

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**RICARDO FERNANDO MANTELLI**

**AÇÕES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO EM PROJETOS  
SOCIAIS: um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC**

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

Mantelli, Ricardo Fernando

Ações educativas de professores de instrumento em projetos sociais : um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC / Ricardo Fernando Mantelli. -- 2023.

104 p.

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Educação musical. 2. Projetos sociais. 3. Professor de instrumento musical. 4. Programa Arte Cidadã-PAC. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

**RICARDO FERNANDO MANTELLI**

**AÇÕES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO EM PROJETOS  
SOCIAIS: um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em música, na área de concentração Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

**FLORIANÓPOLIS  
2023**

**RICARDO FERNANDO MANTELLI**

**AÇÕES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO EM PROJETOS  
SOCIAIS: um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC**

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador:

---

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Membros:

---

Dr. José Soares (UFU)

---

Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Florianópolis, 13 de dezembro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho ao meu Deus e a tudo que Ele tem me proporcionado nos caminhos da música como professor e instrumentista. A minha querida esposa Cristiane, professora e artista, pelo companheirismo e amor imensurável. Aos meus filhos Caio e Letícia pelo incentivo em todos os momentos. Aos meus pais que em toda minha vida me motivaram a estudar. A minha irmã Regina pelo apoio e correção dos textos.

A meu orientador Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo pela dedicação e competência em orientar cada etapa dessa pesquisa, e por todo seu trabalho a favor da Educação Musical. É um privilégio aprender contigo e fazer parte dos seus orientandos.

Aos professores da banca, Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck e Dr. José Soares pelas importantes contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de disciplina, em especial ao Hugo Bautz Küster e Jucélia Estumano, companheiros em toda jornada do mestrado, além de muitas risadas, meu sincero agradecimento. Grato também a todos os colegas do grupo Muse e do Núcleo de Pesquisa.

A coordenadora do Programa Arte Cidadã de Chapecó e ao diretor da Fundação Cultural de São Carlos, aos meus alunos de violão, minha eterna gratidão pelo apoio irrestrito e compreensão nesta fase de meus estudos.

Por fim, aos professores de instrumento e coordenadora do PAC, pela gentileza em participar das entrevistas que foram fundamentais para a elaboração desta pesquisa.

*“Tangei com arte e com júbilo”*

Salmos 33:3b

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo investigar ações educativas dos professores de instrumento que atuam no projeto social Programa Arte Cidadã - PAC, da cidade de Chapecó, no estado de Santa Catarina, Brasil. O referencial teórico foi construído com base nos aportes teóricos do educador americano Lee Shulman (1986; 1987; 2004), com foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC. A literatura incluída neste estudo abrange a temática dos projetos sociais de forma ampla, seus aspectos sociais e pedagógicos, bem como trata da formação de professores música e suas atuações neste tipo de contexto. A metodologia qualitativa subsidiou o desenvolvimento de um estudo de caso múltiplo, dispondo de entrevistas com professores de instrumentos musicais atuantes no Programa Arte Cidadã – PAC, de Chapecó. Os resultados da pesquisa destacam uma série de aspectos relacionados às ações educativas dos professores de instrumento musical do PAC, incluindo: empatia, ética, solidariedade, companheirismo, interação, cidadania, metodologia flexível, repertório de música popular da bagagem do aluno, formação humana e formação pedagógico-musical. Os professores participantes expressaram perspectivas positivas em relação às ações educativas do PAC, acerca do comprometimento com o aluno e o ensino musical, ao mesmo tempo que reconheceram a necessidade de superar os desafios que afetam as suas atividades do cotidiano, como a falta e manutenção de instrumentos musicais, salas de aula sem estrutura adequada, turmas grandes, enfatizando que as questões de vulnerabilidade social requerem atenção especial e investigação de novas metodologias para melhorar continuamente a probabilidade de propostas e resultados do PAC.

**Palavras-Chave:** Educação Musical. Projetos Sociais. Professor de instrumento musical. Programa Arte Cidadã-PAC.

## ABSTRACT

This master's research aims to investigate the educational actions of instrument teachers who work in the social project named Programa Arte Cidadã - PAC, from the city of Chapecó, in Santa Catarina State, Brazil. The theoretical framework was built based on the theoretical contributions of the American educator Lee Shulman (1986; 1987; 2004), focusing on the Pedagogical Knowledge of Content – PKC. The literature included in this study covers the topic of social projects broadly, their social and pedagogical aspects, as well as dealing with the training of music teachers and their actions in this type of context. The qualitative methodology supported the development of a multiple case study, featuring interviews with musical instrument teachers working in the Programa Arte Cidadã – PAC, from Chapecó. The research results highlight a series of aspects related to the educational actions of PAC musical instrument teachers, including: empathy, ethics, solidarity, companionship, interaction, citizenship, flexible methodology, popular music repertoire from the student's background, human and pedagogical musical training. The participating teachers expressed positive perspectives regarding the PAC's educational actions, regarding the commitment to the student and musical teaching, at the same time that they recognized the need to overcome the challenges that affect their daily activities, such as lack and maintenance of the musical instruments, classrooms without adequate infrastructure, large classes, emphasizing that issues of social vulnerability require special attention and investigation of new methodologies to continually improve the probability of PAC proposals and results.

**Keywords:** Music Education. Social projects. Musical instrument teacher. Citizen Art Program-PAC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Acervo de instrumentos para empréstimo.....	21
Figura 2 - Sala de aula no Centro Social Ilma Rosa de Nes - Bairro SAIC.....	22
Figura 3 - Sala para aulas individuais na Escola de Artes de Chapecó.....	22
Figura 4 - Sala de aula na EEB Zélia Scharf de Chapecó.....	23
Figura 5 - Sala para grupos de flauta doce no Centro de Cultura e Eventos de Chapecó.....	23
Figura 6 - Sala para aulas teóricas na Escola de Artes de Chapecó.....	24
Figura 7 - Orquestra de Violões do Programa Arte Cidadã - OVPAC.....	26
Figura 8 - Grupo Vocal Feminino do PAC.....	26
Figura 9 - Orquestra Sinfônica de Chapecó - OSC e Coro Sinfônico.....	27
Figura 10 - Grupo de Violoncelos.....	28
Figura 11 - Coral infantil da Escola de Artes de Chapecó.....	28
Figura 12 - Recital Geral EAC/PAC: Professores, Alunos e Famílias.....	29
Figura 13 - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	44
Figura 14 - Ciclo de raciocínio e ação pedagógica.....	46
Figura 15 - A transformação do conhecimento em quatro processos.....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de Professores por instrumento do PAC.....	52
Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa.....	52
Quadro 3 - Entrevista com os professores.....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CCE	Centro de Cultura e Eventos Plínio Arlindo de Nes
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
EAC	Escola de Artes de Chapecó
EEB	Escola Estadual Básica
FCC	Fundação Cultural de Chapecó
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações não governamentais
OSC	Orquestra Sinfônica de Chapecó
OSCIPs	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OVPAC	Orquestra de Violões do Programa Arte Cidadã
PAC	Programa Arte Cidadã
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 O PROGRAMA ARTE CIDADÃ (PAC) DE CHAPECÓ/SC</b> .....	<b>19</b>
<b>3 EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS</b> .....	<b>30</b>
3.1 ASPECTOS GERAIS DOS PROJETOS SOCIAIS .....	30
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA ATUAR EM PROJETOS SOCIAIS.....	32
3.3 A DIVERSIDADE CULTURAL, MUSICAL E PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DOS PROJETOS SOCIAIS .....	37
3.4 ATUAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS .....	39
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS.....	41
<b>4 O CONCEITO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (CPC) ..</b>	<b>43</b>
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>51</b>
<b>6 AÇÕES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO NO PAC</b> .....	<b>56</b>
6.1 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE VIOLÃO .....	56
<b>6.1.1 Ações educativas do professor de violão</b> .....	<b>57</b>
6.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE CLARINETA ...	67
<b>6.2.1 Ações educativas do professor de clarineta</b> .....	<b>67</b>
6.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE VIOLINO .....	73
<b>6.3.1 Ações educativas da professora de violino</b> .....	<b>74</b>
6.4 AÇÕES DA COORDENADORA DO PAC .....	83
6.5 COMPARAÇÕES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS .....	86
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNCICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PAC</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE INSTRUMENTO</b> .....	<b>100</b>
<b>APÊNCICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a investigar sobre ações educativas do professor de música em projetos sociais. Os projetos sociais se encontram no contexto educacional não-formal, “como uma das dimensões da educação de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, possuidora de relações pedagógicas não formalizadas.” (LIBÂNEO, 2000, p. 81). A área da educação musical tem discutido temas diversos sobre a música em projetos sociais.

De acordo com Oliveira (2003), no Brasil - a partir da década de 1990 - os projetos sociais mostram-se como mais um campo para atuação do professor de música e, em consequência disto, o profissional que irá atuar nesse contexto precisará de uma formação que ofereça suporte adequado para suas ações educativas no cotidiano do projeto social. As ‘ações educativas’ são entendidas como atuação do professor e esta atuação depende, evidentemente, da sua formação musical e pedagógica, bem como do contexto em que está inserida. (SHULMAN, 1987). As inquietações da área da educação musical com as particularidades desses profissionais de música têm instigado professores e pesquisadores a discutirem sobre este campo de atuação.

Os projetos sociais se destacam com diferentes características decorrentes das ações educativas desenvolvidas pelos professores de música próximas ao cotidiano do educando, tendo as características, relação com a socialização, a oralidade nas transmissões musicais, a ética e a diversidade, dentre outras. (FIALHO, 2014). Cada projeto social estabelece seu sistema de funcionamento e há aqueles que oferecem formação em música. O ensino de instrumentos musicais, as práticas musicais em grupos corais ou instrumentais fazem parte das propostas de diversos projetos sociais, atendendo públicos distintos em contextos também diferenciados. Há projetos sociais dirigidos para a população de baixa renda, outros para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, para idosos, dentre outros. (SOUZA, 2014). Pode-se considerar a existência de ações educativas em ONGs, igrejas, associações ou em projetos mantidos pelo poder governamental.

Os projetos sociais apresentam diferentes características. Sendo assim, é possível inferir que os professores que atuarão em diferentes contextos deverão estar aptos a lidar com tais diferenças e, ao mesmo tempo, avaliar a relação daquilo que aprende na universidade e sua atuação em projetos sociais.

Os professores de música, no Brasil, são formados nas licenciaturas e estas dirigem, prioritariamente, a formação para a atuação na escola de educação básica. Outros espaços educacionais como ONGs, escolas livres de música, projetos de inclusão social através de oficinas de

música, corais, bandas, dentre outros, estão incluídos como parte do processo formativo nas universidades, inclusive projetos sociais. Ainda que a licenciatura seja o curso específico para a formação de professores de música, outros profissionais formados em nível superior atuam com o ensino de música em diversos contextos, como é o caso dos bacharéis em música. Além disso, há professores de música sem formação superior específica, que se preparam para a docência a partir da frequência em cursos diversos, como aqueles oferecidos em escolas de música, conservatórios e outros espaços.

Para a atuação na educação básica, é exigida a formação em curso de licenciatura plena, como preconiza a LDB de 1996 em seu artigo 62: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.” (BRASIL, 1996). Porém, para atuação em projetos sociais, não há esta exigência, pois inexistente legislação regulamentadora para tal atividade. Assim, o ensino de música em projetos sociais pode ser realizado por profissionais formados em cursos de licenciatura ou bacharelado, na área de música, ou em outras áreas, e até mesmo sem uma formação superior.

Um destes projetos subsidiados pelo poder público é um projeto social da cidade de Chapecó/SC. Trata-se do Programa Arte Cidadã (PAC) – lócus desta pesquisa – que oferece diversas atividades para crianças, jovens e adultos. Este Programa foi criado em 2008 e tem como objetivo a formação humana e profissional dos educandos. No primeiro semestre de 2023, o PAC atendia cerca de 900 alunos(as), em 13 polos parceiros distribuídos nas regiões periféricas e centrais da cidade, contando com a atuação de 16 professores(as) de instrumento, um professor de teatro, uma professora de artes visuais e uma professora de dança. A relação do autor deste trabalho com o PAC acontece desde 2018, sendo assistente de coordenação do projeto e, atualmente, atuando como professor de violão.

Para este estudo, será considerada a formação dos professores de música que já atuam no PAC que possuem curso superior. A partir da indicação do edital de 2022<sup>1</sup>, profissionais com diferentes formações podem ser contratados para atuarem nos cursos de música oferecidos pelo PAC. Esta formação pode ser licenciatura ou bacharelado em música ou formação superior em outra área com cursos específicos de música (conservatórios, escolas livres de música, pós-graduação, dentre outros). Mediante esta situação, é possível verificar que não há distinção entre profissionais com diferentes formações para atuação como professores especificamente. Um licenciado é formado para ser

---

<sup>1</sup> Edital disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1PTNgEPMBjCYj5nnbhlhgFaWQG-c2Kqk>>. Acesso em: 18/06/2023.

professor, mas um bacharel é formado para ser instrumentista/músico/regente/cantor. Um profissional formado em outros cursos superiores também não estaria pedagogicamente preparado para o ensino de instrumentos musicais, automaticamente. No entanto, este profissional precisaria ter formação em cursos específicos de música. Assim, diferentes profissionais vêm atuando no PAC, a partir das normatizações estabelecidas em editais próprios de contratação.

A formação musical dos profissionais de ensino é essencial para atuação no PAC, sendo exigidos cursos superiores de música ou formação específica em música para os formados em outros cursos. Evidentemente, a formação musical é importante para quem vai ensinar música, mas pode-se considerar que a formação pedagógica é tão importante quanto a formação musical para quem vai atuar como professor de música. O professor com bacharelado em música também poderia estar habilitado para exercer a profissão de professor, apesar de sua formação estar atrelada ao desenvolvimento técnico-instrumental e não à questão pedagógico-musical, embora isto dependeria do curso de bacharelado, pois existem discussões voltadas à prática pedagógica dos bacharéis em cursos de graduação. (WEBER; GARBOSA, 2017). E quanto ao profissional que possui qualquer outro curso superior, mesmo que seja uma licenciatura em outra área do conhecimento, apesar de conhecer processos pedagógicos, a discussão poderia considerar se ele estaria apto para exercer o cargo de professor de música, pois, ainda que possua cursos específicos em música, considera-se que a questão pedagógico-musical recebida pelo professor no curso de licenciatura nesta área específica é própria e fundamental para atuar como um professor desta área.

As questões pedagógico-musicais apreendidas pelo professor nos cursos de licenciatura tendem a ser colocadas em cheque a partir das suas ações educativas no contexto de atuação, essencialmente pela diversidade constatada num projeto social. Sobre essas ações, Shulman sustenta que o conhecimento de um conteúdo específico é fundamental, que a maior competência do professor está relacionada à sua disciplina e que essa peculiaridade se reflete amplamente no conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ou seja, a competência pedagógica está, portanto, associada a um conteúdo específico que é transformado, levando em consideração não apenas as dificuldades do aluno, mas também a situação contextual, as estratégias de ensino, as formas de avaliação, o currículo, dentre outros aspectos. (SHULMAN, 2004).

Por um lado, trazer estas discussões referentes à formação e atuação dos profissionais que ensinam música para o contexto não-formal, onde está inserido o projeto social, se faz fundamental devido à complexidade pedagógico-musical em relação às ações educativas dos professores neste tipo de contexto, pois, é possível ponderar que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura em

música prioriza a formação para a escola de educação básica. Segundo Mateiro (2009), na maioria dos PPP dos cursos de licenciatura daquela época, o objetivo geral era “formar professores de música para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio.” (p. 60). Assim, é estabelecida uma problematização referente ao conjunto de conhecimentos que o professor recebe na formação, se o curso superior estaria preparando também profissionais para atuação em projetos sociais.

Por outro lado, a problemática aqui apresentada refere-se, também, aos desafios da atuação dos professores de instrumento em projeto social, levando em consideração questões pedagógicas e metodológicas, inerentes à atuação desses profissionais. Muitos dos autores dos tópicos da revisão de literatura realizada para este estudo contribuem com discussões sobre experiências de ensino e aprendizagem, tratando de questões pedagógicas e decisões metodológicas em distintos espaços educativos. Assim, as discussões sobre o ensino instrumental destacam a necessidade de revisão constante de práticas pedagógicas, como a busca por um ensino que promova aprendizagem mais relevante e adequação a ambientes educacionais, como é o caso dos projetos sociais, que podem apresentar características distintas dos modelos tradicionais regularmente utilizados em espaços educativos. Logo, importa refletir como acontece a ação educativa do professor de instrumento no âmbito do projeto social.

Isto posto, a questão norteadora desta pesquisa pode ser assim formulada: de que maneira as perspectivas pedagógico-musicais dos professores de instrumento fundamentam e direcionam suas ações educativas no Programa Arte Cidadã (PAC)?

A partir da questão de pesquisa, o objetivo geral é assim estabelecido: investigar as ações educativas dos professores de instrumento que atuam no projeto social Programa Arte Cidadã (PAC), a partir de suas perspectivas pedagógico-musicais.

Os objetivos específicos são: 1) Conhecer aspectos referentes à formação dos profissionais professores de instrumento que atuam no PAC; 2) Analisar como os professores de instrumento atuantes no PAC organizam e implementam suas ações educativas e musicais; 3) Refletir sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos musicais utilizados pelos professores de instrumento do PAC; 4) Compreender a atuação da coordenação com relação às ações pedagógicas no PAC.

Este estudo se justifica, visto que apresenta e debate aspectos que dizem respeito à atuação do professor de música em projetos sociais, com ênfase na questão pedagógico-musical, em que as especificidades da atuação deverão ser investigadas com o propósito de compreender as características profissionais e formativas desses professores. Não há estudos desta natureza na região oeste de Santa Catarina, o que também justifica a realização deste trabalho. Ademais, a pesquisa

poderá contribuir para a discussão da área da Educação Musical, sobre as ações educativas do professor de música, considerando de forma ampla a formação desse profissional, que pode incluir uma preparação para a atuação como professor de instrumento em projetos sociais, além de outras atuações plausíveis.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos:

O primeiro capítulo é a presente introdução que discorre sobre os projetos sociais, além da formação e atuação do professor de música no Brasil. É apresentado o lócus da pesquisa, a problematização, a questão de pesquisa, seus objetivos, seguidos da justificativa.

O segundo capítulo está apresentado o contexto estudado, descrevendo o Programa Arte Cidadã (PAC), sua criação, mantenedores e suas atividades musicais, assim como sua relação com os polos parceiros.

O terceiro capítulo trata da revisão de literatura que inclui textos referentes ao ensino de música em projetos sociais, abrangendo temáticas gerais sobre projetos sociais, formação de professores de instrumento para a atuação, diversidade cultural e atuação e práticas pedagógicas dos professores de música neste contexto.

O quarto capítulo traz o referencial teórico utilizado, com base nos estudos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), desenvolvidos por Lee Shulman.

No quinto capítulo, a metodologia da pesquisa contempla a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de música e a coordenadora do programa. Foram também incluídos os critérios utilizados para a escolha dos participantes, além de procedimentos éticos básicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo seis apresenta a análise de dados destacando relatos dos professores e suas perspectivas acerca das ações educativas nas aulas de instrumento e a visão da coordenadora, incluindo um diálogo com a literatura e referencial teórico definidos para este estudo.

Nas considerações finais foram considerados os resultados da pesquisa, incluindo possíveis contribuições para discussões sobre ações educativas de professores de instrumento no âmbito dos projetos sociais.

## 2 O PROGRAMA ARTE CIDADÃ (PAC) DE CHAPECÓ/SC

O Programa Arte Cidadã – PAC foi criado em 2008, sendo a Fundação Cultural de Chapecó/SC sua administradora e mantenedora. O objetivo do programa é oportunizar à sociedade o acesso à cultura e ao saber artístico mediante diversos cursos ofertados nas áreas de música, artes cênicas e artes visuais. (CHAPECÓ, 2022).

A Fundação Cultural de Chapecó - FCC possui vínculo com a Prefeitura Municipal de Chapecó e atrelada a ela estão o Programa Arte Cidadã – PAC, a Escola de Artes de Chapecó – EAC e a Orquestra Sinfônica de Chapecó - OSC, além de outros órgãos públicos. Até o mês de junho de 2023, o PAC e a OSC trabalhavam interligados no Centro de Cultura e Eventos – CCE. A partir de julho do mesmo ano, nova perspectiva surgiu para o Programa Arte Cidadã, que passou a ser administrado pela Escola de Artes de Chapecó - EAC<sup>2</sup>. Sendo assim, todo sistema de gestão do PAC passou a ser organizado pela EAC, como a contratação de professores, coordenação pedagógica, administrativo, secretaria, financeiro, atendimento ao público e biblioteca.

O Projeto Político-pedagógico do PAC é publicado bianualmente e está fundamentado na Lei nº 498, de 17 de dezembro de 2012<sup>3</sup> - que institui a Secretaria Municipal de Cultura - bem como nas demais legislações aplicáveis. O documento apresenta a Secretaria de Cultura de Chapecó que, a partir de 2021, torna-se novamente Fundação Cultural de Chapecó. Apresenta objetivos e princípios do PAC e das atividades culturais e artísticas desenvolvidas, fundamentação teórica, definição de concepções educativas, propostas pedagógicas e organização curricular dos cursos. (CHAPECÓ, 2022).

Dentre os principais objetivos das aulas de música do PAC, pode-se destacar:

Proporcionar o desenvolvimento teórico-prático do ensino musical interpretativo, contribuindo para a formação artística, cultural, histórica e social do indivíduo;

Desenvolver a prática da música em conjunto, construindo repertório dos mais variados períodos históricos [...], além de incentivar a participação em eventos didáticos e externos. (CHAPECÓ, 2022).

Em 2023, mais de 900 alunos eram atendidos pelo PAC, sendo 600 na área de música – em diferentes locais: instituições socioeducativas, ONGs, universidades, escolas públicas municipais e

<sup>2</sup> <https://www.escoladeartesdechapeco.com.br/>

<sup>3</sup> <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/lei-complementar/2012/50/498/lei-complementar-n-498-2012-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-do-poder-executivo-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em 20/07/2023.

estaduais e espaços administrados pela prefeitura. Assim, as aulas de música do PAC acontecem em quatro polos centrais e nove periféricos, que abrangem diferentes regiões de Chapecó. O processo de adesão dos polos ao PAC acontece mediante termo de compromisso firmado entre a coordenação do programa e as lideranças (diretores, coordenadores, líderes comunitários etc.) destes polos, de acordo com critérios estabelecidos pelo PAC, sendo que o programa oferece propostas de ações educativas pré-estabelecidas. A ampliação do número de polos a cada ano está de acordo com a demanda das comunidades da cidade e interesse do poder público.

Vale ressaltar que, a literatura que abarca os projetos sociais, constata que as ações educativas moldam ou caracterizam os projetos. Quando a literatura traz isso está se referindo a um tipo de procedimento que não é o procedimento do PAC, pois o programa tem uma estrutura estabelecida, ele tem uma clareza. O PAC tem um currículo a ser cumprido e esse currículo é feito pelos professores. Tem uma parte sobre o que pensam esses professores para aquilo que o projeto é. Desta forma, o PAC já tem previstas ações educativas que podem ser destacadas: as aulas de instrumentos musicais diversos, aulas teóricas como teoria musical e solfejo, musicalização infantil, além de grupos musicais para apresentações. O PAC tem suas metas, mas ao mesmo tempo tem essa flexibilidade de estar transformando seu programa curricular e pedagógico ao longo do tempo.

Atualmente, o quadro de profissionais da área de música que atuam no do PAC é formado por 16 professores de instrumento. Esses professores possuem formação específica em música na licenciatura, no bacharelado e em outros cursos fora da universidade: 10 professores possuem licenciatura em música, 5 professores são bacharéis em música e uma professora não possui curso superior em música. A contratação destes professores ocorre por meio de aprovação em concurso público, mas também são contratados docentes em caráter temporário, de acordo com a demanda e a viabilidade de recursos estabelecidos pela Fundação Cultural de Chapecó. Atualmente, dos 16 professores de instrumento, 15 são efetivos e apenas um é contratado em caráter temporário.

O processo de matrícula para os cursos do PAC acontece anualmente no mês de fevereiro. Algumas vagas restantes – de alunos desistentes - são disponibilizadas para as comunidades no mês de julho. Cabe destacar que, a evasão de estudantes nos polos da periferia é bem maior do que nos polos centrais, sendo que a quantidade de alunos evadidos é discutida internamente em reuniões pedagógicas com professores e coordenação, visando solucionar o problema. Todos os cursos ofertados pelo PAC são gratuitos. Além disso, o programa possui um acervo com instrumentos musicais diversos que são emprestados para os estudantes carentes. No entanto, o PAC ainda não

conta com instrumentos para todas as pessoas e esta é uma demanda para o futuro. A Figura 1, a seguir, ilustra alguns instrumentos que fazem parte do acervo do PAC.

Figura – 1 Acervo de instrumentos para empréstimo



Fonte: Elaborado a partir do arquivo de fotos do PAC (2023).

