresenta características de um estudo de caso. Nos resultados, a autora destaca a importância de se discutir acerca da educação musical nos cursos de formação de professores, permeando as disciplinas de formação para os anos iniciais.

Abreu (2015) buscou compreender as concepções de educadores musicais sobre o ensino da música no ensino fundamental em escolas da rede pública de ensino em Natal-RN. O autor aponta para a importância de se investigar as concepções de educadores musicais. A partir dessa investigação foi possível refletir sobre a formação desses sujeitos e sua atuação no ambiente escolar, além de perceber como pensam e refletem a respeito de sua prática cotidiana

e na forma como os conhecimentos são mobilizados. O estudo envolveu oito educadores musicais. Nos resultados, o autor comenta a preocupação dos professores em transmitir conhecimento aos alunos, gerando senso crítico, uma identidade cultural/musical.

Já Bichels (2017) investigou como os saberes docentes são mobilizados pelos professores de violão no contexto de uma escola livre de música. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa e os dados colhidos a partir de documentos disponibilizados pela escola (planos de aula dos professores, entrevistas semiestruturadas, filmagens e observações de suas aulas). Os resultados mostraram a mobilização e articulação dos saberes na prática cotidiana dos professores.

No estudo de Oliveira (2018b), o autor apresentou o recorte de uma pesquisa de mestrado, com o foco sobre a discussão relacionada a aquisição de conhecimentos do professor de música que atua na Educação Básica. O estudo foi feito a partir da aplicação de entrevistas com professores da rede pública, com enfoque nas práticas consideradas bem sucedidas, na concepção dos próprios professores. Todos os conceitos na pesquisa partem da linha teórica do saber docente. Nas considerações, o autor sublinha a produção prática e a pesquisa, salientando a importância da difusão com outros professores visando a produção de novas pesquisas.

No que concerne a Oliveira (2018a), pesquisou a respeito das práticas de sete professores de música do município do Rio de Janeiro, tendo como base os saberes docentes. O método proposto foi a entrevista não dirigida e no tratamento dos dados utilizou da Análise Temática (AT). Nos resultados alcançados, o autor aponta que mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores há vários saberes que foram desenvolvidos nas práticas cotidianas, o que resulta em fazer um bom trabalho.

2.2.2 Saberes Docentes na Prática Instrumental

Na segunda categoria, tipifiquei as pesquisas com foco nos saberes docentes mobilizados na prática instrumental e na formação de professores para instrumentos. Entre elas, cito as investigações de Araújo (2005, 2006a): o autor objetivou investigar os saberes norteadores na prática pedagógica de professores de piano; observou fontes sociais e a mobilização de saberes no discurso e na prática. Utilizou estudo de multicase com três professoras bacharéis em música. Os resultados indicaram para uma tipologia específica de saberes nesses estudos a partir do elemento temporal e alguns elementos que dizem respeito à função do professor de piano.

A pesquisa de Scarambone e Montandon (2009) traz as abordagens sobre a construção de saberes e as condições para que a reflexão seja desencadeada. As autoras mostraram algumas conclusões da pesquisa feita por Scarambone em 2009, que tratou da natureza e características envolvendo a reflexão a respeito da prática de professores de piano.

A pesquisa de Gemesio (2010) buscou conhecer os saberes que os professores de piano fomentam na prática docente em início de carreira. A metodologia utilizada foi um estudo de caso com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, usou entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Os resultados demonstraram que o conhecimento dos professores está diretamente relacionado com a formação musical e as experiências musicais do cotidiano. A autora sublinha a mobilização dos saberes experimentais na atuação docente dos professores.

Na pesquisa de Franchini (2014), a autora buscou identificar quais os saberes necessários à prática do regente de coro juvenil sob a perspectiva dos próprios regentes que atuam nesses espaços. A metodologia proposta foi um estudo de multicasos com abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram a observação e a entrevista semiestruturada. A autora constatou que os saberes dos regentes vão ao encontro com a literatura própria do canto coral, mostrando uma busca constante em suas pesquisas e na formação continuada.

O trabalho de Caimi (2014) intentou compreender como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão, modalidade bacharelado. A metodologia empregada foi o estudo de casos múltiplos, sendo adotada a abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados basearam-se na entrevista semiestruturada. Nos resultados foi apreendido que a Formação Pedagógica dos participantes é composta por influências que são construídas a partir de contextos distintos, escolares e não escolares e pelos saberes docentes.

O trabalho de Weber e Garbosa (2014) parte de alguns questionamentos a respeito da formação e atuação do professor bacharel em instrumento, os quais fazem uma discussão acerca do tema embasados na mobilização de saberes docentes de Maurice Tardif, entre outros pensadores. Em suas considerações, destacam a importância de pesquisas voltadas para a formação docente e mobilização de conhecimentos do professor bacharel.

Modolo (2015) objetivou investigar a formação musical oferecida em quatro cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil e de que maneira as questões pedagógicas fazem parte da formação oferecida. A proposta metodológica foi um estudo de casos múltiplos e adotada uma abordagem qualitativa envolvendo quatro universidades brasileiras que oferecem cursos de guitarra elétrica (bacharelado e licenciatura em instrumento). Os dados foram coletados a partir de documentos das instituições participantes, através de entrevistas

com os professores de guitarra elétrica e observações de aulas nos cursos de licenciatura em instrumento e bacharelado pesquisados. O autor realça que as aulas de instrumento estão focadas na formação do instrumentista e que os professores participantes aprenderam a partir da prática a atuarem como docentes de guitarra elétrica. Outro ponto destacado por Modolo (2015) está relacionado com a possibilidade de formação pedagógica nos cursos investigados a partir de disciplinas obrigatórias que compõem a grade curricular (no caso das licenciaturas) e optativas (no caso dos bacharelados).

Quanto ao estudo de Félix e Araújo (2016), intentaram analisar a mobilização de saberes docentes nas aulas particulares de três professores de violão na cidade de São Miguel. Como embasamento teórico, fundamentaram-se nos escritos de Maurice Tardif e em outros estudos da área de educação, bem como na educação musical. Os autores perceberam que os conhecimentos dos professores de violão foram adquiridos e modificados a partir de suas vivências, em diferentes fontes socioculturais.

Amaral (2017) tencionou conhecer e refletir sobre quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógico-musical de três maestros de bandas de música. Utilizou o estudo de multicasos, tendo como instrumento de coleta entrevistas semiestruturadas e observações dos ensaios. Nos resultados, expressou a importância da formação inicial voltada para o contexto de bandas de música, visto que esses profissionais são reflexivos na sua atuação pedagógico-musical.

Na pesquisa de Weber (2019), a autora apresentou os resultados de uma pesquisa de mestrado, com o propósito de compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. Abordou os saberes docentes articulados na ação pedagógica do bacharel em instrumento. Quanto à metodologia, adotou a investigação biográfico-narrativa. Nos resultados, mobilizou de diversos saberes na prática dos professores, sendo: os saberes da tradição pedagógica, disciplinares, curriculares, experienciais, das ciências da educação e saberes da ação pedagógica; e saberes específicos aos professores de instrumento, além do saber da *performance*, voltado às apresentações públicas.

2.2.3 Saberes Docentes na Formação de Professores

Nessa terceira categoria, sistematizei os trabalhos direcionados para os saberes docentes na formação de professores para o ensino de música na Educação Básica. Assim, o trabalho de Azevedo e Hentschke (2005) apresenta um projeto de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como objetivo,

investigaram sobre a prática docente desenvolvida pelos estagiários do estágio supervisionado de música a partir da articulação e mobilização dos saberes docentes. O processo metodológico baseou-se no estudo de multicasos. As contribuições apresentadas pelas autoras dizem respeito à formação inicial de professores de música e na reflexão sobre teoria e prática, destacando os saberes da formação e saberes experienciais.

Já na pesquisa desenvolvida em 2006, abordaram teoricamente os saberes docentes na formação de professores. A proposta foi apontar caminhos para a caracterização dos saberes docentes do educador musical. Em seguida, apresentaram estudos na área da educação musical com vistas às perspectivas teóricas em questão. As autoras expressam a importância da valorização dos diversos saberes que envolvem a ação pedagógica.

Galizia, Azevedo e Hentschke (2008) apontaram algumas reflexões sobre os saberes docentes de professores universitários de música. O ponto de partida do trabalho foi a dissertação intitulada *Os Saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*, elaborada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A metodologia constituiu-se a partir da realização de um estudo de entrevistas. Nas considerações, as autoras revelam sobre a responsabilidade social que os professores de IES possuem, visto que lidam com a formação de futuros professores e na produção de conhecimento através da difusão de pesquisas.

Goss (2009), por sua vez, buscou investigar a preparação oferecida nos cursos de formação de professores de música para a atuação em escolas livres. Para tanto a autora conceitua o termo como “estabelecimento de música que não possui vínculo com a rede oficial de ensino e cujas as normas de funcionamento são determinadas pela própria escola” (GOSS, 2009, p. 12). A metodologia foi dividida em duas etapas: na primeira fez uma pesquisa exploratória; e na segunda utilizou do estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados aduziram para licenciados aptos para atuarem nas escolas livres de música.

Em sua pesquisa sobre formação de professores para o ensino de música, Azevedo (2010) tentou apresentar as características e dilemas da pesquisa relacionada à docência, tendo em vista a compreensão de sua especificidade quanto ao campo científico, e discutir sua contribuição para a pesquisa em música. Fez pequena revisão da literatura, abordando conceitos e perspectivas acerca do tema. A autora argumenta para a necessidade de debater e refletir a respeito do assunto, sabendo dos limites e possibilidades da pesquisa em música e a formação de professores.

Alcântara e Silva (2011) buscaram identificar as razões que levam os alunos de música da UFPE a escolherem o Curso de Licenciatura em Música. O trabalho centrou-se na análise

sobre a formação do aluno anterior ao seu ingresso na universidade. Os autores externam que a formação se inicia antes do ingresso dos alunos na academia. A metodologia proposta foi de caráter quantiquantitativo, através do uso de questionários e entrevistas. Salientaram que os conhecimentos anteriores concernentes à formação acadêmica somam ao posterior processo de formação docente.

Santos (2014) investigou os saberes necessários para a formação do professor de música, tendo como base a perspectiva de acadêmicos. Realizou pesquisa bibliográfica, na qual fundamentou os conceitos sobre formação de professores, bem como a aplicação de questionários junto aos acadêmicos de um curso de Licenciatura em Artes/música. Nos resultados, a autora percebeu haver uma multiplicidade de saberes adquiridos de fontes diversas, indo além das fronteiras dos conhecimentos musicais.

O trabalho de Rodrigues (2013) abordou sobre os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música voltados para a atuação com alunos idosos, vislumbrando perceber, por esses profissionais, quais os saberes necessários para atuar o público em menção. A metodologia utilizada foi um *survey*, constituído a partir de um questionário auto administrado, contendo perguntas fechadas e abertas. Nos resultados, a autora apontou para a necessidade de mobilizar novos saberes nas bases da formação de professores para o ensino de música, tendo em vista os vários contextos e públicos envolvidos.

As pesquisas de Nascimento (2015, 2016) estão relacionadas com a formação de professores. Em 2015, Nascimento analisou a articulação de saberes docentes que o subprojeto de música do PIBID/UFRN proporciona para o processo formativo docente dos bolsistas participantes. Como metodologia, aplicou da abordagem qualitativa através do método de estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Nas considerações, a autora apresentou o PIBID como instrumento que auxilia na formação de professores e na (re) construção dos saberes docentes na formação inicial em música.

Já o estudo desenvolvido em 2016, ela versou sobre a formação docente de professores de música. A pesquisa trata-se de uma pesquisa de mestrado, na qual analisou a articulação dos saberes docentes no processo formativo proposto aos bolsistas no subprojeto de música do PIBID/UFRN. A autora destacou que o professor de música aprende durante a prática pedagógica e nas interações com os alunos e o espaço escolar.

O texto de Nascimento e Mendes (2016) apresenta um recorte de dissertação de mestrado. De modo geral, objetivaram analisar a articulação de saberes docentes promovidos no subprojeto de música do PIBID/UFRN envolvendo o processo formativo docente dos

bolsistas que fazem parte do programa. Apresentaram um levantamento das produções científicas, tendo como foco os saberes docentes e o PIBID. Os autores destacaram que a partir do diálogo construído notaram que o Programa proporciona construção, articulação e mobilização de saberes na formação profissional em seu processo formativo.

E Silva (2017) investigou os indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Para a autora o termo profissionalidade diz respeito a “incorporação das competências e gestos profissionais” (SILVA, 2017, p. 17). Utilizou da abordagem qualitativa, sendo a pesquisa caracterizada como estudo de caso. A coleta dos dados sucedeu por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Nos resultados, indicou que o estágio pode gerar outros aspectos, para além dos saberes docentes. Esses aspectos se relacionam com a emergência da profissionalidade e aproxima o licenciando da profissão que está se formando.

2.2.4 Saberes Docentes no Contexto Inclusivo

Na quarta categoria, listei os trabalhos que tratam da mobilização de saberes docentes no contexto inclusivo. Desse modo, na pesquisa de Cavalcanti (2014) a autora investigou os vários aspectos nas práticas musicais de uma professora do ensino fundamental de uma escola Waldorf, que na concepção da autora, “se fundamenta no desenvolvimento da criança de maneira global e não só intelectual. Foi assim que nasceu em 1919, em Stuttgart-Alemanha, a primeira escola Waldorf” (CAVALCANTE, 2014, p. 73). E nesse contexto inclusivo se buscou identificar a construção dos saberes na prática pedagógica dessa professora, suas concepções sobre a educação inclusiva e o fazer musical. O método utilizado foi o estudo de caso. Os dados foram construídos a partir de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Nos resultados, a autora apontou para a importância da participação de toda a comunidade escolar na valorização e apoio ao desenvolvimento cognitivo, social e humano, visto que o estudo permeou a inclusão em sala de aula. Cavalcanti comentou que o acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância dos saberes ao longo da atuação docente e na inclusão de alunos com deficiências.

A pesquisa de Silva (2015) analisou a prática pedagógica musical mediada por intérprete no contexto de musicalização inclusiva para surdos. Objetivou compreender como se desenvolvia tal prática dentro de uma escola específica de música em Uberlândia-MG. A abordagem do estudo foi caracterizada qualitativa, tendo como método o estudo de caso, e para

a coleta dos dados foram usadas entrevistas e observações. Os resultados revelaram para algumas questões inerentes à tríade professor-intérprete-surdo os desafios a serem superados em uma sala de aula inclusiva sem ter formação/capacitação e questões que envolvem a legislação que ampara essa modalidade de ensino.

