

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

GIAN MARCO DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DO PROJETO
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Música.

Orientadora: Dra. Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS – SC

2018

de Oliveira, Gian Marco
Desenvolvimento Profissional Docente: um estudo
de caso com professores do Projeto Musicalização
Infantil de Blumenau/SC / Gian Marco de Oliveira. -
Florianópolis , 2018.
103 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Florianópolis, 2018.

1. Educação Musical. 2. Desenvolvimento
Profissional Docente. 3. Professores de Música. 4.
Educação Infantil. I. Schambeck, Regina Finck. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação. III. Título.

Ficha de Identificação da Obra elaborada pelo autor, com auxílio do programa de geração
automática da Biblioteca Central/UDESC.

GIAN MARCO DE OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

**UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DO PROJETO
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no curso de Pós-Graduação em Música, na área de Educação Musical, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora:



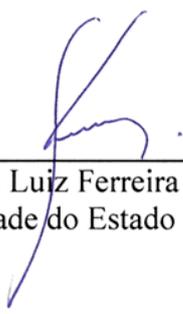
Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Dra. Luciana Marta Del-Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Membro:



Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis – SC, 25 de setembro de 2018.

À minha família, que acreditou comigo e me apoiou desde cedo na realização de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À minha família por me apoiar e me incentivar a alcançar meus objetivos: Celso de Oliveira, Raquel Silvana de Oliveira, Rafael B. Sedrez, Ana Paula de Oliveira Sedrez e Bruno H. Sedrez. Em especial agradeço à minha mãe, Salete Inês de Oliveira, que com o esforço de seu trabalho criou condições para eu realizar esse percurso. À minha companheira, Regina Reinicke, pelo carinho, companhia e compreensão nos momentos de presença e ausência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina Finck Schambeck, pela paciência e por acreditar em meu potencial. À banca examinadora Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben e Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo pela generosidade em suas contribuições nas etapas de projeto de pesquisa, exame de qualificação e defesa de mestrado.

Aos professores do PPGMUS que marcaram significativamente meu aprendizado ao longo do curso. Aqueles com quem mais convivi são hoje minha inspiração profissional. Aos meus colegas de curso Rafael, Lia, Daniela, Felipe, Rebeca e Sergio, pelo apoio mútuo.

A CAPES, pelo incentivo que recebi para a pesquisa na condição de bolsista entre abril de 2017 e julho de 2018.

À amiga e companheira de trabalho Profa. Bia Pasold, aos Professores do Projeto Musicalização Infantil e à Secretaria Municipal de Educação de Blumenau-SC por aceitarem e viabilizarem a pesquisa.

Ao amigo Julio Cesar Pamplona Soares, por compartilharmos juntos várias experiências profissionais, pessoais e acadêmicas.

Às famílias Reinicke e Kestring, por sempre me receberem de portas abertas nas mais diversas situações.

RESUMO

Em relação à música na Educação Infantil, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC conta com o Projeto Musicalização Infantil. O PMI é constituído por uma equipe de 18 professores de música, os quais atendem por ano aproximadamente 12 mil crianças em 78 Centros de Educação Infantil do município. Considerando as particularidades do contexto de atuação desses profissionais, a pesquisa teve como objetivo geral identificar processos de desenvolvimento profissional docente no PMI a partir das perspectivas de seus professores. Para tanto, os objetivos específicos foram analisar as colaborações e partilhas de vivências dos professores do PMI, bem como verificar o suporte disponibilizado aos professores no que diz respeito à sua atuação e desenvolvimento profissionais e levantar necessidades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente. A pesquisa tem abordagem qualitativa e como método o estudo de caso. Foram utilizadas como técnicas e instrumentos de produção de dados observações não participantes das reuniões de trabalho dos professores, proposição de questionário para perfil profissional e realização de grupos focais com professores do PMI. O referencial teórico apoiou-se nas perspectivas de desenvolvimento profissional docente de Mizukami (2010, 2013), Hookey (2002), Conway e Edgar (2014). Os resultados da pesquisa indicam que os professores do Projeto Musicalização Infantil se desenvolvem profissionalmente no exercício e na reflexão sobre a prática profissional; nos encontros e interações entre si, com professores de turma e com as crianças; na mobilização individual e/ou coletiva em prol da superação de desafios; por meio de suportes específicos às demandas educacionais; e através de organizações da área da Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Desenvolvimento Profissional Docente. Professores de Música. Educação Infantil.

ABSTRACT

The Municipal Teaching Network of Blumenau/SC counts on the Projeto Musicalização Infantil regarding music in Early Childhood Education. The PMI is formed by a team of eighteen music teachers who attend approximately 12 thousand children per year at 78 Early Childhood Educational Centers of the municipality. Considering the context particularities of these professionals, the research had as general objective to identify processes of professional development in the PMI by the perspectives of its teachers. In order to do so, the specific objectives were to analyze the collaborations and sharing of experiences of the PMI teachers; to verify the support provided to teachers concerning their professional performance and development; to bring up needs and challenges faced by teachers regarding their professional development. This research has a qualitative approach and the case study as method. Non-participant observations in teachers' work meetings, professional profile questionnaire, and focus group meetings with PMI teachers were used as data production techniques and instruments. The theoretical framework is based on teacher professional development perspectives of Mizukami (2010, 2013), Hookey (2002), Conway and Edgar (2014). Findings reveal PMI teachers develop professionally by the exercise of and reflection on professional practice; by meetings and interactions each other, with general classroom teachers and with the children; in individual and/or collective mobilization in order to overcome challenges; by specific supports to the educational demands; and by organizations of Music Education area.

KEYWORDS: Music Education. Teacher Professional Development. Music Teachers. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Quadro referencial para a compreensão do ensino e aprendizagem.....	29
Figura 2 - Desenvolvimento profissional: mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores.....	30
Figura 3 - Equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional.....	32
Figura 4 - Técnicas e instrumentos de produção de dados.....	36
Figura 5 - Material de estímulo para Grupo Focal 01: painel com conceitos e palavras-chave	38
Figura 6 - Material de estímulo para Grupo Focal 01: painel e sala.....	39
Figura 7 - Captura da tela: codificação de dados no software N-VIVO 11.....	42
Figura 9 - Período de início das atividades dos professores de música na Educação Infantil..	52
Figura 10 - Anos em que professores atuaram no PMI.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha temporal da produção de dados	37
Quadro 2 – Participação dos professores na produção de dados da pesquisa	41
Quadro 3 - 1ª Categorização: codificação com software N-Vivo 11	43
Quadro 4 – Refinamento das categorias	44
Quadro 5 - Formação acadêmica dos Professores	50
Quadro 6 - Formação na Pós-Graduação.....	51
Quadro 7 - Atendimento por professor(a)	53
Quadro 8 - Participação dos professores do PMI nos Encontros do MusE PPGMUS/UEDESC e apoio disponibilizado pela SEMED	70
Quadro 9 - Participação dos professores do PMI nos Encontros Regionais Sul da ABEM e apoio disponibilizado pela SEMED	71

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
APP	Associação de Pais e Professores
CEI	Centro de Educação Infantil
EBM	Escola Básica Municipal
FGG-ACE	Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GF	Grupo Focal
IPGEX	Instituto de Pós-Graduação e Formação Continuada
MUSE	Grupo de Pesquisa Música e Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMI	Projeto Musicalização Infantil
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
RME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Blumenau
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM SERVIÇO NO CONTEXTO BRASILEIRO	25
2.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM SERVIÇO EM UM CONTEXTO ESTRANGEIRO	27
2.3	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	ABORDAGEM E MÉTODO	35
3.2	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	36
3.3	CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	40
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	41
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	42
4	PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL.....	45
4.1	IMPLEMENTAÇÃO DO PMI.....	45
4.2	CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES E ATENDIMENTO	46
4.3	DOCUMENTO NORTEADOR PEDAGÓGICO E PROCEDIMENTAL.....	48
4.4	PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES	49
4.5	REUNIÕES DE TRABALHO	54
5	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC.....	57
5.1	O QUE SABEM	57
5.1.1	Conhecimento da matéria	57

5.1.2	Conhecimento do ensino	58
5.1.3	Conhecimento dos alunos	58
5.1.4	Para as práticas profissionais.....	60
5.2	COMO APRENDEM.....	60
5.2.1	Aprendizagem na prática profissional	62
5.2.2	Colaborações.....	63
5.2.3	Organizações e Pós-Graduação	66
5.3	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL PESSOAL E INSTITUCIONAL.....	67
5.3.1	Integração PMI-RME	68
5.3.2	Suporte	70
5.3.3	Projeto e perspectiva de carreira	74
5.3.4	Protagonismo profissional	78
	CONSIDERAÇÕES.....	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	87
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL 1 – GF1.....	89
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL 2 – GF2	91
	APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA PERFIL PROFISSIONAL.....	95
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
	APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	101
	APÊNDICE G – DESENHO DE PESQUISA.....	103

1 INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC conta com um projeto de musicalização infantil, o qual atende crianças da etapa da Educação Infantil (0-5 anos de idade). Foi a Profa. Bia Pasold que no ano 2000 deu início ao Projeto Musicalização Infantil como projeto piloto no Centro de Educação Infantil Cilly Jensen. Foi a partir de 2005 que o PMI foi institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, proporcionando a contratação de mais professores e a ampliação do atendimento às crianças do município.

Atualmente o PMI atende por ano aproximadamente 12 mil crianças em 78 CEIs. O professor de música do projeto vai até o(s) CEI(s) e realiza encontros semanais com cada turma de crianças da unidade escolar. Em relação aos seus objetivos, o Projeto Musicalização Infantil

[...] visa potencializar o desenvolvimento musical das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil. Nesse sentido, em prol da formação humana do sujeito, são promovidas situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de:

- Brincar com som e música;
- Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais;
- Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação;
- Apropriar-se de conceitos musicais;
- Ampliar seu repertório musical (BLUMENAU, 2017, p. 2).

Em 2017-2018 o PMI foi constituído por uma equipe de 18 professores de música. Existe uma rica diversidade em relação à formação profissional e acadêmica desses profissionais. Há desde professores que se encontram em formação inicial – cursando licenciatura em música, em período de iniciação profissional, a professores com experiência em pós-graduação – especialistas e mestres – e com mais de dez anos de trajetória profissional na educação musical.

No PMI são realizadas reuniões de trabalho mensais com os professores. Nesses encontros eles discutem sobre demandas pedagógicas, atendimento às crianças, planejamento do projeto e socializam práticas profissionais. A reunião de trabalho abre espaço para os professores se organizarem enquanto grupo e partilharem vivências profissionais. Além das reuniões, há outros meios em que professores de música do PMI possam interagir entre si: meio eletrônico [e-mails, mensagens], professores iniciantes que acompanham a atuação de professores mais experientes e suporte oferecido pela coordenação do PMI.

São características como diversidade de experiência profissional, objetivos em comum, encontros, atuações e interações entre professores do PMI que contribuem para um contexto favorável ao desenvolvimento profissional docente. Para tanto, procura-se responder a seguinte questão de pesquisa: que processos de desenvolvimento profissional docente ocorrem no PMI a partir das perspectivas de seus professores? Espera-se que o desenvolvimento profissional docente se dê no exercício da profissão, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Mas, os professores se desenvolvem em que aspectos? E, com quem?

Para atender às questões supracitadas, este trabalho tem como objetivo geral identificar processos de desenvolvimento profissional docente no PMI a partir das perspectivas de seus professores. Os objetivos específicos visam analisar as colaborações e partilhas de vivências dos professores do PMI, bem como verificar o suporte disponibilizado aos professores no que diz respeito à sua atuação e desenvolvimento profissionais e levantar necessidades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente.

Este trabalho de pesquisa se justifica tendo em vista que a problematização do desenvolvimento profissional dos professores do PMI, a partir de suas perspectivas, dará voz a esses profissionais, desvelando aspectos positivos e outros que precisam ser superados em relação a esse contexto. Além disso, produzirá novos subsídios aos interessados e/ou envolvidos para a discussão sobre conquistas já alcançadas pelo PMI, contribuindo para o fortalecimento do grupo e para os próximos passos a serem dados por esses professores no tocante ao desenvolvimento profissional docente. O estudo explorou com maior profundidade um contexto pedagógico específico da música na Educação Infantil pública, visando contribuir para a discussão sobre o tema, tanto no meio acadêmico quanto educacional.

A seguir, será apresentada a estrutura comentada da dissertação, a qual é denominada de primeiro capítulo. Dela fazem parte introdução, objetivos, questão de pesquisa, fatores motivacionais, justificativa e uma contextualização breve sobre o campo de pesquisa.

O segundo capítulo refere-se à revisão de literatura, que discute sobre a temática do desenvolvimento profissional docente a partir de trabalhos selecionados para o tema e ao referencial teórico, o qual engloba trabalhos de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2010, 2013), Mary Ross Hookey (2002), Colleen M. Conway e Scott N. Edgar (2014).

No terceiro capítulo, sobre metodologia, são apresentados abordagem, método, técnicas e instrumentos de produção de dados, critérios éticos da pesquisa, participantes da pesquisa e procedimentos de análise.

O quarto capítulo consiste na análise de dados referente ao Projeto Musicalização Infantil. As análises dizem respeito à implementação do PMI, contratação de professores e atendimento, documento norteador pedagógico e procedimental, perfil profissional dos professores e às reuniões de trabalho.

O quinto capítulo se refere ao desenvolvimento profissional dos professores do PMI. A partir dos dados produzidos em dois grupos focais, as análises tratam do que os professores sabem em relação a conhecimentos profissionais, como estes guiam as práticas profissionais, da aprendizagem profissional e da responsabilidade profissional pessoal e institucional sobre o desenvolvimento profissional.

Após as análises são apresentadas as considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado, bem como a apresentação de perspectivas para futuras pesquisas.

Constituem os elementos pós-textuais do trabalho as referências, os apêndices referentes aos roteiros de observação (A), do grupo focal 1 (B) e 2 (C), de questionário para perfil profissional dos professores (D), termo de consentimento livre e esclarecido (E), consentimento para fotografias, vídeos e gravações (F) e desenho de pesquisa (G).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura foram utilizados como mecanismos de busca o Portal do Banco de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos da CAPES e o site Google Acadêmico. Foram usados os termos de pesquisa “desenvolvimento profissional”, “professor de música”, “música” e “educação infantil” nos idiomas Português e Inglês. A seleção de trabalhos para a revisão de literatura se deu com base na aproximação que estes têm com a temática e contexto de pesquisa – desenvolvimento profissional de professores de música em serviço na educação básica – e contou com contribuições da banca examinadora de qualificação.

2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM SERVIÇO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O desenvolvimento profissional de professores de música em serviço na Educação Básica é problematizado por alguns estudos. De maneira geral, os dados mais utilizados para a realização desses estudos são os relatos dos próprios professores a respeito de questões levantadas pelos pesquisadores sobre a temática. Pereira (2016) investigou as trajetórias de trabalho de professores licenciados em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Além de compreender como os professores de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil, a autora buscou conhecer o modo como os professores de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos professores de música para a realização de suas práticas de ensino.

Pereira (2016) evidenciou que os professores de música demonstraram interesse e iniciativa em participar das demais atividades da instituição escolar – além da aula de música, apresentando-se, inclusive, abertos ao diálogo com demais profissionais, dispostos a aprender com eles e disponíveis para construir uma outra forma de trabalhar na educação infantil, encontrando suporte, especialmente, nas professoras unidocentes. Além do mais, a autora afirma que professores de música reconstroem suas experiências anteriores através da interação e convivência com crianças e com outros profissionais que trabalham na educação infantil, e, conforme se apropriam do contexto, vão modificando sua forma de pensar, em direção a tornarem-se, além de professores de música, professores de crianças (PEREIRA, 2016, p. 63-65).

Abreu (2015) reabriu resultados de uma pesquisa concluída em 2011 – tese de doutorado, cujo foco era centrado nas narrativas de profissionalização de professores que

atuam com o ensino de música na disciplina Arte em escolas de educação básica em uma rede de ensino municipal. A autora procurou acompanhar, nas narrativas de profissionalização, o movimento que os professores de música fazem em seus contextos educacionais para se profissionalizarem. Ademais, concluiu que “a profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação, ela só atinge o vivido se for narrada” (ABREU, 2015, p. 126-127).

Gaulke (2013) realizou um estudo com o objetivo de compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares, bem como entender como o professor iniciante lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário e identificar quais são as principais dificuldades e desafios que o professor iniciante enfrenta (p. 92). Entre outras evidências, a autora destaca que ter clareza dos seus princípios, observar e conversar com os colegas, recorrer a leituras e materiais didáticos são estratégias usadas pelos professores de música iniciantes para lidar com uma realidade totalmente nova e para ampliar seu repertório docente (p. 97).

Por meio da metáfora de uma roda de bicicleta e seu movimento em uma superfície, que representa toda a movimentação que ocorre na aprendizagem da docência em música na escola de educação básica, Gaulke (2013) explica seu entendimento da construção dessa aprendizagem. A autora considera que “a aprendizagem da docência é o movimento do professor em busca do aprender, da superação dos desafios; esse movimento é o que o faz manter o equilíbrio, assim como acontece ao andarmos de bicicleta” (p. 102).

Em estudo posterior – tese de doutorado – Gaulke (2017) procurou compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Para tal, a autora buscou identificar experiências de vida e formação que foram significantes para os professores de música se tornarem professores da educação básica, bem como reconhecer experiências construídas na relação do professor de música com a escola e entender as experiências na e com a escola que os professores de música significam no seu processo de desenvolvimento profissional (p. 195).

Gaulke (2017, p. 205-207) propõe uma simbologia do barco no mar como uma forma de ilustrar o entendimento da autoformação. O barco é o desenvolvimento profissional, o professor com sua vontade e energia guia o barco, a realidade escolar o lugar – também construído pelas experiências ali vividas, e o navegar nesse lugar promove o encontro de pessoas – as conchas, deixando marcas nesse barco. O lugar constitui os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional: o outro, o eu e a construção do eu com o outro. Há também a toca – a morada, porto seguro – não fixo – onde o professor constrói lugar em si mesmo:

Na toca o professor guarda suas bagagens, suas memórias experienciais, que passam a constituí-lo como pessoa e como professor. As experiências constituídas pelo professor na sua atuação somam-se às suas bagagens anteriores e levam o professor a organizar e reorganizar seus saberes experienciais, gerando novos saberes e consolidando outros. A toca é a amálgama do lado pessoal com o lado profissional. Constitui um lado profissional “pessoalizado”; é pessoal porque construído pelo sujeito, mas profissional na sua natureza: um conhecimento profissional da pessoa. [...]

A toca é um “terceiro lugar”, onde se dá a vinculação entre o lado pessoal e o lado profissional; a vinculação entre o (eu)sujeito e o trabalho. Mas a vinculação, para configurar a toca, também precisa ser formativa; a vinculação precisa trazer outras ou novas formas, precisa transformar ou mudar a forma anterior de algum modo, seja a forma do pessoal, seja a forma do profissional. A toca é, assim, um lugar interno de formação, que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional. (GAULKE, 2017, p. 207-208).

A autora considera que se reconhecer na experiência na e com a escola é condição do desenvolvimento profissional do professor de música, sendo a experiência com o lugar o que constitui a toca (GAULKE, 2017, p. 6).