Durante o ano de 2023, o PAC ofereceu cursos de instrumento nas áreas de cordas, sopros e percussão. Os instrumentos ofertados são: violino, viola, violoncelo e contrabaixo, violão, flauta doce, clarineta, oboé, sax e flauta transversal, trombone e trompete, percussão e bateria. Além das aulas de instrumento, são oferecidas disciplinas teóricas: teoria musical (obrigatória a partir do nível intermediário), história da música e harmonia (eletivas). Embora não haja limite de idade final com admissões a partir dos 8 anos de idade, o foco do ensino está nas crianças e nos jovens. As vagas são disponibilizadas de acordo com a carga horária dos professores.

As atividades musicais do PAC acontecem nos turnos matutino, vespertino e noturno. As aulas de instrumento acontecem uma vez por semana e têm duração de 50 minutos. Os professores organizam as aulas individuais ou em grupo. Quanto ao agrupamento dos estudantes, poderá existir turmas de 2 a 6 alunos, dependendo da necessidade. Os alunos são divididos de acordo com suas especificidades, como idade (8 a 10 anos, 10 a 12 anos, 13 a 15 anos, 16 até adultos e idosos) e nível de aprendizado (estabelecido pelo currículo), bem como de acordo com as demandas diversas de diferentes instrumentos.

Pode-se destacar que, apesar de constar no PPP do programa como devem acontecer as turmas, as formas de agrupamento são flexibilizadas dependendo também do espaço físico. A disponibilidade dos alunos - horários e bairros onde residem – é outro fator influenciador, pois quando as aulas são em grupo, por faixa etária e nível de aprendizado, nem sempre se consegue turmas homogêneas.

Durante o semestre, algumas vezes é possível fazer um nivelamento realocando os alunos para turmas mais homogêneas.

A Figura 2, abaixo, mostra uma sala de aula no Centro Social Ilma Rosa de Nes - Bairro SAIC, polo parceiro do PAC localizado na periferia de Chapecó, que oferece sala para acomodar pequenos grupos de alunos para o ensino de instrumento musical. A Figura 3 apresenta uma sala para aulas individuais de instrumentos musicais, como piano e violão, situada na própria Escola de Artes de Chapecó - EAC, atual polo central e administrativo do PAC.

Figura 2 - Sala de Aula no Centro Social Ilma Rosa de Nes - Bairro SAIC



Fonte: Elaborado a partir do arquivo de fotos do PAC (2023).

Figura 3 - Sala para aulas individuais na Escola de Artes de Chapecó



Fonte: Elaborado a partir do arquivo de fotos do PAC (2023).

A Figura 4 apresenta uma sala de aula para grupos na Escola Estadual Básica Zélia Scharf, espaço parceiro do PAC, situado no Bairro Presidente Médici, próximo ao centro da cidade. Já a Figura 5, mostra uma sala anexa ao Centro de Cultura e Eventos para aulas coletivas de flauta doce.

Figura 4 – Sala de aula na EEB Zélia Scharf de Chapecó



Fonte: Elaborado a partir dos arquivos de fotos do PAC (2022).

Figura 5 - Sala para grupos de flauta doce no Centro de Cultura e Eventos de Chapecó



Fonte: Elaborado a partir do arquivo de fotos do PAC (2022).

A sala para aulas teóricas está disponibilizada no centro da cidade, localizada na Escola de artes de Chapecó. (Figura 6).

Figura 6 - Sala para aulas teóricas na Escola de Artes de Chapecó



Fonte: Elaborado a partir do arquivo de fotos do PAC (2023).

Os currículos dos cursos de instrumento no PAC são organizados em nível Básico (I e II), Intermediário (I e II) e avançado (I e II). Os currículos de todos os níveis são elaborados pelos professores de cada área instrumental: sopros madeiras (flauta doce, clarineta, oboé, sax, flauta transversal; sopros metais (trombone e trompete); cordas dedilhadas (violão); cordas friccionadas (violino, viola, cello e baixo); percussão e bateria, juntamente com a coordenação pedagógica e têm como objetivo nortear as ações educativas destes profissionais, sendo elaborados e reelaborados a cada ano. Os currículos trazem diretrizes que são padronizadas como nível, habilidades, competência, conteúdos, referencial metodológico e avaliação. (CHAPECÓ, 2022). Em relação às três áreas instrumentais (violino, clarineta e violão) dos participantes da pesquisa no PAC, verifica-se que não há regularidade; o que se pretende com violino não é análogo ao que se pretende com o violão ou com a clarineta. Cada programa tem a sua particularidade, evidentemente, por causa do instrumento diferente, mas entre os objetivos de todos eles estão a aprendizagem musical e o desenvolvimento sociocultural. O programa, de um modo geral, tem as suas metas, mas possui flexibilidade nas ações realizadas.

O aluno, ao fazer inscrição no curso de instrumento, ingressa no Curso Básico e não é obrigado a frequentar aula teórica, que é eletiva. A partir do Curso Intermediário, o estudante deverá participar das aulas de teoria musical e história da música (obrigatórias) e harmonia (que é eletiva). As aulas teóricas são ofertadas a cada semestre apenas em polos centrais, organizadas em turmas e divididas por módulos para evolução dos níveis. São ministradas pelos professores de instrumento que disponibilizam parte de sua carga horária não preenchida com as aulas práticas.

Ainda que não exista regulamentação referente aos dias letivos obrigatórios - como é o caso da educação formal - o PAC estabelece no currículo de cada curso em média 15h/aula semestrais. Dessa forma, os cursos possuem carga horária semanal de 1h/aula. Sobre a carga horária total dos cursos de instrumento, existe uma proposta de 180h - totalizando 6 anos de duração, considerando estudantes que frequentam todos os níveis oferecidos. (CHAPECÓ, 2022).

Sobre o planejamento das aulas, os professores de cada naipe de instrumento elaboram as propostas de atividades em conjunto, em reuniões pedagógicas realizadas a cada semana. Isso é um aspecto muito importante e diferenciado no PAC para o planejamento das aulas. As reuniões funcionam como troca de experiências, ideias, resolução de dificuldades e procedimentos metodológicos. Nestas reuniões, os professores discutem sobre como cada um aplica o currículo e o que precisa ser aprimorado, ampliado ou modificado para atender melhor seus alunos musicalmente e pedagogicamente, além de tratar sobre os procedimentos metodológicos mais adequados para as aulas de instrumento. Discutem, sobre as questões de vulnerabilidade dos estudantes especialmente nas periferias e como podem ajudar nas questões emocionais, familiares e do próprio desenvolvimento musical deles, uma vez que, em vários casos, estudantes possuem limitações das mais diversas como falta de instrumento musical para estudo, não ter um espaço para desenvolver o estudo, dentre outros. Assim, compartilham os desafios das aulas nas turmas e dos espaços que atuam. O papel da coordenação nessas reuniões também é muito importante no sentido de articular todas as questões relacionadas ao programa, sejam elas pedagógicas, musicais, sociais e de logística.

Quanto à avaliação dos alunos nos cursos de instrumento, para os estudantes de nível Intermediário e Avançado, normalmente é estabelecido o sistema de Bancas de Avaliação semestrais e/ou anuais para a verificação da evolução dos níveis. As bancas são formadas pelo professor titular do aluno e professores convidados, podendo ser de outro instrumento. Já para os estudantes do curso Básico ou Preparatório, as bancas são eletivas. Alguns professores preferem assumir individualmente a avaliação, com foco direcionado para o desenvolvimento do estudante durante o semestre, sem a realização de bancas.

O PAC possui grupos específicos que tem a função de favorecer o desenvolvimento musical dos alunos. Por exemplo, a Orquestra de violões do Programa Arte Cidadã (Figura 7), e o Grupo Vocal Feminino. (Figura 8).

Figura 7 – Orquestra de Violões do Programa Arte Cidadã - OVPAC



Fonte: Elaborado a partir do acervo de fotos da EAC/PAC (2023).

Figura 8 – Grupo Vocal Feminino do PAC



Fonte: Elaborado a partir do acervo de fotos do PAC (2022).

Além desses grupos que são internos ao PAC, os alunos do programa também podem participar de outras atividades geridas pela Fundação Cultural de Chapecó, como a Orquestra Sinfônica de Chapecó – OSC e Coro Sinfônico (Figura 9), Grupo de Violoncelos da OSC (Figura 10), Banda Sinfônica, Coral infantil da Escola de Artes de Chapecó - EAC (Figura 11). Funcionam com a participação de professores e alunos - dentro da carga horária dos professores - sendo que a participação dos alunos é facultativa e feita por indicação dos próprios professores de instrumento. Os grupos musicais buscam contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos e para a formação de plateia e atuam com repertório erudito e popular, promovendo apresentações didáticas em diversas situações de performance.

Figura 9 – Orquestra Sinfônica de Chapecó - OSC e Coro Sinfônico



Fonte: Elaborado a partir do acervo de fotos do PAC (2023).

Figura 10 – Grupo de Violoncelos



Fonte: Elaborado a partir do acervo de fotos do PAC (2022).

Figura 11 – Coral infantil da Escola de Artes de Chapecó - EAC



Fonte: Elaborado a partir do acervo de fotos da EAC (2022).

Desde a sua fundação, o PAC organiza um recital de final de ano, visando à interação de professores e alunos, proporcionando momentos de aprendizagem, incorporado diversos espaços musicais, incentivado a interação entre alunos e suas famílias em diferentes locais e realidades sociais. Em outubro de 2023, foi realizado o Recital Geral de Música Escola de Artes de Chapecó/Programa Arte Cidadã, no Centro de Cultura e Eventos Plínio Arlindo de Nes – CCE de Chapecó. (Foto oficial - Figura 12).

Figura 12 - Recital Geral EAC/PAC: Professores, Alunos e Famílias



Fonte: Duolux fotografias, a partir do arquivo de fotos da EAC/PAC (2023).

### 3 EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS

Neste capítulo, estão apresentados aspectos referentes ao ensino de música em projetos sociais a partir da literatura produzida nesta área, especialmente no Brasil. Para a primeira parte, foram selecionados textos que tratam de temáticas gerais sobre projetos sociais. A segunda parte apresenta e discute o conteúdo de textos relacionados à formação de professores de instrumento ou educadores musicais para a atuação em diferentes contextos abrangidos por projetos sociais distintos. A terceira parte trata da diversidade cultural que é discutida por diferentes autores com relação aos projetos sociais. A quarta parte traz a discussão de autores que se dedicaram à atuação e práticas pedagógicas dos professores de música no contexto dos projetos sociais. E a quinta parte apresenta uma síntese geral sobre o ensino de música em projetos sociais.

#### 3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS

Conforme Souza (2014), a partir da década de 1990, os projetos sociais no Brasil passam a ser um campo promissor para educação musical com “múltiplos espaços e novas demandas profissionais” (p. 12), disponibilizando aos professores de música novas oportunidades de atuação. Com isso, surgem as preocupações com os aspectos pedagógicos desses profissionais que atuam em projetos sociais, pois, de acordo com Gonçalves e Azevedo (2014), o professor que faz do projeto social seu campo de atuação deve ser “mais que um mediador dos conhecimentos, ele é um organizador do conhecimento e da aprendizagem, ele é um aprendiz permanente ou [...] aquele que cuida da aprendizagem.” (p. 5). Para qualquer contexto educacional é importante que o professor promova ações educativas organizando a aprendizagem de acordo com o contexto que está inserido, embora para projetos sociais, existem situações além da música que devem ser levadas em conta, como aspectos que envolvem vulnerabilidade social, exigindo deste profissional outras capacitações ou formação continuada em outras áreas, incluindo a educação, a psicologia, a sociologia, a antropologia, dentre outras, sendo fundamental para a atuação do professor de música em projetos sociais.

Além dos aspectos pedagógicos, atuando em projetos sociais, o professor tem o desafio de auxiliar na diminuição da desigualdade social. Conforme o Relatório do Programa das

Nações Unidas<sup>4</sup>, a desigualdade social no Brasil nas últimas décadas aumentou de maneira expressiva. Como apontam Silva e Santos (2021), “o Brasil nas últimas décadas ficou entre os países com pior índice de desigualdade social do mundo, e essa desigualdade também pode ser medida pela dificuldade em oferecer acesso à educação musical, por exemplo.” (p. 1-2). Desta forma, a procura pelo ensino musical em projetos sociais torna-se essencial pela perspectiva destes contextos tentar, de acordo com Silva e Santos (2021), promover, por meio do ensino da música, a inclusão social e redução da desigualdade social.

Dessa forma, discutir as ações educativas do professor de música em projetos sociais ajuda na reflexão sobre a importância desse profissional e seu conjunto de conhecimentos musicais e pedagógicos que, em um contexto não-formal e de carências sociais, precisa ser ampliado para além das metodologias de ensino musical. O projeto social é diferente de uma escola de música. Ele existe, também, para suprir problemas de ordem social, como desigualdades, falta de oportunidade e outros fatores sociais. O conceito de inclusão é descrito por Souza (2014) como “música para todos”. (p. 14). O caráter humanitário está presente nas reflexões da autora, reforçando a ideia de uma ação educativa direcionada a preencher lacunas, fortalecendo estruturas psicológicas, por estar favorável às necessidades sociais dos alunos.

É possível inferir também que o ensino de música em projetos sociais tem sido objeto de estudo em diversas investigações da área da educação musical, nas quais se tornam evidentes os diversos modelos de projetos sociais existentes no Brasil, que utilizam a música como ferramenta de transformação social, como exemplo, pode-se observar na pesquisa de Kleber<sup>5</sup> (2006), que abordou as práticas musicais em duas ONGs: Associação Meninos do Morumbi em São Paulo e Projeto Villa-lobinhos no Rio de Janeiro, e a pesquisa de Silva<sup>6</sup> (2022), que investigou os processos de ensino e aprendizagem de violino e viola no ensino remoto emergencial, no âmbito de um projeto social do Distrito Federal. Nestas investigações predominam um olhar interdisciplinar para o objeto que, segundo Souza (2014), revelam aspectos sociais que são desenvolvidos em conjunto com o aprendizado musical.

Como se trata da área da Educação Musical, é de suma importância frisar que a dimensão das ações educativas no âmbito dos projetos sociais, difundidas em pesquisas e textos, geralmente apresentam diferentes vieses de ensino, como por exemplo, o ensino coletivo de instrumentos musicais, a utilização de um ensino curricular menos rígido, ou seja, mais flexível, devido as carências sociais dos alunos, além de um ensino colaborativo, dentre outros. Existe,

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://hdr.undp.org/>. Acesso em 05 set. 2023.

<sup>5</sup> <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>6</sup> Template - Documento Mestre (unb.br)

portanto, a busca por outras dimensões que contribuem para a formação humana mais ampla, a saber, a música como um meio de socialização e que transmite valores essenciais como a ética, o respeito, o companheirismo, a solidariedade, a autoestima e identidade.

Kater (2004), por exemplo, sustenta que a atuação do educador musical implica num esforço sistemático para integrar o crescimento musical e humano, tanto do professor quanto dos alunos. O autor propõe ir além do ensino musical, expressando “uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que deem convicção à crença de que tudo o que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação”. (KATER, 2004, p. 45). Pelo exposto, o poder de transformação impelido à educação musical causa um tipo de caráter vocacional que visa o social e tem a capacidade de contribuir para uma sociedade com menos desigualdade e mais humana. Por meio desses argumentos, são manifestados os compromissos políticos na atuação do educador musical no que diz respeito a sua função social.

Numa perspectiva diferente, Kleber (2014) destaca a dinâmica da rede de sociabilidade musical nos projetos sociais e seus encadeamentos no processo pedagógico-musical, onde observa os sujeitos em sua individualidade e suas inter-relações coletivas. Em suas investigações (Kleber 2011), a autora evidenciou que a questão pedagógica não se restringe apenas aos processos de ensino e aprendizagem de música, mas também a um campo que faz conexão com várias dimensões, como, por exemplo, a dimensão institucional (burocrática, jurídica, disciplinar e morfológica), a dimensão histórica (a partir das histórias contadas pelos alunos), a dimensão sociocultural (o que envolve a circulação dos valores simbólicos, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos encontros, dos conflitos e das negociações), além da dimensão do ensino e aprendizagem musical (com foco no ensino-aprendizagem de música no contexto pesquisado). Por esse ângulo, seus pressupostos teóricos estão apoiados numa perspectiva que tende a compreender que, as ações educativas desenvolvidas nos projetos sociais “não se restringem, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo pluridimensional conectado.” (KLEBER, 2011, p. 40).

### 3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA ATUAR EM PROJETOS SOCIAIS

A formação do professor de música na licenciatura para a atuação desse profissional em projetos sociais foi discutida por Pereira (2014). O autor explora a necessidade de revisão das formas de ensinar e aprender, discutindo questões sobre a atuação dos professores de música

em diferentes contextos sociais, onde as metas sociais não devem ser esquecidas, pois, não se pode persistir somente numa direção de “um ensino voltado para formar solistas, o virtuoso.” (PEREIRA, 2014, p. 72). Dessa forma, o autor tece críticas aos cursos de licenciatura em música de uma maneira geral, embora haja exceções, mencionando que eles não devem ter um modelo único de ensino, ou seja, pautado no ensino tradicional e erudito. A provocação do autor remete a discussões que devem ser feitas a respeito de quais outros referenciais culturais poderiam ser assumidos como fontes para os conhecimentos e saberes, além dos convencionais, que pudessem dar suporte às ações educativas de professores de música em projetos sociais.

Embora a formação do professor de música nos cursos superiores de licenciatura ainda esteja atrelada ao ensino tradicional, segundo Ferreira (2015), o professor de música tem a liberdade, ou seja, uma maior autonomia pedagógico-musical ao atuar em projetos sociais, pois estes permitem “múltiplas possibilidades, maior flexibilidade e ajustamento ao contexto.” (p. 33). Assim sendo, o autor considera a questão da flexibilidade como um ponto positivo para a organização pedagógico-musical do professor. Ainda que o professor tenha certa “flexibilidade pedagógico-musical”, em oposição à rigidez curricular do ensino tradicional, a literatura que trata de projetos sociais sugere que para atuar nestes contextos o educador musical precisa ter uma formação que dê conta das especificidades encontradas nestes locais.

Fialho (2014) traz à reflexão que muitos cursos de licenciatura em música, ou mesmo cursos de formação continuada, “não garantem a formação docente, e muito menos a formação do professor para atuar em projetos sociais.” (p. 125). Pode-se refletir, então, a partir do exposto que, o curso de licenciatura em música não consegue abarcar todos os aspectos da formação docente para que o educador musical exerça sua atividade nos múltiplos espaços de atuação, e, evidentemente, não teria esta obrigatoriedade, tanto para atuar nos projetos sociais, ONGs, escolas livres de música, corais, dentre outros, quanto na escola de educação básica. Com isso, permanece a discussão sobre qual a formação desejada para as ações educativas do profissional de música em projetos sociais.

O estreitamento estabelecido sobre a relação entre formação e atuação é também discutido por Fialho (2014), compreendendo que o conceito de formação não fica limitado apenas em receber conhecimento ou instrução, abarcando potencialidades de autonomia e autodesenvolvimento, ou seja, a formação do professor está diretamente relacionada com sua atuação: “à medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimento que instrumentaliza a ação docente.” (p. 124). Segundo a autora, a busca e produção de conhecimentos consolida a autonomia do professor, concedendo a ele liberdade de ação e contribui para o seu autodesenvolvimento profissional. Nesta direção, Fialho (2014)

conclui que “para formar-se professor de música para projetos sociais, é necessário ser professor de música em projetos sociais” (p. 124), demonstrando que a experiência na prática do professor é um dos aspectos importantes para sua formação.

Em outro trabalho, Costa e Defreitas Júnior (2020) reiteraram o posicionamento de que “nem tudo o que adquirimos na academia acontece no nosso cotidiano: o tempo, a experiência e a convivência vão ensinar a lidar com determinadas situações e cabe ao professor aprender a contorná-las.” (p. 6). Portanto, os autores reforçam a ideia de que ser professor é algo que precisa ser desenvolvido na prática, sendo que esta experiência ajudaria na formação deste profissional. Essa é uma posição adotada neste trabalho, pois dialoga com as falas dos entrevistados na pesquisa feita no PAC.

Na literatura pode-se verificar que iniciativas por meio de estágios supervisionados, em cursos de licenciatura em música, possibilitam ampliar a formação para a atuação do professor de música em diversos contextos. Em pesquisa realizada por Kandler e colaboradores (2014), com 14 estudantes do curso de licenciatura em música da UDESC, cursando a disciplina de Estágio, os resultados foram positivos em relação ao curso oferecer formação para atuar em diversos contextos. No entanto, os licenciandos mencionaram outros pontos de vista que poderiam ser aperfeiçoados no curso, como a “realização de mais atividades práticas de ensino que simulassem diferentes contextos de atuação.” (p. 98). Os autores concluem que as experiências dos estudantes na graduação “constituem referenciais iniciais para atender, pelo menos em parte, toda essa diversidade de formação.” (p. 98). Nesse sentido, conforme o exposto, os projetos sociais estariam sendo privilegiados se mais simulações como estas pudessem acontecer.

Na mesma direção de pesquisa sobre estágio, Lopardo e colaboradores (2019) investigaram as práticas pedagógico-musicais em espaços não formais dos discentes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA em Bagé/RS. Segundo os autores, “a experiência prática aliada ao conhecimento pedagógico contribui para a construção da docência em música desde uma perspectiva abrangente e inclusiva.” (LOPARDO *et al.*, 2019, p. 3). Assim, a prática musical em um ambiente educacional não formal permite que os alunos ampliem seus conhecimentos como músicos e educadores, o que é fundamental para a formação de futuros professores.

Villaroel e Santos (2020) também desenvolverem um estudo com discentes em estágio do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), onde as licenciandas identificaram ideias afins entre a formação recebida no curso da UFMT e atuação em projetos sociais. De acordo com as autoras, os participantes afirmaram que a

experiência da atuação no projeto social foi basilar para suas formações. Uma das estagiárias da pesquisa constatou que o “projeto social [...] deu a base para conhecer os mecanismos envolvidos no projeto [...], e ajudou enquanto professora a entender mais profundamente todos os caminhos do processo de ensino-aprendizagem.” (VILLAROEL; SANTOS, 2020, p. 12). Outra estagiária afirmou ser “a base de seus estudos musicais, [...], e o suporte para as práticas docentes.” (p. 12). Segundo os autores, incluir o projeto social na experiência do estágio contribuiu para uma formação mais qualificada dos licenciandos.

Fontes Júnior (2018) argumenta que, a partir da existência de múltiplos espaços abrangendo o campo da música, assim como de sua transmissão, “as constantes transformações sociais indicam novos contextos de atuação profissional, novos rumos para formação em música e assim sendo, novos desafios.” (p. 31). Entre esses contextos possíveis para atuação, encontram-se os projetos sociais. Já em relação à formação do educador musical é possível perceber que, nos últimos anos no contexto brasileiro, têm-se observado mudanças significativas. Soares (2019) relatou que, as mudanças nos cursos superiores de licenciatura em música, mediante suas diversas nomenclaturas, acontecem de forma sistemática acerca da quantidade de disciplinas, inserção do estudante no campo de atuação a partir do início do curso, assim como a opção por estágio em contextos educacionais distintos (como em projetos sociais e ONGs), “buscando equilibrar a formação musical e a formação pedagógica, dentre outros.” (p. 263).

Brasil (2018) constatou que, devido ao “avanço de comunidades periféricas, avança também o crescimento dos projetos sociais e, por conseguinte, a demanda por educadores musicais.” (p. 39). O autor traz a discussão sobre qual a formação necessária para o educador musical atuar nestes contextos e, também, se a universidade abrangeria uma formação que pudesse dar conta da realidade social encontrada, pois deve haver certa “compreensão de que apenas o ensino de música não resolverá questões de tamanha proeminência social.” (BRASIL, 2018, p. 40). O autor enfatiza que a prática docente deve ser aprofundada “por um caráter de pesquisa que visa o humano, [...], que busca através de discussões com outras áreas de conhecimento [...], sensibilidade social ao ouvir o mundo, percebendo [...] as transformações tão tênues postas diante de nós.” (p. 43). Essa questão do conhecimento social interdisciplinar dialoga com as ideias de Paulo e colaboradores (2019), que defendem “a necessidade de que o professor tenha ‘pegada social’, sendo sensível ao meio em que está inserido.” (p. 8). Portanto, a preparação do educador musical na universidade - além das disciplinas pedagógicas e musicais - poderia abarcar outras disciplinas de caráter interdisciplinar, as quais seriam essenciais para atuar em projetos sociais.

Outras questões relacionadas às mudanças curriculares na universidade foram apontadas por Queiroz (2017), discutindo sobre a formação que os cursos de graduação em música (bacharelado e licenciatura) oferecem no Brasil, destacando a hegemonia da música erudita ocidental, assim como a “reprodução do modelo disciplinar como única estratégia de organização dos currículos.” (QUEIROZ, 2017, p. 132). Porém, o autor explica que existem brechas, como pode-se notar em alguns cursos a partir do uso de instrumentos musicais do Choro como o cavaquinho e bandolim, e, da mesma forma, a oferta de disciplinas em caráter pontual como Mixagem e Masterização, Edição, Harmonia Popular, dentre outras. O autor indagou que, apesar das disciplinas apresentadas, se o ensino de música popular utiliza a mesma lógica do ensino da música erudita, não acontecerá, necessariamente, a diversidade nas práticas pedagógicas. Assim, Queiroz (2017) sustenta que “apesar do domínio da música eurocêntrica, ela não é absoluta.” (p. 171). Nessa perspectiva, as contínuas transformações sociais apontam novos contextos para atuação de professores, além de novos caminhos para a formação em música e, conseqüentemente, novos desafios. Assim, os projetos sociais fazem parte integrante dessa pluralidade de ambientes possíveis para atuação do educador musical/professor de música. (FONTES JR; CARVALHO, 2020).