2.2.5 Saberes Docentes para o Ensino de Música em Projetos Sociais

Na quinta e última categoria, apresento os trabalhos que abordam os saberes docentes em projetos sociais e afins. Desse modo, o trabalho de Sául (2013) objetivou investigar as perspectivas das professoras da disciplina de Artes em alguns CEEBJAs², tendo como foco os saberes necessários para ensinar música. A metodologia utilizada foi um estudo de entrevistas, e o instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram para professoras que não possuem formação específica em música; que desenvolvem seus saberes a partir de suas próprias pesquisas, buscando aprimoramento para suas práticas musicais. O saber experimental é desenvolvido nas vivências diárias, na atuação das professoras.

Em suas pesquisas, Santos (2014a, 2014b) buscou compreender como os saberes docentes norteiam a prática de educadores musicais em projetos sociais. A metodologia foi através de três estudos de caso, com abordagem qualitativa. A partir dos resultados, a construção dos saberes dos docentes está fundamentada na história de vida, na formação universitária, nas experiências do cotidiano e na atuação profissional de cada um. A autora revelou que a atuação docente nos projetos sociais apresenta trocas de saberes, aprendizado coletivo, auxílio no desenvolvimento musical e humano. Ressaltou, ainda, que a pesquisa trouxe aspectos referentes à origem dos saberes dos educadores e os reflexos da atuação na vida dos professores e dos alunos.

Já Araújo (2016) intentou compreender como se constituem os saberes docentes de um professor de música atuante no projeto social SESC³ Cidadão. Na metodologia, utilizou do estudo de caso, tendo como principais instrumentos de coleta observações, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e estudos bibliográficos. Nos resultados, o autor dissertou que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória do professor, vivenciadas na prática. Para ele, esses saberes docentes se articulam na praxe do professor.

² Centros Estaduais para Jovens e Adultos.

³ Serviço Social de Comércio.

Os trabalhos descritos possibilitaram compreender de forma preliminar como os saberes docentes têm sido desenvolvidos na área da educação musical, mostrando caminhos que me direcionaram para a construção dessa investigação. Para o estudo em realce, entendo o conceito de saberes docentes como o conjunto de habilidades e competências que mobilizam e articulam a prática docente e o saber do professor.

2.3 OS SABERES DOCENTES DE MAURICE TARDIF

Conforme já exposto, apresentei as pesquisas, alguns pensamentos e conceitos sobre diversas abordagens para os saberes docentes, a fim de compreender as tipologias e nomenclaturas e a forma que alguns desses pensamentos são trabalhados. Por conseguinte, irei aprofundar o assunto e explanar algumas perspectivas teóricas embasadas nos estudos de Tardif (2013), tendo em vista que essa pesquisa versa sobre a mobilização de saberes docentes na iniciação à docência e na atuação escolar.

2.3.1 O Saber

A pesquisa sobre os saberes docentes parte da necessidade de se entender o que os professores devem ou necessitam saber para exercerem sua função. Para tanto, Tardif (2013) levanta alguns questionamentos que envolvem o ofício da profissão em sua atividade docente.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] (TARDIF, 2013, p. 9).

Partindo desses questionamentos, o autor busca esclarecer a origem ou a essência do saber. Ao mobilizar de saberes, Tardif (2013, p. 36) define “o saber docente como um saber plural”, composto a partir de vivências, aprendizagens e na formação docente, visto que há múltiplas formas de estímulos entre a prática docente dos professores e os saberes que fazem deles “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática” (TARDIF, 2013, p. 39). No entanto, é importante compreender como o autor entende essa tipologia e sistematiza conceitos a respeito do tema. Assim, parto com base no seguinte questionamento: o que é o saber? O autor faz a mesma indagação:

O que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de “saberes”? [...] Desde quando chamamos de “saber” alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? (TARDIF, 2013, p. 184-185).

Pensar a respeito da formação de professores requer clareza em relação aos conceitos sobre “o saber”, pois tudo é ciência e conhecimento. Desse modo, corro o risco de fazer indevidas atribuições ou excessos no tocante à abordagem. Logo, “[...] tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas [...]” (TARDIF, 2013, p. 192). À vista disso, vejo que os saberes estão diretamente relacionados com o contexto em que estamos inseridos, tendo em vista as emoções, significados e a forma como acontece a aquisição do conhecimento. Nisso,

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho (TARDIF, 2013, p. 11).

De fato, a estrutura do conhecimento dos professores é pessoal, proveniente das várias situações que permeiam suas vidas e as relações com o meio ou contexto que estão inseridos. Nesse sentido, a escola proporciona a relação de professor e aluno e demais envolvidos no ambiente escolar.

2.3.2 Características dos Saberes

Para Tardif (2013), os conhecimentos dos professores partem de uma realidade social que os situam a saberem captar a totalidade entre a sua natureza social e individual. O autor destaca alguns fios condutores:

Saber e trabalho. Esse primeiro fio condutor relaciona o saber dos professores com a atuação deles em sala de aula. A mobilização desses saberes se dá através das situações e funções ligadas ao trabalho docente, de forma que “[...] as relações dos professores são com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações medidas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2013, p. 17). A identidade pessoal e profissional do professor são incorporadas ao seu trabalho cotidiano.

Diversidade do saber. Nesse segundo fio condutor, Tardif (2013, p. 17-18) apresenta a “ideia de diversidade ou pluralismo do saber docente”). Os professores informam que seus conhecimentos são concebidos a partir de diversas fontes variadas e de naturezas diferentes, que “[...] alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal[...]

(TARDIF, 2013, p. 18), ou seja, atrelados às várias esferas que permeiam suas vidas.

Temporalidade do saber. O terceiro fio condutor que Tardif (2013) destaca diz respeito à ideia de que os saberes são temporais, adquiridos e mobilizados da história de vida e profissional do professor. Dizer que o saber é temporal “[...] significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2013, p. 20). Dessa maneira, a construção progressiva irá consolidar o trabalho inicial, dando continuidade em toda a trajetória profissional do professor.

A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. O quarto fio condutor parte da integração desses saberes, partindo das seguintes indagações: “Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, “conflitos cognitivos entre esses saberes? [...]” (TARDIF, 2013, p. 21). Os professores tendem a hierarquizar seus saberes em função do ensino, de maneira que sua mobilização seja adequada ao trabalho e para o trabalho docente em suas necessidades (TARDIF, 2013).

Saberes humanos a respeito de seres humanos. O quinto fio condutor aborda o trabalho interativo, acontece na interação humana entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Desse modo, compreendo que o ensino é uma forma de trabalho e necessário haver relações interativas que promovam a integração dos atores envolvidos no processo (TARDIF, 2013). “A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2013, p. 22). Assim, a concretização do saber permeia o diálogo.

Saberes e formação de professores. O último fio condutor descrito por Tardif (2013) se refere à formação de professores; são mobilizados saberes específicos às realidades que estão envolvidas no cotidiano do seu trabalho docente. No entanto, o autor comenta sobre a busca por novas articulações e conhecimentos produzidos nas universidades e na prática dos professores, de forma que possa haver equilíbrio entre elas, visando a atuação docente. Para tal:

[...] a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da

formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo de ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2013, p. 23).

Esses fios condutores apresentados por Tardif (2013) norteiam as ações docentes praticadas pelos professores.

2.3.3 Os tipos de Saberes

A tipologia dos saberes de Tardif (2013) se constrói a partir das várias articulações que os professores desenvolvem em seu cotidiano. Assim

[...] múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2013, p. 39).

No que concerne à pluralidade de saberes, Tardif (2013) apresenta um quadro em que é possível visualizar a diversidade de saberes existentes e a forma como são concebidos e integrados à prática docente. Vejamos:

Quadro 1 – Os Saberes dos Professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagens, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na sua escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho sua adaptação às tarefas

Fonte: Tardif (2013, p. 63).

A partir desse quadro entendo a estrutura do pensamento de Tardif (2013), que apresenta os conhecimentos, suas fontes de aquisição e a forma em como são integrados. O autor elenca

quatro tipos de saberes que fundamentam a atuação docente: os *saberes profissionais*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*.

Os saberes da formação profissional são mobilizados nas instituições de formação de professores; apresentam caráter mais científico, pois permeiam e articulam os conhecimentos das ciências da educação e da ação pedagógica. Nesse sentido, o objeto de estudo para as ciências humanas e a educação passam a ser o próprio professor e o ensino, uma vez que esses saberes são incorporados à prática docente do professor. De maneira tal, percebo que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2013, p. 64). A formação profissional mobiliza saberes específicos para a ação docente ou ação pedagógica.

Os saberes disciplinares estão relacionados e correspondem aos diversos campos de conhecimento, sendo agregados ou sistematizados em forma de disciplinas, compondo a grade curricular das instituições de ensino. Para Tardif (2013), esses saberes são sociais e integram a prática dos professores na formação inicial e contínua, organizados e oferecidos dentro das universidades; “[...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2013, p. 38); oriundos da cultura e de grupos produtores de conhecimento. (TARDIF, 2013).

Já os saberes curriculares correspondem à categorização dos discursos, objetivos, conteúdos a serem trabalhados e métodos de ensino propriamente ditos. Sendo assim, as instituições escolares apresenta-los na forma de programas escolares, sendo que o professor deve desenvolvê-los ao longo de sua prática escolar. Esses saberes “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2013, p. 38).

Tardif (2013, p. 40) ainda comenta que:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita.

Considero que a produção ou o desenvolvimento desses saberes não parte diretamente pela ação do professor. Esse profissional passa a ser um agente quase que passivo ou um portador desses saberes.

Por fim, os saberes experienciais são construídos na própria prática dos professores, correspondem a situações do cotidiano e integram a atuação docente. Esses saberes correspondem parte da falta de controle por parte dos professores, que tentam produzir algo que dominam e compreendem na sua própria prática docente (TARDIF, 2013). Dessa forma, é possível entender os saberes experienciais como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos (TARDIF, 2013, p. 49); “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se” (TARDIF, 2013, p. 39).

Tardif (2013, p. 109-111) destaca as principais características do saber experiencial.

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação à funções, problemas e situações peculiares ao trabalho [...].
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre os professores e os outros atores educativos [...].
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
- É um saber complexo, não, analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que remodela em função das mudanças na prática, nas situações do trabalho.
- [...] Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
- É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
- [...] o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho [...].

- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
- Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saberes-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquiza-los em função de seu trabalho (TARDIF, 2013, p. 109-111).

Diante o exposto, vejo a experiência como um momento rico que impulsiona todos os outros saberes e vários outros conhecimentos adquiridos de fontes distintas na vida cotidiana do professor. Essa multiplicidade de conhecimentos se articulam de maneira que venham a interagir entre si, visando o fim comum, que é a ação docente. Logo, observo haver uma relação profunda que articula e integra todos esses saberes que permeiam a prática docente: os saberes profissionais (ou da formação profissional); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais.

2.3.4 O trabalho docente

A ideia do trabalho docente é constituída por diversos componentes que constituem uma prática. Assim, para Tardif (2013, p. 123):

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Diante disso, é preciso pensar que a ideia do trabalho dos professores é similar ao trabalho industrial, aos fins, ao objeto e ao produto desse trabalho (TARDIF, 2013). O professor, ao ensinar, traça um propósito a ser alcançado, qualifica uma meta que deve ser cumprida. Fazendo um paralelo com o trabalhador industrial, vejo que ele “[...] age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta através de meios operatórios” (TARDIF, 2013, p. 126). Nesse entendimento, percebo que os fins voltados ao ensino necessitam de ações que orientem o seu trabalho, a fim de que eles sejam cumpridos.

Tardif e Lessard (2013, p. 17) defendem algumas teses a respeito do trabalho docente e as fundamentam da seguinte maneira: Tese 1 - “[...] o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações das sociedades do trabalho”. Para tanto, se apoiam em

quatro constatações: a primeira se refere à queda da categoria dos trabalhadores de bens e serviços, visto que não mais se constitui como vetor principal de produção; a segunda aponta que os produtores de bens materiais não ocupam posições dominantes como outros setores na sociedade; na terceira, vejo que há um crescimento de profissões, conhecimentos, informações e tecnologias; a quarta constatação diz respeito aos “ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 19). Os autores entendem que o trabalho é constituído a partir das interações entre trabalhadores e pessoas, sendo estas “matéria-prima” no processo.

A segunda tese que Tardif e Lessard (2013, p. 25) defendem: “nós afirmamos que é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”. Essa compreensão leva ao tema da profissionalização do ensino, às proposições relacionadas a melhorar a formação desses profissionais ou o exercício da docência. Entretanto, essa profissionalização enfrenta obstáculos:

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Além disso, muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para leva-las adiante (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 27).

O ofício da profissionalização depende de fatores dos quais os professores não têm controle sobre o que acontece. Quanto à terceira tese defendida: “a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 27). Os autores entendem que a profissão é um grupo de trabalhadores controlando seu campo de trabalho, o que lhe dá na execução e realização de tarefas (TARDIF; LESSARD, 2013).

Para Tardif e Lessard (2013), a construção do trabalho se dá na forma como as situações e interações cotidianas corroboram e nutrem ações da prática docente. O trabalho docente acontece a partir da interação entre as pessoas dentro do contexto no qual estão inseridas, seja cultural, social ou político. Para isso:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma

concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 23).

A ideia do trabalho docente necessita de interações significativas para que aja a mobilização de saberes e conhecimentos entre professor, aluno, escola e comunidade dentro de um determinado contexto.

3 O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A ideia de iniciação à docência é entendida como sendo o momento em que o licenciando está imerso em situações diversas, objetivando fomentar, mobilizar e articular os saberes em todo o percurso formativo relacionado à prática docente. Desse modo, optei por escolher o curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Vale ressaltar que há disciplinas de cunho pedagógico caracterizadas por tratarem de aspectos relacionados às práticas pedagógicas, didática, didática da educação musical, estágios supervisionados, dentre outras. Elas se apresentam por nortear os conhecimentos pedagógicos-musicais para o exercício da prática docente. Isto posto, centrei-me apenas no subprojeto do PIBID/Música, por também promover a iniciação à docência.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Governo Federal vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é fortalecer a Educação Básica, dando subsídio para a iniciação à docência dos futuros professores de licenciaturas em todo o país. Criado em 2007, o Programa visa valorizar o magistério e apoiar os estudantes em instituições públicas (federais, estaduais ou municipais).