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM SERVIÇO EM UM CONTEXTO ESTRANGEIRO

Em um contexto de pesquisa norte-americano, Conway et al. (2005) trataram sobre o desenvolvimento profissional de três professores de música em serviço, dois na educação básica e um no ensino superior. Entre os desafios evidenciados pelos relatos dos professores, está a falta de incentivo institucional para o desenvolvimento profissional docente (p. 11-12), sobrecarregando o professor de música no tocante à responsabilidade profissional pessoal em relação a seu desenvolvimento profissional.

Outro desafio relatado por esses professores norte-americanos diz respeito à atuação de mentores e/ou coordenadores, que têm como tarefa prestar suporte aos professores de música quando estes necessitam de auxílio para atender às demandas emergentes da própria atuação profissional e do atendimento aos alunos. Quando coordenadores não possuem formação em Educação Musical, professores de música podem ter suporte em relação às demandas educacionais gerais, mas Conway et al. (2005) afirmam que, nesses casos, professores de música carecerão de suporte específico às demandas da Educação Musical. Em decorrência disso, o professor de música necessita buscar suporte por outros meios para atender suas demandas específicas, a exemplo: professores do ensino superior e organizações¹ relacionadas à Educação Musical (p. 12-13).

¹ Sobre organizações relacionadas à Educação Musical no Brasil, a “ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de

Conway et al. (2005) levantam questões acerca da educação das artes e desenvolvimento profissional, sendo possível endereçá-las mais especificamente à Educação Musical:

- É possível dar aos professores da Educação Musical mais voz no delineamento e implementação de seu próprio desenvolvimento profissional?
- Que estruturas administrativas são necessárias para que isso aconteça?
- Como colaborações e parcerias com organizações da Educação Musical podem ajudar a prover desenvolvimento profissional específico?
- Que papel organizações musicais do estado e outras organizações artísticas podem exercer em prover desenvolvimento profissional apropriado para professores de música?
- Que papel universidades podem exercer em prover desenvolvimento profissional apropriado para professores de música? (2005, p. 14, tradução e adaptação minha)².

Os autores enfatizam questões de protagonismo profissional e de possíveis papéis que organizações, universidades e os próprios professores de música podem exercer em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Os trabalhos da revisão de literatura, de modo geral, tratam do desenvolvimento profissional de professores de música na Educação Básica com enfoque para o profissional, sua trajetória e contexto – o indivíduo. Este trabalho de pesquisa de mestrado vale-se das contribuições da respectiva literatura, inclusive para as análises de dados. Porém, o foco desta pesquisa foi direcionado para a equipe de professores de música do PMI e o seu contexto enquanto grupo de profissionais – o coletivo.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO

No que diz respeito do referencial teórico, esta pesquisa se apoiou nas perspectivas de desenvolvimento profissional docente de Mizukami (2010, 2013), Hookey (2002), Conway e Edgar (2014). Considerando o ensino como uma profissão numa sociedade democrática em constante transformação, Mizukami (2013) trata da escola e desenvolvimento profissional da

experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. A ABEM está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro da ISME (International Society for Music Education).” (ABEM, 201_).

² No original: • Is it possible for arts teachers to be given more of a voice in the design and implementation of their own professional development? • What administrative structures are needed this to occur? • How can collaborations and partnerships with arts organizations help to provide arts education specific professional development? • What role can state music and other arts organizations play in providing appropriate professional development for arts teachers? • What role can universities play in providing appropriate professional development for arts teachers? (CONWAY et al., 2005, p. 14).

docência. A autora indica a necessidade de os processos formativos enfatizarem três eixos essenciais à constituição de uma base de conhecimento para a docência, que são compreendidos por suas inter-relações. São eles: conhecimento dos alunos, seus processos de desenvolvimento e seus contextos socioculturais; conhecimento da matéria e dos objetivos curriculares; conhecimento do ensino.

Figura 1- Quadro referencial para a compreensão do ensino e aprendizagem



Fonte: MIZUKAMI, 2013, p. 25.

Vale ressaltar que tais eixos integram processos formativos de professores em formação inicial e, inclusive, de professores em serviço.

Hookey (2002) analisou a produção acadêmica norte-americana sobre o desenvolvimento profissional de professores de música em serviço. A autora destaca o que os pesquisadores puderam dizer sobre o assunto, a natureza das problemáticas que eles enfrentaram ou revelaram, e questões que eles deixaram para outros responderem (p. 887). De acordo com a autora:

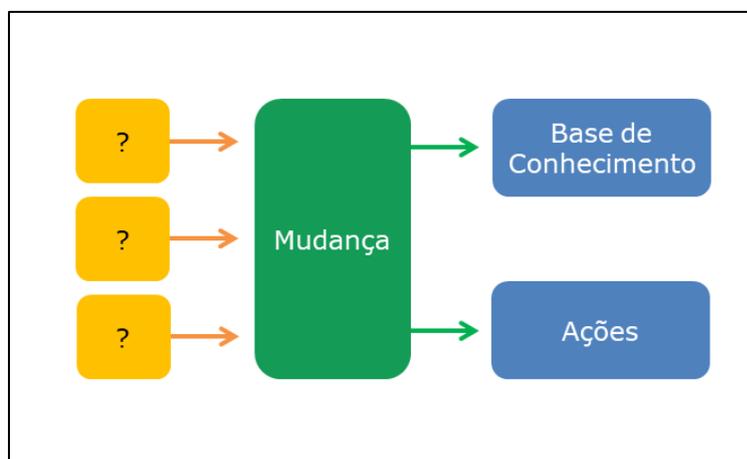
O termo desenvolvimento profissional tem múltiplos significados. Destes, quatro têm um impacto em como nós delineamos e interpretamos pesquisa: desenvolvimento profissional como

- um processo de mudança pessoal profissional,
- um conjunto de atividades delineado para promover mudança pessoal profissional,
- um projeto de vida, e,
- uma estrutura abrangente para mudança profissional.

Num nível fundamental, desenvolvimento profissional refere-se à mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores. (HOOKEY, 2002, p. 888, tradução minha)³.

Mizukami et. al. (2010) entendem base de conhecimento como “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (p. 67). Se desenvolvimento profissional refere-se à mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores, é possível questionar que fatores geram mudanças, e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional.

Figura 2 - Desenvolvimento profissional: mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores



Fonte: elaborado pelo autor, baseado em (HOOKEY, 2002).

³ No original: The term professional development has multiple meanings. Four that have an impact on how we design and interpret research are:

- professional development as a process of personal professional change,
- professional development as the set of activities designed to promote personal professional change,
- professional development as a lifelong project, and
- professional development as an overarching framework for professional change.

At a fundamental level, professional development refers to the change in a teacher's knowledge base and actions. (HOOKEY, 2002, p. 888).

As pesquisas acerca do tema podem apontar para diferentes direções, pois o termo desenvolvimento profissional possui diferentes significados. Hookey então agrupa a respectiva produção científica sobre a temática nas seguintes categorias:

- Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Educadores Musicais com/por meio de Organizações;
- Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Educadores Musicais em Escolas;
- Pesquisa sobre Vidas Profissionais Pessoais de Educadores Musicais;
- Pesquisa sobre Requisitos de Desenvolvimento Profissional para Licença e Recertificação de Educadores Musicais em Serviço; e
- Pesquisa sobre Professores de Sala de Aula enquanto Educadores Musicais (HOOKEY, 2002, p. 89, tradução minha)⁴.

A partir dessas categorias é possível visualizar os assuntos que interessaram aos pesquisadores até o momento da análise da autora. Em diálogo com os trabalhos categorizados pela própria autora, Hookey levanta enfaticamente dois questionamentos para a temática:

- O que professores e outros profissionais da educação musical sabem, como eles o aprendem, e como esse conhecimento guia suas práticas?
- Quais são os propósitos ou consequências de experiências de desenvolvimento profissional, e, de que maneiras os professores estão individualmente ou coletivamente implicados em seu desenvolvimento profissional? (HOOKEY, 2002, p. 890, tradução minha)⁵.

Os questionamentos da autora são pertinentes para a realização de pesquisas nos mais diversos contextos de atuação profissional na educação musical, e, quando endereçados para contextos educacionais brasileiros, suscitam questões como: Por quem, como e com base em que são definidos – a exemplo – cursos de formação continuada para professores de música atuantes na Educação Básica?

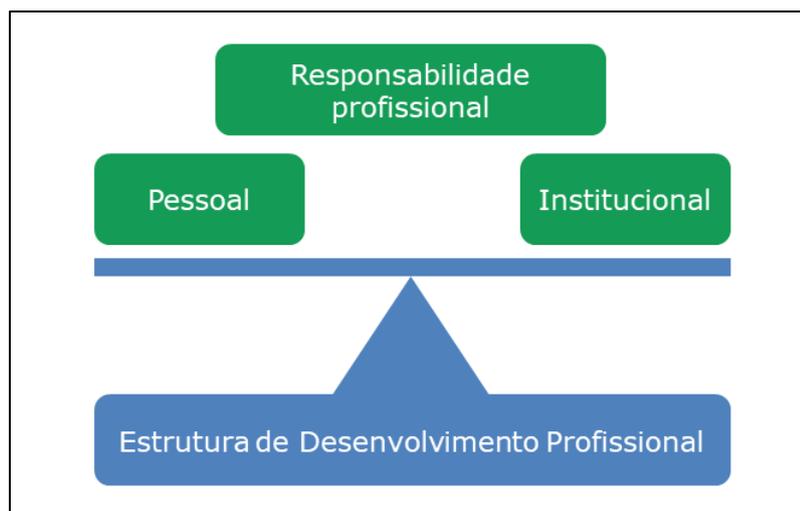
Diante de situações de protagonismo profissional e a partir de estudos que compõem sua revisão, Hookey (2002) afirma que “o equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional é fator definidor da estrutura de desenvolvimento profissional (p. 889,

⁴ No original: • Research on the Professional Development of Music Educators Within/Across Organizations, • Research on the Professional Development of Music Educators in Schools, • Research on the Personal Professional Lives of Music Educators, • Research on Professional Development Requirements for Licensure and Recertification of Inservice Music Educators, and • Research on Classroom Teachers as Music Educators (HOOKEY, 2002, p. 891).

⁵ No original: • What do teachers and other music education practitioners know, how do they learn it, and how does this knowledge guide their practice? • What are the purposes or consequences of professional development experiences, and in what ways are the teachers individually or collectively implicated in their professional development? (HOOKEY, 2002, p. 890).

tradução minha)⁶. Portanto, não é só o professor de música o responsável pelo seu desenvolvimento profissional, nem apenas a instituição à qual presta seus serviços, mas os dois compartilham dessa responsabilidade. E, numa situação ideal, isso deveria se dar de forma equilibrada.

Figura 3 - Equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional



Fonte: elaborado pelo autor, baseado em (HOOKEY, 2002).

Esse equilíbrio pode se dar de diferentes maneiras conforme os contextos em que atuam esses profissionais. Dar voz aos professores de música da educação básica torna-se uma possibilidade para que esses profissionais ampliem seu poder de decisão sobre suas trajetórias de aprendizado profissional. Conway e Edgar (2014) realizaram um trabalho similar ao de Hookey (2002), mas doze anos depois. Os autores teceram considerações sobre o período de produção acadêmica norte-americana pós-Hookey-2002, alertando sobre a descontinuidade na definição de conceitos sobre desenvolvimento profissional docente:

Desde quando esta fonte [HOOKEY, 2002] é uma das fontes primárias sobre desenvolvimento profissional na literatura, pesquisadores da educação musical têm frequentemente usado as definições de desenvolvimento profissional de Hookey em seus trabalhos. Não obstante, vários pesquisadores não definem de maneira ampla desenvolvimento profissional e isso é um ponto fraco nesse corpo de literatura (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 481, tradução minha)⁷.

⁶ No original: The balance between institutional and personal professional responsibility is the defining feature of the professional development framework (HOOKEY, 2002, p. 889).

⁷ No original: Since this source is one of the primary sources on professional development in the literature, music education researchers have often used the Hookey definitions of professional development in their work. However, many researchers do not define professional development at all and this is a weakness within this body of literature (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 481).

Tal afirmação não inviabiliza o uso de tais definições, mas sugere que a área considere esse aspecto como algo a ser continuamente explorado. Conway e Edgar (2014) analisaram a produção acadêmica sobre a temática e elaboraram as seguintes categorias:

- Desenvolvimento Profissional de Professores de Música Iniciantes: Desafios Enfrentados por Professores de Música; Suporte para Professores de Música por meio de Mentoria e Indução;
- Desenvolvimento Profissional de Professores de Música Experientes: Comunidades de Prática; Fazer Musical como Desenvolvimento Profissional; Pós-Graduação como Desenvolvimento Profissional; Pesquisa Ação / Pesquisa Professor como Desenvolvimento Profissional.
- Perspectiva / Ciclo de Carreira (2014, p. 4-18, tradução minha)⁸.

As questões tratadas pelos autores do Referencial Teórico sustentaram a elaboração de ferramentas para a produção de dados – observações, questionário e grupos focais – e ao estabelecimento de categorias de análise de dados.

⁸ No original: Professional Development of Beginning Music Teachers: Challenges Faced by Beginning Music Teachers; Supporting Beginning Music Teachers in Mentoring and Induction. Professional Development of Experienced Music Teachers: Communities of Practice; Music-Making as Professional Development; Graduate School as Professional Development; Action Research/Teacher Research as Professional Development. Career Cycle. (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 4-18)

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas a abordagem e o método de pesquisa, bem como técnicas e instrumentos de produção de dados, critérios éticos da pesquisa, participantes da pesquisa e procedimentos de análise.

3.1 ABORDAGEM E MÉTODO

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois leva em consideração o contexto dos pesquisados, suas crenças, atitudes e reflexões. De acordo com Sandín Esteban (2010, p.127) a pesquisa qualitativa é uma atividade “sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Os procedimentos com base na pesquisa qualitativa serviram de apoio para compreender processos de desenvolvimento profissional docente no PMI a partir das perspectivas de seus professores. Leva-se em conta também que, dadas as características da investigação, a abordagem qualitativa fornece os subsídios necessários para analisar as colaborações e partilhas de vivências dos professores do PMI, bem como verificar o suporte disponibilizado aos professores no que diz respeito à sua atuação e desenvolvimento profissionais e levantar necessidades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente.

Foi adotado o estudo de caso como método de pesquisa. Segundo Yin, o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. (YIN, 2009, p. 39). Ainda, segundo o autor, a investigação mediante o estudo de caso:

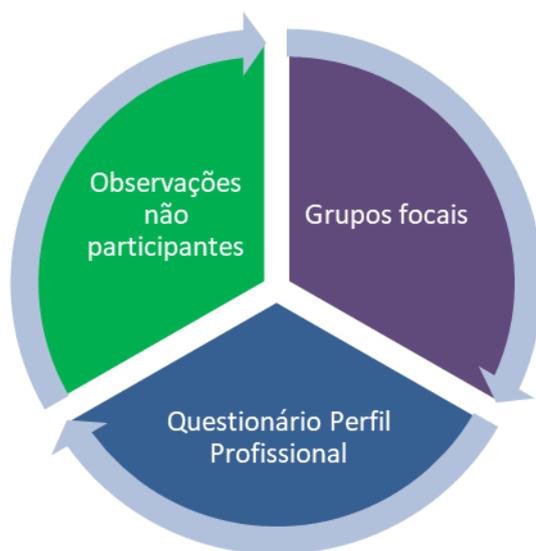
[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2009, p. 40).

Para viabilizar as múltiplas fontes de evidência, foram delineadas as técnicas e instrumentos de produção de dados necessários, apresentados a seguir.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foram utilizadas como técnicas e instrumentos de produção de dados observações não participantes das reuniões de trabalho do PMI, grupos focais com professores do projeto e proposição de questionário sobre perfil profissional desses professores. Os roteiros dos respectivos instrumentos estão disponíveis em APÊNDICES A, B, C e D.

Figura 4 - Técnicas e instrumentos de produção de dados



Fonte: elaborado pelo autor.

As sete observações não participantes das reuniões de trabalho visaram criar um panorama de atividades realizadas pelos professores de música do PMI, bem como de suas interações, partilhas de vivências profissionais e demais atuações colaborativas. As observações auxiliaram na elaboração dos demais instrumentos de produção de dados, pois permitiram uma perspectiva mais ampla sobre a atuação profissional do grupo de professores. As reuniões dos professores do PMI têm duração aproximada de quatro horas e são geralmente realizadas uma vez por mês. Apresenta-se a seguir uma linha temporal das observações, questionário para perfil profissional e grupos focais realizados.

Quadro 1 – Linha temporal da produção de dados

Técnica ou instrumento de produção de dados utilizado(a)	Data da produção de dados							
	2017				2018			
	10/08	14/09	26/10	30/11	15/03	12/04	19/04	10/05
Observações								
Questionário								
Grupos Focais								

Fonte: elaborado pelo autor.

Para saber mais sobre esse grupo de profissionais, foi proposto um questionário com o objetivo de identificar o perfil profissional dos professores de música do PMI. Com esses dados foi possível verificar a diversidade de trajetórias, formação e atuação profissionais do grupo. O questionário foi proposto de maneira presencial na última reunião de trabalho de 2017 da equipe. Por motivos diversos, uma professora respondeu ao questionário por meio eletrônico. O roteiro do questionário está disponível em APÊNDICE D.

Os dois grupos focais possibilitaram analisar os processos de formação de atitude, os meios envolvidos, as interrogações e as mudanças de visões a que os professores são submetidos quando expostos ao diálogo do grupo. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 79) a técnica de grupo focal mostra-se um procedimento de coleta de dados complexo, pois exige do pesquisador uma postura precisa e segura para poder conduzir de forma satisfatória e ética a pesquisa. No tocante a esses aspectos, esta pesquisa propôs desafios, visto que o autor tinha envolvimento prévio com o campo e manteve relações próximas com o grupo de professores do PMI durante a pesquisa, pois atuou também como professor do projeto por quatro anos.

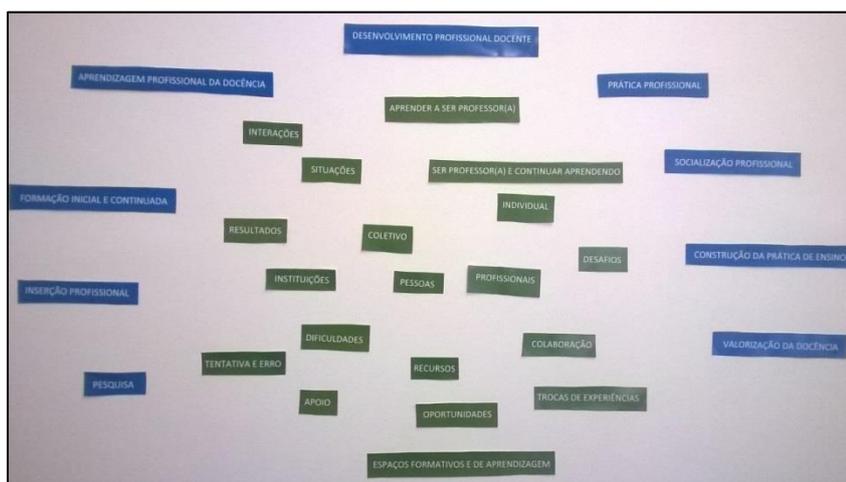
Kitzinger e Barbour aplicam uma definição a respeito da técnica de grupo focal. As autoras afirmam que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo” (KITZINGER; BARBOUR, 1999 apud BARBOUR, 2009). Então, não apenas cumpre-se um roteiro de perguntas, como numa entrevista, mas também se desempenha o papel de mediar as interações do grupo. Sobre as características do grupo focal, a autora complementa que:

O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”. Entretanto, também se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os

participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião. Da mesma forma, ainda que a atenção à interação grupal se refira ao processo de moderar discussões, com o pesquisador se atendo às diferenças em perspectivas ou ênfases dos participantes e explorando-as, também está associada à importância de observar as interações do grupo: as dinâmicas do grupo e as atividades nas quais ele se engaja [...]. (BARBOUR, 2009, p. 21).