Em outro tipo de abordagem realizada por Almeida e colaboradores (2018), os autores visaram compreender a formação e atuação profissional dos egressos de música da Universidade Federal do Cariri (UFCA). No resultado do estudo, ressaltaram que a maioria atuava como instrumentista em diversos contextos e “uma grande parte dos entrevistados disse que já atuou [...] em projetos sociais.” (ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 11). Outro dado constatado pelos autores foi o destaque que os participantes da pesquisa deram para a disciplina de prática instrumental realizada na UFCA, argumentando que esta contribuiu muito para suas formações para atuarem como professores de instrumento em contexto formal e não formal.

Teixeira (2021) se integra com as perspectivas de Cruz e Colaboradores (2018) e Santana (2019), destacando a relação da formação na universidade e a atuação no projeto social. De acordo com o autor, a universidade deveria “utilizar dos métodos e investigações visando a preparação para todos os tipos de necessidades, sejam elas sociais, culturais, políticas e as demais diversidades que permeiam nossa existência e pluralidades.” (TEIXEIRA, 2021, p. 4). Com uma formação mais ampla, o educador musical estaria mais bem preparado para atuação em projetos sociais, o que também seria básico da formação para atuação em qualquer contexto educacional.

A questão da aproximação do que o professor adquire na universidade e os desafios no campo de trabalho ainda está sendo discutida na atualidade. Ferreira Filho e Queiroz (2021)

apresentaram resultados de uma pesquisa realizada com licenciandos e egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Campina Grande (UFPG). As problemáticas mais relevantes, analisadas de acordo com os discursos dos entrevistados, estendem-se “à falta de inter-relação entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura e o contexto de seu cotidiano profissional.” (FERREIRA FILHO; QUEIROZ, 2021, p. 11). De acordo com os autores, dentre as avaliações relatadas pelos licenciandos estão as inviabilidades, ou seja, as dificuldades de conciliar a “musicalidade assumida como padrão ao longo de sua formação na licenciatura e os mundos musicais dos alunos.” (p. 6). Em outra problemática relatada, os autores consideram que “falta mesmo uma direção profissional, uma orientação que ajude os licenciandos a entender o campo de trabalho [...] em ONGs [...] e assim por diante.” (p. 10). No entanto, Motta e Souza (2021) mencionam que o ensino superior em música está sendo atualizado em algumas universidades, sendo perceptível “que a formação inicial parece estar em processo de estruturação e de abertura para incorporar as demandas do tempo presente.” (p. 6).

### 3.3 A DIVERSIDADE CULTURAL, MUSICAL E PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DOS PROJETOS SOCIAIS

A diversidade no âmbito dos projetos sociais é tratada por Martins (2016), que contribui com os debates referentes ao tema, discorrendo sobre a abrangência do repertório musical e apresenta resultados de um estudo acerca das práticas musicais no contexto do projeto social Conexão Felipe Camarão ONG TerrAmar, localizado em Natal-RN. Neste projeto social são ofertadas as oficinas de instrumento musical, as práticas voltadas à cultura popular de transmissão oral - como a oficina de rabeca, a capoeira e o boi de reis mirim - e a prática de ensino musical em grupo, cujo repertório perpassa pela música popular, jazz e música de concerto, por intermédio do grupo instrumental Orquestrim que agrega os alunos das oficinas instrumentais. Martins (2016) apresenta um modelo educacional que se utiliza da diversidade musical, concedendo aos seus educandos uma “mistura entre as relações com a música de tradição europeia” (p. 47), por meio da grafia musical convencional, e a “tradição oral com os processos informais” (p. 87), das práticas de cultura popular. Para este autor, por meio dos conhecimentos de pedagogias e metodologias que o professor adquire na universidade, “os planejamentos sejam feitos com a participação da comunidade e para a comunidade.” (MARTINS, 2016, p. 168). O autor coloca a necessidade de o professor ter a liberdade para se reinventar. Isso significa que, a partir dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos

apreendidos na universidade, realiza-se a participação comunitária e o planejamento para a comunidade.

A diversidade encontrada nos projetos sociais também demanda uma diversidade de conhecimentos que o educador musical precisa adquirir na universidade. Tolio (2017) menciona que “para um educador musical atuar em projetos sociais, é fundamental ter noção da ampliação do público com o qual irá trabalhar, precisando de uma diversidade de conhecimentos como educador.” (p. 65). Assim, de acordo com a pesquisa do autor no projeto social Atoque em Santa Maria/RS, constatou que o “trabalho também possibilitou uma análise de carências na educação musical do ensino superior em relação aos projetos sociais [...], propõem-se alguns estágios, mas, efetivamente, são ações voluntárias que predominam na sociedade.” (TOLIO, 2017, p. 90). Logo, pelo manifestado, as iniciativas do curso superior oferecer estágios em projetos sociais contemplam, em parte, a formação dos futuros educadores, mas poderiam ser mais consistentes com mais disciplinas que fornecessem uma formação mais sólida para atuação em diferentes locais.

Outros autores consultados que tratam sobre a diversidade em projetos sociais, destacaram aspectos das ações pedagógicas dos professores de música, principalmente em relação ao repertório do contexto do aluno. Pode-se notar isto em Freire (2017), no projeto de extensão de Manguinhos, no Rio de Janeiro, que tem o objetivo de ensinar música para as comunidades carentes. O autor parte da premissa que existe um aumento no interesse dos estudantes que participam da escolha do repertório de sua bagagem cultural, assumindo assim “uma postura ativa no processo de seu aprendizado.” (p. 38-39). Os mesmos elementos estão presentes em Silva (2022), referindo-se sobre atuação de professores de música no projeto social Olodum no Distrito Federal, cujo objetivo é trabalhar música regional, repertório afro-brasileiro que “agrega expressões de vida e tradições, [...] valores socioculturais africanos, [...] sentimento de identidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e singularidade humana.” (p. 34). A tradição de repertório regional contextualizada contribui para as ações educativas do professor, pois esses procedimentos podem ajudá-lo a levar seus alunos a desenvolver-se musicalmente, uma vez que o repertório está mais próximo de suas vivências.

No mesmo sentido da temática da diversidade cultural, Fontes Júnior e Carvalho (2020) abordam esse tema em projetos sociais “atribuindo aos múltiplos gêneros musicais frequentemente contemplados por eles” (p. 120), como por exemplo o rap, a percussão afro, a música popular, dentre outros. Neste sentido, de acordo com os autores, “os projetos sociais estão reconhecidos como espaços que favorecem o desenvolvimento de concepções pedagógicas musicais contextualizadas e significativas.” (FONTES JR. E CARVALHO, 2020,

p. 120). Não obstante, no projeto social Ilha de Música, estudado pelos autores, os resultados alcançados pela investigação realizada expõem um ensino que “além de revelar resultados significativos no que diz respeito à formação musical e humana de seus alunos, apresenta instâncias em diferentes evidências.” (p. 130). Assim, estão presentes nas dimensões pedagógicas “a ética, a socialização, a diversidade, a oralidade, os significados e a autonomia como particularidades formativas que mais se sobressaem” (p. 132), sendo elementos que já fazem parte da literatura sobre projetos sociais.

Apesar dos desafios encontrados pelos professores de música que atuam em projetos sociais, devido à diversidade, esse campo tem-se mostrado emergente. Pode-se constatar esta condição mediante as pesquisas de Costa e Ribeiro (2021), que discutiram a respeito da atuação profissional dos egressos de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no período de 2008 a 2015. Nos resultados encontrados, dentre os espaços profissionais mais promissores para a atuação, além da escola básica, estavam também os projetos de cunho social como as “ONGs, bandas de música”, (COSTA; RIBEIRO, 2021, p. 12), entre outros, constatando a importância destes locais para as ações educativas de professores de música na atualidade.

### 3.4 ATUAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS

Arantes (2012) discutiu as práticas pedagógicas de professores de música no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia - MG. A autora apontou a “necessidade de os educadores musicais construírem suas práticas pedagógicas partindo dos aprendizes, de modo a atentar à condição de vida desses sujeitos e às consequências de tais práticas.” (p. 141). Assim, pode-se considerar que a prática pedagógico-musical poderia estar relacionada com as situações em torno do contexto social em que os educandos estão inseridos, sendo fundamental para o educador musical estar atento a estes aspectos.

Souza (2014) sustenta que a educação musical passou a se deparar nas últimas décadas com muitos desafios em dimensões epistemológicas e político-sociais de sua prática, considerando que essas dimensões se mostram com impactos metodológicos, uma vez que os educadores musicais “passam a ter um papel mais ativo, entendendo a prática musical, como uma prática social.” (p. 12). Cruz e colaboradores (2018) também evidenciaram que os professores de música cumprem um papel social além do pedagógico. De acordo com os autores, em dois projetos sociais pesquisados por eles no interior do Ceará, os professores

visavam “superar as dificuldades [...] e a partir de suas intervenções, exploraram o lado humano e o cotidiano dos alunos, estimulando-os a refletirem sobre o papel da arte e da música na transformação da realidade de cada um.” (CRUZ *et al.*, 2018, p. 9).

A pesquisa de Pereira e colaboradores (2017) abordou a atuação de professores de música como tutores de resiliência. O intuito foi de auxiliar os alunos no enfrentamento, superação e ressignificação de circunstâncias e momentos de adversidade em projetos de cunho social. De acordo com os autores, o professor de instrumento que desenvolve sua prática educativa num contexto de prática social deve considerar uma postura crítica em relação a sua metodologia de maneira a compreender que o aluno “precisa aprender a técnica do instrumento, mas que também carrega consigo uma história de vida que deve ser acolhida.” (p. 2). Os resultados deste estudo mostraram que o professor precisa desafiar-se em ter uma postura diferente em sua ação educativa que vai além do ensino musical frente ao que o educando traz em sua carência social. Além de acolher, Pereira e colaboradores (2017) destacaram o companheirismo entre professor e aluno, pois “quanto mais sólida e agradável for a relação entre educador e educando, maiores são as chances de o aluno querer prosseguir e frequentar as aulas.” (p. 6-7). Por fim, a ação educativa do professor deverá ter uma perspectiva mais abrangente, buscando novos paradigmas, que sejam diferentes de “modelos cristalizados de ensino<sup>7</sup>, que desconsideram a realidade em que os alunos estão inseridos e pelo qual são afetados.” (PEREIRA *et al.*, 2017, p. 7).

Santana (2019) investigou o Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA), criado e mantido pelo governo da Paraíba, cuja proposta pedagógica é baseada em dois projetos sociais: os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (Neojiba) e o *El Sistema* da Venezuela. De acordo com a autora, o Prima tem como objetivo “criar um sistema de orquestras que utilize a música como uma mola propulsora da cidadania em áreas de vulnerabilidade social.” (SANTANA, 2019, p. 63). Enfatiza também que o ensino musical deve andar junto com o social, ou seja, tenha a mesma importância para que “a cidadania nunca seja perdida de vista ou suplementada pela mera aparência de uma prioridade artística.” (SANTANA, 2019, p. 64). Segundo Santana, o programa considera que o contato com o instrumento desde as primeiras aulas é o que incentiva os alunos a desenvolverem rapidamente e, da mesma forma, a teoria musical ensinada com foco no repertório da orquestra. Os valores essenciais da cidadania são prioridade, como “o respeito ao próximo e às diferenças; disciplina;

---

<sup>7</sup> Os modelos cristalizados de ensino referem-se ao ensino tradicional, incluindo o ensino conservatorial que é marcado pela rigidez do modelo disciplinar que, sendo linear e sequencial, provoca a compartimentação do conhecimento musical (PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017).

aprendizado colaborativo; capacidade de lidar com desafios; humildade; solidariedade.” (SANTANA, 2019, p. 77). Todos esses aspectos devem ser lembrados para que a prática pedagógica não seja direcionada apenas aos aspectos técnicos e musicais.

Silva (2022) trouxe uma abordagem sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais em projetos sociais, ressaltando que as discussões acerca do ensino de instrumento musical tratam da demanda por novas perspectivas metodológicas e pedagógicas, visando uma aprendizagem que seja adequada ao contexto de ensino, diferente de paradigmas tradicionais como os do conservatório. Ensinando coletivamente, os projetos sociais atendem mais estudantes por vez, possuindo uma perspectiva de “desenvolver habilidades sociais enquanto as habilidades musicais são desenvolvidas.” (SILVA, 2022, p. 34).

Sarrouy (2022) investigou sobre os núcleos que funcionam como uma escola onde acontecem aulas gratuitas de música sinfônica dos projetos sociais junto ao *El Sistema*, caracterizado como um vasto programa de música venezuelano. A pesquisa de Sarrouy aconteceu em três contextos distintos: no Núcleo de Santa Rosa de Agua, na Venezuela, no Núcleo Miguel Torga, em Portugal, e no Neojiba, no Brasil (Bahia). Sobre os resultados desta pesquisa o autor expõe que, independentemente da formação acadêmica dos professores, “a entrada num núcleo para ensinar é sempre uma experiência única para cada um. O contexto obriga a pôr em questão a pessoa e os métodos pedagógicos adquiridos anteriormente.” (SARROUY, 2022, p. 155). De acordo com o autor, os três núcleos possuem alunos advindos de situações de vulnerabilidade social, direcionando os professores a buscar novos tipos de interação mediante capacitações como a formação pedagógica; usar metodologias conforme o grupo de alunos, pois a metodologia da orquestra “não é uma pedagogia tradicional” (SARROUY, 2022, p. 161); ser capaz de encontrar soluções para os desafios de uma situação nova; dentre outros. Os resultados da pesquisa também mostraram que “a relação humana é tão importante quanto a musical” (SARROUY, 2022, p. 159), ou seja, constatando um equilíbrio entre o social e o musical ao adaptar-se às realidades dos educandos.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS

Por meio desta revisão de literatura, constatou-se que em pelo menos duas décadas, os projetos sociais são um campo aberto para atuação de professores de música. A literatura mostrou ênfase no respeito ao contexto, diversidade cultural, cidadania, ensino coletivo, dentre outros, sendo elementos que agregam a atuação do professor de música nestes locais. Críticas foram feitas a cursos superiores de música (licenciatura e bacharelado), sustentando que não

possuem, geralmente, disciplinas que deem o suporte necessário para atuação dos professores em projetos sociais. Discussões mostraram que a universidade poderia proporcionar algumas disciplinas com enfoque além da música para que os profissionais pudessem atender aos desafios e carências do público que frequenta os projetos sociais, pois o trabalho nesses contextos vai além das questões pedagógicas e musicais.

Reflexões foram levantadas sobre a relação que se estabelece entre a formação na universidade e a atuação dos professores de música em projetos sociais. Muitas universidades mantêm um único modelo de ensino, o que dificulta o preparo do professor que se depara com as realidades do cotidiano dos alunos, pois, sua cultura, seus repertórios musicais, muitas vezes, são opostos ao que se aprende no curso superior.

Em outras perspectivas, cursos de licenciatura em música tiveram iniciativas relevantes por meio de estágios. Licenciandos tiveram oportunidade de atuar em projetos sociais e constataram essa experiência como fundamental para suas formações. Não obstante, em outras discussões, foi exposto que essas tentativas de formação por meio de estágios seriam, de alguma forma, insuficientes.

Caberia também considerar, devido às transformações do mundo contemporâneo com suas diversas demandas sociais, a busca de novas configurações pedagógico-musicais que dessem a estrutura necessária para as ações educativas do educador musical em projetos sociais. Conforme discutido por alguns autores desta revisão, não basta apenas a inserção do repertório de música popular e algumas disciplinas pontuais nos currículos universitários, há que se pensar de forma mais abrangente os currículos em conformidade com o mundo atual e suas carências, o que configura um desafio na formação do professor de música.

Na perspectiva das ações educativas dos profissionais em projetos sociais, segundo os autores citados, configura-se um desafio que diz respeito à maneira como os professores atuam, ou melhor, como organizam suas práticas pedagógicas juntamente com o pensar no social em um contexto de carências. Autores constataram, também, que a experiência prática seria fundamental para atuar em projetos de cunho social, independentemente da formação inicial.

Por fim, esta revisão de literatura mostra que ainda novos estudos precisam ser feitos para que fique mais claro de que forma acontecem as ações educativas dos professores de música que fazem do projeto social o seu campo de trabalho, uma vez que os desafios em termos formativos, metodológicos e pedagógicos não se esgotam.

#### 4 O CONCEITO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (CPC)

Os conceitos de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e Transformação do Conhecimento do Conteúdo são trazidos para este referencial, que se baseia nas contribuições do educador americano Lee Shulman (1986; 1987 e 2004), concernente ao campo da educação. Esse modelo considera o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) como conhecimento profissional específico dos professores, apresentando-se como fundamento teórico para entender como o conhecimento do conteúdo adquirido pelo professor poderá transformar-se em formas didático-pedagógicas que sejam adaptáveis e eficientes para o aprendizado do aluno. Apresenta-se aqui, primeiro, uma discussão das fontes da Base de Conhecimento, ou seja, os domínios de conhecimento e experiência dos quais os professores podem extrair sua compreensão, destacando o CPC. Em seguida, são explorados os processos de Raciocínio e Ação Pedagógica nos quais esse conhecimento do professor é utilizado, resultando na Transformação do Conhecimento do Conteúdo.

Shulman (1987) argumenta que existe uma “Base de Conhecimento para o ensino, uma agregação codificada ou codificável de conhecimento, habilidade, compreensão e tecnologia, de ética e de disposição, de responsabilidade coletiva, bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo.” (p. 4). Assim, o autor propõe uma Base de Conhecimentos para a docência do professor que abrange sete conhecimentos, elencados da seguinte forma:

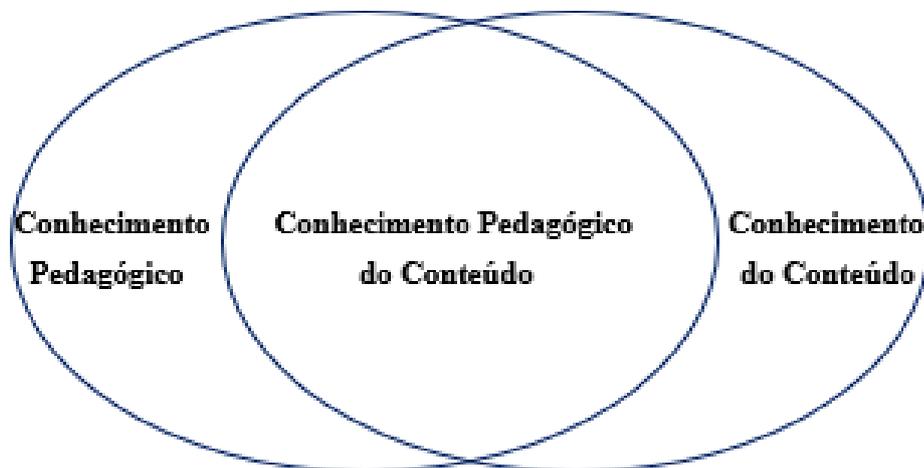
- 1) **Conhecimento do Conteúdo:** compreende os fatos e conceitos intrínsecos da disciplina;
- 2) **Conhecimento Pedagógico Geral:** destacando os amplos princípios e estratégias de gestão e organização de sala de aula;
- 3) **Conhecimento do Currículo:** “com domínio particular dos materiais e programas que servem como ferramentas do ofício para os professores.” (SHULMAN, 1987, p. 8).
- 4) **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC):** “aquele amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusivamente da competência dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional.” (SHULMAN, 1987, p. 8).
- 5) **Conhecimento dos Alunos e de suas características:** considerando bagagem cultural, idioma, gênero, habilidades, motivações, dentre outros;

- 6) **Conhecimento dos Contextos Educacionais:** desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, a governança e mantenedores, além do caráter das comunidades e culturas;
- 7) **Conhecimento dos Objetivos:** “propósitos e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.” (SHULMAN, 1987, p. 8).

Porém, é preciso considerar, segundo Shulman (1987), que “uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva.” (p. 12). De acordo com o autor, essa base de conhecimento está em constante transformação e é necessário que seja refinada com o decorrer do tempo. O autor acrescenta que, dentre esses Conhecimentos de Base, o CPC se evidencia como sendo o conhecimento exclusivo de professores. Assim, neste trabalho, foi escolhido o foco no CPC, como abordado por Shulman (1987), que o posiciona como parte central dos conhecimentos dos professores.

Shulman apresentou inicialmente a expressão Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, no ano de 1983, para designar um tipo específico de conhecimento dos professores. Conforme o próprio autor, o CPC caracterizaria o conhecimento profissional desse professor, fazendo distinção entre um professor de determinada disciplina, de um especialista dessa mesma disciplina. O título do seminário apresentado por Shulman na universidade do Texas foi: “O paradigma perdido na pesquisa sobre o ensino.” (SHULMAN, 1986, p. 7). O autor explicou que o paradigma perdido era o conteúdo específico e a pouca atenção que estava sendo atribuída ao processo para ser professor. Desse modo, Shulman (1987) expõe seu pensamento sobre o CPC, mencionando que a ideia de amálgama não se caracteriza somente como a soma entre conteúdo e pedagogia, mas constitui-se numa complexidade. (Figura 1).

Figura 1 - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC



Fonte: Adaptado de Shulman (1986).

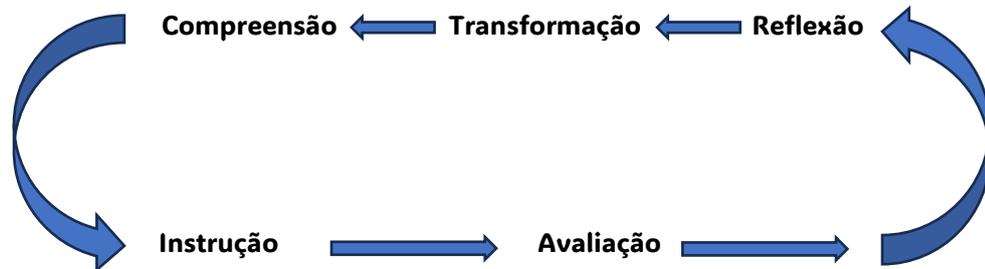
Shulman (2004) considera que o ensino em sala de aula talvez seja a “atividade mais complexa, mais desafiadora e mais exigente [...] que nossa espécie já inventou.” (p. 504). A extensa experiência do autor em pesquisa educacional está estreitamente associada à experiência com a pesquisa na área médica, comparando descobertas de ambos os campos. Por exemplo, Shulman (2004) compara a sala de aula a uma triagem médica. Assim como os doentes precisam de atenção, todos os alunos em uma sala também precisam. O autor traz à reflexão o campo educacional, explicando que “a maneira como um professor responde a cada aluno, [...] obrigações curriculares e outras pressões são cruciais para o ensino.” (SHULMAN, 2004, p. 251). Fazendo uma aproximação com a área da educação musical, os professores de música em projetos sociais também lidam com diversos desafios de acordo com a diversidade que encontram, como aulas em grupo ou individuais, currículo, repertório, questões de vulnerabilidade social, dentre outros. Dessa forma, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se mostra fundamental para que o professor utilize uma pedagogia que o ajude suprir todas as demandas da docência.

Shulman (1986) considera que o CPC vai além do conhecimento da matéria em si, já que o conteúdo seria uma forma particular do conhecimento, incorporando os aspectos mais pertinentes ao seu ensino. Nessa perspectiva, o professor utilizaria “as formas mais úteis de representação dessas ideias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações e as maneiras de representar e formular o assunto que o tornam compreensível.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Para Shulman (1986), como não existem formas únicas de representação, “o professor deve possuir um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa (teoria), enquanto outras se originam da sabedoria da prática (prática).” (p. 9). Segundo o autor, o CPC também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos, ou seja, as concepções e preconceções advindas das bagagens dos alunos para o aprendizado dos tópicos e lições ensinados com maior frequência.

Ao tratar dos aspectos do raciocínio pedagógico, Shulman (1987) explica que a concepção de ‘raciocínio e ação pedagógica’ é considerada a partir da perspectiva do professor, quando ele se depara com o desafio de pegar o que já compreende e repará-lo para uma instrução que seja eficaz. De acordo com o autor, quando o professor propõe um texto, propósitos educacionais ou um conjunto de ideias, “o raciocínio e ação pedagógica envolvem um ciclo por meio das atividades de *Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação e Reflexão.*” (SHULMAN, 1987, p. 14). Ainda que o autor tenha descrito o raciocínio e a ação pedagógica por meio de um ciclo numa sequência, neste trabalho, as atividades de *Transformação* serão

dispostas como último item, por motivo de seus desdobramentos que são relevantes para este referencial. A Figura 2, a seguir, ilustra o ciclo de raciocínio e ação pedagógica:

Figura 2 - Ciclo de raciocínio e ação pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Shulman (1987).