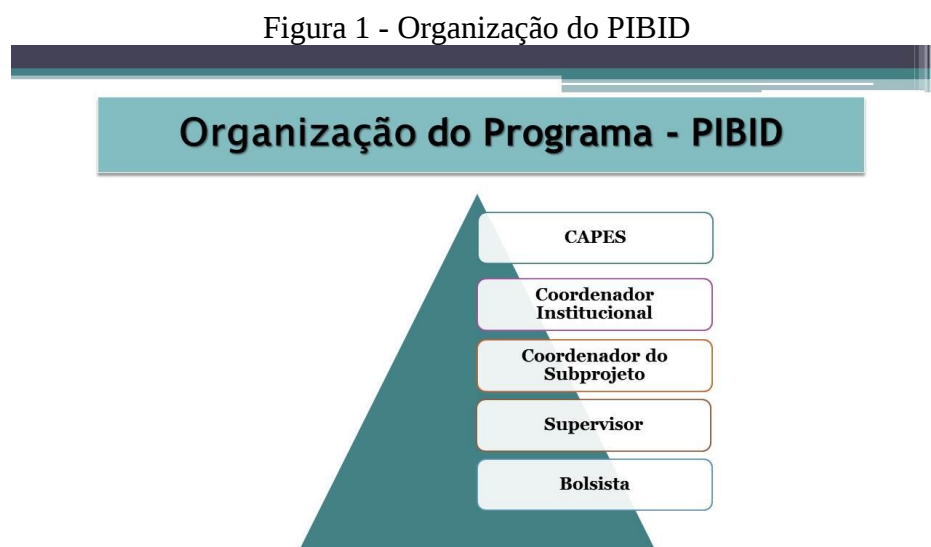
O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2008).

Essa política pública intenta integrar as universidades com as escolas da Rede Pública de ensino, bem como incentivar a iniciação à docência na formação dos futuros professores. Para alcançar essas ações, o PIBID “tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (BRASIL, 2019, não paginado). Para isso, é preciso ter metas e propósitos condizentes com a iniciativa, tendo em vista o contexto institucional.

No que concerne aos anseios e finalidades que o norteiam, ao acessar o portal da CAPES encontrei uma listagem que mostra todos os objetivos que conduzem as ações do

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

Como se pode observar, os objetivos são amplos e se desenvolvem de forma participativa entre as IES (Instituições de Ensino Superior), escolas e demais participantes envolvidos. Podem participar do Programa alunos de licenciaturas (são os bolsistas), professores universitários (podem ser coordenadores institucionais ou de um subprojeto) e os professores da educação básica (são os professores supervisores, e já atuam na educação básica). O PIBID (Figura 1) está organizado da seguinte forma:



Fonte: Adaptado de Brasil (2008).

O PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos alunos participantes e demais envolvidos. Para tanto, a CAPES distribui bolsas em quatro modalidades:

1. **Iniciação à docência** – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais);

2. **Professor supervisor** – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
3. **Coordenador de área** – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
4. **Coordenação institucional** – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

A fim de mostrar todo o percurso normativo do PIBID, desde o seu lançamento em 2007, consultei o banco de dados da CAPES e acessei o relatório da gestão da Diretoria de formação de Professores da Educação Básica (DEB), período 2009-2013, e os dados mais recentes, que apresenta todas as referências legais que o regem:

- a) Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007 – institui o PIBID;
- b) Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007 – primeiro edital do PIBID;
- c) Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009 – dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES;
- d) Edital nº02/2009, de 25/09/2009 – amplia o PIBID às instituições públicas estaduais;
- e) Portaria nº 1.243, de 30/12/2009 – reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores;
- f) Portaria nº 72, de 09/04/2010 – estende o PIBID às escolas públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- g) Portaria nº 136, de 1º/07/2010 – altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID;
- h) Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. Pág. 18 de 13/04/2010 – PIBID para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- i) Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010 – dispõe sobre 9º Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;

- j) Edital Conjunto CAPES/SECAD - PIBID Diversidade, de 22 de outubro de 2010 – lança o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo;
- k) Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
- l) Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011 – convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID;
- m) Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 – para IES que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Programa em sua instituição;
- n) Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013 – aprova as novas normas do PIBID;
- o) Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 – para a seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013;
- p) Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013, para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – PIBID-Diversidade⁴ (BRASIL, 2013);
- q) Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013;
- r) Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018;
- s) Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 – dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica (RP)⁵ e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);
- t) Edital nº 2/2020.

No último levantamento realizado em 2014, a CAPES apresentou um panorama geral de como o PIBID está distribuído nas várias regiões do país e o total de bolsas para os participantes, conforme descritos abaixo:

⁴ “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID tem como objetivo aperfeiçoar a formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo” (BRASIL, 2008).

⁵ O Residência Pedagógica também é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Entre os objetivos, constam: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2019).

Tabela 5 – Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014.

Região	IES	Projetos PIBID¹	Projetos PIBID Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Portal da CAPES (BRASIL, 2013).

Na tabela, são apresentadas a totalidade de bolsas concedidas no último levantamento, o que evidencia o desenvolvimento e crescimento considerável do Programa.

Tabela 6 – Total de Bolsas do PIBID aprovadas em 2014.

Tipo de Bolsa	PIBID¹	PIBID Diversidade²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Portal da CAPES (BRASIL, 2013).

A partir dessas tabelas, pode-se constatar que o Programa tem crescido e se instalado em todas as regiões do país, gerando aumento das bolsas distribuídas aos participantes. Isso indica o quanto ele tem avançado no fomento à formação inicial dos alunos e continuidade na formação de professores supervisores.

O PIBID tem auxiliado estudantes de licenciaturas em várias IES do país, promovendo o contato dos futuros docentes com a realidade escolar. Esse contato é acompanhado pelo supervisor de campo (professor da escola vinculada), responsável por orientar todo o processo do bolsista no contexto de atuação (a escola).

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) implementou o primeiro projeto institucional a partir de 2010. Desde então, o Programa tem se consolidado na instituição, tanto no *campus* central como nos *campi* avançados⁶. A Participação no PIBID se dá através da elaboração de um Projeto Institucional em cada IES, devendo este contemplar a iniciação à docência na rede básica de ensino.

No projeto institucional vigente, elaborado dentro dos requisitos presentes na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, consta um panorama geral de como o programa tem sido articulado desde a sua implantação:

O PIBID está presente em 05 dos seis campi avançados da UERN. Em 2010 implementamos um Projeto Institucional com 06 subprojetos; em 2011 implementamos um segundo com 05 subprojetos; em 2012 ampliamos o projeto de 2010 e acrescentamos mais 09 subprojetos, totalizando 20 subprojetos em andamento. As pesquisas e relatórios que dispomos demonstram que a partir de sua implementação, no âmbito da UERN, o PIBID vem se constituindo em um espaço de dinamização das licenciaturas e das escolas parceiras, contribuindo sobremaneira para com uma nova visão acerca das licenciaturas, valorizando-as enquanto atividade profissional importante e cada vez mais necessária à sociedade contemporânea. Com esta proposta, a UERN avança em seus propósitos de qualificar cada vez a formação de docentes para o ensino básico, considerando especificidades locais e gerais (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, não paginado).

Atualmente, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte apresenta os seguintes dados sobre o programa:

- a) Cursos participantes: 23 cursos (em 11 subprojetos);
- b) Graduandos: 421;
- c) Professores supervisores do Ensino Básico: 45;
- d) Coordenadores de área: 23;
- e) Coordenadores de gestão pedagógica: 03;
- f) Coordenador institucional: 01.

O Programa se mantém ativo e tem continuado ao longo dos anos exercendo seu papel de fomentar a iniciação à docência em várias áreas de conhecimento presentes na instituição, embora o número de subprojetos tenha diminuído com o passar do tempo.

3.2 MÚSICA NO PIBID

⁶ Os campi são unidades acadêmicas situadas em outras cidades, vinculadas ao *campus* central, em Mossoró-RN.

Tendo como base a promulgação da Lei Federal nº 11.769 de 2008⁷, que tornou a música componente obrigatório, mas não exclusivo do componente Artes, o PIBID abriu portas para a atuação de futuros educadores musicais na rede básica de ensino. Vale sublinhar que o primeiro subprojeto de Música no PIBID foi organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2007. Já em relação ao PIBID/Música na UERN, o subprojeto funcionou no Curso de Licenciatura em Música, *campus* central, em Mossoró. O subprojeto teve início em 2013 e sua última turma em 2018, sistematizado da seguinte forma:

- a) 20 bolsistas, divididos entre as 4 escolas participantes, sendo de 5 destes para cada uma das escolas da rede estadual de ensino na cidade de Mossoró-RN;
- b) 4 professores supervisores, sendo 1 para cada escola. Cada supervisor responsável por acompanhar 5 bolsistas em suas respectivas escolas;
- c) 1 coordenador de área;
- d) 1 coordenador institucional.

A proposta do subprojeto de Música tinha como objetivo proporcionar uma reflexão teórico/prática acerca do que deve ser trabalhado em uma aula de Artes/Música, tanto para os bolsistas como para os professores nas escolas contempladas com o Programa. Os planejamentos ocorreram em reuniões semanais em conjunto com o coordenador de área, tendo como foco analisar os documentos oficiais (PCNs, DCNs e BNCC etc.)⁸ e a literatura relacionada à educação musical. Dentre as ações previstas nos subprojetos, listam:

- a) Realizar um diagnóstico dentro do espaço escolar;
- b) Compreender as características dos contextos escolares;
- c) Discutir e refletir sobre as propostas didáticas a serem implementadas em cada Escola;
- d) Elaborar recursos pedagógicos musicais a partir do diálogo entre professores atuantes do contexto escolar e alunos da Licenciatura em Música da UERN, contribuindo para o ensino de música na escola básica;
- e) Compreender a importância do movimento corporal como ferramenta do processo de musicalização, desenvolvido nas aulas de música, a expressão de características

⁷ Atualmente, está em vigor a Lei 13.278, de 02 de maio de 2016, que constitui como componente curricular as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos diversos níveis da Educação Básica.

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum Curricular.

musicais através do corpo, tendo como meta a expressão corporal de conceitos e dinâmicas presentes nas músicas;

- f) Aplicar das Tecnologias de Informação e Comunicação à Educação Musical;
- g) Construir instrumentos para o ensino de música;
- h) Descrever por meio de relatório a atuação dos bolsistas e seminário;
- i) Incentivar os bolsistas para que produzam artigos com os resultados de suas experiências no âmbito do projeto, apresentando-os nos eventos de divulgação de pesquisas e debates em Educação Musical anuais, como os realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013b, não paginado).

Essas ações tinham como especificidade orientar e articular todo o desenvolvimento prático dos bolsistas nas escolas, vislumbrando o contato com a iniciação à docência. Dessa forma, os objetivos do subprojeto de Música do PIBID é proporcionar uma reflexão teórico/prática acerca dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Artes/Música. Esses atos devem organizar e possibilitar uma reflexão sobre a prática, fortalecendo, com isso, a educação musical no contexto escolar.

Como resultado, a experiência proposta pelo PIBID mobiliza conhecimentos na ação pedagógica, que para Tardif (2013) diz respeito aos saberes experienciais, porque o exercício da prática docente relaciona e articula informações.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2013, p. 52).

Nesse entendimento, proporcionar ao aluno a possibilidade de experienciar novas situações, gerando novos conhecimentos, é determinante para qualquer área de conhecimento. Del-Ben (2012) aponta que a experiência deve fazer parte da aula de música, pois é através dela que se produz novas descobertas, aprendizagem sólida e consistente. Nessa lógica, Beineke (2000) ressalta a importância das pesquisas sobre o pensamento dos professores, nas quais é

possível alcançar uma prática concreta em situações do cotidiano a partir das reflexões feitas junto a eles e no conhecimento que já têm construído. Logo, “Faz-se necessário dar voz ao professor, procurando compreender e desvelar as lógicas que permeiam as suas ações e os quadros interpretativos que os professores utilizam para analisar a própria prática de ensino” (BEINEKE, 2000, p. 23).

Ainda nessa perspectiva, Hummes (2004) exprime que os conhecimentos musicais devem ser atrelados aos outros conhecimentos. Isso é algo que percebido dentro das propostas do PIBID: “o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2008). Essa valorização tem sido fundamental para a sua presença na escola, já que há planejamentos, avaliações e construção de relatórios; incentiva outros conhecimentos que vão além dos musicais e são necessários na construção de saberes para uma prática pedagógico-musical significativa no contexto escolar.

Os professores constroem seus saberes dentro das situações que são promovidas em seu próprio ambiente de atuação: a escola. Assim sendo, o papel do PIBID é incentivar e fomentar a construção do conhecimento para os futuros professores, porque no processo de iniciação à docência diversos conhecimentos podem ser relacionados visando a atuação em sala aula, bem como em outros momentos que permeiam a vida docente. Ademais, os que atuam na educação básica têm a possibilidade de vivenciar a realidade escolar e colocar em prática os conhecimentos constituídos no processo formativo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos envolvendo uma pesquisa devem ser organizados de forma sistemática para que seja possível responder os questionamentos propostos. Nas palavras de Gil (2002, p. 17):

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

A metodologia se caracteriza como o caminho a ser trilhado para a realização de uma pesquisa. Desse modo, corroboro com o pensamento de Minayo (2009, p. 16):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A ideia de pesquisar envolve a busca pela compreensão de determinado fenômeno dentro de sua realidade. Assim, para responder às questões norteadoras e elucidar proposições fez-se necessário um conjunto de técnicas e procedimentos adequados à realidade da pesquisa em curso. Isto posto, no tópico seguinte apresento as perspectivas metodológicas que nortearam a investigação.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Uma vez que o meu objetivo versa sobre compreender os saberes docentes dos ex-bolsistas do PIBID/Música da UERN que são mobilizados em sua atuação na Educação Básica, as escolhas metodológicas serviram para elucidar a compreensão do objeto de estudo, que são os saberes docentes de um ex-bolsista do programa. Para isso, utilizei uma abordagem qualitativa, a fim de proporcionar maior amplitude acerca de um fenômeno.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e das atitudes. Esse fenômeno de conjuntos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas razões dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Esse tipo de pesquisa envolve aspectos relacionados a percepções e significados que as pessoas dão às suas ações e ao seu modo de vida. Dessa maneira, “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50); os sentidos e interpretações são importantes e caracterizam a pesquisa qualitativa.

Ao pensar sobre a pesquisa qualitativa encontro particularidades sobre esse tipo de pesquisa, de forma que é possível planejar todo o processo investigativo. Nesse sentido, detalho algumas de suas características, embasado nas perspectivas de Yin (2016) e Bogdan e Biklen (1994).