Portanto, a atuação no preparo – do roteiro e materiais de estímulo – e na realização – observação atenta, mediação do grupo e tomada de decisões – do grupo focal definirá a qualidade dos dados que serão produzidos para a pesquisa. A sala para realização do Grupo Focal 01 foi preparada com materiais de estímulo: um painel de conceitos e palavras-chave, sobre possíveis direcionamentos da produção de dados.

Figura 5 - Material de estímulo para Grupo Focal 01: painel com conceitos e palavras-chave



Fonte: acervo do autor (GF 01, 26/10/2017).

Os termos utilizados em azul foram: aprendizagem profissional da docência; conhecer: as crianças, a música, o ensino; inserção profissional; prática profissional; desenvolvimento profissional docente; construção da prática de ensino; formação inicial e continuada; socialização profissional; valorização da docência; pesquisa. Em verde: instituições; pessoas; situações; desafios; dificuldades; oportunidades; resultados; apoio; colaboração; trocas de experiências; profissionais; individual; coletivo; interações; recursos; tentativa e erro; espaços formativos e de aprendizagem; aprender a ser professor(a); ser professor(a) e continuar aprendendo.

Figura 6 - Material de estímulo para Grupo Focal 01: painel e sala



Fonte: acervo do autor (GF 01, 26/10/2017).

O painel constitui-se enquanto material de estímulo para contextualização e direcionamento do grupo focal, pois, ao mesmo tempo em que o grupo focal está sendo conduzido por um determinado assunto, outras possíveis conexões com o que está em pauta estão disponíveis no painel. Apesar da diversidade de assuntos previstos no painel, o Grupo Focal 01 teve em sua maior parte do tempo como discussão central os processos de iniciação de carreira dos professores do PMI na educação infantil.

Pelo fato de o primeiro grupo focal não ter explorado outros assuntos, surgiu então a necessidade de realizar um novo grupo focal. Entretanto, como os professores do PMI são contratados em caráter temporário, iniciaram as atividades de 2018 no mês de março, sendo possível realizar o segundo grupo focal apenas em 19 de abril de 2018 – quase seis meses depois do primeiro grupo focal. No segundo grupo focal, buscou-se contemplar de forma mais efetiva dois grandes temas: 1) Fatores que geram mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores – conceito de desenvolvimento profissional proposto por Hookey (2002); 2) Responsabilidade profissional pessoal e institucional em relação ao desenvolvimento profissional dos professores do PMI (HOOKEY, 2002).

O material de apoio constitui-se em dois cartões que, no momento mais adequado do Grupo Focal 02, foram entregues a cada professor participante. Com o Cartão 1 visou-se estimular o participante a pensar em quais seriam os fatores geradores – quadrados amarelos com interrogações – de mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores do

PMI⁹. Para o segundo assunto do Grupo Focal 02, foi disponibilizado aos professores o Cartão 2, que apresenta uma ideia de balança entre responsabilidade profissional pessoal e institucional¹⁰ para que o participante possa refletir sobre como de fato está esse equilíbrio entre as partes, pois esse é fator definidor da estrutura de desenvolvimento profissional, segundo Hookey (2002, p. 889). No segundo grupo focal foi possível contemplar os dois temas, o que contribuiu para uma produção significativa de dados para análise.

Um dos desafios enfrentados no grupo focal foi o de promover por meio da mediação do pesquisador um equilíbrio no espaço de fala de cada professor participante, pois houve professores que queriam falar mais e outros menos. Nos grupos focais buscou-se estimular mais a participação daqueles que estavam expressando pouco – em relação aos demais participantes – seus pontos de vista sobre os assuntos em pauta, mas ainda sim houve diferenças expressivas nas participações dos professores. Essa diferença de participação, do quanto cada professor se expressou nos grupos focais, reflete-se na maior ou menor recorrência de falas de alguns professores nos capítulos de análise.

A triangulação de dados se deu pela convergência de dados provenientes das três fontes de evidência: observações não participantes, grupos focais e questionário profissional. As proposições teóricas que orientaram a produção e análise de dados estão calcadas nas abordagens sobre desenvolvimento profissional da docência propostas por Mizukami (2010, 2013), Hookey (2002), Conway e Edgar (2014) e na literatura. O desenho de pesquisa está disponível em Apêndice G.

3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA

Na intenção de atender aos critérios éticos de pesquisa, o projeto desta pesquisa realizada (CAAE 7073717.1.0000.0118) foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UDESC, visando preservar a integridade de todos os envolvidos na pesquisa, e aprovado em 28/04/2017 mediante parecer de número 2.038.411. Os termos de consentimento estão disponíveis em apêndices “e” e “f”. Para manter o anonimato dos professores foram utilizados pseudônimos escolhidos pelo pesquisador.

⁹ O Cartão 1 consiste na Figura 2 - Desenvolvimento profissional: mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores, apresentada no Referencial Teórico deste trabalho, p. 30.

¹⁰ O Cartão 2 consiste na Figura 3 - Equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional, apresentada no Referencial Teórico deste trabalho, p. 32.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No segundo semestre de 2017, período em que foi realizado o primeiro grupo focal, o PMI contava com 18 professores(as) de música, sendo que uma é também coordenadora do projeto. Referente ao período acima determinado, 16 professores(as) aceitaram participar da pesquisa. Um preferiu não participar e outro não compareceu às reuniões de trabalho. Entre os(as) que aceitaram participar da pesquisa em 2017, 11 são professoras e 5 são professores.

Por conta do caráter temporário de contratação, o processo seletivo de 2017 alterou o quadro de professores do PMI em 2018. Em decorrência disso, alguns professores saíram e outros ingressaram no PMI. Destes, cinco novos(as) professores(as) participaram da pesquisa, mas apenas por meio das observações não participantes das reuniões de trabalho de 2018. Ao longo do período de realização da pesquisa, 21 professores participaram de diferentes momentos de produção de dados.

Quadro 2 – Participação dos professores na produção de dados da pesquisa

Pseudônimo	Observação 2017	Grupo focal 2017	Questionário 2017	Observação 2018	Grupo focal 2018
Bárbara					
Bia					
Emília					
Felícia					
Flávia					
Gabriele					
Glória					
Gustavo					
Jorge					
Maitê					
Mateus					
Milena					
Murilo					
Priscila					
Rafaela					
Teodoro					
Carmen					
Carolina					
Yuri					
Charles					
Giovana					

Fonte: Elaborado pelo autor.

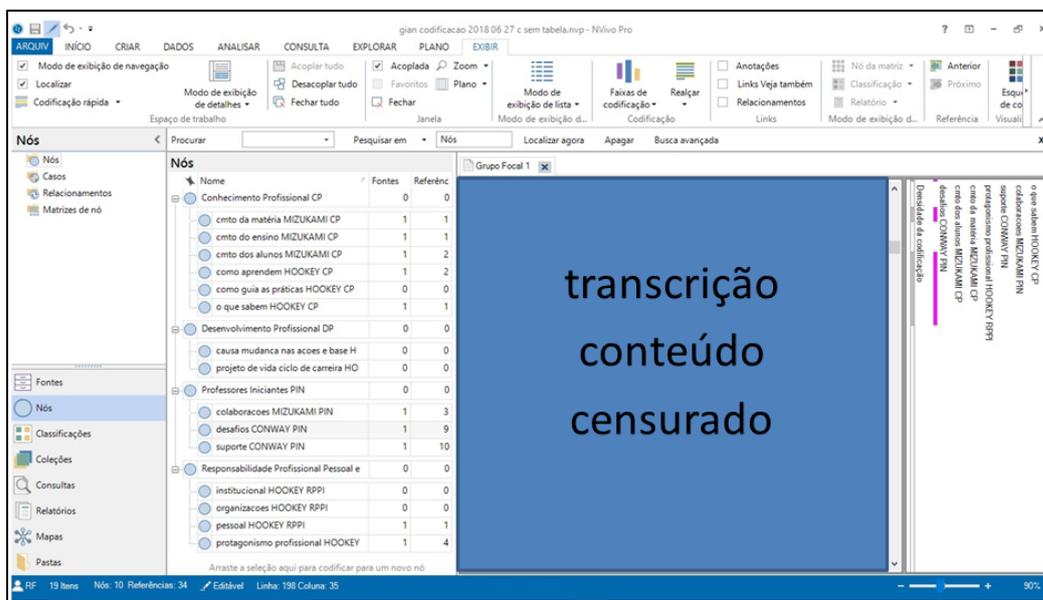
A falta de disponibilidade de alguns professores para participarem dos eventos da pesquisa – realizados nas reuniões de trabalho do projeto – somada à alteração do quadro

funcional do PMI – de 2017 para 2018 – influenciaram consideravelmente a participação dos professores na pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como procedimento de análise, foi realizada a codificação dos dados produzidos com base no referencial teórico de Mizukami (2010, 2013), Hookey (2002), Conway e Edgar (2014). Foi utilizado como ferramenta de codificação e categorização de dados o software N-VIVO 11. A seguir, uma captura da tela durante a codificação no software. A codificação teve como fontes as transcrições dos dois grupos focais realizados com os professores do PMI.

Figura 7 - Captura da tela: codificação de dados no software N-VIVO 11



Fonte: acervo do autor, em operação no software N-VIVO 11.

O software foi disponibilizado pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação, o qual dispõe de licença paga do software. Os dados foram inicialmente codificados a partir de categorias elaboradas com base no referencial teórico. Nessa codificação inicial as categorias estavam dispostas de forma isolada, separadas pelas propostas dos autores. Apresenta-se uma tabela com a organização das categorias no momento da primeira codificação das transcrições dos grupos focais – com o software N-Vivo 11.

Quadro 3 - 1ª Categorização: codificação com software N-Vivo 11

<p>1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</p> <p>1.1. O que sabem (HOOKEY)</p> <p>1.2. Como aprendem (HOOKEY)</p> <p>1.3. Para as práticas (HOOKEY)</p> <p>1.4. Conhecimento da matéria (MIZUKAMI)</p> <p>1.5. Conhecimento do ensino (MIZUKAMI)</p> <p>1.6. Conhecimento dos alunos (MIZUKAMI)</p>
<p>2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</p> <p>2.1. Colaborações (MIZUKAMI)</p> <p>2.2. Desafios (CONWAY; EDGAR)</p> <p>2.3. Fatores que geram mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores (HOOKEY)</p> <p>2.4. Necessidades (HOOKEY)</p> <p>2.5. Organizações (HOOKEY)</p> <p>2.6. Pesquisa Professor como Desenvolvimento Profissional (CONWAY; EDGAR)</p> <p>2.7. Pós-Graduação como Desenvolvimento Profissional (CONWAY; EDGAR)</p> <p>2.8. Projeto e perspectiva de carreira (CONWAY; EDGAR. HOOKEY)</p> <p>2.9. Suporte (CONWAY; EDGAR)</p>
<p>3. PROFESSORES INICIANTES</p> <p>3.1. Colaborações (MIZUKAMI)</p> <p>3.2. Desafios (CONWAY; EDGAR)</p> <p>3.3. Suporte (CONWAY; EDGAR)</p>
<p>4. RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL PESSOAL E INSTITUCIONAL</p> <p>4.1. Institucional (HOOKEY)</p> <p>4.2. Pessoal (HOOKEY)</p> <p>4.3. Protagonismo Profissional (HOOKEY)</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa primeira etapa, os dados das transcrições dos grupos focais foram codificados conforme categorias encontradas no referencial teórico – acima apresentadas. Porém, visando potencializar a análise, realizou-se um refinamento na categorização dos dados. Para tanto, novas categorias foram criadas, algumas mudaram de nível e outras se permearam, visando um melhor agrupamento e apresentação de informações. Categorias como necessidades e desafios foram diluídas nas categorias evidenciadas pelos relatos.

Quadro 4 – Refinamento das categorias

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
1. O QUE SABEM (HOOKEY) 1.1. Conhecimento da matéria (MIZUKAMI) 1.2. Conhecimento do ensino (MIZUKAMI) 1.3. Conhecimento dos alunos (MIZUKAMI) 1.4. Para as práticas (HOOKEY)
2. COMO APRENDEM (HOOKEY) 2.1. Aprendizagem na prática profissional 2.2. Colaborações (MIZUKAMI) 2.3. Organizações (HOOKEY) 2.4. Pós-Graduação como Desenvolvimento Profissional (CONWAY; EDGAR)
3. RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL PESSOAL E INSTITUCIONAL (HOOKEY) 3.1. Integração PMI-REDE 3.2. Suporte 3.2.1. Formações 3.2.2. Coordenação PMI 3.2.3. Coordenações CEIs 3.2.4. Estrutural 3.3. Projeto e perspectiva de carreira (HOOKEY) 3.4. Protagonismo Profissional

Fonte: elaborado pelo autor.

O referencial teórico contribuiu para o levantamento de questões a respeito de assuntos diversos – as categorias – entre a temática e o foco da pesquisa – os professores do PMI. A partir dessas questões foram elaborados os roteiros das observações, do questionário e especialmente dos grupos focais. O direcionamento dado pelo referencial teórico à produção de dados contribuiu para o estabelecimento de categorias de análise. As análises incorporam elementos do referencial teórico e da literatura.

Este capítulo tratou da abordagem e método de pesquisa, técnicas e instrumentos de produção de dados, critérios éticos da pesquisa, participantes da pesquisa e procedimentos de análise. A seguir, o capítulo de análise sobre o Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC.

4 PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresentará a análise dos dados a respeito do Projeto Musicalização Infantil. Com base em experiências profissionais do autor enquanto ex-professor do PMI e nos dados produzidos por essa pesquisa, serão tratadas a seguir características do PMI que dizem respeito à implementação do projeto, contratação de professores, atendimento, documento norteador pedagógico e procedimental do PMI, perfil profissional dos professores e às reuniões de trabalho.

4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PMI

O Projeto de Musicalização Infantil teve seu início como projeto piloto no Centro de Educação Infantil Cilly Jensen no ano 2000. Em 2001, ainda como projeto piloto, ampliou suas atividades para o CEI Nazaré. Mantendo essa mesma configuração de atendimento a esses dois CEIs, o PMI continuou como projeto piloto até 2004. Quem atendia como professora de musicalização a esses CEIs era a Profa. Bia Pasold, idealizadora do Projeto Musicalização Infantil, licenciada em Artes: com habilitação em Música pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2012. Especialista em Educação Musical pela mesma instituição em 2016. Atualmente é Gerente e Coordenadora do Programa Musicalização Instrumental/Bandas e Fanfarras e Projeto Musicalização Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Por solicitação própria, ela é referenciada neste trabalho como Profa. Bia Pasold.

De acordo com a coordenadora, o período do PMI enquanto projeto piloto contribuiu para a elaboração da versão 2005 do PMI. Após reformulações, em junho de 2005, o projeto foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Fernandes (2017, p. 88-91) ressalta que até a aprovação do projeto pela SEMED, de 2000 a 2004, o PMI era subsidiado com recursos financeiros das APPs dos CEIs atendidos, o que evidencia que o projeto teve sua origem a partir do interesse e incentivo das comunidades escolares. Abreu (2015) ressalta que

Ter a comunidade escolar como seu aliado é fazer dessa ligação um elo de forças capaz de fortalecer, tanto o ensino de música [...], como também contar com o apoio do sistema educacional local em favor de uma política mais consistente para o ensino de música nas escolas de educação básica (ABREU, 2015, p. 132).

Em 2005, após a aprovação da SEMED, agora com quatro professores de música, o PMI passou a atender seis CEIs, o que correspondia ao atendimento de aproximadamente 650

crianças. Segundo a Profa. Bia Pasold, nesse ano havia baixa disponibilidade de professores de música no mercado de trabalho com perfil para trabalhar na educação infantil. Mesmo com esse cenário profissional, o PMI tinha como meta dobrar o atendimento aos CEIs em 2006, o que, de fato, foi alcançado. Com o passar dos anos, novos licenciados em música foram se inserindo no mercado de trabalho, o que gerou uma disponibilidade maior de profissionais com o perfil para a educação infantil. Diante desse contexto, o atendimento e o número de professores do PMI foram crescendo.

4.2 CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES E ATENDIMENTO

De 2005 a 2011 era a Profa. Bia Pasold quem selecionava os professores de música que ingressavam no PMI por meio de entrevistas. Em 2012 foi lançado o primeiro edital para processo seletivo de professores ACT do PMI. Segundo a coordenação, os editais têm pontos positivos e negativos na forma como são constituídos. Por um lado, o processo seletivo por meio de edital proporcionou maior imparcialidade e capacidade de contratação, contribuindo para a visibilidade e divulgação do projeto. Por outro lado, os editais eram deficientes na seleção de professores devido à falta de questões específicas no processo seletivo sobre educação musical na educação infantil.

De 2012 a 2014 os professores do PMI eram contratados como “Professores de Artes”. Contratavam-se os professores das áreas da Arte do município por meio de uma única prova para um único respectivo cargo “Professor de Artes – Área de Atuação: Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil” (BLUMENAU, 2014). Sendo assim, as questões específicas da prova do cargo “Professor de Artes” eram sobre Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. De acordo com Profa. Bia Pasold, isso abriu espaço para que professores sem o perfil para trabalhar com música na educação infantil ingressassem no PMI, interferindo no desenvolvimento das atividades de educação musical como um todo dentro do projeto.

Em 2018 os professores continuam sendo contratados em caráter temporário, mas agora os cargos para professores de música na educação básica estão organizados como: “Professor Arte – Musicalização Infantil CEIs” e “Professor Arte – Bandas e Fanfarras EBMs”. Ambos com os seguintes requisitos para o cargo de formação específica concluída: “Diploma de Licenciatura Plena em Artes com habilitação em música; ou Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em música; ou Licenciatura Plena em Música”. Pela primeira vez na SEMED, os conteúdos programáticos constatados no edital preveem conteúdos específicos para os cargos de professores de música (BLUMENAU, 2018b).

Entretanto, as provas para esses dois cargos em 2018 apresentaram novamente questões ligadas às áreas do Teatro, Artes Visuais, Dança e Música. De forma semelhante aos processos seletivos que antecedem ao de 2018, essa discordância entre conteúdos previstos e exigidos nas provas compromete negativamente a seleção de professores de música para a Educação Básica do município.

A realização de concurso público para professor de música na educação infantil de Blumenau é algo discutido há anos, pelo menos desde 2012, e com muita perseverança por parte dos professores e coordenadora do PMI. Ainda não há concurso público para o cargo de professor de música da Educação Infantil. Já no ensino fundamental, uma das conquistas para a educação musical na educação básica do município foi a consolidação do Programa Bandas e Fanfarras da Secretaria Municipal de Blumenau, o qual possibilitou a abertura de um concurso público para a efetivação de professores de música. O programa atende crianças e adolescentes do ensino fundamental no contraturno escolar¹¹.

