

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



PIBID E O ENSINO DE MÚSICA: CONSTITUIÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA

PIBID AND MUSIC TEACHING: TEACHER CONSTITUTION, PUBLIC POLICIES AND LEGITIMATION OF MUSICAL EDUCATION IN BASIC SCHOOL

Carla Carvalho
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Mônica Zewe Uriarte
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Resumo

Este artigo tem como objetivo pontuar indicadores sobre a formação docente em Música no projeto PIBID – Música da UNIVALI. Reflete-se sobre o processo da constituição docente na relação com as políticas públicas e a legitimação da Educação Musical na Escola Básica. É uma pesquisa qualitativa e documental, que relaciona decretos, leis, pareceres e outros documentos ao analisar o projeto em questão e portfólios dos acadêmicos. O aporte teórico sobre o ensino da Música, com Swanwick (2003), Ilari (2005), França (2009), e, a partir de Nóvoa (2017), sobre a formação profissional do docente, discute sobre a parceria no processo de formação do docente em Música, gerando propostas que envolvem a universidade, a escola, os pais e a comunidade. Os indicadores percebidos no processo de formação do professor de Música são: estudo e planejamento, vivências pedagógicas, reflexões sobre a prática, desenvolvimento de projetos, registros individuais e avaliação.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente em Música; Educação musical na escola.

Abstract

This paper aims to point out indicators about teacher education in Music in PIBID (*Teaching Initiation Scholarship Institutional Program*) project - Music – UNIVALI. It reflects on the process of teacher constitution in relation to public policies and the legitimation of Music Education in Basic school. It is a qualitative and documentary research and relates decrees, laws, opinions and other documents when analyzing the project in question and portfolios of the university students. The theoretical contribution on music teaching, with Swanwick (2003), Ilari (2005), França (2009), and from Nóvoa (2017), on the professional education of the teacher, discusses the partnership in the teacher education process in Music, generating proposals that involve University, school, parents and community. The indicators perceived in the teacher education process are: study and planning, pedagogical experiences, reflections on practice, project development, individual records and evaluation.

Keywords: PIBID; Teacher education in Music; Music education in school.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) no ano de 2010, dando a oportunidade de “Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e demais despesas a ele vinculadas” (BRASIL, 2010, n.p.). O PIBID da UNIVALI possui projetos vinculados às áreas de Artes Visuais e Música, Pedagogia, Educação Física, Letras e Matemática.

A dificuldade está na necessidade de legitimação da área de Música no contexto da escola de ensino básico, tendo em vista que, apesar da legislação indicar claramente que essa área deve ter seu lugar garantido na escola, desde a LDB N° 9.394/96, reforçada em 2008 e mais recentemente em 2016, essa ainda não é uma realidade nas escolas brasileiras.

O PIBID, como programa de iniciação à docência, tem grande contribuição, no sentido de garantir um lugar para esses acadêmicos licenciandos em Música, com condições de desenvolverem um trabalho cooperativo, o que é oportunizado pela organização em grupos de acadêmicos de diferentes períodos de formação, um coordenador da área de Música e um professor supervisor que compõe a equipe, na busca por um compartilhamento de saberes e fazeres.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo geral pontuar indicadores sobre a formação docente em Música no projeto PIBID de Música da UNIVALI e, como objetivos específicos, refletir acerca do processo da constituição docente dos licenciandos, compreender a complexidade dessa formação na relação com as políticas públicas e relacionar essas políticas ao projeto PIBID e aos portfólios dos acadêmicos. A

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



partir desses objetivos, nosso problema de pesquisa é procurar responder: Quais são os indicadores que contribuirão para a formação docente dos participantes do PIBID?

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, Art. 26, parágrafo 2º, a arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 27836). Foi a partir desse documento que a disciplina, antes denominada de Educação Artística, passou a ser identificada por Arte, sendo incluída na estrutura curricular como área e não apenas como atividade, abrangendo, então, conteúdos ligados à cultura artística.