Yin (2016) elenca cinco características da pesquisa qualitativa: 1 estudar o significado das pessoas nas condições da vida real; 2 representar as opiniões e perspectivas das pessoas; 3 abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4 contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; 5 esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* ao invés de se basear apenas em uma.

Ao estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real, a pesquisa qualitativa visa estudar as condições em que elas vivem – como elas vivem? como elas estão envolvidas no próprio cotidiano? como tem desempenhado seus papéis? Assim, “as interações sociais ocorrerão com mínima interferência de procedimentos de pesquisa artificiais, e as pessoas dirão o que querem dizer, não limitadas, por exemplo, a responder a um questionário predefinido de um pesquisador” (YIN, 2016, p. 7). Esse processo é importante para se conseguir fidelidade na forma como as pessoas dão razão e expressam suas significações à vida.

A segunda característica diz respeito a representar as opiniões e perspectivas das pessoas, pois conhecer os pensamentos, posições, anseios que os indivíduos dão sobre si ou a algum acontecimento é importante tipo de investigação, nas quais “os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas que os vivenciam” (YIN, 2016, p. 7). Assim sendo, a maneira como o pesquisador lida com essas representações deve sempre evidenciar o sentido real desses significados.

Na terceira característica apontada por Yin (2016), vejo que a pesquisa qualitativa deve abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem, já que essas condições podem influenciar ou moldar a forma como os eventos humanos se desenvolvem, social, institucional e ambientalmente.

A quarta característica versa sobre o contribuir com revelações acerca de conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano. Yin (2016) acredita que a pesquisa qualitativa é propícia para o desenvolvimento de conceitos que podem auxiliar na explicação de processos sociais ou de outra natureza. Assim:

[...] a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes (YIN, 2016, p. 7).

O pesquisador deve sempre estar atento aos detalhes e à diversidade de interações presentes no comportamento humano, bem como aos conceitos que lhes são atribuídos em cada situação.

A última característica listada por Yin (2016) se dá a partir da busca por usar *múltiplas fontes de evidência*, em vez de se basear apenas em uma única fonte. Todo o processo que envolve a coleta, organização e interpretação dos dados partem de fontes diversas para validar com maior fidelidade o estudo proposto. Por conseguinte:

A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e artefatos. As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes. Essa convergência aumentará a credibilidade e confiabilidade do estudo (YIN, 2016, p. 8).

Nesse mesmo entendimento, Bogdan e Biklen (1994) compreendem que uma investigação qualitativa possui cinco características básicas: 1 na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2 ser descritiva; 3 prioriza o processo; 4 dados analisados de forma indutiva; 5 importância do significado.

Na primeira característica entendo que o investigador deve conhecer o local da pesquisa e estar familiarizado com o ambiente, pois as ações observadas tendem a ser de melhor compreensão quando o contexto a que elas pertencem já é de conhecimento do pesquisador. Dessa maneira “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu

ambiente natural de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Logo, vejo que quanto mais importância é dada ao contexto, mais facilita a investigação.

A segunda característica da pesquisa qualitativa versa sobre ela ser descritiva. Os autores entendem que os dados são coletados em forma de palavras e imagens, e não em números, são compostos por “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). A compreensão dos fatos parte da forma com eles são descritos.

A terceira característica concerne à priorização do processo em detrimento dos resultados, isto é, se vão ou não corroborar com os anseios iniciais. Há maior ênfase na interpretação dos fenômenos, em compreender como eles acontecem.

A quarta característica diz respeito aos dados analisados de forma indutiva, os quais “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nesse contexto, o processo de análise das informações vai mostrando ao pesquisador no decorrer da investigação os questionamentos mais importantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na última característica encontro a importância do significado, que enfatiza o modo como as pessoas dão razão ou sentido à própria existência. Os investigadores buscam por conhecer os sujeitos, sua forma de pensar e agir, anseios, perspectivas e compreensão das coisas, há um diálogo entre o pesquisador e os envolvidos no estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dado o exposto, o uso de uma abordagem qualitativa se justifica por elucidar conceitos e entender os significados que permeiam a fonte, a mobilização e a articulação dos saberes docentes na atuação do ex-bolsista. Isso me possibilitou conhecer como ele dá razão às suas perspectivas e em como o seu conhecimento prático e as experiências se concretizam em sua própria atuação docente. Foi necessário um método que atendesse às minhas proposições teóricas e que se enquadrasse com a natureza da pesquisa. Dado isso, escolhi o estudo de caso.

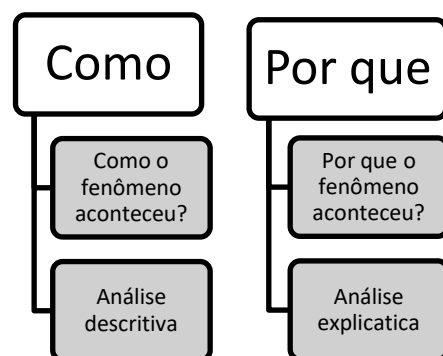
4.2 O ESTUDO DE CASO

Optei pelo método estudo de caso por ele contribuir para elucidar um determinado fenômeno em contexto específico. Esse tipo de estudo possibilita esclarecer ou clarear “o nosso conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e

relacionados” (YIN, 2015, p. 4); em aprofundar na compreensão dos fatos pesquisados e do contexto a ser investigado.

Yin (2015, p. 17) enfatiza que “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto do mundo real”. Logo, julga necessário compreender cinco componentes importantes na construção da pesquisa, quais sejam: “as questões do estudo de caso; as proposições, se houver; a(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para interpretar as constatações”. O primeiro se refere à questão ou questões que regem o estudo, constituído por uma investigação voltada a um caso ou casos cujas abordagens das questões norteadoras são mais apropriadas para questionamentos do tipo “como” e “por que” (YIN, 2015, p. 31). Com isso, vejo a importância de se estabelecer e definir problemática. Vejamos a seguinte ilustração:

Figura 2 - Núcleo dos questionamentos em um estudo de caso.



Fonte: Adaptado de Yin (2015).

Com base na figura, o ideal é que as duas formas de questionamentos sejam aplicadas no norteamiento da pesquisa, uma vez que é possível descrever e explicar o fenômeno. No entanto, escolhi apenas descrever como os saberes são mobilizados na atuação do ex-bolsista do PIBID/Música da UERN.

O segundo componente diz respeito às proposições de estudo, que servem para direcionar a atenção ao que será examinado, tendo em vista que as questões “como” e “por que” vão em direção ao real interesse do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. Já as unidades de análises estão relacionadas com o “caso” ou “casos” a serem estudados, ligadas diretamente em como as questões e proposições foram elaboradas, pois “[...] quanto mais um estudo de caso contiver questões e proposições específicas, mais ele permanecerá dentro dos limites viáveis” (YIN, 2015, p. 33).

O terceiro componente tem relação com a definição do “caso” estudado, tendo em vista que a partir da maneira em como os questionamentos são definidos as unidades de análises ganham forma. No entanto,

Se suas questões de pesquisa não levarem ao favorecimento de uma unidade de análise sobre a outra, elas podem ser muito vagas ou muito numerosas – e você pode ter problemas na realização do estudo de caso. No entanto, quando você realmente chegar a uma definição da unidade de análise, não a considere definitiva. Sua escolha da unidade análise, assim como as outras facetas de seu projeto de pesquisa, pode ser revista em consequência de descobertas durante sua coleta de dados (YIN, 2015, p. 34).

Nesse entendimento, é preciso atenção com a escolha das questões e da unidade de análise, visto serem importantes para concretizar o fenômeno a ser pesquisado. Quanto ao quarto componente, se refere à vinculação dos dados às proposições, devendo ocorrer combinações entre os seus dados do estudo, sendo que eles devem ser reflexo das proposições iniciais da pesquisa. E o último componente versa acerca dos critérios para a interpretação dos achados, sendo a forma como as explicações são dadas com base em tudo o que foi coletado.

4.2.1 Etapas na realização do estudo de caso

Ao pensar em critérios a serem seguidos para a condução do estudo de caso, Yin (2015) delinea como proceder no desenvolvimento desse tipo de investigação. Abaixo, segue uma sugestão referente às etapas a serem seguidas na construção desse estudo.

Figura 3 - Etapas para realização de um estudo de caso.

Etapas	Etapas	Etapas
Etapas • Preparação da Pesquisa • Delimitação do Caso ou casos	Etapas • Escolha dos critérios para análise dos dados • Pesquisa de Campo	Etapas • Análise e interpretação dos dados • Elaboração do resultado final

Fonte: Adaptada de Yin (2015).

A primeira etapa diz respeito à formulação das questões que norteia a pesquisa, bem como as proposições que envolvem todo o processo – a partir dessa preparação o “caso” e os “casos” a serem investigados ganham delimitações. Assim, todo o desenrolar do estudo vai se

estruturando. Na segunda etapa são apresentados os critérios utilizados para que a investigação seja realizada, a escolha e planejamento dos instrumentos para a coleta dos dados e o processo de análise definidos com base nos objetivos traçados na etapa anterior. Por fim, a terceira etapa envolve a interpretação e compreensão dos dados coletados, se eles convergem ou divergem das proposições ou, mesmo em alguns casos, das hipóteses previamente concebidas. Dessa forma, o resultado final da investigação é elaborado e apresentado.

No que concerne à definição do (s) caso (s), acredito que esse é um momento importante na configuração da pesquisa e seu direcionamento. Yin (2015, p. 33) comenta que o caso não deve ser apenas uma abstração, mas algo concreto da vida real: “Em cada situação uma pessoa única é o caso sendo estudado e o indivíduo é a unidade primária de análise. A informação sobre o indivíduo relevante seria coletada e vários desses indivíduos ou ‘casos’ poderiam ser incluídos em um estudo de casos múltiplos”.

No presente estudo, utilizei o método do estudo de caso, partindo da seguinte problemática: como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música são mobilizados em sua atuação na Educação Básica? O meu objeto de estudo se configurou em um único caso. “O caso único pode, então, ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante” (YIN, 2001, p. 62). Esse questionamento regeu o meu objeto de estudo ou fenômeno estudado: os saberes docentes na atuação do ex-bolsista. À vista disso, encontrei um fenômeno real e contemporâneo que me possibilitou fazer discussões acerca de seus conhecimentos e perspectivas, bem como elucidar e relacioná-lo em suas especificidades, visto que “[...] um estudo de caso único é o caso revelador. Essa situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica [...]” (YIN, 2001, p. 63).

4.3 SELEÇÃO DO CASO

Para a realização da pesquisa escolhi um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN. A seleção sucedeu a partir do levantamento de todos os alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Música da UERN que participaram do PIBIB. Nesse caso, fiz uma busca no portal da CAPES e encontrei os relatórios de geração de pagamento de bolsas dos bolsistas do PIBID (2013-2018), que no subprojeto da UERN estão entre os anos de 2013 (primeira turma) a 2018 (última turma), quantificados em 37 bolsistas. Com isso, elaborei um pequeno questionário diagnóstico (Apêndice C) e enviei para todos eles.

O questionário teve como objetivo identificar quais deles já haviam concluído a graduação em Música e quais já estavam atuando na Educação Básica; de forma prévia, conhecer suas perspectivas em relação aos saberes docentes; e saber o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Assim, tive conhecimento prévio e um panorama geral sobre a situação desses sujeitos.

Nesse processo, estipulei um prazo de um mês para que respondessem o instrumento. Após o término do período, apenas 20 responderam-no. Com base nessas informações iniciais, uma das que me chamou mais atenção foi o fato de dois dos ex-bolsistas terem concluído o curso de Licenciatura em Música em caráter extraordinário (antes dos 4 anos previstos na grade do curso), adiantando a colação de grau decorrente de convocação em concurso público para professor de artes/música na Educação Básica. Os demais concluíram no tempo previsto.

Nesse contexto, encontrei dois potenciais casos para a investigação, os primeiros a atuarem profissionalmente na educação básica. No entanto, após contato prévio, percebi que um estava de licença para concluir uma pós-graduação, o que resultou em realizar a pesquisa apenas com o outro, uma vez que isso inviabilizava a realização das observações da prática pedagógico-musical na escola. Dada as circunstâncias, realizei a pesquisa com apenas um dos ex-bolsistas, constituindo-se como o fenômeno a ser estudado na pesquisa sobre os saberes docentes dos ex-bolsistas do PIBID/Música da UERN e sua mobilização atuante na Educação Básica.

4.4 FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Entendo que ao utilizar um estudo de caso o pesquisador deve estar preparado para diversos procedimentos metodológicos. Diante disso, Yin (2015) defende o uso de múltiplas fontes de evidências, partindo de proposições teóricas que orientam e sustentam as etapas da coleta e da análise dos dados. Para tanto, o autor elenca os seis tipos de fontes mais utilizadas nessa etapa da pesquisa: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observações participantes e os artefatos físicos. Dado isso, o “protocolo do estudo; preparação prévia para o trabalho de campo; estabelecimento de base de dados etc.” (GOMES, 2008, p. 1), devem estar de acordo com o objeto pesquisado.

Gil (2002, p. 140) ressalta a importância de múltiplas fontes para proporcionar fidelidade na elucidação dos questionamentos:

O processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-

se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador (GIL, 2002, p. 140).

Dessa forma, a investigação ganhou maior riqueza de detalhes, gerando mais possibilidades de se elucidar e responder à problemática do estudo. No que concerne à escolha dos instrumentos de coleta dos dados, empreguei “procedimentos associados ao uso de cada fonte de evidência” (YIN, 2015, p. 96):

4.4.1 Observação

O ato de observar é um momento buscar informações pertinentes daquilo que é feito na prática, que acontece de forma espontânea. Assim:

“Observar” pode ser um modo valioso de coletar dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto. Nesse sentido, suas observações são uma espécie de dados básicos, que devem ser altamente valorizados (YIN, 2016, p. 127).

A observação é qualificada como algo valioso e requer atenção em todo o processo de acompanhamento, possibilita o contato mais próximo com o ex-bolsista em seu ambiente de atuação: o contexto escolar. Isso me permitiu compreender como é o cotidiano em sala de aula, como ele desenvolve suas ações pedagógico-musicais e articula os saberes docentes na própria ação docente.

Yin (2016) comenta que muitos podem ser os itens a serem objetos nas observações do pesquisador, sendo o ponto que os definem a temática da pesquisa. O autor elenca algumas categorias relevantes para o processo de observação:

- a) As características de cada pessoa, incluindo sua vestimenta, gestos e comportamento não-verbal;
- b) As interações entre as pessoas;
- c) As “ações” que estão ocorrendo, humanas ou mecânicas;
- d) As circunstâncias físicas, incluindo sinais visuais e sonoros.