Em 2015 o PMI contava com 29 professores de música. As crianças dos 78 CEIs eram contempladas com o projeto durante todo o ano letivo. Em 2016, decorrente do cenário econômico de Blumenau, o número de professores do PMI foi reduzido para 15. Isso fez com que as crianças passassem a ser atendidas apenas um semestre por ano. A exemplo: no primeiro semestre de 2016, os quinze professores atendiam aproximadamente 39 CEIs (6 mil crianças), e no segundo semestre os outros 39 (outras 6 mil crianças), perfazendo uma média de 2 a 3 CEIs para cada professor por semestre. Essa configuração de atendimento semestral se mantém até hoje – segundo semestre de 2018. Portanto, na configuração atual de atendimento, a criança da rede municipal, Educação Infantil, é contemplada com o Projeto Musicalização Infantil apenas um semestre por ano.

Na Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC os professores da Educação Básica têm previsto $\frac{1}{4}$ do total de sua carga horária para o tempo de hora-atividade, conforme Decreto N° 9645/2012 (BLUMENAU, 2012). Por exemplo, um professor com carga horária de 40 horas-relógio semanais possui, dessas, 8 horas-atividade. Tal condição trabalhista municipal difere da proposta pelo governo federal, conforme PARECER CNE/CEB N°: 18/2012 de 2/10/2012 (BRASIL, 2012), o qual determina destinar no máximo $\frac{2}{3}$ da jornada para interação com estudantes e no mínimo $\frac{1}{3}$ da jornada para atividades extraclasse

¹¹ Para saber mais, Fernandes (2017).

(BRASIL, 2012, p. 19). Em relação ao tempo necessário à reflexão e ao aprendizado profissional docente, McDiarmid afirma que os professores necessitam:

Empreender avaliação crítica de suas práticas para aprender a ensinar de novas maneiras, implicando a delimitação de tempo e de oportunidade para saírem física e mentalmente de seu trabalho diário de sala de aula, de forma a poderem questionar, ler, discutir, obter informações, observar, pensar, escrever e experimentar (MCDIARMID, 1995 apud MIZUKAMI et al, 2010, p. 79-80).

Com 1/3 da carga horária de trabalho destinada à hora atividade, professores do PMI teriam melhores condições para atender aos projetos macro dos CEIs, atuar conjuntamente com os demais profissionais dos CEIs na realização de reuniões e planejamentos – contribuindo para a integração PMI-CEI, receber suporte das coordenações dos CEIs e do PMI, realizar leituras e pesquisas – em prol do atendimento às demandas pedagógicas, entre outros.

4.3 DOCUMENTO NORTEADOR PEDAGÓGICO E PROCEDIMENTAL

O Projeto Musicalização Infantil teve seu primeiro documento norteador em 2005, por meio do qual foi formalizada a aprovação do PMI pela SEMED. Tal aprovação transferiu a responsabilidade da manutenção do PMI das APPs para a SEMED. Com o passar do tempo os professores do PMI foram desenvolvendo novas perspectivas sobre o projeto, culminando na elaboração da versão 2010 do PMI.

Em 2016 a Profa. Bia Pasold convidou os professores do PMI a comporem uma comissão para atualizar o documento norteador do projeto. Até aquele momento era a versão 2010 que estava em vigor, a qual não estava mais atendendo às demandas procedimentais e pedagógicas. Três professores se disponibilizaram a participar do processo de reescrita do documento, sendo um deles o autor desta pesquisa. Os encontros para a atualização do PMI eram realizados mensalmente entre os três professores e a Profa. Bia Pasold durante o primeiro semestre de 2017. Buscou-se com o novo documento avanços em relação a questões pedagógicas e procedimentais, bem como uma melhor integração entre PMI e CEIs.

Após apreciação da SEMED, o documento foi aprovado em julho de 2017. Segundo a Profa. Bia, a versão 2017 do PMI está em processo de publicação pela Prefeitura Municipal de Blumenau, que disponibilizará o documento na íntegra em seu endereço eletrônico¹². A Profa. Bia Pasold disponibilizou a versão 2017 aos professores do PMI e no primeiro

¹² Endereço eletrônico dos Programas e Projetos da SEMED Blumenau:
<https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/projetos-programas-semmed>

semestre de 2018 solicitou que eles socializassem o documento em reuniões com os profissionais dos CEIs – equipes gestoras e professores de turma.

A socialização do documento visou aprimorar a integração entre PMI e CEIs, fazendo com que os profissionais dos CEIs se inteirassem dos objetivos e diretrizes pedagógicas e procedimentais do projeto. Destaca-se que a presença do professor do PMI na socialização contribuiu para o esclarecimento de possíveis dúvidas em relação ao documento, contribuindo para um melhor entendimento das propostas nele apresentadas.

Segundo o documento, no que diz respeito à criança, “o PMI posiciona-se de modo a fomentar seu conhecimento musical, [...] a formação da criança – do ser – conhecedor do universo musical, crítico e, sobretudo, sensível à música” (BLUMENAU, 2017, p. 2). Para tal, sobre seus objetivos, o Projeto Musicalização Infantil

[...] visa potencializar o desenvolvimento musical das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil. Nesse sentido, em prol da formação humana do sujeito, são promovidas situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de:

- Brincar com som e música;
- Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais;
- Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação;
- Apropriar-se de conceitos musicais;
- Ampliar seu repertório musical (BLUMENAU, 2017, p. 2).

Em relação às perspectivas procedimentais do PMI, o professor do projeto tem autonomia para planejar suas atividades. Os planejamentos podem ter abrangências distintas: semanais, quinzenais ou mensais, a critério do professor. Atualmente, os professores do PMI não produzem documentos formais de avaliação, mas se utilizam de registros para refletir sobre a prática pedagógica e elaborar novos planejamentos. O atendimento às crianças se dá por meio de um encontro semanal em cada turma do CEI. Esses encontros têm duração de 30 minutos para as turmas de creches (0 a 3 anos) e 40 minutos para as de pré (4 a 5 anos). A presença dos professores de turma durante os encontros de musicalização é obrigatória. (BLUMENAU, 2017, p. 4).

4.4 PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O PMI é constituído por uma equipe de 18 professores de música. Há uma rica diversidade em relação à formação profissional e acadêmica desses profissionais. Há desde professores que se encontram em formação inicial – cursando licenciatura em música em

período de iniciação profissional, a professores com experiência em pós-graduação – especialistas e mestres – e com mais de dez anos de trajetória profissional na educação musical. Na intenção de verificar essa diversidade na formação e atuação dos professores do PMI, foi proposto ao grupo um questionário para perfil profissional.

Por motivos diversos, as professoras Emília e Gabriele não participaram do questionário para perfil profissional, bem como os professores que ingressaram apenas em 2018 no PMI. Para Profa. Glória foi oportunizado o questionário por meio eletrônico. Os demais professores responderam ao questionário presencialmente em reunião de trabalho no dia 30/11/2017. A seguir, um panorama sobre a formação acadêmica dos professores.

Quadro 5 - Formação acadêmica dos Professores

Pseud.	Idade	Licenciatura	Ano	Especialização	Ano	Mestrado	Ano
Bárbara	29	Artes – Música	2010	Educação Musical	2016	Especial ¹³	2017
Bia	54	Artes – Música	2011	Educação Musical	2016		
Emília*							
Felícia	32	Artes – Música	2011	Educação Musical	2012		
Flávia	33	Artes – Música	2006	Ludopedagogia	2008		
				Educação Musical	2011		
Gabriele*							
Glória	29	Música	2011	Educação Musical	2012	Educação	Cur-sando
Gustavo	24	Música	2016				
Jorge	37	Música	2014	Educação Musical	2016	Especial ¹⁴	2016
Maitê	60	Música	2013				
Mateus	26	Música	2015				
Milena	49	Artes Visuais	2015				
		Música	Cursando				
Murilo	42	Artes – Música	2001				
Priscila	29	Artes – Música	2011	Educação Musical	2012		
Rafaela	49	Música	2016	Arte e Educação	Cursando		
Teodoro	26	Música	2012			Musicologia / Etnomus.	2014
* Participaram da pesquisa, mas não do questionário para perfil profissional.							

Fonte: Questionário Perfil Profissional (30/11/2017). Elaborado pelo autor.

¹³ Aluna especial do Mestrado em Música do PPGMUS da UDESC – Área: Educação Musical, na disciplina Educação Musical Coral.

¹⁴ Aluno especial do Mestrado em Música do PPGMUS da UDESC – Área: Educação Musical, na disciplina Tópicos Especiais em Educação Musical II.

A seguir serão apresentados os dados provenientes do questionário para perfil profissional. Para tal, ter-se-á como referência de totalidade (100%) o número 14, pois foi a quantidade de professores que respondeu ao questionário. Os índices que acompanham os dados entre parênteses representam o número de professores relacionado ao respectivo dado.

Em relação à formação inicial em nível superior, os professores do PMI cursaram Licenciatura em Artes Visuais (1), Artes – Licenciatura em Música (5) e Licenciatura em Música (9), concluídos até 2011 (7) e 2012-2016 (7). A maioria formou-se na FURB (11), seguida por UNIASSELVI (1) e UNIVALI (1). Uma não declarou instituição formadora. Duas professoras declararam estar cursando ensino superior em outra área, pois estão em processo de transição de área – evasão da Educação Musical para outra área técnica. (Questionário Perfil Profissional, 30/11/2017). A respeito da formação em pós-graduação, professores do PMI declaram a seguinte trajetória:

Quadro 6 - Formação na Pós-Graduação

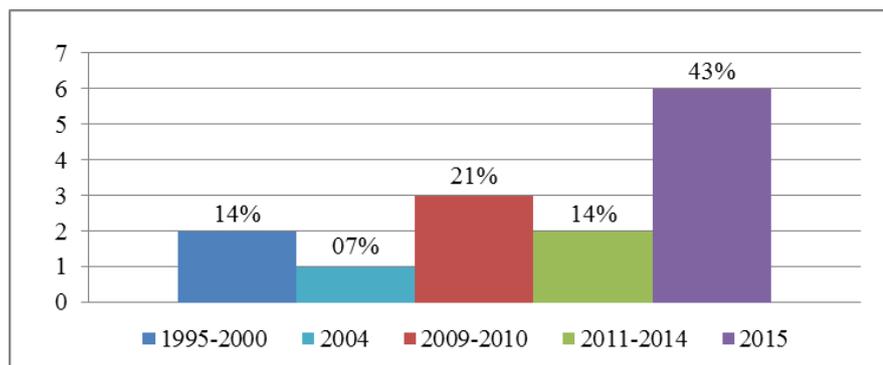
Nível	Curso	IES	Índice
Especialização	Arte e Educação	UNIASSELVI	1
Especialização	Educação Musical	FGG-ACE	1
Especialização	Educação Musical	IPGEX	3
Especialização	Educação Musical	FURB	3
Mestrado	Aluno(a) Especial	UDESC	2
Mestrado	Musicologia/Etnomusicologia	UDESC	1
Mestrado	Educação	FURB	1

Fonte: Questionário Perfil Profissional (30/11/2017). Elaborado pelo autor.

A maioria dos professores (9) teve experiências de formação em pós-graduação, sendo que quatro foram em nível de mestrado. Uma professora que se especializou em Educação Musical é especialista também em Ludopedagogia. Um professor e uma professora que se especializaram em Educação Musical cursaram também disciplinas do Mestrado em Música – Área: Educação Musical, na condição de alunos especiais (Questionário Perfil Profissional, 30/11/2017).

Professores do PMI declararam iniciar suas atividades como professores de música na Educação Infantil – instituição pública e/ou privada – no ano de:

Figura 8 - Período de início das atividades dos professores de música na Educação Infantil

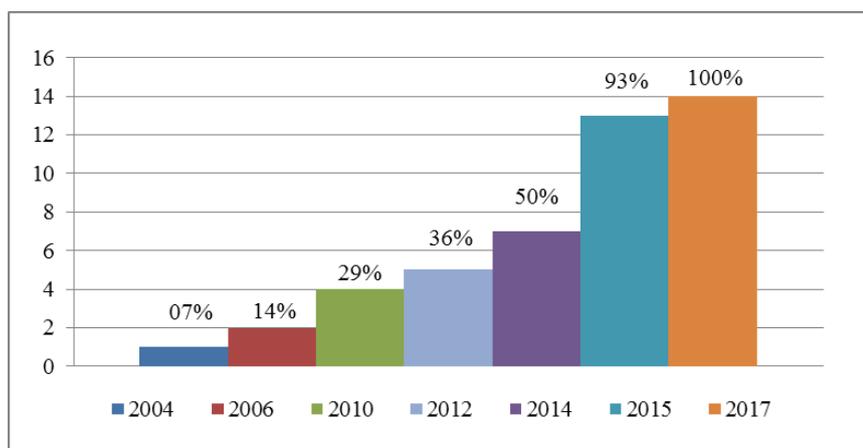


Fonte: Questionário Perfil Profissional (30/11/2017). Elaborado pelo autor.

Nota-se uma representação significativa (7) de professores que iniciaram suas atividades na Educação Infantil apenas em 2015, configurando o ano de 2017 como terceiro ano de experiência especificamente nessa profissão. A maioria dos professores (8) declara atuar paralelamente em outros âmbitos profissionais além do PMI, com carga horária variável (1), 10-20h (4) e 30h (3) semanais nesses outros tipos de atividades (Questionário Perfil Profissional, 30/11/2017).

Conway e Edgar (2014) definem professores de música iniciantes como professores em serviço no primeiro e/ou segundo ano de ensino. Professores de música experientes são categorizados como professores no terceiro ano de serviço em diante (p. 482, tradução minha)¹⁵. A seguir, um panorama sobre os anos em que Professores trabalharam no PMI a partir de 2004 – integração do projeto com a SEMED.

Figura 9 - Anos em que professores atuaram no PMI



Fonte: Questionário Perfil Profissional (30/11/2017). Elaborado pelo autor.

¹⁵ [...] beginning music teachers defined as inservice teachers in the first and/or second year of teaching. [...] experienced music teacher (third year and beyond) [...] (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 482).

Nota-se que a metade dos professores ingressou no PMI a partir de 2015. Cruzando os dados do questionário – ano de início na educação infantil e ano de início no PMI, conclui-se que metade dos professores iniciou sua carreira na Educação Infantil no PMI. Isso faz do PMI um espaço expressivo de iniciação profissional de professores de música na educação infantil em Blumenau/SC.

Os professores do PMI trabalham um semestre em um ou mais CEIs e depois, na virada de um semestre para outro, precisam escolher os novos espaços onde irão atuar. A seguir, um quadro referente ao atendimento prestado pelos professores ao número de CEIs, turmas e crianças, bem como a carga horária total semanal de trabalho.

Quadro 7 - Atendimento por professor(a)

Pseud.	Atendimento 2017/1				Atendimento 2017/2			
	CEIs	Turmas	Crianças Aprox.	Carga Horária	CEIs	Turmas	Crianças Aprox.	Carga Horária
Bárbara	1	15	300	20h	2	21	540	22h
Bia	1	13	248	14h	1	13	248	14h
Felícia	3	18	410	25h	3	17	360	25h
Flávia	4	41	990	45h	4	37	1020	45h
Glória	2	16	315	25h	Afastamento por motivo de saúde			
Gustavo	3	*	*	25h	2	18	260	22h
Jorge	2	16	250	22h	3	27	390	32h
Maitê	Não atuou no PMI neste semestre				1	*	198	15h
Mateus	4	26	380	40h	4	33	500	44h
Milena	4	36	460	43h	4	29	470	40h
Murilo	3	24	340	30h	3	19	480	30h
Priscila	2	13	210	20h	2	18	320	25h
Rafaela	1	*	*	15h	2	*	*	25h
Teodoro	2	15	160	20h	2	18	190	20h
*Não respondeu à questão								

Fonte: Questionário Perfil Profissional (30/11/2017). Elaborado pelo autor.

Nota-se um salto expressivo de demanda de atendimento de aproximadamente 480 crianças entre as professoras Flávia e Milena para uma diferença de apenas duas horas na jornada de trabalho semanal no primeiro semestre de 2017, o que pode significar uma lacuna na distribuição de horas de atendimento/atuação do professor para cada CEI. Em relação à mudança de carga horária de trabalho do primeiro para o segundo semestre, apenas dois professores diminuíram, cinco aumentaram e cinco mantiveram a mesma carga horária.

Na mudança de um semestre para o outro os professores do PMI escolhem os CEIs onde irão trabalhar. A escolha é organizada pela ordem de classificação dos professores no respectivo processo seletivo e pelas opções de CEIs designadas para o semestre em questão. Mudanças de carga-horária podem ser decorrentes dos limites de opções que cada professor tem no momento da escolha de seu(s) CEI(s).

4.5 REUNIÕES DE TRABALHO

Com exceção do ano de 2014, os professores de música do PMI se encontram por meio de reuniões de trabalho desde 2005. A frequência dos encontros é mensal e, ao longo desses anos, elas tiveram propósitos diversos. Atualmente, visam além de repasses administrativos, pedagógicos e da SEMED, o espaço para partilha de vivências profissionais entre professores. Por questões logísticas e estruturais, esses encontros acontecem nas dependências da FURB, no período de hora atividade dos professores, geralmente às quintas-feiras à tarde.

Além das reuniões, há outras situações em que os profissionais podem trocar experiências: meio eletrônico, outros tipos de encontros – estes por conta dos professores de música – e professores novatos que acompanham o trabalho de professores mais experientes. Cole e Knowles ressaltam que encontros entre professores podem favorecer, entre outros, a partilha de experiências, a comparação de resultados entre práticas pedagógicas e o apoio entre profissionais quando projetos são desenvolvidos a partir de uma abordagem construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993 apud MIZUKAMI, 2013, p.41).

As observações realizadas nas reuniões de trabalho evidenciaram socializações de práticas profissionais, bem como possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da profissão. Na primeira reunião observada, professores do PMI relataram sobre coordenadoras de CEIs que pediam para os professores tocarem e cantarem (música ao vivo) no horário do almoço das crianças nos dias de musicalização. Em vista dos ambientes ruidosos que são os refeitórios, fica evidente que esse tipo de solicitação confere à música um caráter secundário, além do desgaste vocal dos professores. Nessa situação, a coordenação do projeto orientou os professores a, quando for o caso, realizarem apresentações musicais em espaços preparados para tal finalidade. (Relatório de observação, 10/08/2017).

Por meio das observações não participantes das reuniões de trabalho, evidenciou-se uma busca constante dos professores por suporte da coordenação do projeto. Em cada reunião

os professores traziam questões diferentes a serem discutidas, pois são as mais diversas demandas que surgem a partir da prática profissional do grupo, tanto em relação às crianças atendidas, quanto aos adultos (coordenação, direção, professores de turma, pais e demais funcionários dos CEIs) envolvidos com o projeto. (Relatório de observação, 10/08/2017).

Na segunda reunião, realizada em setembro, uma autora de dissertação de mestrado socializou os resultados de sua pesquisa com os professores do PMI, em caráter de devolutiva, pois um dos campos problematizados pela pesquisa era o Projeto Musicalização Infantil. Após a socialização da pesquisa houve uma discussão acerca de temas diversos com a participação da autora, a exemplo, a realização de concurso público para a atuação de professores do PMI. Os professores do projeto se interessaram pela devolutiva da pesquisa, pois tiveram acesso e aproximação ao que foi produzido em termos de conhecimento em relação ao PMI (Relatório de observação, 14/09/2017). Esse contato foi, inclusive, uma oportunidade para promover a discussão sobre as temáticas propostas pela autora e esclarecer possíveis dúvidas dos professores em relação à pesquisa realizada.