A *Compreensão*, segundo Shulman (1987), é expressa da seguinte forma: “ensinar é primeiro entender.” (p. 14). O professor deve compreender criticamente um conjunto de ideias a serem ensinadas e, se possível, compreender de várias maneiras e, ao mesmo tempo, como uma determinada ideia se relaciona com outra, com ideias afins dentro da mesma área temática e com ideias de outras disciplinas. Para o autor, a compreensão envolve propósitos educacionais, como o aprendizado do aluno, onde ele terá liberdade para “desfrutar, acreditar, investigar, descobrir, desenvolver entendimentos, habilidades e os valores necessários para ter êxito numa sociedade livre e justa.” (SHULMAN, 1987, p. 14). Então, o autor propõe que os professores devem equilibrar seus objetivos para promover a excelência individual com fins mais gerais, envolvendo oportunidades para os estudantes de diferentes formações e culturas.

A *Instrução*, segundo Shulman (1987), compreende o desempenho da variedade de atos de ensino, incluindo muitos dos aspectos mais cruciais da pedagogia, envolvendo: “organização e gestão da sala de aula, apresentando explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar o trabalho e interagir efetivamente com os alunos por meio de perguntas e sondagens, repostas e reações, elogios e críticas.” (SHULMAN, 1987, p. 17). Além disso, o autor inclui gerenciamento, explicação e discussão de estratégias práticas – atalhos - que fazem parte da literatura sobre o ensino.

O processo de *Avaliação*, conforme Shulman (1987), inclui a verificação online: “o entendimento e mal-entendido que um professor deve empregar ao ensinar de forma interativa, bem como testes e avaliações mais formais que os professores fazem para fornecer feedback e notas.” (p. 18). Para melhor entender de que maneira um aluno aprende, “será necessário um

conhecimento profundo tanto do material a ser ensinado quanto dos processos de aprendizagem.” (p. 19). Tal entendimento deve ser específico para determinadas disciplinas e para tópicos individuais dentro da disciplina: “isso representa outra forma de utilizar o que se chama conhecimento pedagógico do conteúdo.” (SHULMAN, 1987, p. 19). Segundo o autor, a avaliação também é direcionada ao próprio ensino e às aulas e materiais empregados nessas atividades, o que leva à *Reflexão*.

A *Reflexão*, por Shulman (1987), refere-se ao professor que “olha para trás no ensino e aprendizagem que ocorreu e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações; são processos por meio do qual um profissional aprende com a experiência.” (p. 19). De acordo com o autor, pode ser feito sozinho ou em conjunto por meio de gravação ou mesmo feito de memória. Também é provável que a *Reflexão* não seja meramente uma disposição (“ela é uma pessoa tão reflexiva!”, por exemplo), ou um conjunto de estratégias, mas também o uso de tipos particulares de conhecimento trazidos para dar suporte ao trabalho, onde o foco para este processo deve ser uma revisão do ensino comparado com os fins que foram buscados.

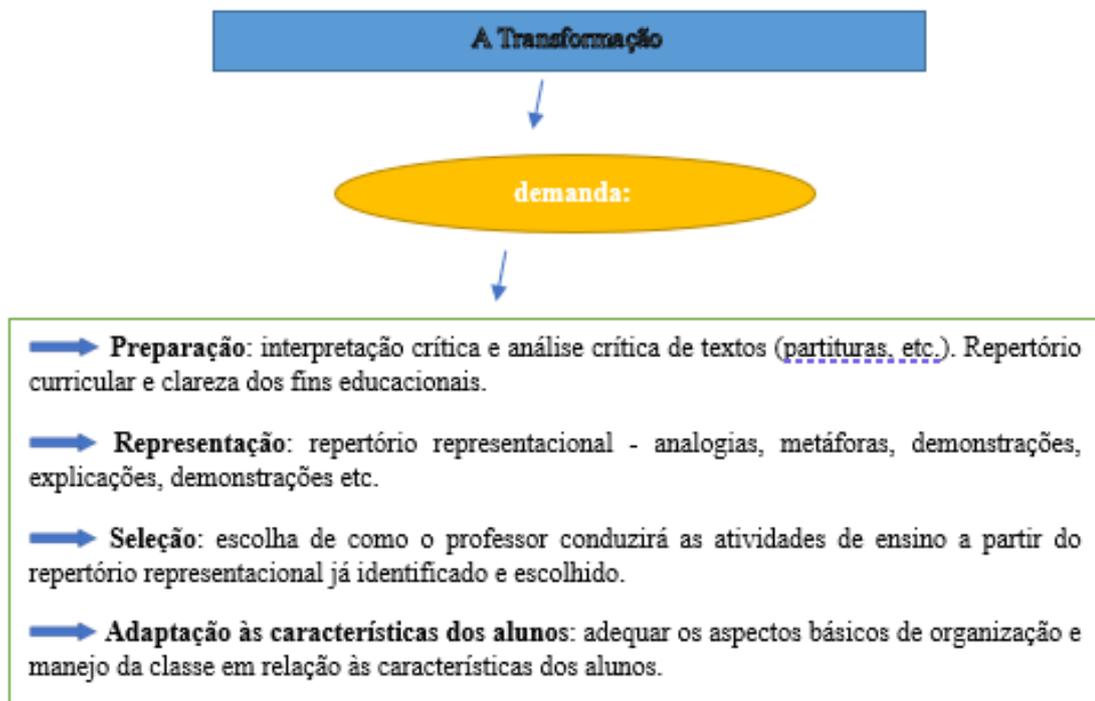
Shulman (1987) sustenta que os objetivos da educação transcendem a compreensão de textos particulares, mas podem ser inatingíveis sem eles. Dizer que um professor deve primeiro compreender tanto o conteúdo quanto os propósitos, no entanto, não distingue particularmente um professor de seus pares não docentes. Por exemplo, espera-se que um especialista em matemática entenda matemática ou um especialista em música - trazendo para a educação musical - entenda de música. Mas a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino, segundo Shulman (1987, p. 15), está “na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade de um professor de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente aplicáveis e adaptáveis às variações de habilidade e histórico apresentados pelos alunos.” (p. 15). Portanto, Shulman dispõe o conhecimento do conteúdo específico como fundamental, sustentando que a maior competência do professor se refere a sua própria disciplina, e tal especificidade reflete sobretudo no Conceito do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Logo, a competência pedagógica vincula-se a um conteúdo específico que é transformado, considerando as dificuldades dos alunos mediante este conteúdo, além do contexto, das estratégias instrucionais, formas de avaliação, currículo, dentre outros. (SHULMAN, 2004).

A discussão sobre o conceito de *transformação* do conhecimento do conteúdo e seus componentes, de acordo com Shulman (1987), perpassa pelas “ideias compreendidas que devem ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas.” (p. 16). Para o autor,

raciocinar o seu caminho por meio de um ato de ensino é pensar o caminho a partir do assunto como entendido pelo professor nas mentes e motivações dos alunos.

Segundo o autor (1987), as transformações do conhecimento do conteúdo demandam alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos: 1) *Preparação*: interpretação crítica dos textos fornecidos; trazendo para a área da música, analisar partituras, por exemplo; 2) *Representação* das ideias em forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; na música, poderia simular uma banda ou orquestra apenas com um grupo de violões; 3) *Seleção* instrucional entre uma série de métodos e modelos de ensino; em educação musical, seria possível adotar alguns métodos como o método Suzuki, Orff, Kodaly, entre outros; 4) *Adaptação* dessas representações às características dos alunos a serem ensinadas; por exemplo, na música é possível adotar estratégias como o uso de tecnologias para melhorar a execução de uma peça musical. A Figura 3, a seguir, ilustra as ideias de Shulman sobre as transformações do conhecimento do conteúdo.

Figura 3 - A transformação do conhecimento em quatro processos



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Shulman (1987).

Shulman (1987) explica que a *Preparação* “envolve examinar e interpretar criticamente os materiais de instrução em termos da compreensão do professor sobre o assunto, ou seja, examina-se o material de ensino à luz da sua própria compreensão e pergunta-se se ele está mais adequado para ser ensinado.” (p. 16). Esse processo geralmente incluirá: (1) a detecção e

correção de erros de omissão do texto (na música poderia ser outros materiais como correção de partituras com erros de edição, por exemplo; e (2) os processos cruciais de estruturação e segmentação do material em formas mais adaptadas à compreensão do professor e, em perspectiva, mais adequado para o ensino. Ademais, também se investigam os propósitos ou objetivos educacionais, em que a **Preparação** certamente depende da disponibilidade de um repertório curricular, uma compreensão de toda gama de materiais, programas e concepções instrucionais existentes.

A **Representação**, seguindo Shulman (1987), envolve “pensar nas ideias-chave do texto ou da lição e identificar as formas alternativas de representá-las para os alunos, por meio de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e afim.” (p. 16). Novamente, na música, poderiam ser feitos arranjos de uma peça musical, mostrando diferentes formas de tocá-la. Essas alternativas podem ajudar a construir uma ponte entre a compreensão do professor e aquela desejada pelos alunos, ou seja, múltiplas formas de representação são desejáveis, considerando um repertório representacional nesta atividade. A centralidade da representação na concepção de raciocínio pedagógico do professor, para o autor, é importante a fim de relacionar o modelo adotado de ensino a abordagens mais gerais do estudo do pensamento humano e da resolução de problemas.

A **Seleção**, por Shulman (1987), ocorre “quando o professor deve passar da reformulação do conteúdo por meio de representações em formas ou métodos instrucionais, recorrendo a um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino.” (p. 16). Esse repertório pode ser bastante rico, incluindo não apenas as alternativas mais convencionais, como palestra, demonstração, recitação, mas também uma variedade de formas de aprendizagem cooperativa, ensino recíproco, diálogo socrático, aprendizagem por descoberta, métodos de projeto e aprendizagem fora da sala de aula. Em música, por exemplo, nas aulas em grupo, um aluno pode ajudar outro aluno por meio da cooperação, enquanto o professor atende a necessidade de outros educandos.

Conforme Shulman (1987), a **Adaptação** é “o processo de adequação do material representado às características dos alunos, levando em conta as habilidades, gênero, idioma, cultura, motivações etc.” (p. 17). Além disso, o autor reflete sobre quais concepções, equívocos, expectativas, motivos, dificuldades ou estratégias dos alunos podem influenciar as maneiras pelas quais eles abordam, interpretam, entendem ou interpretam mal o material. Assim, o próprio autor vai mencionar que a adaptação da instrução vai envolver a adequação das representações não somente para determinados alunos, mas também a um grupo de determinado tamanho, disposição, receptividade, dentre outros aspectos. Contudo, pode-se refletir sobre as

aulas individuais ou em grupo no PAC, onde devem ser adaptados materiais como métodos, partituras, cifras, repertório, técnica, dentre outros, conforme as características dos estudantes.

Esses processos - *Preparação, Representação, Seleção e Adaptação* - serão abordados no âmbito deste trabalho, pois, compreende-se que os conceitos de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Transformação do Conhecimento do Conteúdo são fundamentais na elaboração da ação educativa do professor. Por fim, os processos da abordagem analítica descritos por Shulman (1987) serão o alicerce das análises e discussões deste trabalho, sendo relacionado ao ensino de instrumento na formação e atuação dos professores de música no Programa Arte Cidadã de Chapecó/SC.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa é qualitativa, mediante um estudo de casos múltiplos no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC. Segundo Creswell (2010), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.” (p. 26). O problema mencionado por Creswell, nesta pesquisa, refere-se às ações educativas de professores de instrumento no projeto social PAC.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto.” (p. 32). Para Gil (2008), o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.” (p. 54). O estudo de caso pode se apresentar como caso único ou múltiplos. Ao optar por casos múltiplos, Yin (2005) enfatiza: “ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes.” (p. 384). Assim, os casos múltiplos podem representar casos confirmatórios, além de casos contrastantes ou diferentes. Neste estudo são adotados casos múltiplos, já que são três professores de três instrumentos diferentes que atuam no PAC.

Com o intuito de compreender as ações educativas dos professores de instrumento do projeto social Programa Arte Cidadã (PAC), torna-se pertinente identificar os fenômenos decorrentes destas ações, coletando e analisando elementos destacados pelos participantes. Desta forma, o aprofundamento, sendo uma forte característica do estudo de caso, neste trabalho se configura como primordial, visto que as reflexões, os estudos e as indagações que conduzem essa ação investigativa requerem uma imersão na unidade social estudada.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados de acordo com uma amostra intencional. A amostra intencional baseia-se na seleção de indivíduos e locais para o estudo que podem colaborar para a compreensão do problema de pesquisa e para o fenômeno central do estudo. (CRESWELL, 2007). O autor argumenta que a seleção dos participantes da pesquisa não deve ser sem critérios, ou seja, “não se sugere dessa forma, necessariamente, amostragem aleatória ou seleção de um grande número de participantes e locais.” (CRESWELL, 2007, p. 190). Nesse sentido, foi definida intencionalmente a seleção dos participantes a partir da escolha do perfil dos entrevistados, visando obter dados diretamente com os professores de instrumento, no caso, do projeto social estudado. Complementando estes elementos, a seleção incluiu

“sujeitos que sejam essenciais para apurar os fatos; a facilidade de encontrar as pessoas; incluindo tempo dos indivíduos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Foram convidados para participar desta pesquisa professores de instrumento e a coordenadora do Programa Arte Cidadã. No momento desta pesquisa, o PAC contava com 16 professores. (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantidade de Professores por instrumento do PAC

<b>Instrumento</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
Violino	3
Viola	2
Violoncelo	1
Contrabaixo	1
Flauta Doce/Metais: trombone, trompete	1
Madeiras: clarineta, oboé, sax, flauta transversal	3
Percussão/Bateria	1
Violão	4
Total	16

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir do cadastro de professores do PAC.

Para a seleção dos professores participantes, foram utilizados os seguintes critérios: 1) Professores de áreas diversificadas (cordas friccionadas, cordas dedilhadas e sopro); 2) Tempo de atuação dos professores no PAC (até 1 ano; de 1 a 3 anos e de 4 a 6 anos) e 3) Formação em curso de licenciatura, em curso de bacharelado e outras formações musicais fora da universidade. Três professores atenderam aos critérios e todos aceitaram o convite para participar da pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Professores participantes da pesquisa

<b>Professor/a</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação no PAC</b>
Professor 1	Violão	Licenciatura	6 anos
Professor 2	Clarineta	Bacharelado	3 meses
Professor 3	Violino	Fora da Universidade	1 ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir do cadastro de professores do PAC.

A primeira etapa metodológica deste trabalho consistiu na realização de entrevistas com a coordenadora do PAC e três professores. Segundo Gil (2008), a entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (p. 109). De acordo com o autor, a técnica de entrevista é adequada para investigar o que os participantes entendem, sabem ou pensam.

Gil (2008) expõe que, dentre vários modos de operacionalizar entrevistas elencadas pela literatura, a entrevista semiestruturada se caracteriza pelo uso de um roteiro constituído por perguntas abertas, aplicado de maneira flexível, possibilitando ao pesquisador “a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado.” (p. 111). Penna (2017), trazendo para o campo da educação musical, descreve que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador “tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou os significados que atribui à sua própria prática.” (p. 140). Tendo como base essas proposições, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados.

Para a entrevista com a coordenadora, foi elaborado um roteiro que visou destacar quais as percepções e ações da coordenação em relação as ações educativas dos professores no projeto social PAC. O roteiro para a entrevista com a coordenadora contém três partes principais e tratou de assuntos diversos. A primeira parte abordou os dados gerais da coordenadora como nome, idade, gênero e formação, experiência profissional, atuação na área de música e atuação no PAC. A segunda parte tratou das funções da coordenação, ou seja, suas atividades e principais desafios no que tange ao processo de contratação e manutenção de professores do PAC mediante editais, periodicidade e avaliação dos profissionais. Na sequência, a última parte se referiu ao planejamento pedagógico como reuniões, planos de aula e currículo. Além disto, incluiu a discussão sobre os desafios da formação e da atuação do professor de instrumento no projeto social, desafios da coordenação pedagógica em relação às turmas, espaços, instrumentos musicais, apresentações e grupos musicais mantidos pelo programa (Roteiro disponível no Apêndice A). A entrevista com a coordenadora foi realizada no Centro de Cultura e Eventos (CCE), local administrativo do PAC, no mês de dezembro de 2022 e gravada em áudio, com duração de 50 minutos.

A realização de entrevistas semiestruturadas individuais com os três professores convidados desta pesquisa teve por objetivo principal conhecer como estes organizam as aulas. O roteiro elaborado para a entrevista com os professores, igual da coordenadora, foi dividido

em três partes principais. A primeira parte abrangeu a formação acadêmica, os estudos prévios antes da universidade, graduação, pós-graduação e outras formações; sobre a formação musical, curso(s) realizado(s); preparação para ser professor de instrumento e experiência profissional na área de música. A segunda parte tratou do tempo de atuação, locais de atuação e áreas de atuação, além do conjunto de conhecimentos essenciais para atuação, conteúdo didático-pedagógico e conteúdo técnico-instrumental, instrumento que leciona, tempo de atuação, turmas atendidas (quantidade, número de alunos e faixa etária) e principais desafios para atuação no PAC. Por fim, na última parte, os itens trataram da ação pedagógica, utilização de método ou metodologias específicas para ensinar no PAC, apresentação de conteúdo e interação com os alunos, avaliações dos educandos e reflexões sobre ensino e aprendizagem (Roteiro disponível no Apêndice B). As entrevistas com os professores foram feitas também no Centro de Cultura e Eventos (CCE), no mês de junho de 2023 e gravadas em áudio (Quadro 3), com durações entre 24 e 58 minutos.

Quadro 3 – Entrevista com os professores

<b>Professor/a</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>
Professor 1	10/06/23	CCE	58 minutos
Professor 2	21/06/23	CCE	24 minutos
Professor 3	22/06/23	CCE	39 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir das entrevistas concedidas.

A análise de dados foi a segunda etapa metodológica desta pesquisa. Stake (1995) descreve a análise interpretativa como um meio de construir argumentos, que “ancorados na fundamentação teórica incidem na compreensão das relações implícitas no fenômeno estudado.” (p. 88). Referindo-se especificamente ao estudo de caso, o autor mostra que o pesquisador coleta dados, registra-os objetivamente, mas ao mesmo tempo organiza seus significados e direciona suas observações para explicá-los ou dar-lhes coerência. (STAKE, 1995).

Para Penna (2017), a análise dos dados “é um *processo*, na medida em que é o trabalho de se debruçar sobre os dados, e um *produto*, na forma de um texto.” (p. 156). Assim, neste trabalho foram realizadas as seguintes estratégias no processo de análise dos dados:

- I – Transcrição e textualização das entrevistas;
- II – Categorização;
- III – Comparações;
- IV - Diálogo com literatura e referencial teórico.

De posse de todos os materiais transcritos, textualizados e categorizados, foi realizada a análise a fim de verificar as percepções dos diferentes atores envolvidos, no que diz respeito às ideias sobre as ações educativas desenvolvidas no PAC. Estes dados foram analisados e comparados entre si, em diálogo com as referências teóricas adotadas nesta pesquisa, para que fosse possível responder à questão e atender aos objetivos propostos para a investigação, ou seja, investigar as ações educativas dos professores de instrumento do Programa Arte Cidadã.

Os procedimentos éticos básicos foram seguidos, sendo que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (termo disponível no Apêndice C), concordando com a participação na pesquisa e autorizando o uso dos conteúdos em trabalhos acadêmicos de forma anônima.

## 6 AÇÕES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO NO PAC

Neste capítulo, serão apresentadas as entrevistas que foram realizadas com o Professor de Violão (P1), o Professor de Clarineta (P2), a Professora de Violino (P3) e a Coordenadora do Programa Arte Cidadã, nas quais relataram suas perspectivas acerca das ações educativas nas aulas de instrumento, temática da pesquisa realizada. A análise dos aspectos apresentados pelos professores e coordenadora inclui diálogo com a literatura e referencial teórico definidos para este estudo.

### 6.1 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE VIOLÃO

O professor de violão (P1) tem trinta e um anos de idade e é natural de Passo Fundo/RS, mas morou a maior parte do tempo em Carazinho, cidade do interior do Rio Grande do Sul. Ele é professor de violão efetivo do PAC desde 2017 e regente da Orquestra de Violões. Desde 2019, atua como professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, onde leciona disciplinas de educação musical, violão e estágio. Seus estudos musicais iniciaram com aulas particulares de violão, quanto tinha quatorze anos de idade. Durante sua adolescência, atuou como instrumentista em uma banda de rock, tocando contrabaixo. Neste mesmo período, já havia começado a atuar com aulas particulares de violão, guitarra e contrabaixo. O entrevistado comentou que “atuou bastante em projetos sociais como professor de violão.” (P1, Entrevista, 2023), onde teve muitas oportunidades de trabalho. Entre os anos de 2010 e 2013 cursou Licenciatura em Música na Universidade de Passo Fundo - UPF e durante essa formação participou de vários cursos livres de música em áreas diversas. Os cursos livres de música, bem como a experiência de tocar em conjunto, foram apontados pelo professor como elementos adicionais e importantes para sua profissionalização.

Em 2014, o professor ingressou no curso de bacharelado em violão, cursou três semestres, mas não concluiu. Entre os anos de 2015 e 2016, cursou uma Especialização em Educação Musical no Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação – CENSUPEG, com foco no ensino de instrumento musical para crianças. Em 2023 ingressou no mestrado acadêmico em educação musical da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

### 6.1.1 Ações educativas do professor de violão

Para P1, a preparação para ser professor de instrumento começou muito antes da graduação. De acordo com o professor, na cidade de Carazinho não havia boas escolas de música. Devido a este fato, aos quatorze anos começou a fazer aulas particulares de violão com uma educadora musical. Segundo o P1, “ela era formada em licenciatura em música e tinha uma boa formação pedagógica.” (P1, Entrevista, 2023). Embora a professora mencionada não tivesse formação específica na área do violão, ela deu subsídios e motivação ao P1 para que iniciasse a lecionar bem cedo. Ele falou que a experiência inicial foi “aos quinze anos de idade ao ensinar seus amigos a tocar violão.” (P1, Entrevista, 2023).

Outra forma de preparação que P1 recebeu foi por meio da prática de conjunto que se estendeu da adolescência até o primeiro ano da graduação. Ele conta que “tinha uma banda e tocava contrabaixo. [...]. Essa experiência foi bem importante [...], ensaiava muito e tinha bastante agenda para tocar. O repertório era grande, mais de cem músicas e tocava toda semana.” (P1, Entrevista, 2023). Com isso, o professor mostra que a experiência de trabalhar com uma banda, tocar contrabaixo, ter muitos ensaios, fazer apresentações em vários lugares, além de ter contato com um repertório diverso, foi importante para sua formação musical, aprendendo como ser versátil e trazendo como bagagem para suas aulas coletivas de violão atualmente: “foi bastante importante para entender como usar a linguagem musical. Tocar em grupo, foi um dos pilares que eu trago hoje para minha atuação profissional como professor [...], acho que vieram daí, de eu tocar em conjunto.” (P1, Entrevista, 2023). Essa experiência da prática de conjunto do entrevistado influenciou diretamente na metodologia aplicada nos arranjos, como fez com a música de rock gaúcho para suas aulas coletivas de violão: “eu lembro que tem um arranjo, que surgiu em uma aula, onde um aluno trouxe a ideia do arranjo de 3x4 de Humberto Gessinger dos Engenheiros do Havaí. Começamos a tocar a música na aula e me veio a sacada, vou trazer esse arranjo.” (P1, Entrevista, 2023). Assim, o professor produziu um arranjo simulando uma banda (baixo, guitarra e bateria), pois no violão é possível reproduzir as notas graves do contrabaixo, mesmo que uma oitava abaixo; a guitarra é semelhante ao violão para melodias e solos e a bateria é feita com percussão na ponte, caixa e outras partes do violão. O processo de ‘*Representação*’, abordado no referencial teórico por Shulman (1987), envolve “pensar nas ideias-chave [...] da lição e identificar as formas alternativas de representá-las para os alunos, por meio de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e afim” (p. 16), equivalente ao utilizado pelo arranjo proposto por P1. O entrevistado, ao simular uma banda, demonstrou uma ideia sobre a ampliação das possibilidades sonoras do violão, além de

trazer, metaforicamente, a “banda” para o idioma do instrumento, o que também amplia o entendimento e compreensão da música de câmara, ao não limitar-se apenas a uma visão tradicional e unilateral em relação ao estudo do instrumento solo, visão esta, muito difundida no meio violonístico. Desta forma, mostra o engajamento de P1 com o ensino do instrumento ao ampliar a perspectiva musical de seus estudantes.

Durante o curso de licenciatura em música, P1 afirmou que, apesar de ter experiências de atuação em projetos sociais na adolescência, o que o ajudou na preparação para ser professor de instrumento aconteceu por meio do estágio supervisionado, onde “aprendeu muito com as experiências de atuação em projetos sociais.” (P1, Entrevista, 2023). Para ele, o estágio foi basilar para sua atuação profissional como professor naquele contexto, dialogando com a literatura encontrada proposta por Kandler e colaboradores (2014), Lopardo e colaboradores (2019) e Villaroel e Santos (2020), pois constataram que os esforços por meio de estágios na graduação em música permitem a expansão da formação para atuação do professor em contextos não formais. Esta constatação exposta pelo entrevistado e pelos autores supracitados destaca a importância dos estágios em contextos não-formais, como é o caso de projetos sociais, tendo o objetivo de mostrar outras perspectivas de atuação. Isto leva à reflexão por parte dos formadores de professores, em que se pudesse discutir sobre número de disciplinas que abarcassem estudos em relação a novas perspectivas pedagógico-musicais para uma atuação mais efetiva dos profissionais que escolhem os projetos sociais como seu campo de atuação, além da escola de educação básica. É compreensível e necessário que se queira ampliar o acesso à educação musical na escola básica, mas uma educação musical inclusiva, também deve ser pensada para aqueles que estão à margem da sociedade e que podem ter uma oportunidade de desenvolver-se culturalmente e da mesma forma, uma oportunidade de trabalho ao estudar música no âmbito dos projetos de cunho social. Para o P1, o estágio em projeto social foi importante como referência inicial, mas é preciso ampliar isso mediante a formação na universidade e formação continuada.