Ao compreender essas categorias, passei a definir o tipo de observação a ser realizada. Gil (2012) define o tipo de observação de acordo com o grau de participação do observador, que pode ser de forma participante ou não participante, e usa a seguinte classificação: a) observação simples; b) observação participante; c) observação sistemática.

A observação simples acontece de forma espontânea. O pesquisador passa a ser um mero espectador, o qual busca coletar informações simples dentro do contexto em que está inserido. Na observação participante, “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2012, p. 103). Nessa lógica, o investigador passa a ter maior interação dentro grupo, porque está inserido intrinsecamente no contexto. Já na observação sistemática acontece:

[...] em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação (GIL, 2012, p. 103).

Nesse sentido, vemos que há maior rigor na organização do planejamento e na forma como essas observações serão postas em prática. Em vista disso, optei por utilizar a observação simples, considerando a sua característica espontânea na obtenção e construção dos dados.

Minayo (2009, p. 70) define como sendo “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Quanto às observações, ocorreram no final de 2019 e foram realizadas na escola em que o professor ex-bolsista atua. As informações coletadas serviram como complemento para a entrevista semiestruturada, sendo registradas em um diário de campo, detalhando os principais acontecimentos dentro do fenômeno estudado.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

Meu entendimento ao utilizar o recurso de entrevista, como sendo o principal instrumento de coleta, parte da seguinte constatação:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, e interpretações para os protagonistas: entrevistados e entrevistador. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto

de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador (SZYMANSKI, 2010, p. 12).

A entrevista é um recurso bastante utilizado na pesquisa de campo e proporciona uma variedade de informações (MINAYO, 2009). A autora classifica as entrevistas em cinco tipos: “sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva” (MINAYO, 2009, p. 64-65).

Inicialmente, o foco principal foi em relação às entrevistas semiestruturadas, que proporcionam uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, havendo a possibilidade de aprofundamento nas questões preestabelecidas. Para tanto, foi elaborado um roteiro – com vistas a melhorar o desenvolvimento da ação – com temas estabelecidos, que proporcionou o diálogo mais rico, sendo possível inserir outras questões no decorrer do diálogo com o entrevistado.

Na investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134):

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Desse modo, utilizei a entrevista em consonância com os demais instrumentos de coleta, dando maior validade à compreensão dos significados. A entrevista realizada com o ex-bolsista teve como objetivo central conhecer suas perspectivas a respeito dos saberes docentes, sobre o seu percurso profissional e acadêmico, bem como sua iniciação à docência. Logo, organizei as perguntas dentro de alguns temas, que nortearam todo o processo. A saber:

Perfil do ex-bolsista, formação inicial e atuação profissional. Nesse tema, busquei conhecer todo o percurso informal, não formal, profissional e acadêmico do sujeito da pesquisa. Os questionamentos percorreram em torno das primeiras vivências com a música e no processo de aquisição de conhecimento antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Música da UERN, nas atividades realizadas durante o curso e após seu processo formativo na graduação, atuação profissional e na qualidade de docente na Educação Básica.

Iniciação à docência e o PIBID/Música da UERN. A temática esteve envolta em torno de como ocorreu o ingresso do ex-bolsista no programa, suas experiências nas reuniões e nos planejamentos e na forma como se deu os momentos de iniciação à docência. Em conhecer a

função formadora do programa na atuação docente do ex-bolsista, uma vez que as metodologias de ensino foram trabalhadas na prática docente.

Saberes docentes. No primeiro momento, quis conhecer as perspectivas do ex-bolsista sobre o tema: se ele já tinha ouvido falar sobre ou lido a respeito e suas definições sobre “o que é saber?”; no segundo momento busquei, a partir de definições prévias, identificar relações entre os saberes propostos por Tardif (2013) e os saberes do ex-bolsista. Dessa maneira, identifiquei as fontes desses saberes, a mobilização e a articulação destes na atuação do pesquisado.

Saberes necessários para o ensino de música na Educação Básica. A partir da temática anterior, criei um novo assunto voltado aos saberes e conhecimentos para o ensino de música na Educação Básica. Isso envolveu questionamentos a respeito dos conteúdos a serem ensinados, metodologias e correlatos. Todavia, o foco principal centrou-se no conhecimento que o professor necessita para atuar no ensino de música dentro de um contexto escolar.

4.4.3 Pesquisa documental

O Uso da pesquisa documental auxilia no conhecimento e na compreensão de dados oficiais, seja de uma instituição ou elaborados pelo sujeito pesquisado. Dessa maneira, Yin (2016, p. 132) aborda:

Muitos documentos podem ser úteis simplesmente pela natureza dos detalhes que contêm. Esses incluem a grafia dos nomes, títulos e organizações, a afiação de datas específicas para os eventos, e a linguagem específica usada nos lemas, slogans, declarações de objetivos e outras comunicações.

O uso da pesquisa documental possibilitou conhecer os documentos pessoais produzidos pelo ex-bolsista – planos de aula e planos de curso – e os documentos oficiais do Curso de licenciatura em Música da UERN, tais como o PPP e ementas das disciplinas, documentos e relatórios do subprojeto de música do PIBID da UERN e as ementas que os norteiam. Vale salientar que esse tipo de material ofereceu tanto informações corriqueiras como datas e afins, e em outros casos explanação mais detalhada; complementaram as informações obtidas através das entrevistas e das observações.

Gil (2012, p. 147) afirma:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

À vista disso, entendo a importância de se ater tanto aos documentos institucionais produzidos pelos ex-bolsistas, visto que eles são reflexos de seus conhecimentos cotidianos e saberes no exercício da profissão docente. “Os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou a entrevista [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176). Por conseguinte, obtive mais detalhes que corroboraram com as perspectivas teóricas.

4.4.4 Síntese dos procedimentos de pesquisa

Os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa foram:

1. Aplicação de questionário diagnóstico, visando conhecer a situação atual de todos os ex-bolsistas do PIBID/Música da UERN e usar os filtros para a seleção;
2. Primeiro contato com o ex-bolsista selecionado, intentando apresentar a proposta da pesquisa, como aconteceriam os procedimentos metodológicos e buscando perceber o interesse deste em participar;
3. Novo contato com o professor e solicitação junto à escola para realizar as observações;
4. Primeiras observações (3 aulas);
5. Finalização das observações (3 aulas);
6. Realização de uma única entrevista (1h) e acesso aos documentos (planos de aulas) produzidos pelo próprio ex-bolsista.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A organização das informações proporcionou agrupá-las das várias fontes que utilizei para validar o objeto de pesquisa. Quanto ao processo de interpretação, entendo que ela necessita de múltiplas evidências para convergir ou divergir sobre determinado fenômeno. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Nessa ideia, vejo a organização de todos os materiais e informações coletadas para elucidar a compreensão do fenômeno pesquisado. Nessa perspectiva, ao entrar no momento da análise, “não importa qual a estratégia ou técnica específica escolhida, você deve fazer tudo para garantir que sua análise seja da mais alta qualidade” (YIN, 2015, p. 172).

Para Gil (2012, p. 156):

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a fase de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Os dados coletados são importantes para se ater como eles serão interpretados. Meu objetivo girou em torno de conhecer os saberes docentes para essa pesquisa. Utilizei o processo de triangulação dos dados, pois a partir do fenômeno investigado pude coletar informações diversificadas, advindas de múltiplas fontes distintas, proporcionando uma variedade de informações a serem coletadas, interpretadas e categorizadas. Isso corroborou para a elucidação de meus questionamentos. Nessa apreensão, vi que o princípio da triangulação

[...] refere-se ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve com uma outra forma de reforçar a validade de um estudo (YIN, 2016, p. 72).

À vista disso:

O uso de múltiplas fontes de evidências na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes na investigação* (YIN, 2015, p. 124, grifo do autor).

Dado isso, as estratégias e procedimentos devem promover a validade e confiabilidade no processo de análise de um estudo de caso (YIN, 2015). Isso posto, a fidedignidade dos dados obtidos elucidou a problemática da pesquisa, gerando as informações referentes à mobilização dos saberes docentes do ex-bolsista, visto que tive vários ângulos de um mesmo objeto de estudo. O primeiro passo foi transcrever a entrevista.

Szymanski (2010, p 74) aponta que a transcrição é o ponto de partida na análise do discurso do entrevistado e enfatiza:

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Cada detalhe no discurso do entrevistado foi importante em todo o processo das transcrições. Logo, criei uma pasta para o ex-bolsista com as informações retiradas, colocadas em dois cadernos: o caderno de entrevistas (C.E) e o caderno das observações diretas (C.O). Os dados foram organizados em categorias, tendo como base a tabela proposta por Tardif (2013), apresentada mais adiante. Já para a pesquisa documental, a análise aconteceu paralelamente para que, em seguida, todos os dados pudessem ser triangulados, dando mais fidelidade à pesquisa, pois “o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (YIN, 2015, p. 111).

A triangulação das informações possibilitou a organização de categorias referentes ao objetivo da investigação. Bogdan e Biklen (1994, p. 205) comentam sobre o processo da análise de dados:

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

O entendimento dos autores apresenta um norte sobre a sistematização e análise de dados em uma pesquisa. Desse modo, algumas categorias foram criadas a partir das informações coletadas através dos instrumentos de pesquisa e do referencial teórico proposto, e outras emergiram no decorrer das análises, servindo para explicar a minha compreensão acerca destes. No que concerne à categorização “[...] tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um esquema classificatório adequado ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir da análise do material da pesquisa (GOMES, 2009, p. 88).

Posterior à coleta das informações (entrevistas, observações e da pesquisa documental), fiz as análises com base em categorias previamente definidas a partir dos saberes docentes de Tardif (2013), os quais nortearam os meus pressupostos teóricos, minhas perspectivas enquanto pesquisador e serviram de base para organizá-las e me situar dentro do universo do pensamento do professor.

Quadro 2 - Categorização dos Saberes do ex-bolsista.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FONTE DE AQUISIÇÃO	FERRAMENTA DE COLETA DE DADOS
Construção dos Saberes docentes na formação do Ex-bolsista	Formação informal e não-formal; Formação acadêmica; Cursos de capacitação e reciclagem.	Observação participante e análise documental
Iniciação à docência no PIBID/Música; Formação inicial no curso de licenciatura em música da UERN	Projetos político-pedagógicos, programas de curso, ementas das disciplinas.	Análise documental e entrevistas
Saberes Necessários para a atuação na educação básica	A prática de ensino escolar	Observações e entrevistas.
Saberes docentes na atuação profissional	Formação inicial e continuada	Análise documental e entrevista

Fonte: Adaptação da tabela de Tardif (2013).

A coluna da esquerda se refere à variedade de saberes relacionados à atuação profissional do ex-bolsista, bem como a sua formação docente. As informações foram listadas dentro de cada uma das categorias, tendo em vista que após a coleta agrupei e interpretei os dados com base nessas classes. Na coluna do meio constam as fontes geradoras desses saberes propostos em cada categoria. Assim, encontrei a fonte dos saberes do objeto de estudo, tanto com base no quadro como em novas informações provenientes das entrevistas. E na coluna da direita apresento os instrumentos usados para a coleta dos dados referente a cada categoria. Cada passo da pesquisa necessitou de múltiplas fontes de evidências para eu poder compreender o fenômeno estudado: os saberes do ex-bolsista.

A princípio, usei apenas essas quatro categorias, todavia no decorrer da investigação novos dados emergiram nas interpretações, gerando novas informações pertinentes à pesquisa e na nossa construção do relatório final. No capítulo seguinte, apresentarei as constatações e compreensão a respeito do objeto de estudo: compreender como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica.

5 SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR FELIPE⁹

Nesse capítulo apresentarei a síntese do discurso do professor Felipe, ex-bolsista do PIBID/Música da UERN. Após todo o processo de análise e interpretação das informações coletadas – com base nas temáticas abordadas no roteiro da entrevista semiestruturada, nas observações e verificação de documentos – construí categorias a partir do meu referencial teórico, Tardif (2013). Desse modo, busquei explicar sucintamente a compreensão em relação aos aspectos que julgo mais relevantes a respeito da mobilização dos saberes docentes e sua articulação para o ensino da música na Educação Básica.

Subdividi o capítulo em cinco partes, nas quais abordo os seguintes aspectos: *Trajetória do professor*, em que apresento um panorama geral acerca da trajetória profissional e acadêmica do sujeito investigado; *Atuação no PIBID*, na qual trato do percurso do professor Felipe enquanto bolsista do PIBID/Música da UERN e busco conhecer as atividades realizadas e seus reflexos na prática; *O saber e aula de música* – trago as perspectivas do professor sobre como deve ser uma aula de música dentro do universo escolar; *Os saberes docentes do Professor Felipe* – nesse aspecto busquei identificar os conceitos atribuídos a cada um dos saberes listados por Tardif (2013) e como ele entende o “saber” na prática cotidiana; *Os saberes necessários para o ensino de música na Educação Básica* – a partir do entendimento do professor Felipe procurei compreender o que é preciso saber para ensinar música no contexto escolar, trazendo um apanhado das ideias do pesquisado e sua forma de mobilizar saberes para atuar na Educação Básica.

5.1 TRAJETÓRIA DO PROFESSOR FELIPE

O professor Felipe, 25 anos, é formado em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Atuou como bolsista do PIBID/Música da UERN durante um período de 2 anos, especificamente entre 2013 e 2014. Atualmente¹⁰ atua como professor de Artes/Música em uma Escola Estadual no Rio Grande do Norte-RN. Ele relatou que seu contato com a música aconteceu na igreja: “[...] *boa parte da teoria que aprendi, a teoria musical, aprendi quando eu tocava na igreja, e foi onde iniciei. Foi onde eu iniciei tocando as primeiras vezes [...]*” (CADERNO DE ENTREVISTA).

⁹ Para garantir o anonimato dos envolvidos na pesquisa, o nome do ex-bolsista e da instituição foram alterados.

¹⁰ Com base na coleta dos dados realizada no final do segundo semestre de 2019.

Nesse excerto percebo que a iniciação musical do professor em alusão se deu a partir do meio o qual esteve inserido, possibilitando-lhe a participação nos grupos de louvor da igreja e no incentivo que recebia de amigos mais experientes. Diante disso, foi preciso ter novas experiências musicais, e diretamente sobre a formação acadêmica e profissional do professor Felipe, que relata não ter vivenciado nenhum curso preparatório de música para ingressar na faculdade: “[...] ao contrário de algumas pessoas, eu não passei pelo conservatório de música. Eu fui do ensino médio direto para a graduação[...]” (CADERNO DE ENTREVISTA).