Em seguida, ainda no mesmo encontro, foi realizada a socialização de um planejamento mensal do Prof. Jorge, o qual apresentou o documento por meio de projeção. O Prof. Jorge descreveu os elementos de seu planejamento argumentando o porquê de suas escolhas acerca da estrutura e dos conceitos utilizados no documento. Durante a socialização, houve diversas interações entre professores, pois realizavam comparações entre o planejamento apresentado pelo Prof. Jorge e os planejamentos elaborados por eles, apontando, discutindo e argumentando as diferenças entre esses documentos (Relatório de observação, 14/09/2017). O grupo não adota um modelo padrão de documento de planejamento, ou de plano de aula. Os professores têm autonomia para organizarem e construírem seus próprios planejamentos. Socializações como essa contribuem para discutir aquilo que o grupo entende como importante considerar ao planejar suas atividades e organizar em forma de documento, mesmo que de formas distintas.

A reunião do mês de outubro contou com a socialização do planejamento do Prof. Murilo, o qual também descreveu e argumentou suas escolhas para a elaboração do documento. O planejamento do Prof. Murilo gerou novas discussões a cerca de sua estrutura, pois difere daquele apresentado pelo Prof. Jorge. O documento era elaborado de forma cumulativa, apresentando atividades que vinham sendo realizadas desde o início do semestre

(Relatório de observação 26/10/2017). Logo após as discussões decorrentes da socialização do planejamento do Prof. Murilo, foi realizado o primeiro grupo focal desta pesquisa.

De acordo com o calendário de reuniões definido entre coordenação e professores do PMI, estava prevista uma reunião extra para a socialização de práticas pedagógicas – atividades que os professores realizavam no atendimento às crianças – para o dia 28 de setembro, mas por motivos diversos a reunião foi cancelada. De maneira geral, são nas reuniões mensais que os professores e coordenadora discutem sobre o andamento das práticas pedagógicas, o atendimento, a integração entre PMI e CEI, o suporte dado pelas coordenadoras dos CEIs, as colaborações entre professores de música e de turma, bem como o planejamento de futuras ações do PMI.

Ressalta-se a importância dessas reuniões para a manutenção de um coletivo de professores de uma mesma área, contribuindo, entre outros, para a partilha de vivências entre profissionais e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional. Inclusive, o encontro regular entre esses profissionais evita, em alguma medida, o isolamento profissional, comum aos professores iniciantes (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 485).

Este capítulo, a respeito do Projeto Musicalização Infantil, apresentou as análises acerca da implementação do PMI, da contratação de professores e atendimento, do documento norteador pedagógico e procedimental do PMI, do perfil profissional dos professores de música do projeto e das reuniões de trabalho. A seguir, o capítulo de análise sobre o desenvolvimento profissional dos professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU/SC

Os temas conhecimento profissional docente e desenvolvimento profissional docente possuem aproximações. Os conhecimentos profissionais estão implicados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na profissão. Por conta disso, considerou-se relevante investigar que conhecimentos os professores relatam fazer parte de seus processos de desenvolvimento profissional – o que sabem, como o aprendem e como tais conhecimentos podem guiar suas práticas. O número de incidência que acompanha entre parênteses os assuntos relatados representa o número de professores que se manifestou nos grupos focais em relação ao respectivo assunto.

5.1 O QUE SABEM

Nesta seção serão apresentados os relatos dos professores sobre conhecimentos da matéria – música, do ensino – musicalização infantil – e dos alunos – crianças de 0 a 5 anos.

Prof. Jorge – Eu olhando aquilo ali [material de apoio Grupo Focal 01], sinceramente, eu consigo perceber que nas três questões eu poderia... [ter dificuldade]. Embora, eu tinha tranquilidade em lidar com as crianças. Isso não foi nenhum medo, lidar com as crianças. [...] Embora, eu já tinha uma boa bagagem prática musical, porque eu toquei muitos anos na noite, [...]. Embora, eu já sou professor há mais de 20 anos, também, de instrumento [...]. Mas, eu olhando a frase ali... [sobre inserção profissional]. [...] Eu poderia dizer que é um misto [que teve dificuldade nas] das três [conhecimento da matéria, do ensino e dos alunos] (Grupo Focal 01, 26/10/2017).

Nota-se pelo relato do Prof. Jorge que o período de inserção profissional pode ser marcado por lacunas diversas de conhecimento profissional em relação às demandas a serem atendidas nos CEIs, mesmo que o profissional já possua experiência com música ou em outros âmbitos da Educação Musical.

5.1.1 Conhecimento da matéria

Tratando-se do conhecimento da matéria – a música, professores do PMI relataram lacunas de conhecimento musical (2), sendo que uma diz respeito à Profa. Milena que estava em processo de transição de área docente para a licenciatura em música no momento de inserção profissional no PMI e o outro sobre repertório específico para Educação Infantil.

Profa. Milena – A minha preocupação, tanto é que a Bia mandava bastante textos para mim, bastante coisas para mim. E eu pesquisei muito a questão da música em si. Do conteúdo de música, por que eu não tinha isso. Eu sempre perguntava para vocês sobre material. Eu sempre corria atrás de material. (GF 01, 26/10/2017).

Os editais anteriores ao de 2018 davam abertura para profissionais de outras áreas da Educação nas Artes ingressarem no PMI. Tal configuração de seleção de profissionais abria espaço para que profissionais com lacunas a respeito do conhecimento musical, além de outras que são comuns a qualquer área, ingressassem no PMI. Por outro lado, Profa. Priscila, com formação inicial em Educação Musical, ressalta a importância de o professor do PMI buscar não somente conhecimentos musicais.

Profa. Priscila – Sair da zona de conforto. Porque a nossa zona de conforto é o que? É o violão, os nossos instrumentos, é aquilo que a gente está acostumado. (GF 02, 19/04/2018).

Os professores do PMI pouco relataram sobre desafios em relação a conhecimentos musicais – da matéria, exceto quando oriundos de outras áreas das artes, o que, em alguma medida, traduz-se na afirmação de Profa. Priscila.

5.1.2 Conhecimento do ensino

Em relação ao conhecimento do ensino – musicalização infantil, os professores do PMI relataram sobre a necessidade de se ter flexibilidade no planejamento (1), estratégias de ensino para crianças (1), domínio – controle – do tempo das atividades (1) e sobre lacunas de conhecimento do ensino no período de inserção profissional (5).

Profa. Flávia – A gente está em uma constante busca, e de aprendizado também. [...] Eu comecei também lá do zero, gente. [...]. Eu levava um caderninho. [...] Lá tinha umas músicas infantis. E eu sentava, botava aquele caderninho na minha frente com uma cadeirinha [...], e cantava aquelas músicas os 30 minutos [dificuldades com o ensino]. [...] Lógico. Só que era o que eu tinha [...] Era o que eu tinha para o momento. (GF 01, 26/10/2017).

A Profa. Flávia revela uma prática que refletia a sua formação naquele momento de inserção profissional. Ressalta-se que, em relação a essa prática, cantar durante 30 minutos por turma, com várias turmas para atender no dia, pode ser uma prática danosa à saúde vocal. Neste caso, o conhecimento sobre o ensino contribui para a própria qualidade de vida no trabalho do professor de música.

5.1.3 Conhecimento dos alunos

Alguns professores relataram enfrentar dificuldades por causa de lacunas de conhecimento sobre os alunos – crianças de 0 a 5 anos – no período de inserção profissional (3) no PMI.

Prof. Jorge – Tipo, [turma de] Creche 2 já está andando, mas ainda não pula. Então, eu tive que entender as fases da criança no CEI. Então, eu tinha dificuldade sim, por mais que eu estivesse à vontade com as crianças. (GF 01, 26/10/2017).

O Prof. Jorge coloca uma situação comumente vivenciada pelos professores do PMI no período de inserção profissional. Nessas situações os professores podem recorrer aos suportes oferecidos pelas coordenações dos CEIs e pela coordenação do PMI. Não é apenas o período de inserção profissional que é marcado por dificuldades. Professores relatam que, mesmo depois do período de inserção no PMI, enfrentam dificuldades por lacunas de conhecimento sobre as crianças (4).

Prof. Teodoro – [...] eu tive recentemente uma palestra de uma professora como uma coisa que eu guardei para minha vida. [...]. Ela conseguiu resumir uma coisa que eu buscava. Que ela dizia assim “ah, a gente tem que dar aula de música para o João. É a nossa função. [...]. Agente sabe tudo de música, só que a gente não sabe quase nada de João”. Sabe? Eu achei aquilo fantástico. [...] é verdade! Não é? Às vezes a gente sabe [...] cantar afinado, a gente tem um milhão de repertórios, a gente sabe tudo. Mas chega na hora de lidar com a criança... [...] Parece que acontece alguma coisa. [Expressão negativa]. (GF 02, 19/04/2018).

Há de se averiguar as causas desses tipos de dificuldade, pois são recorrentes nos relatos dos professores. Gaulke (2013) afirma que “professores passam do processo de procurar “para quem” desenvolver a aula para o “com quem”, valorizando o vínculo com o aluno e buscando construir a relação professor-aluno-conhecimento” (p. 98). Ademais, Gaulke (2017) afirma que

É na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem. Também é na relação com os sujeitos escolares que o professor desenvolve o seu trabalho. Ele ensina algo para alguém e, por isso, entendo que a formação inicial não tem como antecipar ou abreviar o desenvolvimento profissional, pois ele só ocorre na alteridade, no perceber o outro, no confrontar-se e confortar-se com esse outro. (GAULKE, 2017, p. 201).

Vale ressaltar que o suporte disponibilizado aos professores pode auxiliar esse processo de encontrar-se com os outros, pois esses encontros podem se dar de formas diversas e nem sempre o professor de música está preparado para tal.

Professores do PMI relatam ainda a necessidade de se ter mais tempo com as crianças em outras situações no CEI (1) e nos momentos de musicalização (1). Um afirmou ter facilidade de lidar com crianças. Mizukami et al. (2010) ressaltam que “professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagem dos alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe, sobre gestão da escola [...]” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 77).

Ademais, Pereira (2016, p. 64) ressalta que passar mais tempo nas instituições ou um número menor de turmas parece fazer com que professores criem um vínculo maior com os sujeitos, além de possibilitar uma maior participação na rotina das escolas. No mesmo sentido, Gaulke (2013) afirma que:

Cada sujeito tem seu jeito. Por isso, são muitas as possibilidades de se aproximar dos alunos, se comunicar com eles e construir laços. Contudo, a construção do vínculo é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho e para que a aula de música tenha significado para o aluno e, assim, possibilite que ele construa vínculos também com o conhecimento (GAULKE, 2013, p. 99).

Portanto, desenvolver o vínculo com a criança contribui para que ela também desenvolva vínculo com o conhecimento. Esse processo necessita de tempo do professor na instituição, para que este aprenda sobre as crianças, contribuindo também para sua inclusão nas atividades, rotinas e tomadas de decisões nos CEIs.

5.1.4 Para as práticas profissionais

Professores relatam como o conhecimento profissional guia as práticas profissionais. Expuseram sobre os reflexos da falta de experiência nas práticas pedagógicas (1) e sobre a experiência que contribui para as práticas e tomada de decisões (2).

Profa. Bárbara – Quando as professoras [de turma] vêm assim “Ai, tu conheces uma música que tem tal tema?”. Eu gosto de procurar. Porque assim isso vai te ajudar lá na frente. (GF 01, 26/10/2017).

Professores do PMI afirmaram que a maturidade profissional contribui para a atuação profissional. É possível afirmar que a maturidade profissional relatada pelos professores do PMI está diretamente relacionada com as mudanças que acontecem na base de conhecimento e nas ações dos professores (HOOKEY, 2002, p. 888). Ademais, Gaulke (2013, p. 98) afirma que é com o tempo, a repetição, tentativas, erros e acertos, que professores de música aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, levando-os a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de educação básica.

5.2 COMO APRENDEM

Segundo Hookey (2002) “num nível fundamental, desenvolvimento profissional refere-se à mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores” (HOOKEY, 2002,

p. 888, tradução minha)¹⁶. Ademais, Mizukami et al. (2010) entendem base de conhecimento como “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (p. 67).

O “como aprendem” o conhecimento profissional foi incorporado ao título desta seção, pois as mudanças às quais Hookey (2002) se refere estão relacionadas aos processos de aprendizagem profissional docente. São subcategorias desta seção o desenvolvimento profissional por meio da aprendizagem na prática profissional, de colaborações entre professores de música e entre professores de música e professores de turma, de organizações e da pós-graduação.

Ao serem provocados sobre que fatores geram mudança na base de conhecimento e nas suas ações – enquanto profissionais, inicialmente professores do PMI afirmam que aprender é um ato voluntário (1) e que maturidade profissional pode ser um desses fatores (3).

Profa. Priscila – Eu acho que, maturidade [seja um dos quadradinhos que promovem mudança]. [...] Porque no início é realmente difícil. Você é inexperiente, você não tem domínio das crianças. Então é complicado. [...] a maturidade, eu acho que, caberia num desses quadradinhos. Porque você só vai conseguir se desafiar, sair da zona de conforto, promover a mudança na tua base nas tuas ações a partir do momento que tu confias em ti, que tu tens maturidade para isso. Porque enquanto tu és inexperiente, o desastre pode ser... [Profa. Flávia: pode ser grande] gigante (GF 02, 19/04/2018).

Cabe refletir sobre a autoconfiança mencionada pela Profa. Priscila. Quais caminhos são possíveis para que o professor de música se insira, e continue, na Educação Infantil confiando em si mesmo o suficiente para impulsionar as mudanças necessárias para sua atuação profissional? A formação inicial e atuação profissional ao longo da carreira vão oportunizando aprendizagens e recursos para os professores atenderem, de alguma forma, às demandas da sala de aula. Entretanto, pode haver – e geralmente há – dissonâncias entre a bagagem de recursos que o professor acumulou ao longo de sua trajetória profissional e as demandas postas a ele em sala de aula, dado que a escola é um ambiente em constante transformação. Gaulke (2017) afirma que

Ao assumirem os seus jeitos, suas crenças e acreditarem em si como professores que ensinam e aprendem, os professores conseguem deixar algumas práticas de lado, esculpindo-se como professores conforme o lugar em que estão. A segurança que nasce do tempo de prática na escola também permite a alguns professores “desdizerem” teóricos e construírem conhecimentos próprios. (GAULKE, 2017, p. 203)

¹⁶ No original: At a fundamental level, professional development refers to the change in a teacher’s knowledge base and actions. (HOOKEY, 2002, p. 888).

No que diz respeito às condições relacionadas ao aprender a ensinar de novas formas, professores necessitam de oportunidades para experimentar o ensino e observar tais experiências, “precisam ser novamente aprendizes, não meramente de pedagogia aplicada, mas de ideias, debates e formas de conhecimentos que caracterizam diferentes áreas do conhecimento e temas que permeiam tais áreas” (MCDIARMID, 1995 apud MIZUKAMI et al., 2010, p. 79-80).

5.2.1 Aprendizagem na prática profissional

O aprender fazendo é um meio recorrente nos relatos dos professores do PMI para a promoção do desenvolvimento profissional. Professores do PMI afirmam aprender com planejamentos que não dão certo (2), na realização de atividades com as crianças (3), por meio de vivências profissionais diversas (3) e na reflexão sobre a prática (6):

Prof. Gustavo – [...] tem uma série de fatores que não está ao nosso alcance, mas que contribuem para o nosso desenvolvimento [profissional]. Por exemplo, quando você planeja uma aula, você vai desenvolver com as crianças, mas não dá certo. E não é culpa sua, às vezes. Era porque as crianças estavam em um dia péssimo ou não estavam na mesma sintonia. Não é? Então, isso é uma situação que não está ao teu alcance. Por isso que vai fazer você se desenvolver, como professor. Um fator externo, no caso. (GF 01, 26/10/2017).

Neste sentido, Gaulke (2013, p.100) ressalta que para ocorrer a aprendizagem profissional necessita-se de um tempo, um tempo de conquistas, tentativas, erros e acertos, e de o professor de música reconhecer-se na pluralidade da categoria docente sem deixar de ter sua singularidade. Inclusive, a autora ressalta que a construção da docência, em sua gênese, ocorre por meio de um retorno e da reflexão do professor de música aprendente sobre si e sobre sua prática.

De acordo com suas necessidades, professores do PMI relatam pesquisar em sua prática profissional por repertório musical (2), novas leituras (3), novos materiais (2), apreciação de shows, festivais e concertos (2). As finalidades são para aprender a lidar com pessoas (1), aprimorar o embasamento das práticas pedagógicas (1), sair da ignorância (1), como meio para superar as dificuldades (1) e atender aos projetos macro dos CEIs (1):

Prof. Jorge – Por causa dessa provocação do espaço onde eu trabalho [de atender ao projeto pedagógico macro do CEI], eu tive que arregaçar as mangas e procurar artistas daqui de Santa Catarina, pelo menos. Porque era para ser de Blumenau. Mas eu comecei a ficar angustiado, porque eu não estava achando aquilo [...]. Ou, as letras eram muito sensualizadas, ou, às vezes, o tipo de repertório. Eu não consegui tirar um proveito pedagógico daquilo. [...] E, eu fui experimentando. Então, esse tipo de coisa, eu acho que faz a gente mudar. (GF 02, 19/04/2018).

O atendimento aos projetos pedagógicos macro dos CEIs – que envolvem todas as turmas de uma unidade educacional – pelos professores de música é considerado como uma possibilidade no documento norteador do Projeto Musicalização Infantil – versão 2017. Conforme relatado por Prof. Jorge, o exercício de buscar atender, na medida do possível, às demandas específicas de cada CEI, proporciona aprendizagem profissional. Neste caso, a ampliação de repertório musical do professor para a Educação Infantil. Abreu (2015) afirma que

A profissionalização docente em música no contexto escolar emerge não só das oportunidades abertas pelas escolas de educação básica, mas também do potencial do professor em atuar e desenvolver projetos na área. [...]. É praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência em música. O trabalho desses professores, na área de música, é validado não só pela formação em música, mas pelo coletivo que compõe o espaço escolar, sobretudo pelas respostas do aluno em sala de aula e nos projetos escolares (ABREU, 2015, p. 134).

Nesse sentido, o atendimento do professor de música aos projetos macro dos CEIs e/ou no desenvolvimento de seus próprios projetos, a partir das respostas das crianças, colabora para a profissionalização docente, visto que o professor se mobiliza a aprender para atender às demandas apresentadas no exercício da profissão. Sobre a aprendizagem profissional na prática, Gaulke (2017) compreende

[...] a atuação na escola como formação do professor, não como uma formação única nem como formação continuada, mas, sim, como aquilo que faz ele ser quem ele é na escola. A atuação constitui-se em experiência quando é avaliada, analisada, refletida. A experiência é a produção do saber da prática; assim, a experiência, como biografização, é condição para o saber-fazer. [...] Entender a atuação como formativa é uma tentativa de amalgamar formação e atuação, o que não significa que a formação inicial seja desnecessária, [...], nem que a atuação, em si, seja suficiente para que o professor se desenvolva profissionalmente. (GAULKE, 2017, p. 204-205)

Atuar na escola faz o professor de música ser quem ele é na escola, inclusive pela atuação com outros profissionais, por meio do encontro com o outro. Em atuações conjuntas são possíveis as colaborações entre profissionais.