De acordo com a quantidade de alunos que atende por turma, o professor afirmou que quando chegou no PAC em 2017, era um grande desafio, pois “atendia 34 turmas semanais de até 18 estudantes em cada uma delas.” (P1, Entrevista, 2023). Ele destacou quais seriam os motivos de atender essa quantidade de alunos: “são vários locais pra atender, além de uma demanda muito grande de alunos.” (P1, Entrevista, 2023). Apesar do PAC possuir essa demanda de estudantes, professores e coordenação perceberam que o ensino ficava comprometido com grande quantidade de alunos nas turmas de instrumento e reverteram este

quadro. A partir de 2022, os professores passaram a atender no máximo seis alunos por turma. (CHAPECÓ, 2022).

Ao longo da entrevista, P1 explicou que a partir da mudança de critério no PAC, o número de estudantes de violão passou “a ser de 4 a 6 alunos por turma.” (P1, Entrevista, 2023), com o objetivo de melhor atender os alunos e, conseqüentemente, progredir no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o P1 possui “28 turmas nos locais que atende [...], sendo que a maioria de suas turmas são de quatro alunos [...]. Além disso, alguns alunos mais avançados recebem aula individual.” (P1, Entrevista, 2023). Segundo o entrevistado, “20 das suas turmas cumprem o currículo do programa e apenas quatro participam do curso preparatório, que é livre.” (P1, Entrevista, 2023). O currículo de violão tem duração de oito semestres, enquanto o curso livre (preparatório), possui dois semestres. É habitual, quando o aluno ingressa nas aulas coletivas ou individuais de instrumento do PAC, não cumprir o currículo e sim participar do curso preparatório até estar apto para fazê-lo, de acordo com critérios estabelecidos pelo professor. (CHAPECÓ, 2022).

Segundo o P1, o curso regular de violão “tem um currículo estabelecido por módulos e objetivos mais técnicos a serem atingidos. O repertório é proposto pelo professor, mas também é discutido com os alunos.” (P1, Entrevista, 2023). Pelo exposto, o professor mostra que o currículo é flexível, além de sua preocupação em dar ‘voz’ aos estudantes. O que foi dito pelo P1 é encontrado na literatura. Arantes (2012) apontou a “necessidade de os educadores musicais construírem suas práticas pedagógicas partindo dos aprendizes”. (p. 141). Deste modo, considera-se que a prática pedagógico-musical deve estar relacionada com as situações acerca do contexto social em que os educandos estão inseridos. O que foi trazido pelo autor, refere-se a uma prática pedagógico-musical que consiga abranger aspectos da vivência dos alunos e que proporcione uma flexibilização do currículo, sendo que essa flexibilidade não deve ser vista como mera perda do rigor curricular e sim como um caminho metodológico a ser percorrido pelo professor. Destarte, o que P1 fez é válido no sentido pedagógico-musical e social ao atentar para esses aprendizes que possuem níveis diversificados de organização social, com suas mazelas e limitações sob perspectivas diversas (econômicas, intelectuais, emocionais, afetivas, dentre outras), possam ser reconhecidos socialmente como capazes de superar obstáculos de ordem pessoal e musical.

Com relação ao planejamento das aulas, o P1 salientou que organiza a maioria dos conteúdos técnicos e teóricos de forma genérica e focaliza sempre na questão do repertório.

Eu me preocupo mais em trazer alguns conteúdos, tentando seguir mais ou menos o que foi planejado, mas que seja aplicado em repertório. Eu proponho um repertório base de música popular e vou fazendo negociações com os alunos usando também o que eles trazem. (P1, Entrevista, 2023).

Pode-se notar que o professor, além do que propõe como repertório, está atento em trabalhar também o repertório do contexto do aluno, encontrando eco na literatura, constatado por Fontes Júnior e Carvalho (2020), que discutiram este tópico, pois “os projetos sociais são reconhecidos como espaços que favorecem o desenvolvimento de concepções pedagógicas musicais contextualizadas e significativas” (p. 120), e nesse sentido, o estudante se sente incluído, possibilitando um senso de identidade no processo de ensino-aprendizagem ao inserir o repertório de sua vivência musical. Também, o P1 afirma que é importante que seus alunos tenham acesso a conteúdo diferentes, mas não somente, “pois eles precisam também ser ouvidos sobre aquilo que acham interessante para sua formação humana e isso não pode ser ignorado.” (P1, Entrevista, 2023). A prática musical vista como uma experiência humana também é constatada na literatura nos estudos de Kater (2004) e Kleber (2014), pois de acordo com esta perspectiva é importante que o aluno se identifique como parte integrante do grupo como pessoa humana, constituindo-se a base da construção de uma identidade própria, imprescindível ao seu desenvolvimento. Além de explorar e desenvolver habilidades musicais, o desenvolvimento humano também ajuda na estrutura e organização pessoal do aluno onde ele pode ter acesso a outros tipos de interação, além de outras ordens de valores, obtendo outros paradigmas como referência. Assim, o conjunto de conhecimentos musicais estabelecidos pelo professor não deve estar pautado apenas pela entrega de conteúdos técnico-musicais, mas na observância dos limites propostos entre o que é musical e o que é considerado humanamente possível ao contexto.

Sobre o conjunto de conhecimentos essenciais para a atuação, o P1 argumentou que embora seja importante ter um conhecimento técnico-instrumental e entender como agir diante do instrumento para obter os melhores resultados, ele não considera que “suas técnicas tenham que estar tão renovadas quanto a sua atualização em relação à pedagogia. Ele dedica-se mais a isso, porque tem visto que seu trabalho é apontar caminhos para ajudar o seu público, que são os seus estudantes.” (P1, Entrevista, 2023). O entrevistado fez comentários sobre o conhecimento do conteúdo que acredita que um professor precisa ter para atuar. Assim sendo, o P1 sustenta que é indispensável ter “carta na manga”, ou seja, diversos conteúdos preparados para emergências, uma vez que, não funcionando um conteúdo, precisa mudar o planejamento.

Ter carta na manga. Não vejo como a gente prevê uma aula planejada que ocorra realmente conforme o que foi planejado. A gente vai pegando essas “cartas” enquanto vai dando aula. Tudo é experiência sempre, tem que estar com isso na cabeça, que dificilmente vai funcionar exatamente o que foi planejado e a gente vai tirando essas cartas da manga e jogando para outros lados quando não está funcionando, a maior besteira é a gente tentar insistir. (P1, Entrevista, 2023).

Pelo exposto, verifica-se como o professor concebe o planejamento das aulas como algo que não é fixo e que está sempre em movimento, tanto por aquilo que ele estuda na teoria, quanto pela questão experiencial que acontece na prática. Dessa forma, o que foi apontado pelo P1 é encontrado no referencial teórico de Shulman (1986), pois, segundo o autor, não existem formas únicas de representação, ou seja, “o professor deve possuir um verdadeiro ‘arsenal’ de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa (teoria), enquanto outras se originam da sabedoria da prática (prática).” (p. 9). Pelo exposto, um professor precisa estar munido de uma diversidade de metodologias e estratégias de ensino uma vez que existem distintos alunos e distintas formas de aprender e ensinar, sendo fundamental por parte do educador musical a iniciativa de pesquisar constantemente na literatura da área, na conversa com seus pares, através de formação continuada, e da mesma forma, a prática experiencial dá subsídios ao professor de acordo com a demanda de situações novas e desafios que serão encontrados na docência.

Na entrevista, ao ser questionado sobre a utilização de metodologias específicas no PAC, o P1 afirmou ser “bastante experimental, porque assim como adota algumas metodologias [ele] as abandona em outro momento e vai fazendo essa negociação.” (P1, Entrevista, 2023). Ele mencionou que tem necessidade de compreender melhor as turmas, utilizando o que chama de ‘suportes técnicos’ de acordo com o contexto: “tem turmas que possuem níveis diferentes e eu percebo que alguns alunos conseguem progredir mais rápido do que outros.” (P1, Entrevista, 2023). O trabalho com o ensino coletivo é desafiador e para ajudar a fazer um nivelamento, o professor utiliza conteúdos de métodos tradicionais de técnica e repertório do violão erudito. Assim, como suporte ele adotou parte método do “Henrique Pinto, para os iniciantes, objetivando desenvolver habilidades específicas para nivelamento das turmas.” (P1, Entrevista, 2023). Para os alunos mais avançados, o P1 faz uma seleção de exercícios dos “quatro livros de técnica de Abel Carlevaro.” (P1, Entrevista, 2023). As atitudes do entrevistado com relação ao aprendizado dos alunos, utilizando suportes técnicos para nivelamento das turmas, denota o compromisso do professor com o ensino coletivo, buscando alternativas metodológicas, por meio do conhecimento contextual que adquire ao conhecer melhor seus estudantes. Na

literatura, Silva (2022) corrobora com as discussões trazidas pelo P1 acerca do ensino coletivo, que demanda novas perspectivas metodológicas e pedagógicas, visando uma aprendizagem que seja adequada ao contexto de ensino.

O modelo conservatorial de ensino enraizado no meio musical, tanto em escolas de música, conservatórios e universidades privilegia a relação professor-aluno (ensino tutorial), causando certa descrença sobre a efetividade do ensino-aprendizagem acerca do ensino coletivo de instrumento. Ao ensinar coletivamente, evidencia-se que existem facilidades e desafios como em qualquer outro contexto de ensino, e, neste ponto, concorda-se com Silva (2022) que o caminho para o professor é a busca por inovações metodológicas e pedagógico-musicais. Esse pensamento acaba tirando o professor da “zona de conforto”, pois torna-se compreensível que, muitos querem reproduzir o que aprenderam em instituições de ensino de música sobre uma forma única de ensinar e aprender, o que retrata uma visão restrita e deve ser ampliado para novas perspectivas de atuação para que atenda as demandas da atualidade, principalmente na esfera dos projetos sociais, onde a maior parte dos estudantes são atendidos de forma coletiva.

Outro formato de aula, com proposta metodológica diferente da aula regular, foi compartilhado pelo P1 durante a entrevista. Refere-se ao que ele chamou de ‘prática coletiva’, que é uma aula extra de 50 minutos e facultativa para os alunos, que acontece uma vez por semana.

A prática coletiva mistura alunos de níveis diferentes e idades diferentes, no mesmo horário, com a presença de três ou quatro professores de violão do programa que trabalham juntos. As turmas são maiores, podendo ter até 14 alunos. A ideia é desenvolver um repertório e ter uma prática de fluência musical mesmo. Esses repertórios contemplam aquele aluno que está pegando instrumento pela primeira vez e alunos que têm mais experiência. (P1, Entrevista, 2023).

Ao descrever a ‘prática coletiva’, o P1 afirmou que essas aulas não seguem um planejamento rígido, sendo construído com a participação dos alunos.

Quando começamos um arranjo, alguém dá uma ideia e o arranjo começa se construir. Esse processo acontece junto com os alunos na sala de aula. Os arranjos são baseados em ostinatos, com harmonias mais simples que se repetem e estruturas mais fáceis. A escolha do repertório acontece negociando com os alunos, incluindo gêneros populares do rock, mpb e música regional. (P1, Entrevista, 2023).

O professor explicou que, depois de construído em conjunto com os alunos, “o arranjo é estruturado para três ou quatro violões e formalizado pelos professores por meio de tablatura,

cifras e partitura.” (P1, Entrevista, 2023). Nos ensaios, ele relatou que divide os alunos em quatro grupos e cada professor trabalha com um grupo uma voz diferente (violão 1, 2, 3 ou 4). Ao final da aula, junta-se todas as partes para tocar a música inteira. A música não precisa ficar pronta no primeiro ensaio e poderá levar alguns ensaios até sua finalização. O que foi posto pelo professor, mostrou seu interesse e envolvimento com os alunos, além da sua organização e planejamento do trabalho junto aos seus colegas professores, além de sua criatividade em buscar alternativas metodológicas para o ensino coletivo do violão. Gonçalves e Azevedo (2014) sinalizam na literatura que o professor que atua no projeto social deve ser “mais que um mediador dos conhecimentos, ele é um organizador do conhecimento e da aprendizagem, ele é um aprendiz permanente.” (p. 5), semelhante ao que foi realizado pelo entrevistado. Segundo esta ótica, organizar o conhecimento para que atenda as demandas do contexto de atuação de forma efetiva leva tempo e requer um conhecimento do público que o educador musical trabalha. Na proposição apresentada pelo entrevistado, onde trouxe seus colegas professores para atuar de maneira conjunta, ajudou a organizar e refletir melhor sobre o ensino do instrumento. Com isso, por meio das discussões compartilhadas sobre os arranjos, planejamento das aulas, ouvir os anseios dos alunos resultou em uma maior interação tanto do grupo de professores quanto no grupo de alunos, estimulando a ambos ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O P1 também é regente e instrumentista da Orquestra de Violões do PAC. Ele falou sobre o objetivo da orquestra:

Incentivar a participação dos alunos que se destacam nas aulas regulares, além de ter um repertório um pouco mais difícil de ser tocado, visando o desenvolvimento do repertório mesmo. Trabalhamos com arranjos originais de canções populares, mas transpostos para a música instrumental, linguagem do violão mesmo. (P1, Entrevista, 2023).

Sobre os arranjos para a orquestra de violões, o professor explicou ser mais trabalhoso, pois tem um propósito de trazer desafios maiores para os alunos: “como são alunos mais avançados, a ideia é provocá-los para que sintam a necessidade de acessar técnicas mais avançadas.” (P1, Entrevista, 2023). Ele falou que esses arranjos demoram mais tempo para serem construídos. Além disso, a escolha dos arranjos é feita de maneira aleatória, a ideia é que eles sejam bem variados. Por meio de suas aulas regulares, a prática coletiva e a orquestra de violões, o P1 demonstrou seu comprometimento com o ensino do instrumento, pensando

estrategicamente em buscar um processo de desenvolvimento técnico-instrumental progressivo para seus estudantes.

Sobre a interação com os alunos, o P1 expôs que no centro da cidade tem um diálogo bem mais tranquilo com os estudantes do que na periferia, onde já teve experiências complexas de lidar. O professor citou o caso de uma adolescente estrangeira, em um polo socioeducativo que atuava.

Ela era imigrante e tinha dificuldade da língua, mas se interessava por violão e aproveitava bastante a aula. Mas a família dela não a deixava tocar, ‘porque menina não pode tocar violão’. Ela participava muito das aulas, mas escondida [...] e tinha também a questão de abuso por familiares. (P1, Entrevista, 2023).

O entrevistado explicou que “nos [assuntos] socioeducativos tinha um apoio dos assistentes sociais” (P1, Entrevista, 2023), onde planejavam estratégias em conjunto para poder ajudar as questões mais complexas com os estudantes. A barreira sociocultural é um fator recorrente no PAC. Muitos estrangeiros que frequentam o programa e moram na periferia vieram para a cidade por conta do trabalho na agroindústria. Por esse motivo, o PAC preocupou-se em promover palestras com intuito de dar formação para os professores, por meio do Centro de Atendimento ao Imigrante – CAI<sup>8</sup>, visando conhecer a cultura dessas pessoas para incluir esses estudantes. Esta maneira de inclusão a partir da música, da forma como fez o P1, em tentar manter sua aluna participando da aula, apesar das dificuldades e da não aceitação por parte da família, está de acordo com a literatura da área, referida por Souza (2014) como “música para todos.” (p. 14). O caráter humanitário aparece nas considerações da autora, reforçando a ideia de atividades educativas direcionadas a preencher lacunas, como também o fortalecimento das estruturas psicológicas, por estar favorável às necessidades sociais dos alunos. O auxílio sobre aspectos que vão além das questões musicais no âmbito dos projetos sociais, requer a busca por formação continuada em outras áreas do conhecimento, por parte do educador musical, como a psicologia, as ciências sociais, dentre outras, tornando-se um desafio para este profissional. Porém, questões menos complexas, podem ser resolvidas através do companheirismo professor-aluno, ouvindo as necessidades dos estudantes, pedindo ajuda da coordenação, colegas e familiares, sendo que estas questões humanitárias e de cidadania estão ao alcance do professor.

Segundo o P1, ainda que o PAC proporcione formação continuada é preciso também que o professor aprenda a lidar na prática com as questões sociais: “aprender com as

---

<sup>8</sup> <https://www.chapeco.sc.gov.br/conteudo/279/centro-de-atendimento-aos-imigrantes-cai#>

experiências, mesmo que seja difícil e complexo é o papel nosso como professor, apesar de entender que são questões além da música.” (P1, Entrevista, 2023). O que foi exposto pelo professor está de acordo com a literatura citada por Fialho (2014), em que a “formação continuada não garante formação do professor para atuar em projetos sociais.” (p. 125). A autora complementa sua argumentação, afirmando que “para formar-se professor de música para projetos sociais, é necessário ser professor de música em projetos sociais” (p. 124), demonstrando que a experiência na prática do professor é importante para sua formação, equivalente ao que foi dito pelo entrevistado. Atuando a mais de seis anos no projeto social, o P1 demonstrou que a experiência faz toda diferença e que não pode trabalhar sozinho. Dessa forma, buscou ajuda dos pares, coordenação, formação, leituras, para que pudesse conduzir nas dificuldades pedagógico-musicais e no que diz respeito aos desafios sociais de sua atuação.

Sobre a avaliação dos educandos, o P1 utiliza o sistema de bancas de avaliação que são realizadas pelo professor do aluno e professores convidados, pois “existe um momento de avaliação pra progressão de módulos.” (P1, Entrevista, 2023). Ao adotar esse sistema de avaliação, o professor explicou que procura “flexibilizar para que não seja um lugar que provoque tensão e traumas aos seus alunos.” (P1, Entrevista, 2023). Para o P1, a banca sempre foi um lugar tenso, sendo que “muitas vezes a gente não consegue mostrar o que sabe de música, por estar num momento de muito nervosismo. Eu mesmo adquiri traumas que consegui superar com o tempo, mas acho que não preciso causar isso também.” (P1, Entrevista, 2023). O entrevistado mencionou que o papel do professor do aluno é prepará-lo bem e, se for necessário, “flexibilizar com exercícios e peças musicais que o aluno se sinta confortável em tocar ou mesmo diminuir a quantidade de peças e exercícios.” (P1, Entrevista, 2023). Essa flexibilização do conteúdo musical, de acordo com o P1, ajuda nas questões emocionais dos alunos para que eles possam se desenvolver musicalmente, sem traumas. Já para os professores convidados participantes da banca, os critérios são os de observar e fazer comentários e sugestões tanto do processo técnico-instrumental quanto musical.

Segundo o P1, por um lado, seu desafio para atuação no programa é buscar atualização, “estudar, buscar materiais, estar atualizado com artigos de pessoas que discutem sobre isso, conversar com outros colegas [...], além de analisar como eles atuam em situações parecidas.” (P1, Entrevista, 2023). Por outro, ele menciona como desafio, também, entender o público que atende “naquele semestre, naquele ano, espaço de atendimento, [...] isso é uma prática bastante recorrente para ele.” (P1, Entrevista, 2023). Além disso, pontuou alguns desafios estruturais dos polos onde atuou, ao presenciar situações estruturais precárias, como “lugares bastante degradados pra atuar tanto como estrutura física, quanto pessoal, não oferecendo condições

mínimas e até mesmo sanitárias.” (P1, Entrevista, 2023). Segundo o professor, em alguns desses locais, foram interrompidas as parcerias por falta de respeito aos profissionais, assim como por não proporcionar uma receptividade adequada para os estudantes. O que foi dito pelo P1 dialoga com Santana (2019), que afirma que é necessário ter “respeito ao próximo e às diferenças [...] capacidade de lidar com desafios; humildade; solidariedade” (p. 77), que são elementos importantes para que a prática pedagógica não seja direcionada apenas aos aspectos técnico-musicais, mas também aos aspectos referentes à cidadania. Alguns locais referidos pelo P1 não tinham recursos básicos para que acontecesse uma aula de instrumento como estantes para partitura, quadro branco para fazer anotações, instrumentos musicais disponíveis, dentre outros acessórios. Além disso, salas de aula com estruturas precárias com ambientes muito quentes ou muito frios, sem climatização, com mofo nas paredes e muitas vezes, salas pequenas que não conseguiam abrigar a quantidade de alunos, ou mesmo um “cantinho” ou espaço que sobrava nas escolas ou locais de parceria. A partir disso, o PAC impôs aos polos parceiros novos critérios com uma estrutura mais adequada para que se pudesse atender com mais respeito e dignidade aos professores e aos alunos atendidos nestes espaços, assegurando a cidadania.

A partir desta análise, constata-se que o professor de violão, formado em licenciatura em música, constrói suas perspectivas pedagógico-musicais abrangendo o social, o trabalho em grupo, a interação das pessoas, ou seja, a perspectiva pedagógica inclui esses elementos. Não obstante, é perceptível no trabalho de P1 uma perspectiva musical que inclui aspectos evolutivos do instrumentista que parte das aulas em grupo, passando por aulas individuais e chegando até a participação na orquestra. Além disto, esta análise evidencia o engajamento do P1 com o programa, o compromisso com seus alunos, tanto nas questões da evolução do processo de aprendizagem musical, quanto nas questões de vulnerabilidade social. Um ponto de destaque apresentado pelo professor foi a utilização de planejamentos flexíveis e de metodologias experimentais, considerando o que os estudantes trazem em sua bagagem cultural como uma forma de inclusão por meio da música. Outro ponto trazido pelo professor foram os desafios pessoais de se atualizar, buscando formação por conta própria, leituras em periódicos e observações sobre atuação de outros colegas. Os pontos negativos em relação ao PAC foram relacionados a questões estruturais inadequadas em alguns dos polos parceiros.

## 6.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE CLARINETA

O Professor de clarineta (P2) tem trinta e um anos de idade e é natural do Rio de Janeiro. Ele é clarinetista e professor de instrumento efetivo no PAC desde 2023, e ministra aulas particulares. Seus estudos musicais começaram aos oito anos de idade na cidade do Rio de Janeiro, com um curso de musicalização infantil na Escola de Música Villa-Lobos – EMVL. Naquele contexto, iniciou os estudos de clarineta, frequentando por dois anos o curso técnico/profissionalizante. Na adolescência teve oportunidade de atuar como monitor no projeto social Programa de Integração pela Música – PIM. Entre os anos de 2012 e 2016, cursou Bacharelado em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com período de bolsa sanduíche na Hochschule für Musik Karlsruhe – Alemanha. Durante essa formação, participou de diversos cursos livres de música e festivais, destacando o festival internacional Felix Mendelssohn em Hamburgo.

Em 2019, o P2 ingressou no curso de Licenciatura em Música, onde fez complementação pedagógica, no Centro Universitário Claretiano em Batatais/SP, finalizando em 2021. Na mesma instituição - entre os anos de 2020 e 2021 - cursou uma Especialização em música, onde focalizou o ensino da clarineta em projetos sociais.

Como instrumentista, antes da graduação, o P2 participou de vários festivais de música em Juiz de Fora/MG e três edições do Festival de Música Erudita do Espírito Santo, além do Festival de Música de Jaraguá do Sul/SC - FEMUSC e do Festival Internacional Sesc de Música em Pelotas/RS. Concomitante ao bacharelado, o P2 participou - junto com seus colegas de curso - como organizador do Festival de Música do Rio de Janeiro de Clarinetistas – FIC-Rio, além de ministrar cursos e master-classes de clarineta.

Em suas experiências profissionais, após a graduação, atuou como professor de clarineta no Projeto Social Afro Reggae e na Escola de Música Mil Música, ambos no RJ. Atuou também em um outro projeto social chamado “Música nas Escolas” da prefeitura do RJ, além de ministrar aulas particulares de clarineta.

### 6.2.1 Ações educativas do professor de clarineta

Sobre a preparação para ser professor de instrumento, o P2 citou que na formação deve haver aspectos de empatia com os alunos, explicando que “para ser professor [...] tem que ter uma percepção do outro. Tem que ter uma sensibilidade para perceber o que o aluno traz de bagagem para a sala de aula.” (P2, Entrevista, 2023). Para o professor, toda pessoa tem

expectativas em relação a aula de instrumento, por isso considera importante ouvir sobre o conhecimento geral dos alunos, sua cultura e seu gosto musical. O P2 “traz uma proposta de ensino e apresenta para seus alunos [...], mostrando sugestões de repertório. Os alunos sempre conhecem alguma melodia que já ouviram por aí [...], ou trazem músicas que ouvem, assim vai trabalhando com o contexto deles.” (P2, Entrevista, 2023). Dessa forma, ele considera fundamental que haja essa conversa com seus estudantes para que aconteça uma evolução do conhecimento, principalmente com alunos iniciantes. Com isso, mostra a preocupação com a cultura dos alunos, com relação ao que trazem de bagagem para dentro da sala de aula e faz negociações ao ouvir o que seus estudantes têm a dizer sobre o repertório. Esses elementos trazidos pelo professor dialogam com as ideias de Arantes (2012), que considera a prática pedagógico-musical relacionada com as situações acerca do contexto social em que os educandos estão inseridos, ajudando os alunos a terem uma postura mais ativa no processo de aprendizado. Ao trabalhar com repertório advindo de seus alunos, o P2 oportunizou aos estudantes aspectos como os de pertencimento ao grupo, construção coletiva do conhecimento, incentivo ao desenvolvimento musical e fortalecimento da autoestima. Isto é muito representativo para o contexto do projeto social, onde estudantes possuem vulnerabilidades que precisam ser levadas em conta no processo de ensino.