O pesquisado comenta que optou por ingressar na faculdade de Música através do incentivo de pessoas próximas: “Eu decidi fazer a faculdade de música por influência de um colega que já estudava. Um professor na verdade! Professor que já estudava na graduação em música da UERN [...]” (CADERNO DE ENTREVISTA). No tocante à formação acadêmica – Curso de Licenciatura em Música da UERN – ele discorre que:

“Foi uma graduação bem tranquila! [...] Inicialmente a formação em teoria musical, que sempre foi uma área que tive muito interesse; a disciplina de História da música, a disciplina de Contraponto; Harmonia e algumas disciplinas mais relacionadas ao ensino. As disciplinas de pedagogia, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico e a Metodologia do Som e do Ritmo foram disciplinas importantes para me preparar para o ensino de música na educação básica”. (CADERNO DE ENTREVISTA).

A partir desse fragmento, entendo que a formação do professor foi permeada por diversas teorias, tanto musicais como pedagógicas. Questionei-o sobre como foram desenvolvidas as atividades no subprojeto do PIBID Música e nas atividades realizadas durante o período do estágio supervisionado, uma vez que essas práxis possibilitam o contato com a realidade escolar e promovem a iniciação à docência. Ele dissertou que conseguiu conciliar as duas atividades: “Foi algo que se complementou mesmo. Até porque eu consegui estagiar na mesma escola que eu já estava atuando no PIBID. Então foi uma coisa que deu para conciliar entre o PIBID e o estágio” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Cabe aqui falar um pouco a respeito da formação inicial proposta no estágio supervisionado no curso de Licenciatura da UERN, formação essa a qual o professor Felipe também participou: uma das finalidades do estágio é caracterizada por ser o momento em que os alunos de cursos de licenciatura podem iniciar o contato com o ambiente escolar, ou seja, o aluno conhece e ao mesmo tempo participa dos acontecimentos que permeiam a educação como, por exemplo, planejamentos, avaliações, reuniões pedagógicas, dentre outras. Entendo haver a junção teórico-prática e aplicabilidade através de atividades, tendo como principal objetivo direcionar o licenciando para a atuação profissional.

Em termos legais, as bases que norteiam o Estágio Supervisionado na UERN estão fundamentadas através das Resoluções CNE/CP Nº 1 e Nº 2 de 2002, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio de estudantes; na Resolução 06/2015, que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN; e na Resolução 05/2014 – CONSEPE, de 05 de fevereiro de 2014, que regulamenta os Cursos de Graduação da UERN.

O artigo 1º da Lei nº. 11.788 de 2008 aborda a prática do estágio como sendo o “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior[...]” (BRASIL, 2008, p. 3). Há determinadas competências ou saberes que envolvem todo o processo formativo visando a prática profissional do educando. Para tanto, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica instituídas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo estas voltadas para a mobilização de saberes e competências na ação docente. Desse modo, encontro na Resolução CNE/CP Nº 1, Artigo 2º, as seguintes exigências inerentes à organização curricular:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 1).

Ainda nessa resolução, a formação docente é amplamente abordada, enfatizando a necessidade de se relacionar teoria e prática. Assim, abordo especificamente a parte referente ao estágio supervisionado, presente no Artigo 13º, inciso 3:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 4).

Concomitante, Pimenta e Lima (2012) tratam sobre a relação que deve existir entre teoria e prática na elaboração dos currículos. O desenvolvimento do estágio também é entendido como uma ação investigativa, pois envolve reflexões e intervenções “na vida da escola, dos professores, dos alunos, e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34). A estrutura curricular preenche as lacunas e proporciona um conhecimento amplo, e não apenas disciplinar, uma vez que:

[...] os currículos de formação têm-se constituído de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

No que concerne às habilidades, o exercício da profissão docente necessita de conhecimentos específicos para a realização da prática: o fazer. Embora seja evidente que o professor necessite de outros conhecimentos, como os científicos, mostra que o saber fazer não sana todos os problemas com os quais os professores se deparam em seu cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2012).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Música da UERN vejo que os momentos do estágio são divididos em 4, integralizando carga horária total de 420h, distribuídas semestralmente em Estágio Supervisionado I (5º período), Estágio Supervisionado II (6º período), Estágio Supervisionado III (7º período) e Estágio Supervisionado IV (8º período).

O Estágio Curricular Supervisionado será realizado em instituições de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, e em escolas específicas de música. Em ambos os casos, os estabelecimentos podem ser públicos, prioritariamente, e privados. No Curso de Graduação em Música, ele poderá ser realizado também em espaços não escolares, que demandem o trabalho pedagógico, desde que sejam aprovados em plenária departamental e/ou colegiado do curso (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE NORTE, 2014, p. 64-65).

Nesse entendimento, percebo que a formação visa proporcionar a mobilização de saberes em diversos espaços voltados ao ensino, sejam escolares ou não escolares. Quanto às atribuições referentes aos Estágios Supervisionados, segue, abaixo, distribuição:

a) O Estágio Supervisionado I, que envolve o estudo diagnóstico, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de propostas de solução para as situações de ensino/aprendizagem de música, com vista o planejamento/elaboração, execução e avaliação de projetos de ensino;

- b) O Estágio Supervisionado II, que consiste na intervenção do licenciando na organização e funcionamento tanto na escola de educação básica quanto em escolas especializadas e em outros contextos socioculturais, principalmente nas situações de ensino/aprendizagem, a partir de sua participação e colaboração em reuniões pedagógicas, atividades de sala de aula, planejamentos;
- c) O Estágio Supervisionado III, implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas (execução de projetos) que propiciem situações e experiências práticas que contribuam positivamente para sua formação e atuação profissional, sobretudo vinculadas à sala de aula de escolas específicas do ensino de música;
- d) O Estágio Supervisionado IV, que está relacionado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito de instituições de educação básica (escolas de ensino fundamental e médio), que promovam experiências enriquecedoras para sua formação e atuação profissional e possibilitem ao aluno vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, bem como em outros espaços que demandem o trabalho docente (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 65-66).

Compreendo haver uma proposta curricular que agrega experiências diversificadas, sendo que a prática do estágio acontece em contextos distintos, como na Educação Básica e seus vários níveis de ensino, escolas específicas de músicas e contextos socioculturais (ONGs, igrejas, projetos sociais), proporcionando e exigindo saberes variados para a atuação docente nos múltiplos espaços de ensino.

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Música da UERN intenta proporcionar aos alunos da disciplina uma experiência para atuar e desenvolver atividades musicais. No que tange ao contexto da Educação Básica, a música não é contemplada como disciplina específica, mas componente curricular de Artes e trabalhada de acordo com o planejamento do professor em sala de aula.

Após a graduação, já atuando na Educação Básica, o professor Felipe relatou que ainda não teve a oportunidade de fazer algum tipo de curso além da graduação e comenta: “[...] *eu não fiz nenhum curso de pós-graduação, especialização, mestrado, ou alguma coisa nesse sentido. Em termos de formação acadêmica, a graduação é tudo que eu tenho na área de música*” (CADERNO DE ENTREVISTA). Embora ele sinta a necessidade de ter essa formação continuada e aquisição de novos saberes, o trabalho cotidiano na escola e as demandas do dia a dia, afazeres pessoais, não têm dado tempo ou condições de ter esse tipo de vivência: “*Eu sinto a necessidade, mas devido ao regime de trabalho que tô agora e algumas outras ocupações pessoais eu não tenho feito. É algo que não tenho feito, essa formação continuada*” (CADERNO DE ENTREVISTA).

A partir desse contexto, noto que a formação profissional do professor Felipe se deu em vários momentos, desde seu início musical na igreja, passando pela academia e consequentemente pelo PIBID, até chegar em sua atuação na Educação Básica.

5.1.1 Atuação no PIBID

O professor Felipe atuou por 2 anos no subprojeto do PIBID/Música da UERN. Em sua fala, percebi haver uma participação ativa em várias atividades que ocorreram dentro do Curso de Licenciatura em Música da UERN, evidenciando que a busca por conhecimento sempre permeou seu processo formativo.

“Antes do PIBID eu já estava trabalhando em outro projeto de extensão, que desenvolvia o ensino de música através das tecnologias e outro contato direto com os professores de artes da rede estadual e municipal e logo após o término desse projeto foi o lançamento do PIBID. [...] Eu acho que estava no terceiro período quando eu entrei no PIBID, e continuei até o final do curso. Foram seis períodos, se eu não me engano, estudando na graduação e trabalhando no PIBID. Nós não sabíamos exatamente como ia ser, mas parecia uma boa oportunidade de continuar aquele trabalho com os professores e ao mesmo tempo deu um diferencial na nossa formação” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Conforme já explanei, o PIBID tem o foco voltado especificamente para fomentar a iniciação à docência e a atuação na Educação Básica, e o PIBID/Música tem a finalidade de colocar o aluno no contexto dessa Educação para ele desenvolver atividades docentes, acompanhado pelo professor supervisor. Além das atividades de aula propriamente dita, algo que foi destaque no relato do professor Felipe diz respeito aos relatórios de campo que todos os bolsistas entregam ao coordenador do subprojeto:

“[...] foi uma boa experiência trazer o relatório sobre como aquelas atividades da disciplina metodologia do som e do ritmo eram recebidas pelos alunos do ensino básico. E também porque me colocou em contato com situações que fazem parte da vida do professor. Por exemplo, ter que cruzar a cidade inteira para dar aula numa escola bem distante. E também eu lembro de ter, em alguns momentos, trabalhado no portal do professor da rede estadual, inserir as notas dos alunos. Deu para vivenciar mesmo, tanto a realidade de dentro da sala de aula como as coisas que permeiam a profissão do professor” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Outro ponto interessante percebido na fala do professor citado concerne à forma como as atividades eram planejadas e desenvolvidas. Em sua fala, o uso de novas abordagens e metodologias estiveram presentes nas ações que o PIBID proporcionou como, por exemplo, construção de instrumentos musicais alternativos e o uso da paisagem sonora. Isso mesclando com assuntos mais “tradicionais”, como, harmonia, improvisação, dentre outros.

“[...] as atividades envolvendo alguns conteúdos que eu vejo que parece que é universal, todo aluno gosta. As atividades envolvendo a paisagem sonora. Imaginar uma paisagem sonora de algum lugar ou tentar, através do som, decifrar qual é o lugar que tem aquela paisagem sonora. [...] A gente elaborou uma apresentação musical com construção de instrumentos, a montagem de um arranjo. Utilizamos também alguns instrumentos de percussão da escola. E foi um momento bem interessante, porque deu para trabalhar com a composição, improvisação. Eu lembro um caso de um aluno que era bem tímido, e ele foi o solista do arranjo. Tocou um instrumento que a gente tinha construído com ele. Foi bem legal!” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Com base nesse discurso, entendo que ações planejadas pelo Programa serviram para integrar conhecimentos tradicionais a novas ideias e metodologias alternativas para o ensino de música na Educação Básica, bem como para agregar novos saberes e impulsionar os já existentes na formação do professor Felipe.

5.3 O SABER E A AULA DE MÚSICA

Esse subtópico foi constituído a partir da compreensão que tive sobre como o professor Felipe encara a ideia do saber e sobre os saberes que permeiam sua prática musical e pedagógica. Assim, indaguei-o “qual a importância do saber fazer?”, no qual obtive a seguinte afirmativa:

“[...] Acho que é importante, porque ser professor é uma profissão, né?! Quando a gente exerce uma profissão a gente necessita saber fazer algo. A profissão do professor, o seu ofício é ensinar. Então, acho que um professor que não sabe fazer isso, não sabe ensinar! Acho que é um professor que não serve muito para a sua profissão, seu ofício” (CADERNO DE ENTREVISTA).

“Acho que primeiro, o professor precisa saber o que é necessário para que o seu aluno aprenda. Primeiro ele precisa saber o que o aluno precisa saber, e após isso algumas coisas que são importantes para atingir o seu objetivo” (CADERNO DE ENTREVISTA)

Algo que me chamou atenção: ele relatar que os primeiros contatos com o ensinar se deram informalmente, através de momentos com seus colegas, o que despertou o gosto pelo ensino – “*Antes de entrar eu dava aula aos colegas e gostava de ensinar*” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Já em relação aos conteúdos desenvolvidos e abordados em suas aulas, revela que ao ministrar a disciplina de Artes faz-se necessário trabalhar alguns conteúdos não contemplados ou desenvolvidos na graduação:

“[...] Eu trabalho com o Ensino médio! E como eu assumo a disciplina de Arte, eu vejo essa necessidade, porque uma das falhas da graduação é fazer com que a pessoa ache, o graduando, ele acha que vai sair da graduação e agora ele vai ensinar música a todo mundo, mas quando

a gente entra na escola de ensino básico, a gente vê que o aluno também tem algumas necessidades, no sentido de conteúdos que ele vai precisar ter domínio, não apenas na parte prática de música, mas nos conteúdos de história da arte, tanto relacionados aos movimentos artísticos, não só a música, mas da arte de maneira geral como também a filosofia, a ética que permeia a arte” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Nesse sentido, observo que alguns conhecimentos devem permear a formação em música, de forma a atenderem as demandas que o professor de música necessita, uma vez que na maioria dos casos ele não atua apenas com o ensino de música. Segundo o professor Felipe: *“[...] acho que faltou esse enfoque durante a graduação e essa preparação para lidar com essa realidade também [...]” (CADERNO DE ENTREVISTA).* Nisso, compreendo que a aquisição de saberes deve envolver outras disciplinas ou assuntos ligados à área das artes. Para ele: *“[...] a realidade dentro da sala de aula no ensino básico é bastante diferente do que a gente vivencia na graduação” (CADERNO DE ENTREVISTA).* Comentou que não é uma falta de preparo em sua graduação, mas um enfoque maior nos aspectos musicais:

“Sempre era falado sobre a questão de trabalhar com o aluno a parte prática da música, que envolve a composição, improvisação, e acho que a imitação, ou alguma coisa nesse sentido. Mas, também tem que ter um foco na parte de literatura e dos conteúdos que os alunos precisam aprender, não só relacionado a teoria musical, mas aos movimentos artísticos também, seja da história da arte ou da música” (CADERNO DE ENTREVISTA).

É interessante constatar que há um pensamento interdisciplinar por parte do professor Felipe. Notei sua busca em relacionar outros conhecimentos, tanto na área das artes, envolvendo música e as demais linguagens, como literatura e história, além de conhecimentos pedagógicos que permeiam sua ação docente. Compreendo a proposta interdisciplinar como um diálogo entre as disciplinas envolvidas. Nessa perspectiva, é possível articular saberes tanto entre as áreas das Artes como das outras áreas do conhecimento.