5.2.2 Colaborações

Nesta subseção serão abordados os relatos referentes às colaborações entre professores do PMI e entre professores do projeto e professores de turma no que diz respeito às oportunidades, desafios e necessidades. Professores do PMI relataram que estar aberto ao outro (2) contribui para com o aprendizado profissional, bem como interagir, dialogar, compartilhar e trocar (5):

Prof. Jorge – Eu acho que as mudanças que eu tive, depende de mim aceitá-las ou descobri-las. Não é? Mas as pessoas pelas quais eu passei me fizeram [...] possíveis essas mudanças. [...] essas pessoas [colegas de trabalho], se não tivessem sugerido essas leituras, eu não teria nem do que ter o arbítrio de ler aquilo ou não. Porque aquilo não existia para mim. [...]. Então, para mim, não depende só de mim [o desenvolvimento profissional docente]. Depende do outro também (GF 02, 19/04/2018).

Pereira (2016, p. 65) afirma que professores de música reconstróem suas experiências anteriores através da interação e convivência com crianças e com outros profissionais que trabalham na educação infantil, e, conforme se apropriam do contexto, vão modificando sua forma de pensar, em direção a tornarem-se, além de professores de música, professores de crianças.

Professores do projeto afirmam que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de turma (1) em relação à área musical. Numa via de sentido oposto, demonstram interesse em observar professores de turma atuando (2), pois aprendem sobre áreas além da música. A parceria entre professores de música e professores de turma é considerada como oportunidade de aprendizagem (1), tanto que professores de música necessitam ter mais tempo para realizar o planejamento pedagógico com professores de turma (1). Outras formas de aprendizado ocorrem por meio de vivências e/ou partilhas com professores de turma (7):

Profa. Glória – [...] são pequenos detalhes [...] que elas [professoras de turma] foram passando [...] [Eu] sempre trabalhava assim. Aí elas falavam “contextualiza o bicho que tu vais trazer”. [...] Aí, eu comecei a contextualizar. Eu trazia foto do tatu quando contava a história do tatu. O que que é o tatu? Onde o tatu mora? Onde ele vive? Como é que ele é? Perguntar antes “o que é que é o tatu?” [...]. E foram essas coisas que elas me ensinaram. Que eu chegava e queria trabalhar direto o foco para música [do tatu]. Então, eu acho que a troca no espaço escolar, no espaço de trabalho, foram as experiências mais ricas no meu desenvolvimento profissional (GF 02, 19/04/2018).

O encontro entre profissionais pode promover a partilha de conhecimentos. Os professores de turma contribuem para a aprendizagem dos professores do PMI no que diz respeito aos conhecimentos do ensino e dos alunos, indo ao encontro das necessidades dos professores do PMI em relação a esses conhecimentos. Entretanto, professores de música relatam que há também desafios em relação à atuação com professores de turma. Afirmam que há problemas de atuação conjunta (5).

Profa. Bárbara – É que tem muitas salas ainda que as professoras estavam correndo da minha sala [aula] [professoras de turma que saiam da sala nos momentos de musicalização infantil]. E eu falei para a coordenadora [do CEI] que as professoras não estão participando (GF 01, 26/10/2017).

Esse tipo de relato sobre a participação dos professores de turma é recorrente entre os professores do PMI nas reuniões de trabalho. Essa é uma questão que se tentou superar por meio da elaboração da versão 2017 do documento norteador do PMI, pois nela está prevista a presença obrigatória do professor de turma (BLUMENAU, 2017, p. 4).

Ao encontro das afirmações de Gaulke (2017) sobre a relação com os sujeitos escolares¹⁷, foi a alteridade, o encontro/confronto com o outro, um dos fatores que levou à atualização do projeto – que visa o conforto com esse outro. Entretanto, apenas constar na versão 2017 do documento que a presença do professor de turma é obrigatória não é suficiente. Por isso fez-se necessária a socialização do documento, para os professores do PMI esclarecerem aos professores de turma que a presença deles é obrigatória porque a presença deles é importante e faz diferença no cuidar e educar da criança nos momentos de musicalização, pois são a referência pedagógica da criança. Além do mais, são os professores de turma que conhecem com maior profundidade as crianças no tocante às suas restrições, limitações, características de aprendizagem e até, não menos importante, do histórico de acontecimentos da semana, tais como febres, acidentes, questões familiares, conflitos entre crianças, entre outros.

Professores de música revelam que foi no PMI a primeira vez que observaram outro professor de música atuar na educação infantil (2) e que o professor experiente precisar ser exemplo para os iniciantes (1). Houve relatos de dificuldades em anos passados sobre a não possibilidade de observar colegas professores de música no PMI (3) e de que em escolas particulares onde alguns professores trabalharam também não era possível esse tipo de observação (3).

Sobre o isolamento profissional, Krueger destaca que professores iniciantes frequentemente sentem-se isolados de outros professores de música e de outros professores (KRUEGER, 1999 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 485, tradução minha)¹⁸. A observação entre professores de música e as reuniões de trabalho contribuem para, além de outras questões, os professores iniciantes se integrarem ao PMI e se aproximarem dos colegas professores de música.

Em relação ao aprendizado entre professores de música, professores experientes relatam aprender quando recebem professores iniciantes para observá-los (2). O mesmo ocorre em relação aos professores iniciantes quando observam e/ou interagem com

¹⁷ Apresentadas na página 59 desta dissertação.

¹⁸ No original: She found that new teachers frequently reported feeling isolated from other music teachers and other teachers. (KRUEGER, 1999 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 485).

professores experientes (10). Colaborações entre pares e/ou com o grupo (8) também geram aprendizado. Especificaram apenas a ampliação de repertório (1) e o como lidar com a criança (1) como conhecimentos aprendidos com os colegas da mesma área. Exemplo da Profa. Rafaela, que no início da profissão aprendeu por meio da observação de três professores mais experientes do PMI:

Profa. Rafaela – Eu peguei uma fase boa. 2015 foi uma fase boa, porque eu consegui assistir às essas aulas [assistiu a três professores do PMI], que eu consegui dar essa alavancada no começo. (GF 01, 26/10/2017).

No PMI há uma via de mão dupla de aprendizagem no encontro entre professores iniciantes e experientes. McDiarmid (1995) afirma que os professores necessitam

Pertencer a uma comunidade de colegas que influencie fortemente suas tentativas de repensar ou mudar suas práticas ou mesmo de aprender novas práticas. Essa comunidade precisa ser suficientemente flexível para acomodar professores de diferentes repertórios e níveis de aprendizagem. (MCDIARMID, 1995 apud MIZUKAMI et al., 2010, p. 79-80).

Nesse sentido, Conway (2001) endereça algumas sugestões para programas de formação de professores de música, entre elas “[...] a observação de professores de música experientes e a recepção de observações de especialistas em conteúdo musical, [...] além do envolvimento com organizações musicais de ensino superior e de nível nacional” (CONWAY, 2001 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 486, tradução minha)¹⁹.

5.2.3 Organizações e Pós-Graduação

Organizações e demais instituições relacionadas à Educação Musical podem contribuir significativamente para o professor de música se desenvolver profissionalmente. De acordo com relatos, os cursos e formações oferecidos nos encontros da ABEM (2) e do Grupo de Pesquisa Música e Educação – UDESC (1) contribuem para o desenvolvimento profissional docente de professores do PMI, inclusive, de modo geral, as universidades (1).

Profa. Glória – Fazer projetos integrados, com grupos de discussão de práticas pedagógicas. É *linkar* com a universidade. Fazer um apêndice da universidade com a instituição [rede pública de educação], que possa fornecer esse desenvolvimento profissional no sentido de dar assistência ao professor, tanto iniciante quanto aquele que está há mais tempo. Essas trocas eu acho que são essenciais. Trazer também o espaço da pesquisa da universidade para a instituição. Não só ficar lá. Mas que isso entrasse, que aqui [na universidade] fosse discutido, aqui com os professores do CEI, que fosse uma troca também. Porque às vezes a gente faz tanta coisa bacana

¹⁹Suggestions for induction programs for music teachers include: [...] observing experienced music teachers, receiving observations from music content specialists, [...], and involvement of higher education and state music organizations. (apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 486).

dentro do CEI, da instituição, e fica só ali. Eu acho que seria legal uma troca com o pesquisador daqui. A universidade também estar fazendo essa ponte (GF 02, 19/04/2018).

McDiarmid (1995) afirma que quanto às condições relacionadas ao aprender a ensinar de novas formas, os professores necessitam ser parte de uma comunidade de aprendizagem mais ampla. (MCDIARMID, 1995 apud MIZUKAMI et al, 2010, p. 79-80). Nesse caso, essa comunidade mais ampla de aprendizagem pode se constituir enquanto organizações como a ABEM, bem como a criação de vínculos e parcerias entre universidades e redes de ensino.

Entre os meios possíveis para se buscar o desenvolvimento profissional, há a pós-graduação. No período de realização dessa pesquisa a Profa. Rafaela estava cursando especialização em Arte e Educação e a Profa. Glória mestrado em Educação. Professores consideram a pós-graduação (1) e mais especificamente o mestrado (1) como próximo passo para se desenvolver profissionalmente.

Prof. Jorge – Lembrando da balança [equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional][...]. A questão pessoal que eu sinto uma demanda é uma questão que eu já busco. Quero estar daqui a algum tempo no mestrado, por exemplo. Uma questão pessoal. Por que material, livros, essas coisas, isso eu busco. Mas eu quero uma questão mais formal também, quero ir adiante. Quero fazer pesquisa e tal. Isso são planos de hoje para o futuro (GF 02, 19/04/2018).

Conforme apresentado no perfil profissional dos professores, o grupo de professores do PMI possui expressiva experiência em cursos de pós-graduação (9). Essa característica em comum pode incentivar outros novos professores a também realizarem esse percurso formativo. Conway e Edgar (2014) ressaltam que professores de música podem estabelecer fortes conexões entre trabalhos desenvolvidos na pós-graduação, na condição de alunos, com práticas do ensino de música (CONWAY; EDGAR p. 492, tradução minha)²⁰, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

5.3 RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL PESSOAL E INSTITUCIONAL

Hookey (2002) afirma que o equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional é fator definidor da estrutura de desenvolvimento profissional (HOOKEY, 2002, p. 889, tradução minha)²¹. Portanto, o desenvolvimento profissional docente não é de única e exclusiva responsabilidade do professor, nem da instituição à qual presta seus serviços, mas os dois compartilham dessa responsabilidade. O equilíbrio ideal é relativo ao contexto, pois se

²⁰ No original: Additional findings include: a) the thesis or exam as a powerful connection to teaching practice (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 492).

²¹ No original: The balance between institutional and personal professional responsibility is the defining feature of the professional development framework (HOOKEY, 2002, p. 889).

constitui enquanto a soma de concepções, aspirações e atuações das partes envolvidas. Ao ser levantado esse assunto no segundo grupo focal, o Prof. Jorge se manifestou a respeito:

Prof. Jorge – Eu já passei por lugares assim que eu também não tive [um esforço do lado institucional para contribuir com sua formação docente]. [...]. Que esse lado [responsabilidade] profissional pesa para gente totalmente. Totalmente, assim ó. Fica assim a balança [totalmente inclinada para responsabilidade profissional pessoal]. Só que ainda bem que eu não trabalho só em CEIs assim. Eu trabalho em CEIs que isso realmente se equilibra E realmente é o ideal. Porque eu também não quero, gente, trabalhar assim ó: com o CEI aqui [totalmente pesando para o institucional]. Sabe? E eu lá esperando as coisas virem. [...] Isso deve ser horrível. (GF 02, 19/04/2018).

O Prof. Jorge apresenta uma referência para o que está se levando em consideração do lado institucional – os CEIs onde trabalhou. Ressaltou também que não é uma situação satisfatória quando a balança sobrecarrega totalmente o lado institucional, pois considera que a busca pelo desenvolvimento profissional também é de responsabilidade do professor. A seguir, será tratada a questão da responsabilidade profissional em relação ao desenvolvimento profissional docente a partir das esferas institucionais e pessoais relatadas pelos professores do PMI a respeito das seguintes subcategorias: a) Integração PMI-RME; b) Suporte: Formações; Coordenação PMI; Coordenações CEIs; Estrutural; c) Projeto e Perspectiva de Carreira; d) Protagonismo Profissional.

5.3.1 Integração PMI-RME

A coordenação do PMI relata que a atenção das equipes gestoras dos CEIs para o trabalho dos professores melhorou nos últimos dois anos. Entretanto, há ainda questões de integração entre PMI e Rede Municipal de Ensino a serem superadas. Professores relatam que precisam estar mais integrados à rede e às demandas dos CEIs, pois não estão sendo convidados a participar da abertura do ano letivo (1), de saídas pedagógicas com as crianças – museus, parques e passeios (2) e de conselhos de classe, paradas pedagógicas e reuniões com os pais (5).

Prof. Glória – Eu peguei um CEI esse ano que não entrega calendário. Eu fui saber de uma reunião de pais no dia. Aí eu fiquei revoltada porque [...] se eu quisesse ter me planejado... Eu queria participar para falar. Ah, no dia não dá. Não é? Então eu já tive instituições que me avisavam com antecedência. [...] Cheguei a dar aula de musicalização para bebês para os pais num CEI, que eles eram curiosos para saber. As professoras eram super competentes. Falavam “[...] vocês vão conhecer a professora de música hoje. Venham participar da aula”. Eu fiz uma aula de música com eles e com os bebês. [...] Mas é de CEI para CEI. [...] tem CEI que a gente está lá [...] parece um alienígena [...]. Tem CEI que não. (GF 02, 19/04/2018).

Para Gaulke (2013), o professor constrói sua docência principalmente na prática, revisitando suas experiências anteriores, “buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido. Tudo isso está permeado pela busca do vínculo com os alunos e com a escola” (GAULKE, 2013, p. 101). Ademais, Krueger (1996) aponta que estudos da literatura têm documentado percepções dos professores sobre problemas e desafios enfrentados no primeiro ano de profissão, entre eles o isolamento e a exclusão de tomada de decisões (KRUEGER, 1996 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 482, tradução minha)²². Entretanto, a exclusão de tomada de decisões não é um problema exclusivo de professores iniciantes, visto que Profa. Glória vivenciou tais desafios em seu sexto ano de atuação no PMI. Gaulke (2017) afirma que:

O pertencimento do professor a esse coletivo, a essa escola, está atrelado ao bem-estar na escola, ao sentir-se bem no espaço e ao fato de ser reconhecido pelo seu trabalho. O professor atua na escola oferecendo-lhe algo. Essa oferta passa por negociação e adaptação, e direciona o professor a fazer parte do coletivo. Sentindo-se pertencente, o professor se realiza com o seu trabalho, e isso funciona como um alimento para a sua permanência na escola, como uma troca.

[...]

Sentir-se pertencente e acolhido pela escola faz com que o professor se sinta parte do lugar. A sensação de acomodar-se e de conforto e mesmo a sensação de pertencer à escola promovem o bem-estar e fazem com que o professor ali queira permanecer e continuar se desenvolvendo (GAULKE, 2017, 199-206).

Para que Profa. Glória se sinta bem e queira permanecer no CEI e continuar se desenvolvendo, é importante que ela se sinta pertencente e acolhida pela escola.

Passando para outras esferas de integração, professores do PMI relatam que professores de turma poderiam estar mais integrados à proposta do PMI (3) e que professores de turma e equipes gestoras comparam, de maneira não construtiva, a atuação de professores do PMI (1). É possível que a não integração de parte das equipes gestoras e dos professores de turma com a proposta do PMI produza essas situações. No primeiro e segundo semestres de 2018, professores do PMI socializaram o Projeto Musicalização Infantil – versão 2017 – com as equipes gestoras e professores de turma dos CEIs vigentes em atendimento, visando maior integração entre todos os envolvidos.

²² No original: Problems identified in this study (in order from most cited problem) included: student discipline, physical exhaustion, **isolation**, not teaching in primary area of expertise, scheduling, poor equipment/facilities, budget concerns, **left out of decisionmaking**, inadequate materials, and curriculum concerns. (KRUEGER, 1996 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 481, grifo meu).

5.3.2 Suporte

A seguir serão abordados os suportes pessoal e estrutural que a instituição SEMED emprega em relação à atuação e desenvolvimento profissionais dos professores do PMI. Os dados tratam de formações gerais e específicas, reuniões de trabalho, do suporte das coordenações de CEIs e da coordenação do PMI e do suporte estrutural.

De acordo com os relatos, as formações oferecidas pela SEMED aos profissionais da Educação Infantil não estão atendendo às necessidades específicas dos professores de música (2). Já as formações específicas para a Educação Musical oferecidas pela ABEM (2) e pelo MusE (1) são consideradas como oportunidades de aprendizado profissional na área de atuação dos professores. Foi solicitado à coordenação do PMI um relatório sobre as idas dos professores de música a essas formações específicas da Educação Musical e quais foram os incentivos da SEMED para que os professores participassem delas. Apresentam-se as participações dos professores do PMI nos Encontros do MusE – PPGMUS/UDESC – e o apoio disponibilizado pela SEMED. Em todas as edições do evento, realizadas em Florianópolis – SC, os professores receberam como apoio da SEMED a liberação total do trabalho, considerado como horas trabalhadas.

Quadro 8 - Participação dos professores do PMI nos Encontros do MusE PPGMUS/UDESC e apoio disponibilizado pela SEMED

Ano	Nº de professores participantes	Ano	Nº de professores participantes
2010	2 professores	2014	4 professores
2011	2 professores	2015	8 professores
2012	2 professores	2016	6 professores ²³
2013	2 professores	2017	6 professores

Fonte: relatório da coordenação do PMI em 11/04/2018.

Com o passar dos anos, a participação de professores do PMI em eventos de formação específica em Educação Musical foi aumentando. Inclusive, houve professores do PMI que participaram do evento do MusE em 2016 na condição de ministrantes. A seguir, a participação dos professores do PMI nos Encontros Regionais Sul da ABEM e o apoio disponibilizado pela SEMED.

²³ Sendo, destes, 3 ministrantes de minicurso, a coordenadora palestrante e 2 ouvintes.

Quadro 9 - Participação dos professores do PMI nos Encontros Regionais Sul da ABEM e apoio disponibilizado pela SEMED

Ano	Nº de professores participantes: condição	Local	Apoio da SEMED
2005	2 professores	Pelotas – RS	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas.
2006	2 professores	Londrina – PR	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas.
2007	Todos os 16 professores do PMI	Blumenau – SC	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas.
2008	8 professores	Santa Maria – RS	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas. Ajuda para pagamentos das inscrições.
2012	10 professores	Montenegro – RS	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas. Ajuda para pagamentos das inscrições.
2014	Participação de todos os 20 professores	Blumenau – SC	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas.
2016	8 professores: 3 apresentaram comunicação	Curitiba – PR	Liberação total do trabalho: considerado como horas trabalhadas.

Fonte: relatório da coordenação do PMI em 11/04/2018 e registros do autor.

Nota-se que a busca por eventos de formação específica em Educação Musical por parte dos professores do PMI é expressiva. É evidente, inclusive, que a SEMED apoiou tais formações, dentro das possibilidades e/ou condições institucionais. Conway e Zerman (2004) afirmam que

A comunidade de professores da educação musical deve informar legisladores e planejadores de programas [de formação] que professores de música enfrentam desafios que não são enfrentados em outras salas de aula. [...]. Programas genéricos para professores iniciantes unicamente não proveem o tipo adequado de suporte [para professores de música] (CONWAY E ZERMAN, 2004 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 483, tradução minha)²⁴.