Sobre o planejamento das aulas no PAC, o P2 falou que “existe um planejamento que é a experiência prática que teve em outros projetos sociais. E traz essa bagagem para o PAC também.” (P2, Entrevista, 2023). Ele observa o processo de desenvolvimento dos alunos e traz para as aulas materiais diversos: “eu vou testando vários métodos [...], e o que dá certo eu sigo, o que não dá certo eu deixo de lado. Pois cada turma é diferente, cada aluno também e vou aplicando conteúdos que mais se adequam. Por isso levo bastante material”. (P2, Entrevista, 2023). Os diferentes materiais que o P2 traz para os alunos e para a sala de aula realçam o seu interesse na aprendizagem, onde os professores necessitam de um processo de “Seleção”, utilizando uma variedade de abordagens ou estratégias de ensino, equivalente ao que foi discutido por Shulman (1986) em suas discussões sobre conhecimento pedagógico do professor. O P2 apesar de estar a pouco tempo no PAC, já teve experiências em outros projetos sociais. Essa bagagem pedagógica-musical trazida por ele é importante pois o auxilia estrategicamente sobre quais métodos ou metodologias podem ser adequadas para o ensino, pois cada turma possui necessidades distintas como relatou ao utilizar uma forma de aprendizagem cooperativa, ou seja, alternativas fora do convencional, pois seus alunos podem trazer conhecimentos experienciados por eles fora da sala de aula, como por exemplo, suas preferências musicais.

Segundo o P2, em reuniões pedagógicas semanais no PAC, os professores de instrumento de cada naipe se reúnem para discutir seus planejamentos e currículo e “padronizaram cadernos de instrumentos que todos os professores usam no programa e eu aplico alguns materiais também nas minhas aulas.” (P2, Entrevista, 2023). Esses materiais diversos que ele traz para adequação de cada aluno e das turmas, evidencia a preocupação do P2 com o aprendizado, em que o professor necessita utilizar um processo de “Preparação”, pois “certamente depende da disponibilidade de um repertório curricular, uma compreensão de toda gama de materiais, programas e concepções instrucionais existentes”, semelhante ao sustentado pelo referencial teórico de Shulman (1986, p. 16). De acordo com o P2, nas reuniões da sua área (instrumentos de sopros) os professores estruturam e segmentam os materiais, ou seja, fazendo revisões de partituras ou arranjos e trocam experiências para ver o que melhor se adapta ao ensino dos alunos.

Ao ser questionado sobre o conteúdo técnico-instrumental, o P2 defende que “deve ser uma mistura de várias escolas.” (P2, Entrevista, 2023). Ele pontuou que teve oportunidade de ter contato com vários professores no Brasil e exterior com diferentes abordagens técnicas do instrumento e acredita que deve selecionar o conteúdo com um pouco de cada escola: “não tem como falar que tal linha de estudo é melhor para se aplicar para o aluno. É preciso perceber cada realidade, principalmente no projeto social.” (P2, Entrevista, 2023). Assim, constata-se a sensibilidade e entendimento por parte do entrevistado na aplicação da técnica do instrumento que seja adequada para seus estudantes, mostrando uma visão aberta sobre esses aspectos, essencialmente por se tratar do contexto de um projeto social.

O P2 explicou sobre o conteúdo didático-pedagógico necessário para o professor de instrumento, afirmando: “é importante que o professor tenha conhecimento [...] de história da música, mas também de conhecimento geral. Pois, ao falar sobre um compositor de um determinado país, por exemplo [...], possa ter bastante bagagem de informações para trazer para o aluno.” (P2, Entrevista, 2023). Pelo exposto, o P2 disse ser importante para o professor ir além do conhecimento técnico-instrumental e trazer conteúdos teóricos e de conhecimentos gerais, pois acredita que a “formação humana deve fazer parte da formação instrumental [...], pois acredita que o professor tem que ter um conhecimento amplo para poder inspirar os alunos.” (P2, Entrevista, 2023). Kater (2004) argumenta que a prática do educador musical inclui um esforço sistemático para integrar o desenvolvimento musical e humano, a partir da “recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora” (p. 45), tanto para o professor quanto para o aluno, semelhante ao que foi trazido pelo entrevistado. Segundo o autor, é importante frisar que, o educador musical,

involuntariamente, torna-se um modelo de referência para os estudantes que leciona, tanto na perspectiva musical, como por exemplo, suas habilidades técnico-musicais, quanto no sentido de ser humano que é – sua postura, opinião, maneira de ser e estar e comportamento servem de exemplo para os alunos. Esses paradigmas comportamentais do professor e mimetismos fazem parte da necessidade do sujeito de pertencer a um grupo, sendo basilar na construção de uma identidade própria, que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Com relação à quantidade de alunos que atende em cada turma no PAC, o P2 afirmou que “suas turmas de clarineta possuem de 2 a 6 alunos e alguns alunos individuais.” (P2, Entrevista, 2023). Porém, ele falou que “uma de suas turmas que tinha 6 alunos passou a ter 12 alunos.” (P2, Entrevista, 2023). O mesmo problema foi enfrentado por outros professores que tiveram turmas que extrapolaram o número de alunos por conta da grande demanda de atendimento que o programa teve em 2023. O professor falou também de turmas heterogêneas em que o grande desafio era conseguir trabalhar uma metodologia de ensino que pudesse dar conta do aprendizado: “teve um pai e uma filha que faziam aula juntos.” (P2, Entrevista, 2023).

Num primeiro momento tentou incentivá-los, aplicando uma metodologia que abrangeu conteúdos e repertório para adolescente e adultos ao mesmo tempo para que os dois pudessem aprender juntos. Porém eles mesmo descobriram que não dá para ter aula juntos, [...] a diferença de idade, geração e aprendizado são muito diferentes. O pai mesmo chegou à conclusão de que a filha estava evoluindo mais [...] e pediu para trocar de horário. (P2, Entrevista, 2023).

O que foi apresentado pelo P2 é evidenciado pela literatura na discussão proposta por Silva (2022) sobre desafios da aula coletiva de instrumento, “ressaltando que as discussões acerca do ensino de instrumento musical devem tratar da demanda por novas perspectivas metodológicas e pedagógicas.” (p. 34). O entrevistado não detalhou qual foi a metodologia utilizada no relato apresentado, mas demonstrou sua dificuldade de atender turmas heterogêneas, mostrando-se interessado pelo aprendizado de seus alunos e motivou-os a continuar estudando.

O P2 afirmou não adotar nenhuma metodologia específica para atuar no PAC, informando que utiliza uma metodologia experimental com relação à postura do instrumento.

Tem um caminho de experimentação que eu sempre peço para os alunos experimentarem qual a posição do instrumento que fica melhor no corpo deles, porque cada um tem um corpo e aí o que acaba acontecendo, eu não tenho como ver o que acontece dentro da boca dos alunos. (P2, Entrevista, 2023).

Segundo o professor, a questão postural da clarineta é diferente do violino, do violão, ou mesmo o instrumento de percussão, pois o aluno consegue ver quase tudo o que está acontecendo. Por exemplo, na percussão “se tocar com a baqueta mais para a ponta vai tirar menos som, tocando mais para dentro o som vai reverberar mais. A clarineta é um pouco mais complicada porque tem que colocar a boquilha dentro da boca, a gente não vê o que acontece dentro.” (P2, Entrevista, 2023). Dessa forma, o P2 explicou que é um momento de experimentação para cada registro do instrumento. Mostra também o interesse do entrevistado com relação à questão da postura do instrumento, levando seus alunos a experimentarem uma postura que seja adequada ao próprio corpo.

Sobre a interação com os alunos, o P2 compartilhou que tem um aluno da periferia que não conseguiu fazer aula de clarineta porque no local onde mora não tem atendimento do PAC. Então, se inscreveu para fazer aula no centro da cidade.

Faz quase uma hora de caminhada. Então, algumas vezes, esse aluno não pode vir fazer aula no horário marcado, ele só pode chegar tal dia, tal horário. Eu renuncio a outra atividade dentro do PAC ou às vezes pessoal, para atender esse aluno. Ele tem muita vontade de fazer aula, estuda, [...], ele se esforça para isso, para andar esse período todo é porque realmente quer estudar. (P2, Entrevista, 2023).

Pelo relato, fica evidente o interesse do professor e seu papel como educador mesmo que tenha que sacrificar algo pessoal para poder atender seu aluno. O P2 compartilhou também sobre uma aluna com questões de vulnerabilidade do projeto social Afro Reggae onde atuou no RJ. Naquele projeto, encaminhou essa estudante para uma oportunidade de emprego por meio da música:

Tinha uma aluna do projeto social Afro Reggae que tinha ausência de pai, ela era extremamente carente da figura paterna e materna, além de sofrer violência física em casa. Então eu ajudei da forma que eu acreditava que poderia ser. Um amigo meu, que estudou comigo, ele me deu cinco clarinetas e duas delas profissionais e eu peguei uma dessas clarinetas e dei para essa aluna, e pedi para alguns professores meus que davam aula na universidade atender essa aluna. Uma outra amiga minha deu uma bolsa para essa aluna estudar numa orquestra só de meninas lá no RJ, a Orquestra Chiquinha Gonzaga. E ela acabou fazendo uma turnê com a orquestra e continua estudando no RJ. (P2, Entrevista, 2023).

Por meio destes relatos de experiência, evidencia-se o compromisso do professor com esses alunos, sensível aos valores essenciais da cidadania, o que dialoga com a literatura no trabalho de Santana (2019), ao tratar do “respeito ao próximo e às diferenças [...]; disciplina;

capacidade de lidar com desafios; humildade; solidariedade” (p. 77), que são elementos importantes para que a prática pedagógica não seja direcionada apenas aos aspectos técnicos-musicais. No PAC, o fio norteador são as aulas coletivas de instrumento, e desta forma, a interação dos alunos é muito importante para que o grupo se desenvolva musicalmente e socialmente. No entanto, os aspectos musicais devem andar junto com as questões de cidadania. O PAC realiza, juntamente com as entidades parceiras, algumas ações que incentivam a prática da cidadania por meio de palestras, assim como formações com os professores, visando atender de maneira mais efetiva os princípios que dizem respeito a realidade dos estudantes e de sua comunidade.

Com relação à avaliação dos educandos, o P2 mencionou que utiliza o sistema de ‘bancas de avaliação’ para progressão dos níveis “para o aluno que toca há pelo menos dois anos, a partir do nível intermediário. Já para o aluno do nível básico que toca há um mês, seis meses e até um ano o sistema de avaliação é na sala de aula com o professor.” (P2, Entrevista, 2023). A diferença de avaliação, segundo o P2, acontece devido às questões emocionais dos alunos, pois sustenta que alunos iniciantes “não precisam passar por essa pressão, diferentemente dos estudantes mais maduros, que inclusive tocam na orquestra, [que] estão um pouco mais preparados para esse enfrentamento.” (P2, Entrevista, 2023). Essa percepção do professor em relação à maturidade emocional de seus alunos acerca das diferenças de níveis de aprendizado demonstra o cuidado com o outro, tema também abordado na literatura da área na abordagem de Sarrouy (2022), onde “a relação humana é tão importante quanto o fazer musical” (p. 159), constatando um equilíbrio entre o social e o musical ao adaptar-se às realidades dos educandos.

De acordo com o P2, quando perguntado sobre os desafios para atuar no PAC, destacou a falta de instrumentos e a dificuldade de logística.

A falta de instrumentos musicais para empréstimo, principalmente para os alunos carentes, é um grande desafio e tenho uma dificuldade no deslocamento para levar os instrumentos de um lugar para outro [...]. Tenho que levar os instrumentos do PAC para os polos que atendo e trazer de volta e isso é bem complicado. [...] Não tem instrumento suficiente para deixar nos locais que atendo. (P2, Entrevista, 2023).

Além da necessidade de ter mais instrumentos para empréstimo aos alunos carentes, o P2 fez o que pôde para tentar restaurar instrumentos que não estavam funcionando para que seus alunos pudessem estudar: “no início eu só tinha dois instrumentos funcionando. E aí eu fui conversando com alguns parceiros que levaram os instrumentos quebrados para consertar [...]

e assim eu vou seguindo.” (P2, Entrevista, 2023). Essa atitude do professor, evidencia seu compromisso com os alunos que, mesmo sem condições materiais para atuar não renunciou a sua responsabilidade como educador, buscando soluções para resolver o problema. Essa postura de P2 dialoga com a literatura trazida por Santana (2019), onde os aspectos como a “solidariedade” (p. 77), referentes à cidadania, estão presentes nas reflexões do autor, assim como foi apresentado pelo entrevistado, sendo fundamentais para a prática pedagógica no projeto social.

Para finalizar, apesar de algumas dificuldades que observa no PAC, trouxe elogios ao programa: “o PAC é maravilhoso. É um programa que atende a população. Quem quiser estudar pode estudar. Eu só sinto falta de ter mais instrumentos: ter clarone, requinta, para montar talvez um coro de clarinetas. Se eu tivesse mais vinte clarinetas aqui já era o início.” (P2, Entrevista, 2023). O professor mencionou também que, para a cidade e para todo o oeste catarinense, quanto mais alunos se aproximarem do programa, mais crianças, adolescentes e jovens terão suas realidades sociais transformadas por meio da música e “acaba virando um troféu para a cidade” (P2, Entrevista, 2023), no sentido de atender aqueles que estão à margem da sociedade e que carecem da ajuda do poder público municipal.

Em síntese, o P2, formado em bacharelado em música, constrói suas perspectivas pedagógico-musicais com a ideia de formação do instrumentista para apresentações, recitais etc., e a sua pedagogia está diretamente voltada a esta formação do músico instrumentista. Além disso, por meio desta análise pode-se evidenciar o compromisso do P2 com os alunos do programa, sua responsabilidade musical e social. Ele acredita no processo de desenvolvimento musical de seus alunos e tenta ajudá-los tanto nas questões materiais quanto nas emocionais, além de defender que o projeto social pode mudar a vida das pessoas e ser uma porta de entrada para o trabalho. Sobre os pontos negativos do PAC, destacou a falta de instrumentos e a necessidade de manutenção deles, além de turmas que extrapolam o número de alunos.

### 6.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE VIOLINO

A professora de violino do PAC (P3) nasceu em Curitiba/PR, mas cresceu em Juiz de Fora, Minas Gerais e tem 35 anos. É professora de violino no PAC e instrumentista da Orquestra Sinfônica de Chapecó - OSC, além de ministrar aulas de teoria musical e harmonia no PAC. Ela relata que começou a estudar música ainda adolescente como bolsista no Conservatório Estadual de Música Haidee França Americano, da cidade de Juiz de Fora. Por meio de seus estudos no conservatório, recebeu várias formações na técnica do violino, incluindo o método

Suzuki. Além disso, participou de outras formações, destacando o Festival Internacional de Música de Juiz de Fora, o qual impulsionou seu desejo de ingressar no ensino superior em música. Em 2006 a P3 estudou com um professor particular de violino como preparação para a universidade. Em 2007, aos dezenove anos de idade, ela ingressou no curso de bacharelado em música na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Cursou diversas disciplinas, mas não concluiu o curso.

Como instrumentista, a P3 participou de projetos e orquestras no estado de Minas Gerais. Em Juiz de Fora, no projeto Pró-Música, atuou na orquestra infantil, juvenil e de câmara. Fez algumas participações na Orquestra Sinfônica de Ouro Preto/MG e foi integrante da orquestra acadêmica da UFMG, em Belo Horizonte. Suas experiências profissionais aconteceram a partir dos treze anos como monitora e instrutora de violino num projeto social - que fazia parte do conservatório de música de Juiz de Fora – e, aos dezoito anos, lecionou música no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - CENEX, que promove projetos de cunho social.

A P3 cursou bacharelado em Direito entre os anos de 2008 e 2012. Paralelamente a este curso, atuou com aulas particulares de violino e depois parou de tocar o instrumento. Ela explica que não estava motivada a seguir os estudos de violino quando começou a frequentar o curso de Direito: “abandonei o instrumento por quase 15 anos por conta do curso de Direito e fui tirar o trauma do instrumento aqui em Chapecó.” (P3, Entrevista, 2023).

Em 2022 atuou de forma voluntária como professora de violino no projeto social Programa Arte Cidadã - PAC e na Orquestra Sinfônica de Chapecó – OSC, sendo os dois programas pertencentes à Fundação Cultural de Chapecó - FCC. A P3 comentou sobre sua participação como voluntária no PAC e na orquestra de Chapecó: “eu fui voluntária primeiro no PAC e depois na orquestra por um ano, para conhecer os projetos, para ver se eu me dedicaria. Então, tive interesse de voltar a lecionar e comecei a dar aula em 2023 [...] no PAC.” (P3, Entrevista, 2023). A atuação como professora de violino no PAC e instrumentista da OSC é considerada pela P3 como essencial para o seu retorno à área da educação musical como professora de instrumento e concertista.

### **6.3.1 Ações educativas da professora de violino**

Ao abordar a questão sobre quais aspectos considera importante e que devem estar presentes na preparação para ser professora de instrumento, a P3 argumentou que seria o aspecto não formal do currículo, referindo-se como “um aspecto mais empático e de psicologia

[...] que falta na formação violinística.” (P3, Entrevista, 2023). Ao relatar esses aspectos, a P3 traz à reflexão que a formação do instrumentista está fundamentada em métodos e escolas europeias que são muito fechados e não condizem com a realidade brasileira.

As escolas europeias - seus métodos - possuem visões com certa rigidez, com certos engessamentos e que não se enquadram muito bem na realidade brasileira em vários aspectos. Nós importamos isso, porque era o que tinha, e essa realidade não comporta a realidade dos nossos alunos. (P3, Entrevista, 2023).

Apesar da P3 criticar os métodos importados como engessados e inadequados à realidade brasileira, em sua entrevista afirmou que sua “base filosófica, da forma de dar aula, de enxergar o aluno é mais do Suzuki” (P3, Entrevista, 2023), evidenciando o uso de um método tradicional. No entanto, ela “não usa o método Suzuki de forma sistemática, como por exemplo a música 1, 2 e 3 [...].” (P3, Entrevista, 2023). O que ela utiliza do método é o acompanhamento dos pais e o envio de tarefas para os alunos fazerem em casa: “eu gosto de mandar atividades pra casa, pra ter algum contato, um reforço pra atividade técnica, por meio da metodologia fazer um tema teórico, de escuta, às vezes também faço de história da música” (P3, Entrevista, 2023), o que mostra também a abordagem de outros materiais que acha pertinentes ao aprendizado.

Sobre seu planejamento no programa, a P3 relatou que elabora diversas metodologias com base no currículo e cronograma do programa de violino do PAC. Ela foi “selecionando e fez um arquivo pra ter uma fonte fácil de consulta pra cada tipo de conteúdo técnico e pesquisou vários métodos e várias metodologias de violino pra cada realidade.” (P3, Entrevista, 2023). Desse modo, a professora mostra a preocupação com os diversos tipos de alunos que atende ao testar várias metodologias para que os alunos aprendam o conteúdo, num processo de “Adaptação”, como discutido no referencial deste trabalho, ou seja, de “adequação do material representado às características dos alunos.” (SHULMAN, 1986, p. 17). Por meio de um arquivo onde selecionou diversos métodos e metodologias, a entrevistada relatou que faz adequações nos aspectos metodológicos instrumentais e nos aspectos teóricos, pois identificou defasagens em ambos os aspectos, não apenas para determinados alunos, mas também para os grupos de alunos de acordo com o tamanho e receptividade deles.

O contexto do aluno também foi considerado pela P3, ao referir-se às metodologias para as aulas de violino. Segundo ela, as metodologias devem ser pensadas principalmente nas aulas em grupo do PAC, onde os estudantes possuem realidades distintas: “tem que olhar o contexto do aluno, eu senti muita dificuldade de repassar uma pedagogia hierarquizada, uma metodologia fechada, em que os alunos têm que se enquadrar, sendo que eu tinha várias realidades pra

atender.” (P3, Entrevista, 2023). Assim, ela criou propostas diferentes para cada situação, aplicando metodologias diferentes para postura do instrumento. Para um aluno que não tinha os dedos formados da mão direita, precisou “inventar uma pegada pra ele segurar o arco.” (P3, Entrevista, 2023). Para outro, a alternativa utilizada foi o recurso tecnológico: “às vezes, estar explicando a postura do instrumento, usando apenas o espelho em si, não resolve. Então tirar foto da mão, da pegada, da postura, ou fazer um vídeo do aluno, ajuda muito.” (P3, Entrevista, 2023).

A postura da P3 com relação à adaptação de metodologias a partir do contexto dialoga com o que foi discutido por Ferreira (2015), que defende “múltiplas possibilidades, maior flexibilidade e ajustamento ao contexto.” (p. 33). A P3 também teve experiência de atuação em projetos sociais em outra região e trouxe esse aprendizado para o PAC. Ela mostrou ao longo da entrevista que pensa sempre em diversas alternativas para favorecer os alunos e tem uma visão crítica em relação aos métodos padronizados, embora utilize também, mas sua busca está em criar alternativas, como no exemplo sobre a postura descrita anteriormente. A entrevistada traz à reflexão sobre sua pedagogia ao utilizar recursos tecnológicos, o que se mostra condizente com o mundo atual dos adolescentes, acreditando que não se pode abrir mão dessa diversidade de possibilidades que fazem parte do contexto desta geração.

A P3 mencionou também que tem muitos vídeos sobre a questão postural dos seus alunos e que é gratificante perceber a evolução das posturas e de como eles estão aprendendo a criar uma consciência corporal. Segundo ela, “é uma construção assim que requer várias tentativas até atingir uma postura mais adequada.” (P3, Entrevista, 2023). Pelo exposto, fica evidente a perseverança da professora em alcançar os objetivos propostos.

Sobre o conteúdo didático-pedagógico, a P3 destaca que no PAC e no projeto Pró-música que atuou anteriormente, existe uma carência nos aspectos teóricos, “ficando muito mais na parte prática” (P3, Entrevista, 2023), indicando lacunas na formação dos educandos. Na entrevista, ela apontou que, tanto em sua formação no conservatório quanto na universidade de música, “houve uma deficiência teórica [...], como nas questões de harmonia, pois a pessoa que estuda instrumento melódico fica em defasagem.” (P3, Entrevista, 2023). Mediante esta situação, a professora se mostra preocupada com a formação teórica de seus alunos e por isso disponibiliza alguns horários para formar turmas de teoria musical e harmonia no PAC, com o intuito de preencher lacunas de seus alunos.

Um aspecto relevante que a P3 trouxe é que utiliza várias abordagens para apresentar o conteúdo aos seus alunos. Quando o conteúdo não é assimilado pelos estudantes e não consegue êxito em passar algo da forma que foi planejado, ela faz reformulações.

A cada conteúdo, você vai tendo que adaptar o que dá para fazer, mudar a forma de aplicação, a forma de abordagem, mostrar um outro método, mostrar outra forma de raciocinar sobre aquele problema técnico, postural ou musical e vai fazendo tentativas, observando o que cabe naquele momento, qual o tipo de linguagem, qual o tipo de metodologia. Dessa forma, o aluno vai se acomodando melhor e conseguindo captar. (P3, Entrevista, 2023).

Os conceitos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, adotando formas diversificadas de apresentar esse conteúdo, são encontrados no referencial teórico de Shulman (1986), em que o professor utiliza o processo de “Adaptação”, que é “o processo de adequação do material representado às características dos alunos, levando em conta as habilidades.” (p. 17). Para o autor, o professor se preocupa com o desenvolvimento dos alunos, observando quais as metodologias adequadas para o aprendizado. Estes elementos teóricos de Shulman podem ser verificados nas falas da P3 quando se refere aos conteúdos e à forma de ensiná-los, pois vai fazendo adaptações de metodologias conforme os diferentes tipos de alunos que possui de acordo com suas habilidades. A P3 apresentou que o caminho é raciocinar sobre os distintos problemas que encontra de ordem técnica ou musical ou até mesmo de postura no instrumento. Essas reflexões pedagógico-musicais trazidas pela P3 e constatadas por Shulman como adequação do material de acordo com que os alunos interpretam o que é ensinado pelo professor, envolvem adequações não apenas para determinados alunos, mas também a um grupo de acordo com o tamanho, disposição, receptividade, dentre outros aspectos.