A partir da LDB/1996, a Arte ganhou um estímulo, especialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), os quais abordam a Arte como área de conhecimento com quatro especificidades: artes visuais, música, dança e teatro, e com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual afirma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

Em se tratando do trabalho com as diversas linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), os PCN apontam três blocos de conteúdos a serem sistematizados no trabalho pedagógico: a expressão e a comunicação, a apreciação significativa e a arte como produto cultural e histórico. Assim, as indicações são para que o professor estruture seu trabalho a partir desses três eixos (blocos de conteúdos), nas quatro linguagens abordadas pelo documento (BRASIL, 1997). Esse documento oficial legitima uma política pública curricular nacional sistematizando suas bases epistemológicas e metodológicas e formalizando que o professor de Arte precisa atuar nas quatro áreas da Arte.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Mesmo que a LDB N° 9.394/96 não formalize o professor polivalente (aquele que trabalha com as diferentes linguagens - artes visuais, música, dança e teatro -, com uma mesma turma), o contexto escolar ainda não tem condições de incluir em todas as suas escolas professores que possuam formação específica em cada uma das áreas das artes. Com isso, historicamente, percebe-se que as aulas de Arte na escola são sistematizadas a partir da formação do professor, majoritariamente ocupada por professores de Artes Visuais, por ser essa a formação da maior parte dos professores de artes no Brasil.

Observamos, nos últimos anos, um movimento importante acerca da profissionalização e da formalização do ensino da Música na escola, o que se deu em virtude da legislação de 2008 - Lei N° 11.769/2008 -, que, novamente, pontua como obrigatória a inclusão da Música no componente curricular Arte, e, também, pelo aumento considerável de cursos de Licenciatura em Música no Brasil (BRASIL, 2008).

Nossa atenção, então, volta-se à questão da continuidade, referindo-nos especialmente aos critérios de constância e de progressão: constância observada pela garantia de encontros semanais para aulas de Música, e a progressão de conteúdos no sentido da construção de um conhecimento específico, que fica evidenciada nos planejamentos. “A prática da educação musical está desarticulada, inexiste a ideia da construção de uma sequência com um fio condutor em sua essência.” (BEYER, 1993, p. 16). Para uma educação musical mais coerente, será necessária uma estruturação curricular para sistematizar e efetivar a prática da música na escola.

Desse modo, nossa pesquisa adota uma perspectiva interdisciplinar, no entrecruzamento da Educação com a Educação Musical.

Este artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e documental, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos produzidos pelos(as) licenciandos(as) participantes do PIBID de Música da UNIVALI, em articulação com as políticas públicas, envolvendo decretos, leis, pareceres e outros

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



documentos que estabelecem normas e metas para a educação musical brasileira. As discussões também evidenciam a formação docente em Música a partir da inserção de licenciados no programa PIBID de Música, identificando tendências e avanços nessa área.

Consideramos urgente a discussões acerca dessa política pública, bem como seu impacto na formação de professores, em especial neste momento, no qual, no Brasil, se colocou e se coloca em discussão a validade dessa política. No ano de 2017 e 2018, vivemos no Brasil uma reorganização dessa política, que, depois de lutas de docentes e acadêmicos junto ao Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Forpibid)¹, se mantém no Brasil com mudanças significativas na sua constituição².

Neste artigo, são apresentadas reflexões advindas de acadêmicos que participaram do projeto PIBID em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Itajaí – SC nos anos de 2012 e 2013, coletadas nos registros dos portfólios dos licenciandos, os quais se encontravam disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, denominado Sophia³, espaço de integração dos registros dos participantes do programa. Nas análises, ao trazermos as percepções desses sujeitos, utilizamos somente uma letra inicial, sem relação direta com o seu nome, para manter sigilo de sua identidade, a saber: B, F, L, M, S.

Incursões pelo Ensino da Música no Brasil

Na história do ensino de Música no Brasil, é possível perceber que, por diversos momentos, os currículos escolares tiveram a Música como disciplina formal. Entre elas,

¹ Forpibid: aprovado em reunião de Coordenadores Institucionais em Uberaba, MG, no ano de 2013.

² Neste ano de 2018, o Ministério da Educação cria um novo modelo para o PIBID, que irá atuar com licenciandos nos primeiros anos de formação, e um novo programa, denominado Residência Pedagógica, destinado a licenciandos em fase final de curso.

³ Ambiente Sophia, disponível em: <<http://www4.univali.br/sophia/>>. Acesso em: 20 ago. 2016. No entanto, o ambiente é disponível para os licenciandos do curso.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



no governo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, instalou-se uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a “coletividade”, a “disciplina” e o “patriotismo”. Durante esse período, o ensino de Música passa a ser obrigatório nas escolas secundárias, regido pelo Decreto N° 19890/1931, que “[...] dispõe sobre a organização do ensino secundário” (BRASIL, 1931, n.p.), processo que foi liderado por Villa-Lobos. Foi um momento bastante importante por ter definido a música como conteúdo obrigatório em três séries do ensino secundário, sem, no entanto, mencionar o perfil e a formação dos professores que atuavam nessa área.