No mesmo sentido Leithwood et al. (1998) ressaltam a importância de os programas de desenvolvimento profissional de professores estarem voltados para aspectos e problemas relacionados a sua prática e que sejam significativos para eles (LEITHWOOD et al., 1998 apud MIZUKAMI et al, 2010, p. 87). Na versão 2017 do PMI consta como ação em

²⁴ No original: The music teacher education community must inform policy-makers and program designers that music teachers face challenges that are not faced in other classrooms. [...] Generic beginning teacher programs alone do not provide the right kind of support (CONWAY; ZERMAN, 2004 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 483).

perspectiva a implementação de formação continuada específica para professores de música na Educação Infantil (BLUMENAU, 2017, p. 5).

No que diz respeito ao suporte desempenhado pela coordenação do PMI – Profa. Bia Pasold, professores relatam que a coordenação do projeto buscou atender às demandas encaminhadas a ela por meio de orientações (2) e sugestões de leituras (1), ainda mais em momentos que a observação entre professores de música foi impossibilitada pela SEMED.

Profa. Priscila – Eu e a Profa. Felícia entramos em um ano que não teve [não era permitida] a observação. Então, a gente caiu na educação infantil de paraquedas e se vira, sabe. Tivemos a orientação da Bia e da Mirian (pseud.) na época, mas assim, a realidade prática a gente não pôde observar (GF 01, 26/10/2017).

A Profa. Bia relata que buscou atender às demandas dos professores incentivando-os a participarem de cursos e formações, sugerindo leituras, dando suporte e convidando os professores para observá-la. Neste sentido, compartilha com o grupo o esforço empregado para retomar e ampliar a carga horária de observações entre professores de música:

Profa. Bia – Então, procurei de novo quebrar essa resistência [da interdição das observações por parte da SEMED] e mostrar que era necessário sim [professores de música se observarem na inserção profissional], que isso faria com que o projeto tivesse mais credibilidade, os professores se sentissem mais seguros. [...] Isso foi um ponto conquistado com muita luta [ampliação da carga horária de observação para duas semanas], para ser entendido [pela SEMED] [...]. (GF 01, 26/10/2017).

A respeito dos processos de mudança e as resistências que estes enfrentam, Mizukami et al. (2010) ressaltam a importância em considerar que

[...] mudanças não ocorrem facilmente e que a resistência é particularmente forte entre aqueles que consideram boas as formas como estão acostumados a fazer as coisas. Por isso é importante investigar o processo de aprendizagem do professor no contexto de políticas públicas educacionais em diferentes âmbitos, o que só recentemente tem sido feito (MIZUKAMI et al., 2010, p. 77-78).

Para além da observação entre professores de música, o documento norteador do PMI apresenta como uma ação em perspectiva “aperfeiçoar as ações de inserção de novos profissionais por meio de um determinado período inicial de atuação conjunta com professores mais experientes” (BLUMENAU, 2017). Esse é um próximo ponto a ser conquistado pelo PMI em prol de um período de inserção profissional com mais partilha de conhecimentos e suporte, visando disponibilizar ao professor iniciante mais recursos para potencializar o atendimento às crianças.

Em relação aos benefícios do suporte específico, Conway e Edgar (2014) tratam do desenvolvimento bem sucedido que a mentoria apropriada pode proporcionar aos professores. Por meio do suporte apropriado, é possível minimizar o sentimento de isolamento comum aos professores de música iniciantes (CONWAY; EDGAR, 2014, p. 484-485).

Além do suporte prestado pela coordenação do PMI, os professores de música contam com o suporte disponibilizado pelas coordenadoras dos CEIs. Geralmente para cada CEI há uma coordenadora pedagógica, exceto para CEIs com maior número de turmas, aonde há uma coordenadora para turmas de creches (0-3 anos) e outra para as de prés (3-5 anos). Professores do PMI relatam que aprendem com coordenações de CEI (5) por meio de sugestões de leituras (2) e do acompanhamento do trabalho do professor por parte da coordenação (3).

Profa. Milena – A coordenadora do CEI X [...] ela olha o teu planejamento e ela comenta “[...] mas o que tu quis dizer com isso aqui? Qual é a tua pretensão com isso?” (GF 01, 26/10/2017).

Profa. Glória – Então, cada ambiente que eu trabalhei foram trocas. Não digo só professores da área de música, mas aprendi muito com coordenação de CEI. “Ah, Glória, tem esse livro. Leia” (GF 02, 19/04/2018).

Schmidt e Canser (2006) e Schmidt (2008) afirmam que discussões com mentores sobre estratégias de ensino, planejamento de aulas, avaliação, manejo de classe e acompanhamento ajudam a guiar o professor de música em seus primeiros anos de profissão e nos desafios enfrentados nessas áreas. (SCHMIDT; CANSER, 2006; SCHMIDT, 2008 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 484, tradução minha)²⁵.

Por outro lado, professores do PMI levantaram alguns desafios em relação às coordenações de CEIs. Relatam que aprendem pouco com coordenações de CEI (1), que há coordenações despreparadas para o exercício da função (3), que não dão devolutiva sobre planejamentos de professores de música (4), não sugerem leituras (1), não convidam professores de música para participar do calendário de atividades dos CEIs (3). Declararam que algumas mais, outras menos (1) e que a minoria (1) das equipes gestoras consideram o CEI como um ambiente de aprendizagem profissional.

Prof. Teodoro – O planejamento, por exemplo, nenhuma coordenadora até hoje questionou uma coisa no meu planejamento. Não falou nada. A gente espera *feedback* de nada. (GF 01, 26/10/2017).

²⁵ No original: Discussion with mentors about teaching strategies, lesson planning, assessment, classroom management, and pacing helped guide Jelani through his first years and the challenges he faced in these areas (SCHMIDT; CANSER, 2006; SCHMIDT, 2008 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 484).

O relato do professor Teodoro contrasta com os relatos anteriormente apresentados pelas professoras Milena e Glória. No tocante ao acompanhamento dos professores pelas coordenações, achados de pesquisa sustentam a necessidade de observação no processo de mentoria – suporte – de professores (JACOBS, 2007 apud CONWAY; EDGAR, 2014, p. 486-487). Tal constatação vai ao encontro do que o Projeto Musicalização Infantil – versão 2017 – determina em relação ao acompanhamento do professor de música pelas coordenações dos CEIs

[...] a integração entre Projeto Musicalização Infantil e CEI é potencializada também pela atuação da coordenação pedagógica deste ao acompanhar as ações propostas pelo professor de musicalização. A exemplo, os planejamentos e a realização de atividades com as crianças (BLUMENAU, 2017, p. 5).

Nota-se que esse é mais um desafio em fase de superação pelo PMI, tanto que a questão é tratada na versão 2017 do projeto, de forma a orientar o acompanhamento dos professores de música pelas coordenações dos CEIs.

Em relação ao suporte estrutural, professores afirmam que materiais, espaço e estrutura auxiliam e incentivam o profissional a atuar (1). Problemas como déficit de material e espaço (1) também foram relatados. É comum os CEIs realizarem eventos – pasteladas, feijoadas, jantares e rifas – para angariar fundos visando atender às mais diversas demandas das unidades, desde reformas físico-estruturais a aquisição de materiais e instrumentos para a musicalização infantil.

5.3.3 Projeto e perspectiva de carreira

De acordo com professores do PMI, plano de carreira (1), salário (1) e saúde mental (1) influenciam na perspectiva de carreira na profissão. Profa. Milena mudou de área após os quarentas anos de idade, foi para a educação musical, e tem uma perspectiva positiva de aprendizado na carreira (1). Outros afirmam que a carreira de professor tem como fortes características o aprendizado contínuo e o protagonismo profissional (1) e que se sentem satisfeitos com o que fazem (2).

Profa. Milena – Eu tenho 49 anos, quase 50. [...] a questão de ser jovem, [...]. Eu não me sinto com essa idade. É como se eu tivesse começando os 18 anos. Como se eu tivesse os 18, 19, iniciando uma graduação agora, e tendo uma vida inteira para aprender. [...] De uma outra forma. É um outro caminho. É um outro aprendizado, uma outra vivência. Isso é bem bacana (GF 01, 26/10/2017).

Professores do PMI compartilharam seus desafios em relação ao projeto e perspectiva de carreira. Sobre o aspecto da contratação, consideram injusto que professores de música

concurados para o ensino fundamental escolham vaga antes dos professores de música que passaram por processo seletivo para a educação infantil (1), pois são etapas de ensino distintas. Afirmam que são prejudiciais a insegurança e a imprevisibilidade geradas pelas contratações consecutivas em caráter temporário (2). Professores relataram que enfrentam problemas em relação ao salário (2), à qualidade do ambiente (2) e de vida (2) no trabalho, aos cuidados com a voz (2), à saúde física (2), à autoestima (1) e à atuação de apenas seis meses nos CEIs (1).

Profa. Glória – Saúde física. [É preciso] Ter um plano de saúde física para o professor. Porque daí a gente não pode olhar o desenvolvimento profissional só com experiência e conhecimento sem olhar para o âmbito maior, para uma plenitude maior. (GF 02, 19/04/2018).

Profa. Glória compartilha seus anseios em relação às condições de trabalho nos CEIs. Ressalta, inclusive, que são incorporadas ao desenvolvimento profissional docente questões além de conhecimentos e experiências, a exemplo, as condições de trabalho dos professores de música na Educação Infantil.

Outro desafio apresentado pelos professores do PMI é a evasão profissional. Nesse caso, é a evasão do professor de música da carreira docente. No PMI há casos de evasão profissional. Dos que participaram do grupo focal, um professor já pensou em sair e uma professora está saindo do PMI. Os relatos referentes ao tema levantam desafios em relação à perspectiva de crescimento profissional (2) e de carreira (2) e à insatisfação com a relação produção profissional e retorno pessoal na carreira profissional (1):

Profa. Priscila – Eu estou indo para outra área justamente por causa disso. Para mim o que mais pega é: estou professora há 9 anos. Eu cresço para onde? Eu, para mim, isso foi o que me levou a sair da educação. [...]. Você cresce para quê? Para um cargo de coordenador? Talvez? O dia que a Profa. Bia se aposentar? Tem um cargo. Nós somos em quantos? [...] Para mim a sala de aula ficou pequena. Não pequena no sentido de que eu sei muito. Não é isso que eu quero dizer. [...] Mas ficou pequena no sentido de “eu preciso de algo mais”. Eu comecei a me sentir bitolada dentro das paredes da sala de aula. Ai eu fiquei pensando “vou sair da sala de aula da educação infantil para ir para o ensino fundamental?”. Não vai resolver o meu problema. Continuo na mesma situação. Vou sair do ensino fundamental para ir para o ensino universitário? Eu continuo na mesma situação. Eu já trabalho com adultos, por mais que seja em outra área, mas eu trabalho com adultos em sala de aula. E é sério, é o mesmo padrão da educação infantil (GF 02, 19/04/2018).

Quando questionada sobre o sentido da expressão “problema”, Profa. Priscila esclarece que

Profa. Priscila – Para mim o sentido de problema é “para mim é pouco”. [...]. Ficar 25 anos fazendo a mesma coisa. Entrando em sala de aula e saindo. Por mais que as figuras mudem, que o repertório mude, que eu mude. [...]. O problema está no

sentido de “eu não vejo crescimento”. E eu sou uma pessoa que, eu sou movida por desafios. Então, eu me coloco um objetivo, eu vou chegar até nele. Cheguei até nele, eu lanço um outro. E dentro da sala de aula, ao longo desses 9 anos... Claro, no início tínhamos todo aquele desafio “eu preciso melhorar”. A minha aula era uma “porcaria”. Não sabia lidar com criança. Morria de pavor. Mas, eu consegui melhorar isso. Eu consegui conquistar. E de repente, agora, eu vejo assim “tá, eu já sei como lidar [com a criança]. Eu tenho repertório. Eu busco repertório. Eu encontro com facilidade. Eu consigo melhorar a minha aula”. Mas a minha autoestima está baixa. Eu estou infeliz porque eu sei que eu consigo produzir mais. E eu não estou com esse “produzindo mais”. Eu não estou mais tendo desafio. [...]. O problema para mim é neste sentido. É mais pessoal (GF 02, 19/04/2018).

Ao longo de sua jornada profissional, Profa. Priscila acumulou vivências diversas. Ao refletir sobre elas, decide mudar o rumo de sua carreira profissional. Sobre o conhecimento de si e a auto-orientação, Josso (2010) afirma que

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas, sim, tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível (JOSSO, 2010, apud GAULKE, 2013, p. 100).

Ademais, Gaulke (2017) alerta para um problema quando o ensino é entendido como um empreendimento puramente altruísta – como serviço que abre mão de si em favor dos alunos, ou, diga-se, da música – “as preocupações dos professores sobre o seu próprio crescimento, satisfação e desenvolvimento podem ser mal interpretadas como egoístas”. (GAULKE, 2017, 200). Nesse sentido, a Profa. Priscila diante de suas experiências e circunstâncias profissionais decide mudar o rumo de seu itinerário de vida e de seus investimentos, o que é próprio de uma auto-orientação profissional.

A respeito dos desafios em relação ao bem estar profissional, professores do PMI comentaram sobre o evento de abertura das atividades do ano letivo de 2018 realizado pela Rede Municipal de Ensino de Blumenau. São organizados dias específicos para cada nível de ensino e os professores são convidados a passar uma manhã ou tarde em algum teatro em Blumenau para acompanhar solenidades, participar de formações e apreciar apresentações culturais. Em 2018 o evento foi realizado em 14 de fevereiro e contou com a presença do prefeito, vice-prefeito e secretária de educação vigentes, professora doutora palestrante e da Banda Sinfônica da Secretaria Municipal de Educação (BLUMENAU, 2018a), composta por professores e alunos do Programa Bandas e Fanfarras da SEMED. Ressalta-se que há alunos do Programa Bandas e Fanfarras que, durante sua trajetória na Educação Infantil, foram

contemplados com o Projeto Musicalização Infantil. Seria possível dizer que estes são “egressos” do PMI.

A Banda Sinfônica da SEMED fez apresentações musicais aos professores convidados para o evento, o que é uma conquista para a Educação Musical do município. Entretanto, os professores do PMI não haviam sido contratados ainda. Iniciaram suas atividades apenas em 1º de março de 2018, semanas depois da contratação dos professores de turma. Por conseguinte, infelizmente, não foram convidados a participar da abertura do ano letivo, marcada pela atuação de alunos de música do ensino fundamental público municipal.

Como é de se esperar, professores do PMI relataram problemas em relação à abertura deste ano letivo (3) e que isso interfere diretamente em como o professor de música se sente integrado à rede (3). Afirmaram inclusive que professores de música concursados para o ensino fundamental e que atuam também na educação infantil participaram da abertura do ano letivo da educação infantil, diferente dos outros professores do PMI contratados em caráter temporário. Prof. Jorge expõe suas perspectivas em relação ao ocorrido:

Prof. Jorge – [...] no institucional, eu não sei vocês, mas eu me senti tão peixe fora da água. O fato de a gente não ter participado da abertura do ano letivo, [...]. Eu me senti muito mal. Me senti [...] como se “Ah, não. Vocês são só os professores de música”. [Profa. Flávia concordando]. Ficou bem escrachado isso esse ano. [...] Pelo menos assim foi a impressão que eu tive. [...]. Não estou dizendo que foi a intenção. Mas assim. Eu acredito que tenha sido um esquecimento, talvez. A gente só começou a trabalhar em março. [...]. Isso é que eu acho que o institucional desequilibrou a balança nesse momento. [...]. Eu queria sim fazer parte daquele momento da abertura do ano letivo, porque eu sou uma pessoa que trabalha com a educação. [...]. Eu me peguei sentindo falta disso [da abertura do ano letivo]. Porque isso é estar integrado, isso é fazer parte. Entende? (GF 02, 19/04/2018).

McDiarmid destaca que professores necessitam de “oportunidades para desenvolver novas compreensões das matérias, dos conteúdos que ensinam, dos papéis que desempenham na escola e na sala de aula e de **sua inclusão e participação em uma comunidade de ensino** (MCDIARMID, 1995 apud MIZUKAMI et al, 2010, p. 79-80, grifo meu). Essa afirmativa é corroborada por Gaulke (2017, p. 199) ao ressaltar que o desenvolvimento profissional pode não ocorrer quando o professor não se reconhece ou não é reconhecido pelo seu trabalho, impossibilitando-o de se configurar profissionalmente.

Portanto, contratar o professor de música para atuar no mesmo período que os demais profissionais da educação infantil, sem iniciar após ou encerrar suas atividades antes de seus colegas²⁶, convidando-o a participar inclusive dos eventos da SEMED, é incluí-lo na

²⁶ Em 2017 os professores do PMI foram dispensados de suas atribuições em 1º de dezembro, sendo que o término do ano letivo estava previsto em calendário oficial da Educação Infantil SEMED para o dia 22 de

comunidade de ensino e reconhecê-lo enquanto profissional, evitando assim obstáculos ao desenvolvimento profissional.

Professores do PMI compartilharam suas necessidades profissionais. Entre elas, a de poder continuar crescendo juntos profissionalmente (1), de desafios, motivação e mudanças (2), de contratação por meio de concurso público (1), de formações específicas (1) e de uma estrutura de carreira profissional que “os segurem” na profissão (1):

Prof. Jorge – [...] esse grupo, ele é tão bom, ele é tão colaborativo e tão parceiro. [...] Que coisa, não é? [...]. As pessoas falam “apesar de”. [...]. Então, apesar de a gente não ter uma carreira, agora, digamos, entre aspas, promissora. Apesar de a gente ter tanto déficit de material, tanta demanda de tudo. De espaço. Mas, nós estamos aqui. Entende? Então, [...] eu penso “que momento bom”. Não é? Que a gente está aqui. Que bom estar no grupo. Tomara que a gente possa continuar (GF 01, 26/10/17).

Gaulke (2017) afirma que a sensação de pertencer à escola promove o bem-estar e faz com que o professor ali queira permanecer e continuar se desenvolvendo, e, que o querer permanecer na escola está ligado ao retorno e à satisfação que a prática [profissional] proporciona aos professores. (GAULKE, 2017, p. 200-206). Ademais, Mizukami et al. (2010) afirmam que

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensino- aprendizagem nela desenvolvido. Para isso, é importante que o sistema ou instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, por meio de uma dinâmica que acompanha e propicia mudanças em função de suas necessidades e de seus objetivos. (MIZUKAMI et al, 2010, p. 80).

Nesta seção foram apresentados os relatos dos professores do PMI no tocante à parte institucional e estabeleceram-se relações desses com a literatura e o referencial teórico, visando criar subsídios para repensar a educação musical na Educação Infantil em Blumenau no que diz respeito ao desenvolvimento profissional desses professores de música.

5.3.4 Protagonismo profissional

Em relação à responsabilidade profissional pessoal, professores relataram suas buscas por desenvolvimento profissional e suas vivências e necessidades em relação ao protagonismo profissional. Professores do PMI consideram que a responsabilidade para o desenvolvimento

dezembro. Os professores do PMI foram recontratados apenas em 1º de março de 2018, sendo que o Programa de Atendimento Recreativo (PAR) às crianças da educação infantil iniciou em 22 de janeiro e o ano letivo em 14 de fevereiro do mesmo ano. Neste caso, o período entre a dispensa e a recontração dos professores do PMI perfaz um total de três meses de inatividade profissional.

profissional é mais pessoal do que institucional (2). Gaulke (2017) afirma que “o próprio professor é o determinante para o seu desenvolvimento, é ele o autor de sua própria história na e com a escola. A escola e a sala de aula tornam-se um local de prática formativa. Desse modo, a escola não pode ser tratada como simples pano de fundo” (GAULKE, 2017, p. 204). O professor com sua energia e vontade dá, em alguma medida, os rumos para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, fatores contextuais também precisam ser considerados, pois interferem significativamente nas trajetórias de aprendizagem.