Sobre a quantidade de alunos que atende no PAC, a P3 alegou que “começou agora no projeto, e tem 49 alunos, majoritariamente iniciantes.” (P3, Entrevista, 2023). Ela falou que suas turmas de violino possuem entre 2 ou 3 alunos, incluindo alunos individuais. No entanto, a professora explicou que teve uma turma que ficou irregular: “eu tenho uma turma que tem 8 adultos, de várias idades diferentes [...]” (P3, Entrevista, 2023). De acordo com a professora, “tiveram que ajustar os horários com base na disponibilidade dos alunos” (P3, Entrevista, 2023), havendo exceção em relação aos critérios estabelecidos pelo PPP do programa com relação ao número de alunos por turma.

Outras dificuldades expostas pela P3 no que concerne às suas turmas, foram de alunos com necessidades especiais, idosos e estrangeiros. Ela informou, inclusive, que possui turma com alunos de faixas etárias diferentes. Ainda que a faixa etária dos educandos seja próxima, as diferenças de aprendizado devem ser consideradas numa turma com grande quantidade de alunos. Além da faixa etária, é preciso considerar também o nivelamento, que se torna um desafio, como nos exemplos dados pela P3, a seguir:

Numa mesma turma eu tenho aluno autista, senhoras e pessoas com mais habilidades que acabam ficando muitas vezes ociosas numa aula com mais gente. Em outra turma, apesar das crianças terem a mesma faixa etária, havia uma aluna haitiana que além de não possuir violino estava com bastante dificuldade de comunicação e interação. Em outro extremo, um coleguinha da turma com a mesma idade, tinha instrumento, os pais super presentes e tem um irmão que toca violino [...]. Então, é uma disparidade que, pensar somente na faixa etária, não é suficiente. (P3, Entrevista, 2023).

Segundo a P3, as aulas coletivas de instrumento são bastante desafiadoras e, quando excede muito o número de alunos, o ensino fica prejudicado, principalmente quando precisa dividir a aula prática com “um pouco de leitura de partitura [...], e apenas 50 minutos e uma aula semanal.” (P3, Entrevista, 2023). A P3 relatou que fez uma pesquisa selecionando tipos diferentes de conteúdo e montou um arquivo para cada realidade apresentada, para crianças, adultos, idosos e pessoas que falam outros idiomas. Isso mostra o empenho e atenção da P3 em relação ao ensino coletivo de instrumentos musicais em que novas perspectivas metodológicas devem ser buscadas, como as discutidas por Silva (2022) na literatura da área. As turmas heterogêneas supracitadas pela P3, apesar dos critérios estabelecidos em agrupamentos homogêneos (por faixa etária e nível de aprendizado), são exceção no PAC, mas acabam acontecendo devido à grande demanda de alunos que precisam ser acomodados. Apesar de ter que atender turmas heterogêneas, a P3 não se absteve de sua responsabilidade e buscou novas alternativas metodológicas com conteúdo para cada realidade apresentada.

Sobre o perfil dos alunos que a P3 atende na periferia, “as questões de vulnerabilidade são bem maiores [...], envolvendo questões financeiras, familiares e de abusos mesmo, como no Centro Social do SAIC e no Rui Barbosa”. (P3, Entrevista, 2023). Ela relatou que é “bem diferente do que os estudantes que frequentam os locais mais centrais da cidade, como no Centro de Cultura e Eventos, em que os estudantes possuem boas condições de vida”. (P3, Entrevista, 2023). Como exemplo, ela destaca um aluno seu da periferia, que fez parte do Programa El Sistema da Venezuela, sendo um programa de música, mas que prioriza os objetivos sociais, oportunizando um meio de trabalho.

Tem um aluno venezuelano que veio daquele programa El Sistema [...], e, uma questão importante desses programas é resgatar da vulnerabilidade social mesmo. Esse aluno faz cachê aqui em Chapecó, até passei um casamento para ele, ele toca, toca em igreja se vira bem, então acaba dando uma via, uma porta para a pessoa complementar renda, ou fazer sua renda. Um dos aspectos importantes do projeto social para mim é isso. (P3, Entrevista, 2023).

Na literatura, Cruz e colaboradores (2018) sustentam que os professores de música cumprem um papel social além do pedagógico. De acordo com os autores, o papel do professor é de ajudar a “superar as dificuldades [...] e a partir de suas intervenções, exploraram o lado humano e o cotidiano dos alunos, estimulando-os a refletirem sobre o papel da arte e da música na transformação da realidade de cada um”. (CRUZ et al., 2018, p. 9). De forma semelhante fez a P3, ao indicar para seu aluno um caminho de trabalho por intermédio das aulas de instrumento. A P3 também argumenta que, tanto para os alunos mais carentes quanto para os alunos que não possuem vulnerabilidades, poderia haver um incentivo maior como “parcerias público-privadas [...] e apadrinhamentos” (P3, Entrevista, 2023), para que os estudantes pudessem ter, senão uma carreira profissional na música, um meio para obter fonte de renda. Para a P3, atuar na periferia é ajudar o aluno a transformar também sua realidade como cidadão que enfrenta diversos desafios de ordem social, sendo que o papel da música pode auxiliar nestes desafios, transformando sua cultura e maneira de ver o mundo mais humanizado que, segundo a entrevistada, seria o papel do projeto social.

Sobre lecionar aos alunos que são encaminhados para a orquestra sinfônica ou que já fazem parte dela, a P3 fez um apontamento em relação à importância desta ação. Para esses alunos “é fornecido tempo de estudo adicional ou, quando possível, aulas individuais”. (P3, Entrevista, 2023). Porém, quando não é possível estabelecer turmas menores ou aulas individuais, a professora se mostrou preocupada com defasagem no aprendizado, pois o desenvolvimento desses alunos fica comprometido em virtude do nível técnico do repertório da orquestra:

[...] alguns alunos individuais que já tocavam na orquestra precisaram de mais tempo, e tiveram um pouco mais de aula, porque havia um problema de que o repertório da orquestra estava além da capacidade técnica deles. Isso é difícil, porque atrapalha o processo de desenvolvimento, porque são músicas tecnicamente mais difíceis do que estamos trabalhando nas turmas e, por isso, há lacunas. (P3, Entrevista, 2023).

A P3 busca resolver o problema dos alunos que tocam na orquestra juntando algumas turmas e cede horários individuais aos estudantes que precisam auxílio no repertório da orquestra, por ser uma situação emergente. Mas, segundo ela, não quer dizer que as aulas individuais sejam mais importantes do que as coletivas, apenas possuem desenvolvimentos diferentes.

Sobre a avaliação dos alunos, o PAC dá liberdade aos professores para realizar bancas de avaliação ou utilizar outros métodos avaliativos, conforme a realidade dos alunos. A P3 expôs que não aderiu às bancas de avaliação, pois acredita ser fora da realidade de seus alunos

e argumentou dizendo: “não tive avaliações formais, bancas formais, pois eu tenho alguma resistência a certas padronizações.” (P3, Entrevista, 2023). Para ela, o que tem funcionado é a avaliação do aluno aula por aula, onde “fornece um feedback ao longo da aula com incentivos e soluções constantes para que os alunos não fiquem desanimados ou tensos.” (P3, Entrevista, 2023). A P3 também aderiu ao uso da tecnologia para ajudar seus estudantes a fazer autoavaliação.

Pedir para gravar vídeos para o aluno ver, perguntando o que ele acha que poderia melhorar e, por exemplo, ‘nesse trecho aqui’ vamos pensar juntos, isso dá uma certa autonomia avaliativa porque [...] o aluno precisa desta autonomia, precisa saber reconhecer seus pontos fortes e fracos. O que eu uso é um método reflexivo de induzir o aluno a se perceber, por meio de vídeos, ter parâmetros mais elevados para que ele busque e mostre algo: ‘nisto aqui o que você gostou?’, ‘o que você acha de diferença da música que a outra pessoa tocou com o que você tocou?’ ou ‘qual parâmetro que você acha que podemos melhorar?’ (P3, Entrevista, 2023).

Independentemente do método avaliativo, a P3 demonstra a preocupação de fazer com que o próprio aluno se perceba e se utilize da autocrítica, assim como mostrando exemplo de outros alunos. Estes procedimentos se aproximam do que foi proposto por Shulman (1987), mediante o processo de “*Representação*”, “identificando as formas alternativas de representá-las para os alunos, por meio de analogias, [...] exemplos, demonstrações, simulações e afim.” (p. 16). O que a P3 fez foi uma forma diferente de avaliação que foi o modelo adotado por ela dentre múltiplas formas de representação. Para Shulman, a centralidade da representação na concepção de raciocínio pedagógico do professor é importante a fim de relacionar o modelo adotado de ensino a abordagens mais gerais do estudo do pensamento humano e da resolução de problemas. Um dos problemas relatados pela entrevistada anteriormente, foi sobre as bancas de avaliações que acabam gerando tensão aos alunos, o que levou a P3 refletir e mudar o sistema avaliativo.

Sobre a questão de interação com os alunos, a P3 destacou que os projetos sociais têm essa característica de acolher, socializar e a usar a música como instrumento para melhorar a vida das pessoas: “me identifico mais em dar aula nos projetos sociais do que aula particular, porque pra mim a música é uma via pra várias funções sociais, psicológicas, morais, éticas, de estética e de mostrar outras perspectivas as pessoas.” (P3, Entrevista, 2023). A P3 entende que há diferentes níveis e não se recusa a trabalhar com pessoas que possam apresentar alguns tipos de dificuldade, estando ciente que esse é o papel dela como professora. Assim, apresentou críticas em relação ao pensamento de que somente o aluno virtuoso deve ter oportunidades, mas

que num projeto de cunho social, todos podem interagir com o intuito de ajuda mútua, mesmo que não toquem tão bem.

Acredito muito neste lugar da música em que às vezes a técnica pode não ser perfeita, não ter uma execução maravilhosa, mas eu não desisto daquele aluno[...]que tem dificuldades [...]. Eu vejo que a música tem aquela importância que é bem maior do que formar um virtuose. No meu caso, é o que eu fui formada para ser, uma virtuose, sendo o método que eu estudei. Você tem que ser um virtuose ou você não serve. (P3, Entrevista, 2023).

Os elementos apresentados pela professora se aproximam do que foi discutido por Pereira (2014), Ferreira Filho e Queiroz (2021) sobre revisão de processos únicos de ensino-aprendizagem, referindo-se ao ensino tradicional, discutindo a atuação de professores em projetos sociais, em não somente privilegiar os alunos talentosos, mas dar atenção a todos. Pereira (2014) discutiu sobre outros referenciais culturais que poderiam subsidiar o ensino de música, diferentemente dos modelos culturais europeus ainda em voga nas instituições de ensino, que prioriza o instrumentista virtuose. Já Ferreira Filho e Queiroz (2021) discutiram sobre a dificuldade do professor em adequar o que recebeu musicalmente durante sua formação na universidade e a cultura musical dos alunos. O que os autores trouxeram sobre ampliar a visão do ensino de música, ainda que a formação não contemple toda diversidade de métodos e metodologias de ensino é pertinente e deve ser considerada no projeto social. A P3 também trouxe seu pensamento crítico acerca de priorizar o virtuose, mostrando que todos os alunos têm condições de aprender música, sendo de responsabilidade do professor atender a todos, além de usar outros referenciais musicais que não sejam somente aqueles contemplados pela formação inicial. No entanto, é preciso e necessário que, enquanto cursos de formação inicial não passarem por reformulações que busquem novos referenciais como métodos e metodologias que contemplem as culturas do contexto brasileiro, e, de alguma forma, os cursos de formação continuada possam auxiliar e incentivar novas perspectivas de ensino.

A P3 comparou o PAC com um projeto social que frequentou na cidade de Juiz de Fora, dizendo que em Minas Gerais a vulnerabilidade era extrema, porém, naquele projeto social,

Tivemos oportunidade de emprego, uma entrada na universidade, eu até mudei de curso, mas foi minha porta de entrada, minha primeira faculdade, foi meu primeiro impulso de estudar e muitos colegas até hoje tocam em várias orquestras muito famosas do Brasil, saíram daquele projeto. (P3, Entrevista, 2023).

Ela acredita que o projeto social ajuda as pessoas, principalmente aquelas que estão em situação vulnerável a integrarem-se na sociedade, tendo oportunidades de trabalho. Da mesma forma que observou em Minas Gerais estas diferentes funções do projeto social, em Chapecó a P3 verifica semelhanças com relação aos propósitos do PAC.

Ao ser questionada sobre os principais desafios do PAC, a P3 mencionou que são os aspectos sociais, inerentes a este tipo de projeto. Um elemento relatado por ela é a falta de instrumento musical, que muitos estudantes não possuem por falta de condição financeira e o PAC não tem violinos disponíveis para todos. Por causa da falta de instrumentos para empréstimo, a P3 precisava se deslocar com muitos violinos para levar em cada local que atuava.

A dificuldade do projeto social, diferenças sociais [...], de alunos com instrumento e sem instrumento na mesma turma, [...], gente que pode levar o instrumento para casa, gente que não leva, eu ficava levando todos os instrumentos, saio às vezes com muitos violinos na mão. (P3, Entrevista, 2023).

A P3 não somente citou as dificuldades de atuar no PAC, mas também apontou soluções que poderiam ajudar na questão de falta de instrumentos. A exemplo de outros projetos sociais onde ela lecionou, questões de postura inicial do violino podem ser tratados com “outras metodologias que são bem interessantes e não usam os instrumentos.” (P3, Entrevista, 2023). Outro fator descrito pela P3 é em relação ao número de aulas na semana e mais espaço físico, onde a maioria dos cursos do PAC possuem somente uma aula. A P3 comparou esta situação ao se referir a outro projeto que trabalhou “em que os alunos têm mais espaço e tem mais aulas e podem estudar lá, o contato fica um pouco maior.” (P3, Entrevista, 2023). Por meio dessas proposições para as aulas do PAC, a P3 acredita que os alunos poderiam ter melhor aprendizado.

Em suas reflexões finais, a P3 reiterou que o PAC poderia motivar os alunos carentes com o objetivo de mostrar a área profissional - por meio de monitorias - viabilizando oportunidades de trabalho: “o PAC pode incentivar [...] monitorias, com pequenas bolsas de estudo, mostrando pro aluno que a música também pode ser uma via profissional e acho que isso incentiva muito, principalmente por essas vulnerabilidades.” (P3, Entrevista, 2023). Além disso, a P3 expressa que é preciso trazer mais profissionais de outros lugares e fortalecer as parcerias público-privadas com empresas para formação de professores e estudantes, promovendo interações, concertos e festivais de música.

Mais parcerias público-privadas com empresas, tanto para a formação continuada dos professores – atualização é muito bom – quanto para os próprios alunos terem esses contatos, ter outras referências, sempre incentiva muito, porque isso traz uma energia nova que ajuda a ter novos objetivos, querer fazer concertos e participar de festivais de música. (P3, Entrevista, 2023).

A professora de violino mostrou que as perspectivas pedagógico-musicais dela são um pouco diferentes. Mesmo que ela não tenha uma formação universitária em música, sua formação musical foi mais fragmentada e a perspectiva pedagógica dela, inclui, por exemplo, a educação musical para outros fins, não só para fins musicais. Então existe uma perspectiva pedagógica abrangendo o social.

A partir desta análise é possível verificar o comprometimento da P3 com o PAC, a dedicação ao aluno, independentemente da sua condição social ou do seu desenvolvimento musical. Ela acredita que todos podem se desenvolver, inclusive tendo a música como profissão. Alguns pontos negativos em relação ao programa como a falta de instrumentos, quantidade de alunos nas turmas e a falta de formação continuada, foram mencionados pela professora, assim como sugestões para o aprimoramento das atividades, como parcerias para a realização de formação continuada e eventos diversos, além de ampliar o atendimento semanal, os espaços físicos, locais para estudo, além da inclusão de discussões sobre a música como atividade profissional.

#### 6.4 AÇÕES DA COORDENADORA DO PAC

A Coordenadora do PAC é licenciada em Letras e Especialista em Educação Musical e Mestre em Linguística. Além disso, teve aulas de teoria musical e violão e participa do Coro da Orquestra Sinfônica de Chapecó. Conforme exposto por ela, fez uma Pós-graduação em Educação Musical com intuito de realizar maior aproximação com a área da música e assim obter mais diálogo com os professores de música do programa.

A Coordenadora relata que, em sua experiência no PAC, percebe diferenças na atuação pedagógica dos professores que possuem formação na licenciatura em relação aos professores que possuem formação no bacharelado. “Essa parte didática que o profissional licenciado tem na sua bagagem [...] faz com que ele considere muito mais o todo [...] no seu entorno e consiga preparar melhor o aluno, dialogar mais [...], entender, desenvolver, e até se autodesenvolver.” (Entrevista, Coordenadora, 2022). Segundo a Coordenadora, professores com bacharelado, como não possuem em sua formação a questão didática, “alguns tendem a gostar mais de

apresentar, ir pro palco, levar mais os seus alunos pra atividades de mostras e apresentações.” (Entrevista, Coordenadora, 2022). Esta questão, de acordo com a Coordenadora, do professor bacharel estimular mais as apresentações, e se preocupar menos com a didática, tem gerado preocupação para esse profissional em relação ao uso de metodologias que incentivem seus alunos a ter uma rotina de estudo para um rendimento mais efetivo. “No dia a dia [os professores] se pegam [...] apertados [...] e apreensivos com a maneira de lidar com os alunos, meu aluno está desmotivado [...] não quer estudar, mas precisa.” (Entrevista, Coordenadora, 2022). Para a Coordenadora, a tendência é o professor licenciado ter uma diversidade de ferramentas para lidar com o ensino e usa de “artimanhas.” Tais “artimanhas” podem ser interpretadas por estratégias, recursos, procedimentos, maneiras, métodos e metodologias, dentre outros, com objetivo de motivar o aprendizado do aluno. O referencial teórico de Shulman (1986) adotado nesta pesquisa dialoga com a fala da Coordenadora em que o professor deve utilizar “as formas mais úteis de representação de ideias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações e as maneiras de representar e formular o assunto que o tornam compreensível.” (SHULMAN, 1986, p. 9). O autor mostra que o professor ao desenvolver sua parte pedagógica, utiliza de diversas estratégias para que o ensino seja eficiente para o aprendizado do aluno. Segundo a coordenadora, as diferenças das formações do professor licenciado em relação ao professor bacharel para atuação, não implicam em uma ser melhor do que a outra, mas com perspectivas diferentes, pois além da questão pedagógica-musical (que faz parte da formação do licenciado), o PAC visa também a performance dos seus alunos mediante apresentações e recitais, sendo fundamental o papel do professor bacharel para instruir os estudantes para esta prática.

Segundo a Coordenadora, a questão pedagógica vai depender também do perfil de cada profissional, tanto do licenciado, quanto do bacharel: “alguns professores bacharéis, por meio de suas experiências práticas e o contato que tem com os licenciados, acabam desenvolvendo a parte pedagógica também, mesmo que não tenham na sua formação.” (Entrevista, 2022). Da mesma forma, segundo a Coordenadora, para os professores que não possuem formação universitária em música, “a questão pedagógica acontece de maneira experiencial e por meio do contato com os outros professores.” (Entrevista com a Coordenadora, 2022). Desta forma, a Coordenadora afirma que existe uma troca de experiências e interação dos professores da licenciatura com os professores do bacharelado e não obstante, com os professores sem formação superior em música, mediante reuniões pedagógicas semanais, conversas individuais ou ainda reuniões separadas por naipes de instrumentos, fazendo com que aconteça um aprendizado para todos. Costa e Defreitas Júnior (2020) apresentaram o posicionamento de que

“nem tudo o que adquirimos na academia acontece no nosso cotidiano: o tempo, a experiência e a convivência vão ensinar a lidar com determinadas situações e cabe ao professor aprender a contorná-las” (p. 6), equivalente ao que foi relatado pela Coordenadora do PAC.

A Coordenadora do PAC discorreu também sobre diferenças em relação aos planos de aula do professor formado na licenciatura em música e do professor com bacharelado:

Eu vejo que, automaticamente, em função de toda essa parte da pedagogia, da didática de quem é licenciado, o plano de aula vem [...] mais equipado [...], detalhado [...], discutido, com aquele olhar de professor mesmo [...], e aí o olhar do bacharelado é [...] mais genérico [...], mas a estratégia é colocar eles em contato, pra eles trocarem ideias [...], seus planejamentos, dialogarem, para eles poderem perceber o que um pode auxiliar [o outro], às vezes uma dica de um é valiosa para o outro e assim [...] vão se construindo, reinventando [...], mas é tudo sempre um processo. (Entrevista, Coordenadora, 2022).

O que foi posto pela Coordenadora sobre o auxílio mútuo dos professores, produzindo conhecimento e se desenvolvendo, independentemente de suas formações é visto na literatura, pois o conceito de formação afirmado por Fialho (2014) não fica limitado apenas em receber conhecimento ou instrução, mas abrange também potencialidades de autonomia e autodesenvolvimento em que a formação do professor está diretamente relacionada com sua atuação: “à medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimento que instrumentaliza a ação docente.” (p. 124). Assim, a estratégia da Coordenadora é positiva no sentido de colocar os professores para dialogarem e potencializar o conhecimento para uma melhor atuação.

Um grande desafio para a Coordenadora no PAC é que já se deparou com professores que saíram do curso na universidade com suas formações e experiências, e ao chegarem no PAC para atuação, se debateram com uma realidade distinta por conta da diversidade do projeto social, onde os alunos procuram amparo do professor:

O fato de ter que ir a campo e cada dia num lugar diferente, alunos diferentes, com perspectivas diferentes, realidade social diferente, algumas bem cruéis [...], bem periferia mesmo [...], com drogadição, com vulnerabilidade, com inclusive maus tratos de familiares, questões sanitárias básicas, de o aluno chegar e dialogar com o professor que está tendo dificuldade em casa [...], desestruturação familiar, falta de amparo e tal. (Entrevista, Coordenadora, 2022).

Assim, por motivo desta realidade encontrada no projeto social, a Coordenadora apontou que alguns professores pedem desligamento, pois não conseguem lidar com os desafios de ordem social, além de dar um amparo aos alunos com vulnerabilidades. O que foi exposto

pela Coordenadora é semelhante ao que foi encontrado na literatura proposto por Pereira e colaboradores (2017), que abordaram a atuação de professores de música como tutores de resiliência. O intuito foi de auxiliar os alunos no enfrentamento, superação e ressignificação de circunstâncias e momentos de adversidade em projetos de cunho social.

A partir desta análise é possível inferir que a Coordenadora do PAC se preocupa com a parte pedagógica dos professores licenciados, bacharéis e quem não tem formação na universidade, mostrando em sua fala um diferencial no programa que são as reuniões pedagógicas semanais. Essas reuniões funcionam como troca de experiências, ideias, resolução de dificuldades, procedimentos metodológicos, dentre outros temas, em que os professores se reúnem para discutir e resolver problemas no cotidiano de suas atividades no PAC. Estas reuniões funcionam como formação continuada dos professores, independentemente de suas formações anteriores.

## 6.5 COMPARAÇÕES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS

Neste tópico, os dados apresentados pelos Professores e pela Coordenadora serão discutidos e fundamentados no referencial teórico desta pesquisa e em autores da literatura. Os dados também serão comparados, buscando evidenciar as semelhanças e as diferenças nos resultados obtidos em cada contexto.

Sobre a preparação para ser professor de instrumento, foi um consenso entre o P2 e a P3 a questão de que o professor precisa ter empatia. O P2 comentou que o professor deve ter uma preparação visando sensibilidade para perceber a bagagem trazida pelo aluno. A P3 salientou que a formação deveria acontecer por elementos de empatia e psicologia na formação curricular do professor. Apesar das falas terem um ponto em comum no aspecto da empatia, o P2 está explicando mais em relação a sua prática experiencial, enquanto a P3 coloca a questão da formação curricular tanto no curso intermediário de música, quanto na licenciatura que forma o professor, contemplando diferentes elementos que contribuem para a atuação desse professor em contextos não-formais e que estão imbricados na questão do contexto do aluno. Esses elementos trazidos pelos P2 e P3 dialogam com aspectos da prática pedagógico-musical partindo da bagagem dos alunos, relacionadas com as situações acerca do contexto social em que eles estão inseridos, propostos por Arantes (2012), na literatura da área.

Já para o P1 a preparação para ser professor inicia através de uma boa formação pedagógica, no caso da licenciatura, e no estágio supervisionado, que defende ser importante

para atuar em projetos sociais, tema discutido na literatura por Kandler e colaboradores (2014), Lopardo e colaboradores (2019) e Villaroel e Santos (2020).

Em relação ao planejamento no PAC, a P3 e o P2 concordam que deve haver muitas tentativas com diversos materiais, metodologias e métodos para seus planejamentos com as turmas, aplicando o que se adequa mais naquele momento do aprendizado do aluno, semelhante ao sustentado pelo referencial teórico de Shulman (1986). Um aspecto diferente destacado pelo P1 a respeito do planejamento das suas aulas é que elabora de maneira geral os conteúdos de técnica e teoria e o foco está no repertório de música popular que utiliza, abordado na literatura por Freire (2017), Santos (2019) e Fontes Jr. e Carvalho (2020). Embora a Coordenadora do PAC tenha mencionado que os professores de cada naipe de instrumentos fazem o planejamento em conjunto, com intuito de fazer um diálogo sobre os planos de aula, os professores buscam trabalhar de maneira diferente de acordo com suas demandas.