Nessa percepção, Fazenda (2002, p. 31) define a prática interdisciplinar “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”. Por conseguinte, é importante que se tenha um mesmo objeto de estudo, sendo ele indispensável para que se construa uma prática interdisciplinar significativa (FAZENDA, 2008).

Garcia (1999) aponta para a necessidade de os professores não restringirem o conhecimento apenas na esfera pedagógica, e sim em um “amplo conhecimento” sobre as realidades sociais e culturais as quais ele está inserido. Nesse sentido, “falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática” (FAZENDA, 2008, p. 21). Para tanto, os saberes relacionados à escola são fundamentais para a construção de uma prática interdisciplinar

significativa, fazendo-se necessário respeitar o saber dos alunos e a sua forma de integração, pois eles são adquiridos nas interações cotidianas em que estão inseridos (FAZENDA, 2008).

Ao ser questionado sobre pensar de forma interdisciplinar, o professor Felipe fez o seguinte comentário:

“Pela formação que eu tive, eu acho complicado porque eu fiz a graduação em música, então, não tenho muita propriedade para falar sobre coisas relacionadas às outras linguagens da área. E assim, se a gente for pensar essas outras linguagens como sendo outras disciplinas, ocorre sim a interdisciplinaridade nas aulas de maneira intencional. É claro que as vezes acontece de estarmos tratando sobre o conteúdo em arte e o professor de história ao mesmo tempo está tratando sobre o período histórico, sobre aquele povo que fazia aquela arte” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Pensado na formação inicial do educador musical, Penna (2006) sugere uma abertura nos currículos, de forma que haja um diálogo entre os saberes, proporcionando interação e articulação entre eles. “A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura” (PENNA, 2006, p.41). Assim, as interações que podem ser constituídas a partir do currículo interdisciplinar corroboram com essa perspectiva, pois está diretamente relacionada com os saberes e na formação do professor, seja de música ou de outra área.

As ações interdisciplinares em educação musical possibilitam o encontro e o diálogo entre os saberes musicais e saberes diversos. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar proporciona um olhar mais abrangente, dialoga com outras áreas e gera novos conhecimentos e possibilidades didáticas na qual está inserida.

A respeito da forma como o professor Felipe organiza os conteúdos, ele procurou fazer o seguinte percurso: 1 aquilo que o aluno já sabe; 2 aquilo que ele necessita saber. Todo o processo circundou em torno das necessidades que o aluno apresenta. Para tanto, ele expressou:

“[...] eu tento fazer uma associação do que ele já sabe com o que ele tá aprendendo agora. Tentar fazer com que ele enxergue que uma coisa está ligada a outra. Até para que ele possa entender que o aprendizado da música é um processo. Não enxergar os conhecimentos musicais de maneira fracionada, separada, para que ele entenda que todos estão ligados”.

“[...] as realidades que eu peguei eram realidades bem heterogêneas, tipo: umas turmas com alunos que já tocam alguma coisa e alunos que nunca tiveram nenhuma vivência musical. Então assim, muitas vezes o que eu faço é tentar unir esse conhecimento do aluno que já sabe alguma coisa com o do aluno que ainda não sabe nada e tentar fazer também com que haja uma troca entre esses alunos, não apenas entre os professores e alunos, mas com alunos que têm conhecimentos com aqueles que ainda não têm” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Com base nos excertos, o professor Felipe vai acompanhando todo o percurso de aprendizagem dos alunos, considerando que a organização dos conteúdos parte das necessidades dos alunos e de um planejamento a longo prazo. Ele destaca que uma das disciplinas no curso de Licenciatura em Música da UERN que mais tem auxiliado em suas aulas é a Metodologia do Som e do Ritmo, que trata de aspectos relacionados aos métodos ativos¹¹ no ensino de música através de novas metodologias, especificamente sobre o método Dalcroze:

“Eu posso estar enganado, mas se eu não me engano é a disciplina que trata primeiro sobre os teóricos, dos métodos ativos de aprendizagem de música, e de forma prática eu lembro que os alunos da turma levaram propostas dentro das contribuições desses autores dos métodos ativos. Por exemplo, se estávamos estudando Dalcroze, os alunos da turma levava propostas de atividades que envolviam as questões ligadas ao método Dalcroze e assim por diante com outros autores” (CADERNO DE ENTREVISTA).

O método Dalcroze diz respeito ao desenvolvimento rítmico por meio da música, tendo ênfase no movimento corporal. De acordo com Fonterrada (2008, p. 131), o método Dalcroze consiste em:

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral de pessoal, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa. Desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulos às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível.

Entendo que as aulas de artes e música do professor Felipe mobilizam diversos conhecimentos, seja o conhecimento tradicional de música a novas metodologias de ensino, seja de conhecimento de história da arte aos aspectos emocionais e culturais, sempre partindo das necessidades que os alunos apresentam.

5.4 OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR FELIPE

Nesse item tentei conhecer as perspectivas do professor Felipe a respeito dos vários saberes docentes listados por Tardif (2013). Assim, busquei motivar os saberes do pesquisado em forma de discurso, voltados aos conceitos que ele atribui. Inicialmente, ele comentou que *“[...] saber docente deve estar relacionado às habilidades que o professor deve ter na*

¹¹Surgidos no início do século XX, os métodos ativos foram um conjunto de ideias e propostas para uma nova forma de pensar e agir na educação musical.

ministração da sua aula” (CADERNO DE ENTREVISTA). Esse conhecimento preliminar evidencia que o professor Felipe relaciona os conhecimentos à ministração das aulas e às necessidades para cada situação. A Seguir, listo os conceitos que o professor atribui para cada um dos saberes.

Saberes da formação profissional:

“Acho que é aquele tipo de saber que você adquire quando você passa por um determinado curso, seja na graduação ou na pós-graduação, seja algum outro curso mesmo que não seja acadêmico, mas que esteja relacionado a sua profissão” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Saberes disciplinares:

“Eu acho que está mais ligado aos saberes relacionados ao conteúdo específico da sua área. Por exemplo: a pessoa é formada em música e vai ter esses saberes relacionados diretamente ao conteúdo de música” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Saberes curriculares:

[...] o professor precisa saber o que o aluno precisa saber. O currículo de certa forma, ele é uma coisa que já está, no Brasil pelo menos, ele já está predeterminado. A gente tem a BNCC, que é uma base nacional comum curricular. E eu acho que saber curricular é saber o que é necessário dentro daquele currículo que já foi proposto (CADERNO DE ENTREVISTA).

Saberes experiências:

“Acho que o saber experiencial vai estar ligado com aquilo que você aprende com a experiência, de acordo com o quanto você vai fazendo aquilo, no caso lecionar a arte e música. Você vai aprendendo o que dá certo e o que não dá! Acho que é um dos saberes que eu mais utilizo, porque o currículo que os meus alunos seguem é um currículo com base naquilo que eu acho que eles precisam aprender, que é o conteúdo de arte. E que, através da experiência, eu percebo que eles não têm domínio nenhum, quando chega no ensino médio, e eu, de certa forma, vendo essa deficiência do aluno, e também a necessidade que os alunos têm de fazer um exame para entrar numa graduação. Hoje, no Brasil, eles precisando fazer o ENEM, e eles precisam ter domínio desses conteúdos. Então, de certa forma, esse currículo é montado com base nesse saber experimental” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Os quatro saberes estão relacionados com o currículo, disciplinas, formação profissional e a experiência. O professor Felipe fala sobre a contribuição do PIBID na sua aquisição e mobilização de saberes em seu processo de iniciação à docência:

[...] o PIBID proporcionou o momento de vivenciar. [...] Tudo aquilo que durante a formação e também o nosso estudo dos conteúdos relacionados a disciplina de artes e também aos documentos da educação nacional. Proporcionou que a gente tivesse esse momento de colocar em prática, né? tudo que a gente aprendeu na graduação, e também avaliar se o que a gente estava fazendo na escola estava surtindo o efeito que a gente esperava (CADERNO DE ENTREVISTA).

Diante o exposto, o subprojeto do PIBID/Música da UERN fomentou práticas e ações que mobilizaram diversos saberes durante o processo de iniciação à docência vivenciados pelo professor Felipe enquanto bolsista do programa. No entanto, ele enfatiza que suas ações docentes não refletem diretamente ao adquirido na formação acadêmica, mas na própria experiência de vida e no dia a dia em sala de aula, dentro de sua prática cotidiana. Argumentou, ainda:

“É uma coisa que veio do ensino médio, no tempo que eu ensinava os meus colegas. É a habilidade de tentar transmitir aquele conhecimento, que muitas vezes ele está muito complexo no livro ou na explicação de outra pessoa. Tentar traduzir aquilo de uma maneira mais fácil para que a pessoa entenda. E, é uma coisa que eu sinto que não foi algo que a graduação me trouxe, mas eu já praticava antes de entrar na graduação e que hoje me ajuda bastante nas aulas de música” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Nesse entendimento, percebi que os saberes envoltos à prática do professor Felipe são baseados em sua prática cotidiana, em sua trajetória profissional e no seu percurso acadêmico, que envolve a graduação em Música e sua iniciação à docência atuando como bolsista no PIBID/Música da UERN.

5.4.1 Saberes necessários para o ensino de música na educação básica

O que o professor de música precisa saber?

“Primeiro, ele tem que ter um domínio daquilo que ele está ensinando. É claro que ele não é obrigado a saber tudo. Muitas vezes ele vai encontrar um aluno que sabe sobre música, alguma coisa mais do que ele. Por exemplo: eu não sei tocar flauta, mas o aluno pode saber. Mas eu creio que o professor tem que saber coisas básicas, como as propriedades do som, saber marcar a pulsação de uma música, ele tem que saber se a pessoa está tocando no tempo, se não tá tocando no tempo. Acho que o domínio básico da produção de uma música. Ele tem que dominar sim! Não apenas na questão de composição, quando você tem tempo para pensar, mas também não questão de improvisação musical, também. Claro que a pessoa não precisa ser o mestre da improvisação, mas muitas vezes ele tem que criar alguma coisa de improviso. E ensinar também, para o aluno ter essa capacidade de improvisar. Tem que saber isso!” (CADERNO DE ENTREVISTA).

A partir desse relato, percebo que o pesquisado defende que o saber essencial para o docente em música é saber música, compreender o que acontece em música. Infiro isso como sendo “saberes musicais”, além de conhecimentos específicos das artes. Para tanto, “[...] ele precisa ter essa noção de musicalização, e também precisa ter domínio de técnica vocal e as coisas relacionadas ao básico do campo. [...] e também aos conteúdos relacionados à história da música e a história da arte” (CADERNO DE ENTREVISTA). Ele aponta, ainda, a

necessidade do professor de música ter conhecimentos que permeiam a vida social e cultural dos alunos:

“Eu acho que o professor precisa primeiro saber o que o aluno precisa aprender; e observar a realidade social do aluno, o meio que está inserido, o meio cultural, o meio social dele, e também precisa ter o domínio dos conteúdos relacionados a área. E principalmente o domínio da musicalização, através dos métodos ativos; e também o domínio da técnica vocal, prática em conjunto, o domínio de aspectos básicos da música, domínio de composição, improvisação e reprodução” (CADERNO DE ENTREVISTA).

“[...] E também do domínio da questão relacional. O professor precisa ter um conhecimento sobre isso. Não é um conhecimento que você recebe numa formação acadêmica, mas é um conhecimento importante para a prática docente” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Além dos conhecimentos musicais, artísticos e pedagógicos o professor Felipe relatou que conhecer a realidade emocional do aluno é importante no processo de ensino e na troca de saberes.

“É claro que além do conteúdo de música propriamente dito, a gente precisa ter domínio sobre coisas que todo professor, de música ou não, ele tem que ter. O professor tem que ter uma boa didática que favoreça o processo. [...] O conhecimento emocional é muito importante nos dias de hoje porque, a realidade é que muitas vezes a gente desconsidera que o aluno é uma pessoa. Muitas vezes você pega um aluno, que é um bom aluno, mas naquela aula ele não quis participar, naquela aula ele fez alguma coisa que não é típico do seu comportamento e você tem que saber ter esse conhecimento do relacionamento com as pessoas para saber que algo não está bem com aquele aluno e é algo que vai além do conhecimento da sua disciplina especificamente” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Outro ponto interessante no discurso do pesquisado diz respeito ao conhecimento normativo que rege a educação no país, bem como os documentos norteadores para o ensino de música.

“[...] Acho que também é necessário saber como se estrutura os documentos que regem a educação no Brasil. Acho que é importante isso. E ele levar em consideração também todo o trajeto do percurso de formação dos alunos, desde a educação básica passando pelo ensino fundamental e passando pelo ensino médio” (CADERNO DE ENTREVISTA).

Essa preocupação com os documentos evidencia a mobilização dos saberes disciplinares e curriculares, porque eles se articulam na esfera normativa de organização e planejamento para as ações docentes em sala de aula. Desse modo, constatei que a aula de música para o professor Felipe deve ser plural e diversificada, pois mobiliza saberes que vão além da prática em si. Partem de uma visão ampla sobre o objeto de ensino – o aluno – e integra outros conhecimentos pertinentes ao ato de ensinar.

A partir do discurso do professor Felipe pude perceber que a aquisição, sistematização e mobilização de seus saberes docentes partem de sua experiência profissional, da experiência

em sala de aula e percurso acadêmico na graduação em música, através das disciplinas e estágios, na atuação como bolsista do subprojeto do PIBID/Música da UERN e das necessidades que os alunos apresentam em sala de aula, caracterizando, assim, o ofício de professor reflexivo, que integra conhecimentos em suas ações.

6 CONCLUSÕES

Essa pesquisa foi concebida a partir de anseios pessoais, uma vez que fiz parte, como bolsista, do PIBID/Música da UERN e pude perceber a importância de articular e mobilizar conhecimentos na prática docente. A partir de então, surgiu o desejo de entender mais sobre o tema e conhecer pensadores com estudos voltados aos saberes docentes e formação de professores, em como concebem e articulam o seu pensamento na atuação docente. Em segundo lugar, o caráter prático, considerando que entrei no universo da formação docente e na mobilização dos saberes que compõem toda a aquisição de conhecimentos. E, finalmente, o caráter teórico, embasado nas pesquisas de Tardif (2013), Gaultier *et al.* (2013), Nóvoa, (1995), Pimenta. (1999), Freire (1996), Perrenoud, (2000), que trouxeram pertinência à formação docente, saberes, competências e habilidades presentes na atuação docente.