Segundo relatos referentes às questões de protagonismo profissional, professores do PMI necessitam mostrar sua voz (1), seu trabalho de maneira geral (2) e este especificamente para as comunidades dos CEIs (1), mesmo que seja ruim precisar fazer isso (1) para que o trabalho seja reconhecido. Relataram inclusive a necessidade de se fazerem presentes na abertura do ano letivo, independente de [não] convite (1), nas atividades e eventos dos CEIs (1), de se impor profissionalmente em situações adversas (1), de se desafiar para se desenvolver profissionalmente (3) e de cursar mestrado em educação musical (1).

Prof. Jorge – Sabe o que a gente devia ter feito? [...]. Mas até como um movimento. Passou. A gente devia ter ido. Todo mundo da musicalização devia ter ido [à abertura do ano letivo]. [...] Daí eles sabem que a gente quer participar, sim. [Prof. Flávia concorda]. Eu acho que seria assim um bom: “oh, a gente faz parte disso. Não esqueçam da gente, por favor”. [...] eu acredito no lado bom das pessoas. [...] Eu quero crer e acredito que não foi de má fé. [...] Foi realmente uma questão de números. E aí viram “eles só começam em março”. Porque, gente, eu senti falta. [...] E depois, quem sabe ano que vem, se isso acontecer, a gente se reúne e vai. [Então, a comunidade profissional da Educação Infantil municipal] “ó, o pessoal da música está aqui. Ih, pegou mal. Não é, gente? Ó, Eles não estão nem recebendo, mas eles são comprometidos”. [...] Ah, valorizem a música, pô! (GF 02, 19/04/2018).

Abreu (2015, p. 132) afirma que “a força que sustenta o ensino de música no espaço escolar é definida, em grande parte, pela maneira como o professor se impõe diante do coletivo”. Ressaltando a questão do equilíbrio da responsabilidade profissional entre as partes, o trecho acima “em grande parte” poderia ser substituído por “em parte”, já que o equilíbrio – no caso a parte que diz respeito ao professor de música – se dá de formas diversas, dependendo do contexto escolar e considerando que a parte institucional também tem sua responsabilidade. No relato, Prof. Jorge se posiciona em relação à responsabilidade institucional, com vistas para a valorização do ensino de música e à inclusão profissional.

Em relação a outros aspectos, professores do PMI relatam buscar o desenvolvimento profissional por conta própria por meio de investimento em cursos e livros (5) e que essa busca individual foi necessária para superar desafios profissionais (1). Por parte da

coordenação, superar resistências da SEMED em relação às observações entre professores de música foi algo conquistado com muito esforço.

Nota-se que há ações de protagonismo profissional por parte dos professores do PMI. Ora os desafios são obstáculos, ora propulsores de mudanças. A intenção deste trabalho não é propor o equilíbrio ideal em relação à responsabilidade profissional pessoal e institucional sobre o desenvolvimento profissional docente, mas dar voz aos professores do PMI, contribuindo para o levantamento de evidências e proposição de reflexões que culminem no aprimoramento do desenvolvimento profissional de professores de música do PMI.

Neste capítulo foram tratadas questões referentes aos conhecimentos profissionais declarados pelos professores do PMI, ao modo como aprendem a/na profissão e à responsabilidade profissional pessoal e institucional sobre o desenvolvimento profissional dos professores do PMI. A seguir serão feitas as considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado, bem como a apresentação de perspectivas para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo geral identificar processos de desenvolvimento profissional docente no PMI a partir das perspectivas de seus professores. Para tal, buscou-se analisar as colaborações e partilhas de vivências dos professores do PMI, bem como verificar o suporte disponibilizado aos professores no que diz respeito a sua atuação e desenvolvimento profissionais e levantar necessidades e desafios enfrentados pelos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores do Projeto Musicalização Infantil se desenvolvem profissionalmente no exercício e na reflexão sobre a prática profissional; nos encontros e interações entre si, com professores de turma e com as crianças; na mobilização individual e/ou coletiva em prol da superação de desafios; por meio de suportes específicos às demandas educacionais; e através de organizações da área da Educação Musical.

Nas interações entre professores de música há um reconhecer-se na categoria profissional e um apoio mútuo com vistas para a aprendizagem e novas conquistas, desde inserções de professores de música iniciantes a reivindicações em prol da inclusão de professores do PMI na comunidade profissional do município. Nas interações com professores de turma, professores do PMI aprendem sobre a criança, o que colabora para desenvolverem seu conhecimento sobre o ensino – a musicalização infantil. E, é no atendimento da e com a criança, na atuação, que os professores fazem e aprendem a profissão.

Os desafios presentes nesses encontros – interações – e no exercício da profissão, quando possíveis de se transpor, também geram mudanças e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional. Se o professor não se reconhece ou não é reconhecido na profissão, este muda seu itinerário de vida para outros destinos, outras áreas – evasão profissional. Nesse sentido, no que diz respeito às perspectivas de carreira, desafios como contratações consecutivas em caráter temporário, carga de hora atividade em desacordo com o previsto nacionalmente, período de atuação de apenas seis meses nos CEIs e exclusões profissionais a nível CEI e RME precisam ser superados.

O professor de música atua na Educação Infantil a partir de seu interesse, ação e investimento, aspirando, inclusive, o desenvolvimento profissional. Para tanto, a reflexão sobre a prática profissional e sobre aquilo que a envolve é constante para verificar os

objetivos, as ações empregadas e seus respectivos resultados. Estar integrado a um grupo de profissionais da mesma área e ter à disposição suportes específicos às demandas educacionais são fatores que fazem toda a diferença à prática e desenvolvimento profissionais, especialmente quando o exercício da profissão levanta novos desafios.

Para tanto, a instituição à qual o professor presta seus serviços, investindo suas ações, tem um papel fundamental na promoção de condições de exercício e desenvolvimento na profissão. Se o professor se identifica com essas condições, assim ele o exercerá. Tais condições podem se transformar pela mobilização dos próprios professores de música e, por conseguinte, das comunidades escolares – origens do PMI, criando novas condições para os que já atuam e para os que ali irão atuar. As experiências de atuação e aprendizado são únicas para cada professor de música e constituem o seu desenvolvimento profissional.

Este trabalho tem suas limitações temporais, de abrangência e de profundidade em relação à temática. Portanto, sugere-se enquanto pesquisas futuras considerar também o que a parte institucional tem a declarar sobre o desenvolvimento profissional dos professores no PMI, contemplando assim as vozes das equipes gestoras dos CEIs e da SEMED. Cabe, inclusive, saber mais sobre o que os professores de turma têm a dizer sobre a temática, tanto em relação aos professores de música, quanto sobre suas próprias vivências na atuação conjunta com esses profissionais.

Outra possibilidade de investigação, inclusive, é migrar da esfera de aprendizagem pessoal profissional dos professores do PMI – o que eles aprendem enquanto pessoas profissionais – para a esfera de aprendizagem organizacional do PMI – o que o projeto aprende enquanto organização em seu contexto.

Vale ressaltar que o vínculo do autor desta pesquisa com o Projeto de Musicalização Infantil enquanto seu ex-professor – quando bolsista CAPES – privilegiou o acesso ao grupo de professores, à coordenação do PMI e à SEMED. A afinidade e os laços com os professores participantes contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABEM. *Quem somos*: ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina, 201_. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>>. Acesso em 31/10/2018.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, p. 125-137, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/527/439>>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 4ª. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Poder Executivo. *Decreto Nº 9645/2012*. Regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Blumenau, 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/pdf/Decreto-9645-2012-Blumenau-SC.pdf>>. Acessado em 06/abril de 2017.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria de Comunicação. *Abertura do Ano Letivo para Educação Infantil lota Teatro Carlos Gomes*. 14 de fevereiro de 2018. 2018a. Disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semmed/profissionais-da-educacao-infantil-lotam-teatro-para-abertura-do-ano-letivo27>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. *Edital no 001/2018*, de 25 de junho de 2018. Processo seletivo público simplificado. Blumenau, 2018b. Disponível em: <http://www.furb.br/concurso/index.php?cd_edicao=423&tipo=11> Acesso em: 7 ago. 2018.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. *Edital no 004/2014*, de 19 de setembro de 2014. Processo seletivo público simplificado. Blumenau, 2014. Disponível em <<http://www.blumenau.sc.gov.br/processo-seletivo-004-2014-semmed>> Acesso em: 28 jan. 2016.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Musicalização Infantil*. Versão 2017. Blumenau, 2017.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 18/2012*. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Parecer Homologado. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em 20 jul. 2018.

CONWAY, Colleen M. et al.. Voices of Music Teachers Regarding Professional Development. *Arts Education Policy Review*, v. 107, n. 1, p. 11-14, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.107.1.11-14>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CONWAY, Colleen M.; EDGAR, Scott N.. Inservice Music Teacher Professional Development. In: CONWAY, Colleen M. (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Oxford Handbooks Online. Oxford University Press, 2014. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199844272.001.0001/oxfordhb-9780199844272-e-025>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FERNANDES, Vanessa. *Itinerários e concepções do ensino de música na rede municipal de Blumenau*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2017.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 31, p. 91-104, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/645/474>>. Acesso em: 4 de ago. de 2018.

GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 2017. 228 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>>. Acesso em 24 nov. 2017

HOOKEY, Mary Ross. Professional Development. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013, p. 23-54.

OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck. *Planejar aulas de música na Educação Infantil: reflexões sobre as concepções de professores do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau/SC*. 2016. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Musical, Instituto FURB, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 37, p. 53-66, Londrina, 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/645/474>>. Acesso em: 4 de ago. de 2018.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Nas reuniões de trabalho, considerar nas observações:

- Interações e colaborações entre professores;
- Trocas de experiências: meios, professores experientes e iniciantes;
- Socialização de práticas profissionais;
- Organização da prática pedagógica;
- Planejamentos;
- Discussões sobre dificuldades e superação;
- Processos de decisão coletiva;
- Participação dos professores nas discussões;
- Direcionamentos da coordenação;

APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL 1 – GF1

Grupo Focal 1 – Realizado em 26 de outubro de 2017

Perguntas planejadas e realizadas:

1. Como foi começar a trabalhar com música na educação infantil? Quais foram as suas primeiras impressões?
2. Quais foram as dificuldades, as oportunidades e os desafios?
3. Como essas dificuldades foram sendo superadas?
4. Com quem? Sozinhos, equipe gestora, professores de turma, professores(as) de música, outros. Processos individuais e coletivos.
5. Vocês consideram o CEI um espaço de aprendizagem profissional?
6. As equipes gestoras compartilham dessa perspectiva?

Perguntas planejadas, mas não realizadas.

7. Assim, como espaço de aprendizagem profissional, ele é também considerado por outros professores? Por quê?
8. Para onde as oportunidades, os apoios, as colaborações os levaram?
9. Que impacto esses fatores tiveram em seu aprendizado ou desenvolvimento profissional da docência?
10. Qual é a relação entre o aprendizado da docência com: a equipe gestora do CEI, a SEMED, a coordenação do projeto, as crianças, os professores de música, as reuniões de trabalho?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL 2 – GF2

Grupo Focal 2: Desenvolvimento Profissional Docente

Realizado em 19 de abril de 2018

INTRODUÇÃO

Recepção / Agradecimento / menção ao Primeiro grupo focal / Segundo Grupo focal – mediação mais ativa.

Mudanças profissionais e até pessoais ocorrem conosco depois de começarmos a trabalhar como professores;

Pode não haver mudança? Ex.: Agora não faria mais coisas que fazia no início da carreira, ou mês passado.

Lembrar de: Não dar a impressão de pergunta e resposta; Pensar junto; Marcar itens já discutidos; Conversa natural, não ser uma conversa para iniciados;

O que vem à mente de vocês quando falamos em desenvolvimento profissional?

1ª Contextualização

Segundo diversos autores, o termo desenvolvimento profissional tem múltiplos significados.

Desenvolvimento profissional pode ser considerado como mudança pessoal, mudança profissional, como projeto de vida e como atividades pensadas para promover mudança nas práticas.

Num nível fundamental, desenvolvimento profissional refere-se à mudança na base de conhecimento e nas ações dos professores. (HOOKEY, 2002, p. 888, tradução minha).

1ª Indagação

O que gera/causa/produz/provoca mudança na base de conhecimento e nas ações de vocês enquanto professores do PMI?

Como/Porquê?

Auxílio/Exemplos, caso necessário:

- Acesso à informação (literatura, dispositivos legais, internet, colegas);
- A prática realizada em sala / A reflexão sobre a prática profissional (abrangente);
- O partilha de vivências profissionais;
- Tomada de decisões no coletivo;
- O suporte dado pelas coordenações;
- Outros
- Professores de turma
- O que vocês fazem;
- O que vocês leem. Que leituras?;
- As vivências que vocês têm.

Cuidar com exemplos que conduzem para respostas sim ou não.

2ª Contextualização

Implicação/responsabilidade/participação/envolvimento/comprometimento/engajamento dos professores em seu desenvolvimento profissional.

Só vocês são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional?

“O equilíbrio entre responsabilidade profissional pessoal e institucional é fator definidor da estrutura de desenvolvimento profissional (HOOKEY, 2002, p. 889, tradução minha).

Portanto, não é só o professor de música o responsável pelo seu desenvolvimento profissional, nem só a instituição à qual presta seus serviços, mas os dois compartilham dessa responsabilidade. E, numa situação ideal, isso deveria se dar de forma equilibrada.

2ª Indagação

Quais são as possíveis formas de cada um contribuir para o equilíbrio da balança?

O que existe e/ou faz falta em cada lado dessa balança?

Auxílio/Exemplos, caso necessário:

- Incentivo para participação de eventos (MusE, ABEM);
- Incentivo para encontros entre profissionais (com que propósitos, qualidade?);
- Apoio financeiro;
- Busca por conhecimentos;
- Orientação e suporte para a prática profissional;
- Dispositivos legais;
- Prática Profissional;
- Formações continuadas;
- Acesso à informação;
- Estrutura e recursos;
- Condições/Perspectivas profissionais (concursos);
- Individual, coletivo e institucional;
- Necessidades, obstáculos e possibilidades;
- Protagonismo profissional: voz, envolvimento e participação dos professores em seu desenvolvimento profissional.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA PERFIL PROFISSIONAL

Questionário para Perfil Profissional do Projeto Musicalização Infantil

Seu anonimato será preservado. Você já possui um pseudônimo para a pesquisa. O nome está sendo solicitado para vincular suas informações profissionais a seu pseudônimo.

Identificação

Nome: _____
Sexo: _____ Idade: _____

Formação Inicial

Curso A: _____
() concluído - ano: _____ () em andamento - semestre: _____
Instituição: _____ Local da instituição: _____

Curso B: _____
() concluído - ano: _____ () em andamento - semestre: _____
Instituição: _____ Local da instituição: _____

Pós-Graduação

Curso A: _____
() especialização () mestrado () doutorado () aluno especial
() concluído - ano: _____ () em andamento - semestre: _____
Instituição: _____ Local da instituição: _____

Curso B: _____
() especialização () mestrado () doutorado () aluno especial
() concluído - ano: _____ () em andamento - semestre: _____
Instituição: _____ Local da instituição: _____

Atua com música na Educação Infantil desde: _____

Atua em outros trabalhos além do PMI?

() não () sim. Carga horária: _____

Atuou no PMI em () 2004 () 2005 () 2006 () 2007 () 2008 () 2009
() 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017

Atendimento

Preencha os campos referentes ao atendimento realizado por você em 2017.

1º SEMESTRE			
CEIS atendidos	Quantidade de turmas	Quantidade aprox. de crianças	Carga horária de atendimento
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Carga horária de hora atividade			
Total de carga horária			

2º SEMESTRE			
CEIS atendidos	Quantidade de turmas	Quantidade aprox. de crianças	Carga horária de atendimento
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
Carga horária de hora atividade			
Total de carga horária			

obrigado pela participação!

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “SABERES DOCENTES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que fará análise documental, observações vídeo gravadas e entrevista semiestruturada com grupo focal, tendo como objetivo geral investigar maneiras de pensar e de construir práticas de ensino e aprendizagem, bem como os processos formativos dos professores de música do Projeto Musicalização Infantil (PMI), compreendendo diferentes aspectos do trabalho docente, seus saberes e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da investigação dos processos de desenvolvimento profissional. Tem como objetivos específicos conhecer os processos formativos de professores de música da Educação Infantil; analisar a organização do trabalho pedagógico; apontar relações que os professores estabelecem com saberes docentes mobilizados na prática profissional; desvelar contribuições do compartilhamento de saberes docentes para o desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa tem como questão central “Como professores de música do PMI atuantes na Educação Infantil pensam e constroem suas práticas de ensino, considerando seus saberes docentes e a natureza colaborativa de suas interações na organização do trabalho pedagógico?”.

Serão previamente marcados datas e horários para observações e perguntas, utilizando entrevista semiestruturada com grupo focal vídeo-gravada. Essas medidas serão realizadas nas reuniões de trabalho do Projeto Musicalização Infantil determinadas pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/SC. Também serão realizadas dinâmicas características de entrevistas com grupos focais. Não é obrigatório participar das dinâmicas e/ou responder a todas as perguntas propostas pela pesquisa.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolverem observações e entrevistas com perguntas que versam sobre suas considerações em relação aos saberes docentes e atuação profissional.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por número ou pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a oportunidade de reflexão sobre a prática profissional, os processos formativos do professor, seus saberes docentes e os processos de desenvolvimento profissional. O estudo visa também desvelar contribuições do compartilhamento de saberes docentes para o desenvolvimento profissional de professores, apresentando potencial para balizar novas ações em espaços de atuação de grupos de professores.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos é o pesquisador estudante de mestrado Gian Marco de Oliveira, Bolsista Capes – dedicação exclusiva.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Gian Marco de Oliveira

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 99148-8634

ENDEREÇO: Travessa João José Clemente, 114. Itacorubi. Florianópolis/SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “SABERES DOCENTES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou em publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE G – DESENHO DE PESQUISA

DESENHO DE PESQUISA		
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
PROJETO DE PESQUISA	REDAÇÃO QUALIFICAÇÃO	COLETA DE DADOS 02
COMITÊ DE ÉTICA	EXAME QUALIFICAÇÃO	OBSERVAÇÕES DE REUNIÕES
SEMINÁRIO DE PESQUISA	ORIENTAÇÕES DA BANCA	GRUPO FOCAL 02
ORIENTAÇÕES DA BANCA		
COLETA DE DADOS 01	PROSSEGUIMENTO DA PESQUISA	INTERPRETAÇÃO DE DADOS 02
PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFS.	ADEQUAÇÕES DA BANCA	TRATAMENTO
OBSERVAÇÕES DE REUNIÕES		CATEGORIZAÇÃO
GRUPO FOCAL 01		ANÁLISE
INTERPRETAÇÃO DE DADOS 01		REDAÇÃO DEFESA
TRATAMENTO		DEFESA DE MESTRADO
CATEGORIZAÇÃO		ORIENTAÇÕES DA BANCA
ANÁLISE		REDAÇÃO VERSÃO FINAL

Fonte: elaborado pelo autor.