Sobre o conteúdo didático-pedagógico, há um consenso entre o P1 e a P3 e a literatura em que o professor precisa ter uma diversidade de conteúdos preparados para emergências, pois quando não funciona um conteúdo é necessário mudar o planejamento para que seja adequado para o aprendizado do aluno, indo ao encontro do que é sugerido por Shulman (1986). O P2 afirmou que o conjunto de conhecimentos do professor deve trazer conteúdos teóricos e também de conhecimentos gerais, defendendo que a formação humana deve fazer parte da formação musical, o que foi mencionado por autores como Kater (2004) e Kleber (2014). Dessa forma, todos os entrevistados entendem a necessidade de conteúdos diversos para o trabalho com estudantes com diferentes características.

Em relação ao conteúdo técnico-instrumental, os três professores (P1, P2 e P3) concordam que devem ser utilizados conteúdos de técnica que melhor se adequem ao contexto das aulas coletivas de instrumento. O P1 utiliza suportes técnicos para nivelamento das turmas de variadas escolas e faz experimentações; o P2 faz uma abordagem de várias escolas, percebendo o que se adequa melhor e a P3 preparou um arquivo com vários métodos e abordagens para utilizar como suporte para suas aulas. As impressões dos professores sobre o conteúdo técnico-instrumental na busca por novas perspectivas metodológicas e pedagógicas para o ensino coletivo se relacionam com que foi destacado na literatura por Silva (2022). Também os três professores, ao serem questionados sobre a utilização de método ou metodologias específicas para ensinar no PAC, concordam em não adotar nenhuma metodologia específica, mas que seja uma metodologia experimental que se adequa ao contexto do aluno.

A respeito da quantidade de alunos por turma, a P3 e o P2 convergem em suas respostas pois as suas turmas excederam o número de alunos, além de possuir turmas heterogêneas e por isso tiveram dificuldades para atender adequadamente estes estudantes, o que corrobora com os desafios constatados por Shulman (2004), afirmando que o ensino em sala de aula talvez seja a “atividade mais complexa, mais desafiadora e mais exigente [...] que nossa espécie já inventou”. (p. 504). O P1 comentou que depois de algum tempo atuando no programa, atualmente suas turmas possuem quantidade de alunos dentro dos critérios instituídos pelo programa, o que destaca o papel da Coordenadora em ter promovido essa mudança.

Sobre a questão da interação com os alunos, o P1 e a P3 concordam em suas falas que os desafios de atender os estudantes dos polos periféricos é bem maior do que nos polos centrais por motivos de vulnerabilidade social, além da questão da barreira da língua, que também foi colocada pelos dois professores que possuem estudantes estrangeiros. Da mesma forma, o que foi posto pelos professores converge com a preocupação da Coordenadora com a questão de promover formação para os professores para tentar incluir esses estudantes estrangeiros por meio da música. Esta perspectiva é reforçada por Souza (2014), Cruz e colaboradores (2018) e Sarrouy (2022).

Em relação à avaliação dos alunos, o P1 e P2 partilham da mesma opinião sobre a utilização de bancas de avaliação para a progressão de níveis, porém é preciso ter um cuidado especial acerca da questão emocional dos alunos. Já a P3 tem outro ponto de vista, pois não concorda com sistema de bancas de avaliação, alegando que não utiliza certas padronizações e prefere ter outro formato avaliativo que é feito aula por aula. O zelo pelas questões emocionais dos alunos para que não se sintam frustrados em relação ao enfrentamento das bancas de avaliação exposto pelos P1 e P2, mostra uma relação de companheirismo entre professor e aluno, dialogando com elementos propostos por Pereira e colaboradores (2017), onde destacaram que “quanto mais sólida e agradável for a relação entre educador e educando, maiores são as chances de o aluno querer prosseguir e frequentar as aulas.” (p. 6-7).

Sobre os principais desafios para atuação no PAC, o P2 e a P3 concordam que é a falta de instrumentos musicais para os alunos carentes, assim como a logística de estar se deslocando para cada polo carregando vários instrumentos para os alunos que não possuem, sendo uma dificuldade encontrada por eles. Para o P1, os desafios são pessoais de buscar formação continuada e de tentar entender melhor a cada semestre seus estudantes de diferentes realidades sociais e também os polos onde atua. Para a Coordenadora, os desafios são de ordem pedagógica, social e estrutural.

Por fim, sobre os quatro Processos de Transformação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC, abordados no referencial teórico desta pesquisa - Shulman (1987) - o processo de *Representação* foi o mais evidenciado nas ações educativas dos professores entrevistados (P1 e P3), ligados ao que envolve “pensar nas ideias-chave da lição e identificar as formas alternativas de representá-las para os alunos” (p. 16). Seguido dos processos de *Seleção* (P2), “recorrendo a um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino” (p. 16), *Preparação* (P2), onde “examina-se o material de ensino à luz da sua própria compreensão e pergunta-se se ele está mais adequado para ser ensinado” (p. 16) e *Adaptação* (P3) que é “o processo de adequação do material representado às características dos alunos” (p. 17), que tiveram menor influência nas ações educativas dos professores ao ensinarem música.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco de pesquisa as ações educativas dos professores de instrumento que atuam no projeto social Programa Arte Cidadã - PAC de Chapecó/SC, a partir de suas perspectivas pedagógico-musicais. A partir das entrevistas de três professores, foi possível constatar diferentes formas de atuação como utilização de metodologia focada no repertório da bagagem do aluno, métodos tradicionais, flexibilização do currículo e, ao mesmo tempo, confirmar o compromisso desses professores com o desenvolvimento de alunos que necessitam de apoio além da música, o que geralmente requer o uso de metodologias diversificadas em relação às vulnerabilidades sociais que são adaptadas, levando em consideração o contexto específico de cada participante do PAC. É possível evidenciar também, através da fala da coordenadora, o compromisso da gestão em dar suporte aos professores, tanto nas reuniões pedagógicas quanto em formações continuadas.

Constatou-se que existe uma relação explícita entre a perspectiva pedagógico-musical e a ação educativa dos professores do PAC. Estas perspectivas pedagógico-musicais estão diretamente relacionadas com a vida musical de cada professor e sua formação na licenciatura em música, no bacharelado em música ou fora da universidade. O professor de violão atende alguns alunos individualmente com a perspectiva de tocar na orquestra, construindo uma perspectiva pedagógico-musical que norteia seu trabalho, pois está pensando na formação do artista, ou seja, do violonista que vai tocar no grupo. Pode-se notar uma perspectiva diferente em relação à professora de violino e o professor de clarineta que mostraram perspectivas pedagógico-musicais que incluem uma educação musical para outros fins, não somente musicais, abrangendo o social, a interação dos educandos, a formação humana, dentre outros aspectos.

Os objetivos específicos foram atendidos à medida em que foram feitas reflexões acerca das ações educativas dos professores mediante as entrevistas. Neste sentido, foi possível averiguar a importância das ações educativas na concepção dos professores de instrumento e coordenadora, as conquistas do PAC, além dos desafios a serem superados.

A revisão da literatura permitiu compreender diversos aspectos da atuação dos professores de música em projetos sociais, propiciando temas que instigam a reflexão sobre os desafios de professores de instrumento em projetos sociais. Os autores selecionados contribuíram com elementos para a análise das falas dos professores que atuam no PAC, na medida em que variados temas tratados em diversas produções bibliográficas surgiram durante

as entrevistas em que os professores expressaram suas opiniões sobre diversos aspectos relacionados ao ensino de instrumento em projetos sociais.

A fundamentação teórica baseou-se no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1986), o que forneceu subsídios para discutir as ações educativas dos professores participantes, seus modos de pensar e agir ao ensinar instrumentos musicais em um projeto social específico.

O estudo de abordagem qualitativa possibilitou compreender o contexto das ações educativas dos professores de instrumento do PAC e suas perspectivas pedagógico-musicais sobre o ensino. Esta abordagem mostrou-se adequada, pois a participação dos professores e coordenadora em entrevistas foi essencial para a compreensão de alguns dos elementos correspondentes aos objetivos da pesquisa.

A apresentação do contexto da pesquisa foi importante para as discussões e reflexões deste estudo. Vale considerar o compromisso da Prefeitura Municipal de Chapecó com o PAC, mantendo as atividades musicais há mais de 15 anos, tornando-se um programa relevante para Chapecó. A existência da Escola de Artes de Chapecó também fortalece o compromisso da administração pública com a formação nas áreas de arte. Porém, atualmente existe apenas uma escola de educação básica em Chapecó com professor de música licenciado na cidade, como mostra o estudo de Michelon (2023). Nas escolas de Chapecó há professores de artes que atuam numa perspectiva polivalente, na qual a música é incluída de acordo com os interesses e possibilidades do professor. O ensino de música está, portanto, disponível em Chapecó no PAC e na Escola de Artes, mas não é sistematicamente acessível a todos os alunos das escolas básicas da cidade.

Com base na opinião do autor deste estudo, tendo mais de cinco anos de experiência atuando no PAC, além de outras experiências na Escola de Artes e projetos sociais de Chapecó, é possível verificar a relevância das ações educativas dos professores de instrumento do programa. Alguns entrevistados relataram inovações nas questões metodológicas para o ensino coletivo de instrumentos musicais, o que poderia ser ampliado e aprofundado à medida em que se continuassem as reuniões pedagógicas semanais para troca de informações entre os pares e tivessem mais formações continuadas neste sentido. Outros aspectos que poderiam ser discutidos referem-se à flexibilização do currículo e inovações metodológicas. Poderiam ser também ampliadas as discussões em relação aos métodos tradicionais de ensino, com repertórios europeus, que não condizem com a realidade brasileira e muito menos com o contexto do projeto social, envolvendo a temática de repertórios do contexto do aluno, como foi mencionado pelos participantes desta pesquisa. Outro ponto pertinente a ser discutido no

PAC é com relação aos alunos da periferia que acabam ficando muito mais na prática do instrumento e ficam em defasagem nas disciplinas teóricas e, neste sentido, o currículo poderia ser ampliado.

Ao finalizar este trabalho, ficam evidentes os benefícios do PAC, como: oportunizar aulas gratuitas de música, artes visuais, teatro e dança para mais de 900 alunos das comunidades periféricas e centrais da cidade de Chapecó; oferecer empréstimo de instrumento musical para alunos carentes; a maioria dos professores atuantes no PAC são efetivos, o que ajuda na continuidade do trabalho no programa; a maior parte dos professores possuem formação universitária, mostrando a preocupação com uma educação musical de qualidade; grupos musicais que integram professores e alunos e que realizam diferentes tipos de performance, ampliando elementos sobre cultura musical na comunidade. No entanto, é preciso destacar também que há desafios a serem vencidos como destacado pelos próprios professores e como parte da vivência deste autor: turmas grandes e heterogêneas, fora dos critérios estabelecidos; é necessário suprir a falta e a manutenção de instrumentos musicais que são disponibilizados, principalmente para os alunos das comunidades periféricas; melhorar as condições de infraestrutura de alguns locais de aulas, nos espaços cedidos pelos polos parceiros; o desafio frente aos últimos editais que ainda admitem professores sem formação universitária em música; além do desafio a ser superado referente a mudança do cargo de instrutor de música para o cargo de professor de música, para que o plano de cargos e salários seja equiparado aos profissionais da educação do município.

Vale deixar claro que este trabalho tratou das ações educativas de três professores de música do PAC e, evidentemente, caberia outras pesquisas para conhecer as perspectivas pedagógico-musicais de mais professores. Estas perspectivas poderiam conduzir para uma grande reformulação, ou seja, uma revisão do projeto pedagógico que é dinâmico e que muda ao longo do tempo, que tem novos professores agregados e que atende focos e localidades diferentes que não participavam antes e que trazem problemas diferentes. Investigações futuras poderiam alargar esse olhar deste trabalho que foi feito com três professores.

Este estudo, ao trazer discussões acerca de ações educativas de professores de instrumento do Programa Arte Cidadã – PAC, de Chapecó, se soma a outros trabalhos que discutem aspectos relacionados à educação musical em projetos sociais. A atuação docente advém de formação inicial e continuada e abrange a complexidade do trabalho educativo em diversos projetos. Portanto, é importante considerar o que pensam os professores envolvidos no projeto social com base em suas características individuais. Questões sobre o currículo, modelos didático-pedagógicos, planejamento de aulas, ensino coletivo, repertório, permeiam os temas

que fazem parte da literatura específica, e foram, em alguma medida, trazidos à discussão na pesquisa realizada no PAC, por sua relevância, no sentido de aprimorar ações educativas em distintos contextos. Longe de esgotar as discussões sobre o tema abordado, este estudo inclui elementos que demonstram perspectivas de professores de instrumento em um projeto social, fornecendo mais uma fonte de consulta para reflexões futuras sobre esta temática. Outras pesquisas podem ser feitas com o desdobramento dos dados obtidos neste estudo, à medida em que aspectos trazidos para o texto podem servir para ampliar a discussão sobre o ensino de música em projetos sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José R. M.; NETO, Antônio C.; SILVA, Ana C. R.; RODRIGUES, Rodolfo; REIS, Ricardo F.; SILVA, Isaac H. A.; MASSAKI, Sara P.; SILVA, Larissa M.; UNI, Moema D. de A. Atuação profissional dos egressos do curso de Música da UFCA. *In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 14., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. p. 1-18.

ARANTES, Lucielle F. Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v. 20, n. 29, p. 129-142, dez. 2012.

BRASIL, Anderson F. A. **Berimbau sim, berimbau não**: um estudo sobre a profissionalização em música a partir da orquestra de berimbaus afinados dainho xequerê. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.arquivos/pdf/CP012002.pdf>gov.br/cne/. Acesso em: 10 ago. 2023.

CHAPECÓ, Secretaria Municipal de Cultura. **Edital 003/2022**: Processo seletivo público da secretaria de cultura, para admissão de professores em caráter temporário. Chapecó, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1PTNgEPMBjCYj5nnbhlhlgFaWQG-c2Kqk>. Acesso em: 15/06/2023.

CHAPECÓ. Programa Arte Cidadã. Grades Curriculares 2022- 2024. Chapecó: PAC, 2022.

CHAPECÓ. Programa Arte Cidadã. Projeto político-pedagógico 2022- 2024. Chapecó: PAC, 2022.

COSTA, Anne V. L. da; RIBEIRO, Giann M. Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras. **Revista OPUS**, v. 27, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2021.

COSTA, Lucian J. de S.; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo D. Formação inicial e continuada de professores de arte/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). **Revista OPUS**, v. 26, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Francisca A. M. G.; GONÇALVES, Cristiane S.; NASCIMENTO, Marco A. T. O papel social do educador musical e suas estratégias pedagógicas em meio aos desafios do ensino não-formal. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical*, 14., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. p. 1-11.

FERREIRA, Gabriel N. L. **A influência do Projeto Jardim de Gente na reinvenção do cotidiano dos jovens do Bom Jardim**: um estudo de caso no curso de prática de conjunto. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FERREIRA FILHO, João V. F.; QUEIROZ, Luís R.S. Formação e inserção profissional de professores de música: problematizações e reflexões a partir da Licenciatura em Música da UFCG. *In*: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical, 25., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2021, p. 1-14.

FIALHO, Vania M. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. *In*: SOUZA, Jusamara; KLEBER, Magali; NASCIMENTO, Antônio Dias; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; WEILAND, Renate Lizana; MACIEL, Edineiram Marinho; FIALHO, Vania Malagutti. **Música, educação e projetos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 123-136.

FONTES JÚNIOR, José da S. **Ilha de Música**: uma perspectiva sobre educação musical em ONGS. Dissertação. 2018. (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FONTES JÚNIOR, José da S.; CARVALHO, Valéria L. de. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 28, n. 44, p. 115-138, set. 2020.

FREIRE, João M. B. Ensino, pesquisa e extensão na formação docente: a Escola de Música de Manguinhos. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa/RJ, v. 19, n. 36, p. 23-46, 1. Sem. 2017.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Josilaine; AZEVÊDO, Maria C. de C. Aprender e Ensinar Música em Projeto Social: um estudo de caso no Instituto Batucar. *In*: Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 13., 2014, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Universidade Federal de Campo Grande, 2014. p. 1-10.

KANDLER, Maira A; GUMS, Luana M.; SCHAMBECK, Regina F. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. *In*: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio. **A Formação do Professor de Música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 188 p.

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

KLEBER, Magali de O. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, jul./dez. 2011.

KLEBER, Magali de O. **Música e projetos sociais**. *In*: SOUZA, Jusamara. Música, educação e projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 27-50.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPARDO, Carla E.; CORRÊA, Cibele A.; DANERES, Maurício A. Práticas musicais em espaços alternativos: trilhando caminhos de formação. *In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 24., Pelotas, Anais [...].* Bagé/RS: Universidade Federal do Pampa, 2019, p. 1-8.
- MARTINS, Emerson C. de S. **Práticas de ensino de música no Projeto Conexão Felipe Camarão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.
- MICHELON, Adriano Santos. **O ensino de música no Ensino Fundamental:** Um estudo sobre as práticas docentes de professores de Arte na cidade de Chapecó/SC. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional – PROFARTES), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- MOTTA, Bruno, R.; SOUZA, Jusamara. Interculturalidade e educação musical: Um estudo sobre os Cursos de Licenciatura em música das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021, Porto Alegre, Anais [...].* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, p. 1-14.
- OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.
- PAULO, Sâmela K. R.; GOMES, Júlio C. F.; PINHEIRO, Abda R.; ARAÚJO, Antonio R.; MENEZES, Paulo. S. ILHA DE MÚSICA: um estudo sobre gestão e atuação do professor de música em um projeto social na Grande Natal. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 24., 2019, Campo Grande/MS, Anais [...].* Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019, p. 1-10.
- PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.
- PEREIRA, Aline C. S.; NASCIMENTO, Isabele B. do; PRESGRAVE, Fábio S.; BEZERRA, Marlos A. Educando para tocar (n)a vida: O professor de instrumento musical como tutor de resiliência na atuação em projetos sociais. *In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações, 11., 2017, Natal. Anais [...].* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. p. 1-10.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD 2023). Relatório de Desenvolvimento Humano 1990. Disponível em: <http://hdr.undp.org/>. Acesso em 05 set. 2023.

- QUEIROZ, Luís R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.
- SANTANA, Elizane P. S. **Cidadania e Projetos Sócio-orquestrais**: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- SARROUY, Alix D. **Atores da educação musical**: etnografia nos programas socioculturais El Sistema, Neojiba, Orquestra Geração. 1. Ed. Lisboa: Húmus, CICS. NOVA/Edições, 2022.
- SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.
- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform**. Harvard Educational Review, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. *In*: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.
- SILVA, Paula C. S. da; SANTOS, Jonathan B. dos. O ensino de instrumentos musicais em projetos sociais do Distrito Federal: um levantamento em tempos de pandemia. *In*: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021, Brasília/DF, **Anais [...]**. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2021, p. 1-14.
- SILVA, Paula C. S. da. **Um estudo de caso em um projeto social do distrito federal**: processos de ensino-aprendizagem de violino e viola no ensino remoto emergencial segundo a teoria da distância transacional. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- SITE OFICIAL OLODUM, 2022. **A cultura percussiva do Olodum** - Instituição sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 25 de Abril de 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Olodumoficial/about>. Acesso em 14/12/22.
- SOARES, José. Compreendendo a formação e atuação do professor de música no Brasil. *In*: SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio; BEINEKE, Viviane. **Processos e Práticas em Educação Musical**. Fino Traço, 2019.
- SOUZA, Jusamara. Música e projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. *In*: SOUZA, Jusamara; KLEBER, Magali; NASCIMENTO, Antônio D.; FREITAS, Maria de F. Q. de; WEILAND, Renate L.; MACIEL, Edineiram M.; FIALHO, Vania M. **Música, educação e projetos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 123-136.
- STAKE, Robert. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.
- TEIXEIRA, Andrielle E. de S. Educação musical e trajetória de vida: reflexões a partir de traços autobiográficos *In*: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 25.,

2021, Paraíba/RN. **Anais [...]**. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 1-13.

TOLIO, Márcio L. **Atoque – Música – Família:** significados da educação musical em um projeto social. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VILLAROEL, Yndira G. F.; SANTOS, Rita de C. D. dos. Aprendizagem da docência através de estágio em Projeto Social. *In:* Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical, 16., 2020, Cuiabá. **Anais [...]**. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2020, p. 1-15.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Wilke F. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. **Revista da Abem.** Londrina, v. 25, n. 39, p. 102-114, jul./dez. 2017.

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

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PAC**

### **1- Dados gerais**

- a) Nome.
- b) Idade.
- c) Gênero.
- d) Formação.

### **2- Experiência profissional**

- a) Atuação na área de música.
- b) Atuação no PAC.

### **3- Funções da coordenação**

- a) Atividades.
- b) Principais desafios.

### **4- Processo de contratação e manutenção de professores do PAC**

- a) Editais.
- b) Periodicidade.
- c) Avaliação dos professores.

### **5- Planejamento pedagógico**

- a) Reuniões, Planos de aula e Currículo.
- b) Desafios da formação e da atuação do professor de instrumento no projeto social.
- c) Desafios da coordenação pedagógica: turmas, espaços, instrumentos musicais, apresentações, grupos musicais mantidos pelo programa.

### **6- Outros comentários e contribuições**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE INSTRUMENTO****1- Dados gerais**

- a) Sexo.
- b) Idade.
- c) Cidade.

**2- Formação acadêmica**

- a) Antes da universidade.
- b) Graduação.
- c) Pós-graduação.
- d) Outras formações.

**3- Formação musical e a formação universitária**

- a) Antes da universidade.
- b) Durante a universidade.
- c) Depois da universidade.
- d) Formação universitária (se aplicável).
- e) Curso(s) realizado(s).
- f) Preparação para ser professor de instrumento.
- g) Outros comentários.

**4- Experiência profissional na área de música**

- a) Tempo de atuação.
- b) Locais de atuação.
- c) Áreas de atuação.

**5- Atuação no PAC**

- a) Tempo.
- b) Turmas atendidas (faixa etária, quantidade de alunos por turma).
- c) Organização das aulas de instrumento (Objetivos, Conteúdos, Metodologias, Repertório, referencial teórico, avaliação, outros).
- d) Principais desafios para atuação no PAC.
- e) Outros assuntos.

**6- Relação entre formação e atuação**

- a) Elementos fundamentais para a formação de um professor de instrumento.
- b) Elementos fundamentais para a atuação como professor de instrumento.
- c) Elementos fundamentais para a atuação como professor de instrumento em projetos sociais.
- d) Outros.

## **APÊNCICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**“A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS: um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC”**

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM PROJETOS SOCIAIS: um estudo de caso no Programa Arte Cidadã (PAC) de Chapecó/SC.”** Desenvolvida pelo Prof. Ricardo Fernando Mantelli, discente do Mestrado Acadêmico em Música (Educação Musical) – PPGMUS - da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC - Campus de Florianópolis), sob orientação do Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

O objetivo central do estudo é compreender as perspectivas formativo-musicais e as ações educativas dos professores de música que atuam no Programa Arte Cidadã (PAC). Para alcançar este objetivo, serão entrevistados(as) professores(as) de música e a coordenadora do Projeto.

O convite para a sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de o(a) senhor(a) ser um/uma professor(a)/coordenador(a) de música do projeto social Programa Arte Cidadã da Cidade de Chapecó.

Sua participação não é obrigatória e o(a) senhor(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo a qualquer tempo, sem necessidade de justificativas ou sofrer quaisquer tipos de penalizações. Contudo, a sua participação é muito importante para a execução desta pesquisa.

O(a) senhor(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das suas informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material coletado será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios neste Termo.

A sua participação consistirá em conceder uma entrevista sobre as suas atividades profissionais como professor(a) de música/coordenador(a) a ser realizada de forma presencial conforme a sua disponibilidade. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição, com

duração média de 50 minutos, não sendo obrigatório responder todas as perguntas. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado com antecedência para a sua anuência por e-mail, ou por aplicativos de mensagens, o qual deverá ser lido e assinado, digitalizado e devolvido antes da realização da entrevista.

A entrevista será filmada somente para a avaliação das informações com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo filmagem       Não autorizo filmagem

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, sendo acessadas somente pelo pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo físico ou digital, por um período de cinco anos. Após este período, os arquivos serão eliminados, inclusive os documentos digitais que estiverem em pastas de compartilhamento.

Não há riscos para a participação na entrevista, na medida em que o(a) senhor(a) poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento. Assim se a entrevista oferecer qualquer tipo de constrangimento, a decisão de continuar ou não será respeitada pelo pesquisador.

As entrevistas serão individualizadas e a sua identidade será preservada durante todo o processo de pesquisa, sendo que as referências às entrevistas consistirão de números atribuídos aleatoriamente aos(às) entrevistados(as): Professor(a) 1, Professor(a) 2, Professor(a) 3 e assim por diante.

Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa por meio de documento compartilhado via e-mail ou outro formato que julgar acessível. Solicita-se a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de trabalhos acadêmicos, incluindo artigos técnicos e científicos, em que sempre a sua privacidade será mantida. Uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já se agradece a participação.

Ricardo Fernando Mantelli - Acadêmico do PPGMUS

Telefone: (49) 99974-4280

E-mail: [mantelli909@gmail.com](mailto:mantelli909@gmail.com)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – orientador - PPGMUS

Telefone (48) 99912-5759

E-mail: [sergiofigueiredo.udesc@gmail.com](mailto:sergiofigueiredo.udesc@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Chapecó, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome completo do(a) participante: \_\_\_\_\_