Os questionamentos que nortearam a pesquisa partiram da seguinte problemática: como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica? Outras indagações emergiram e me direcionaram à realização do estudo: há mobilização de saberes na iniciação à docência proposta no subprojeto do PIBID/Música da UERN? qual a fonte dos saberes docentes dos ex-bolsistas? quais saberes estão presentes na atuação do ex-bolsista no contexto escolar?

A partir desses questionamentos, o objetivo que norteou a condução da pesquisa foi centrado em compreender como os saberes docentes de um ex-bolsista do PIBID/Música da UERN são mobilizados em sua atuação na Educação Básica. Como objetivos específicos: 1º) Identificar se há mobilização de saberes na iniciação à docência proposta pelo subprojeto do PIBID/Música da UERN; 2º) Conhecer os saberes docentes do ex-bolsista do PIBID/Música da UERN; 3º) Averiguar quais saberes estão presentes na prática pedagógico-musical do ex-bolsista no contexto escolar da Educação Básica.

O meu entendimento a respeito dos saberes docentes foi direcionado a partir da explanação de algumas pesquisas sobre formação de professores, sendo os conceitos norteadores embasados nos estudos de Tardif (2013). Um ponto determinante para o estudo concerne à estruturação do estado do conhecimento sobre os saberes docentes na área de música, que mostrou os tipos de pesquisas e o foco que os investigadores têm abordado. Assim, notei que não havia nenhuma pesquisa dentro daquilo que me propus a pesquisar, que tratasse dos saberes docentes com ex-bolsistas do PIBID, o que me possibilitou aprofundar um caminho “novo” dentro das pesquisas sobre formação de professores em música, relacionando

conhecimentos e saberes que permeiam a iniciação à docência e seguindo até a atuação na Educação Básica.

No que tange ao processo metodológico, os dados foram obtidos através de múltiplas fontes de evidências, tencionando validar as informações com base em fontes diversas de um mesmo objeto de estudo: o ex-bolsista. Assim, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de conhecer e compreender a fonte dos saberes e a forma como eles são mobilizados, bem como toda a trajetória do ex-bolsista; observação, que serviu para entender como acontece a prática em seu local de atuação – o comportamento, a forma de lidar com situações e as metodologias utilizadas, que corroboraram com as informações colhidas na entrevista; e os documentos oficiais, assim como os produzidos pelo próprio ex-bolsista, que coadunaram com os demais dados.

Vale salientar que no processo de aplicação das entrevistas a grande dificuldade foi em encontrar um tempo livre por parte do ex-bolsista para a realização da entrevista. Houveram alguns problemas de distância em relação à cidade que reside e o tempo disponível, tendo em vista o seu trabalho e afazeres pessoais. Contudo, foi possível efetuar-la, colher o discurso e fazer as observações, feitas de forma simples, apenas compreendendo como a aula acontece.

A partir das análises dos saberes docentes do ex-bolsista – professor Felipe – foi possível constatar que tudo aquilo que rege suas práticas pedagógico-musicais estão ligadas às vivências pessoais e à visão de mundo. A construção de seus saberes envolve a junção de vários saberes, construídos a partir da prática cotidiana, trajetória profissional e percurso acadêmico, envolvendo a graduação em Música e sua atuação como bolsista no PIBID/Música da UERN. Nesse processo, percebi que na prática de sala de aula ele mobiliza e integra diversos saberes que vão desde o conhecimento tradicional de música às novas metodologias de ensino, de conhecimentos de história da arte a aspectos emocionais e culturais, sempre partindo das necessidades que os alunos apresentam.

Vale ressaltar que há um pensamento interdisciplinar por parte do sujeito da pesquisa, que sempre busca relacionar outros conhecimentos, além dos pedagógicos-musicais, dentro das situações e necessidades que envolvem a sua praxe docente. Como eu havia esclarecido na justificativa – introdução – algumas proposições nortearam meus anseios para realizar essa pesquisa. Após realizá-la, retifico-as, partindo da compreensão que tive sobre o objeto de estudo. O estudo partiu das seguintes proposições:

- a) Há uma íntima articulação entre os saberes docentes, construídos em diferentes momentos da formação inicial no Curso de Licenciatura em Música da UERN, visto que as diversas situações de ensino favorecem a articulação e a mobilização dos saberes;

- b) A construção dos saberes docentes do ex-bolsista acontece de forma sistemática, sendo desenvolvidos em situações do cotidiano. Esses conhecimentos se articulam nas experiências da prática docente;
- c) Há relação entre os saberes docentes construídos na formação inicial e os saberes que estão presentes no exercício da atividade docente na educação básica.

Retifico a primeira proposição: constatei que a construção dos saberes docentes do professor Felipe foi além do adquirido na graduação, que precisou de outros conhecimentos não mobilizados na formação inicial. Sobre a segunda constatação, ela não acontece de forma sistemática, contudo esses saberes são construídos a partir das vivências do professor. Por último, acrescento que a relação existente na construção dos saberes docentes do professor em destaque tem início em suas experiências anteriores à graduação, sendo somados aos conhecimentos angariados durante todo o processo formativo, se fazendo presente em sua prática docente.

Percebi, ainda, que o subprojeto do PIBID/Música da UERN proporcionou ações que mobilizaram saberes para a iniciação à docência, bem como à formação inicial no curso de licenciatura da UERN. Essa soma de fontes de saberes e ações serviram para integrar conhecimentos para a atuação e utilizar novas propostas para o ensino de Música na Educação Básica, agregando saberes à formação do sujeito da pesquisa.

Por fim, entendo a formação docente caracterizada por vários conhecimentos que são constituídos e desenvolvidos durante todo o percurso do profissional docente. Esses conhecimentos acontecem antes de ingressar na graduação e são articulados aos saberes mobilizados no decurso dessa formação e cursos de formação docente, bem como à própria experiência da prática docente, na qual o professor desenvolve os saberes que fazem parte de sua ação em sala de aula e fora dela.

Acredito que novas pesquisas são necessárias para conhecer quais os saberes são mobilizados e articulados nas práticas docentes dos professores de Música e quais os conhecimentos referentes à formação inicial desses professores, assim como a programas que fomentem a iniciação à docência, sendo que na pesquisa em realce foi proposta a partir do PIBID/Música da UERN, que auxilia na formação dos futuros professores de músicas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Washington Nogueira. **Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes Docentes na Prática do Professor de Música do Projeto SESC Cidadão**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- AMARAL, José Herikson Dantas do. **Saberes docentes em bandas de música: um estudo multicaso com três maestros no alto oeste potiguar**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ALCÂNTARA, Paulo Henrique Lopes de; SILVA, Gleice Kelly Luiz da. A formação musical do professor de música: saberes prévios ao ingresso nos cursos de licenciatura em música. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 10., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife: Abem, 2011. p. 851-857.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; Roseane Cardoso de. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 28, p. 39-69, jan./jun. 2006a.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**, Goiás, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006b.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. *In: CONGRESSO DA ANPPOM*, 15., 2005. **Anais**, 2005. p. 973-981.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A pesquisa sobre o professor: perspectivas para a pesquisa em música. *In: CONGRESSO DA ANPPOM*, 20., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2010. p. 406-410.
- BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BICHELS, Roveli. **Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituição de Ensino, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2002b.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de geração de pagamento de bolsas**. Brasília, DF: CAPES, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**: relatório de gestão. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorioPIBID.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB/CAPES, nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2019.

BRASIL. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 3 set. 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capes_pibid. Acesso em: 11 jun. 2019.

CAIMI, Roberto Leonardo. **A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de Bacharelado em música no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez. 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FÉLIX, Jerfferson Johnny de Aquino; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. Saberes docentes de três professores de violão do município de São Miguel/RN. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, 2016. p. 1-11.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora Funarte, 2008.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. **O regente como educador musical**: saberes para a prática do canto coral com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

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

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

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INJUI, 2013.

GEMESIO, Claudia Mara Costa Perfeito. ...“**Eu ensino da mesma forma que aprendi**”: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação - piano. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, A. A. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

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, 2006.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, 2004.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas de Vera Cruz do Oeste-PR**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MODOLO, Thiago Grando. **A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID música – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. Formação docente em música: discutindo os saberes experienciais no PIBID Música/UFRN. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, 2016. p. 1-11.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do; MENDES, Jean Joubert Freitas. Os saberes docentes e o PIBID na formação em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, editora, 2016. p. 1-9.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os Professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Local, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/03/2017.

OLIVEIRA, André Santos Ferreira de. **Do que é possível “dar conta”?** Profissionalização e saberes docentes na prática de professores de música no município do Rio de Janeiro. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018a.

OLIVEIRA, André Santos Ferreira de. O saber docente e a educação musical. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 5., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2018b. p. 62-74.

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

PERRNOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2012.

PITA, Patrícia de Souza, **Formação de professores**: um estudo sobre a apropriação das idéias de Nóvoa, Perrenoud e Sacristán nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação de Santa Catarina, de 2000 a 2005. 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2010.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 105-118, 2013.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Adilza Raquel Cavalcanti dos. Os saberes docentes na formação inicial do professor (aluno-docente) de educação infantil e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2011. p. 545-554.

SANTOS, Elisama da Silva Goncalves. **Educação Musical em Projetos Sociais**: os saberes docentes em ação. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 24., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2014b. p. 1-8.

SANTOS, Nadma Islane Oliveira. Saberes necessários à docência: perspectivas dos acadêmicos para a formação como professor de música. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9., 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2014. p. 1-11.

SÁUL, Tiago Scalvenzi. **O Ensino de Música na EJA**: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-Pr. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. **A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Gislaine Sousa. **A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes; MONTANDON, Maria Isabel. A construção de saberes pedagógico-musicais a partir das reflexões sobre a prática: perspectivas para a atuação docente. *In: CONGRESSO DA ANPPOM*, 19., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2009. p. 124-126.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 9-61.

SZYMANSKI, H. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 63-86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto institucional do PIBID da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.** Mossoró, 2013a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Subprojeto PIBID de licenciatura em Música.** Mossoró: UERN, 2013b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música.** Mossoró: UERN, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 06/2015-CONSEPE.** Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Mossoró: UERN, 2015.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane W. F. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. **Música em Perspectiva**, Paraná, v. 7 n. 1, p. 30-56, jun. 2014.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO 1

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO
Mestrado Acadêmico em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, professor(a) da disciplina de artes na Escola _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN e autorizo o mestrando Romário Pereira da Silva e o professor orientador desta pesquisa, Dr. Giann Mendes Ribeiro, a utilizar os dados coletados através das entrevistas e questionários, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos e periódicos, desde que mantido meu anonimato¹².

Mossoró, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

¹² As informações referentes à essa pesquisa podem ser solicitadas por meio dos seguintes contatos:

- Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro. E-mail: giannribeiro@gmail.com.
- Mestrando: Romário Pereira da Silva. E-mail: romaedmusical@gmail.com.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO 2

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
 Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
 Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
 Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO
 Mestrado Acadêmico em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O DIRETOR DA ESCOLA

Eu, _____, diretor(a) Escola _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN e autorizo o mestrando Romário Pereira da Silva e o professor orientador desta pesquisa, Dr. Giann Mendes Ribeiro, a utilizar os dados coletados através dos documentos oficiais da escola, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos e periódicos, desde que mantido meu anonimato¹³.

Mossoró, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

¹³ As informações referentes à essa pesquisa podem ser solicitadas por meio dos seguintes contatos:

- Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro. E-mail: giannribeiro@gmail.com.
- Mestrando: Romário Pereira da Silva. E-mail: romaedmusical@gmail.com.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO
Mestrado Acadêmico em Ensino

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

O objetivo do presente questionário é fornecer informações prévias referentes à formação inicial e conhecimentos prévios a respeito dos Saberes Docentes. Esses dados fazem parte da primeira etapa da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SABERES DOCENTES DE UM EX-BOLSISTA DO PIBID/MÚSICA DA UERN**. Esclarecemos que esses dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

DADOS GERAIS

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?

FORMAÇÃO DOCENTE

3. Qual o seu tempo de atuação no PIBID/Música da UERN?
4. Em qual ano concluiu a graduação em música?
5. Concluiu a graduação de forma regular, dentro dos quatro anos previstos no curso, de forma desnivelado, ou em caráter extraordinário?
6. Já está atuando na Educação Básica?
(___) sim (___) não
7. Se sim, em qual ano iniciou suas atividades docentes na Educação Básica?
8. Já ouviu falar do termo Saberes Docentes?
(___) sim (___) não
8. Se sim, qual conceito daria para o termo?
9. Gostaria de participar desta pesquisa de mestrado?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO
Mestrado Acadêmico em Ensino

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERFIL DO EX-BOLSISTA, FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Gostaria de escolher um pseudônimo?
2. Por que o interesse pelo ensino de música?
3. Me fale sobre a sua formação profissional.
4. Como foi sua formação inicial, seu percurso acadêmico?
5. Como você aprendeu a dar aula?
6. O que considera importante em uma?
7. Sua formação inicial foi suficiente para prepara-lo no tocante à sua atuação docente?
8. E sua formação contínua?

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PIBID/MÚSICA DA UERN.

9. Em sua formação inicial, quais disciplinas ajudaram em seu desenvolvimento docente?
10. Fale um pouco sobre sua atuação como bolsista no PIBID/Música da UERN.
11. Por que ingressou no programa?
12. O programa fez alguma diferença na sua iniciação à docência?
13. Sua atuação reflete tudo o que foi desenvolvido no Programa?
14. Dos conhecimentos propostos na iniciação à docência do PIBID, qual ou quais você transfere para a sua atuação docente?

SABERES DOCENTES

15. O que você entende por saber?
16. E para o professor, o que ele deve saber, ou quais saberes ele deve ter?
17. No ensino de música, o que o professor precisa saber?
18. Na sua opinião, o que são saberes docentes?
19. O que você entende por saberes curriculares?

20. O que você entende por saberes disciplinares?
21. O que você entende por saberes experienciais?
22. O que você entende por saberes da formação profissional?
23. Você acha necessário articular diversos saberes com a própria prática docente? Por quê?
24. O PIBID/Música ajudou na mobilização e articulação de saberes?

SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

25. O que você considera importante para no ensino de música na Educação Básica?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO
Mestrado Acadêmico em Ensino

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Organização das turmas;
2. Organização dos conteúdos;
3. Metodologia desenvolvida nas atividades;
4. Recursos utilizados pelo professor;
5. Interação do professor com os alunos.