Segundo Kater (1992), nos anos de 1940, surge o movimento Música Viva, liderado pelo alemão Hans-Joachim Koellreuter, que defendia “[...] uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade” (KATER, 1992, p. 23). Esse movimento foi apoiado por importantes compositores brasileiros, como Cláudio Santoro, Guerra Peixe, Heitor Alimonda, Edino Krieger, dentre outros; no entanto, suas carreiras não tiveram foco na docência - em especial na Educação Básica – e, com isso, as escolas se mantiveram ensinando o Canto Orfeônico.

Com base no artigo 7º da Lei N° 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, pois a concepção da disciplina de Educação Artística era abranger Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, introduzida nos currículos escolares de I e II Graus. O professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente, mas o que ocorreu é que os professores acabaram optando por práticas dentro da área artística de maior domínio. Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, resultando uma aprendizagem rápida e superficial, assim entendida pelo fato de que a maioria dos alunos que ingressava nesses cursos o fazia sem formação artística anterior. A atual legislação, Lei N° 9.394/96, como já mencionado, substituiu o nome da disciplina por Arte, mas todas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



as considerações sobre integração das linguagens artísticas na mesma disciplina e polivalência do professor ficaram mantidas.

A possibilidade de ver mudado esse panorama ocorreu com a implantação da Lei Nº 11.769/2008, que indica a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008). “No que tange à educação musical, a promulgação dessa Lei trouxe grande euforia, expectativa e dúvidas, fazendo emergir questões que precisam ser, cada vez mais, pensadas, analisadas e discutidas pela área.” (QUEIROZ, 2012, p. 24).

A Lei Nº 11.769/2008 não indica que a música deva ser um conteúdo obrigatório e exclusivo em todos os níveis; no entanto, ela aponta que os conteúdos dessa área devam estar presentes na escola, cabendo aos estabelecimentos de ensino a sua organização. O terceiro parágrafo da Lei afirma que os sistemas de ensino terão três anos letivos para adaptarem-se às exigências, prazo que se esgotou em agosto de 2011, sem se notar significativas mudanças no panorama das aulas de Música na escola. Mais recentemente, ocorreu um reforço nessa perspectiva com a Lei Nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), indicando que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular referente ao ensino de Arte nos diversos níveis da Educação Básica.

Em se tratando da região de abrangência da UNIVALI, são poucos os professores de Música que atuam nas escolas das redes de ensino. Esse fato dá-se, possivelmente, pela ausência de profissionais formados nessa área e pelas poucas oportunidades de inserção nesses espaços como professor especialista. O curso de Licenciatura em Música da UNIVALI existe há onze anos, e os poucos profissionais que atuam nas escolas nas redes de ensino da região são formados pela UNIVALI e por outras universidades que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estão em cidades pertencentes a outras microrregiões⁴. A partir dessa percepção, torna-se evidente a relevância de pensar a formação do professor de Música, que, no PIBID, encontra um espaço específico de atuação, mas, na atividade profissional, dividirá espaço com as demais áreas artísticas, tendo a cultura e a educação estética como ponto de interseção para o desenvolvimento de seu trabalho.

O PIBID na UNIVALI

Segundo a LDB N° 9.394/96 e os PCN de Arte de 1997, o Ensino da Arte na escola tem como principal objetivo a aproximação do estudante com a cultura. Cita-se, aqui, esses documentos oficiais como ponto de partida, compreendendo que é a partir desses documentos que as redes de ensino organizam seus currículos, bem como as atividades na área da Arte. Nesse sentido, o foco do PIBID na UNIVALI “[...] está em compreender a arte como produto da cultura, marcada histórica e socialmente” (UNIVALI, 2010, p. 2).

O Plano Institucional indica que “[...] o sujeito, ao ter contato com a arte, conhece o contexto em que esta foi produzida, as condições materiais existentes para essa produção, o olhar pessoal de seu produtor, bem como se relaciona com um objeto que tem como função primeira a função estética” (UNIVALI, 2010, p. 2). O programa PIBID analisado foi elaborado com aporte materialista histórico que leva em consideração as condições materiais nas quais a manifestação artística é elaborada e considera a ação do sujeito como agente transformador.

[...] é necessário desenvolver a sensibilidade estética no sujeito por meio da arte. Essa sensibilidade é estruturada num processo que o próprio sujeito estabelece nas suas relações e que possibilita o desenvolvimento de seus sentidos. O desenvolvimento dos sentidos faz parte do processo de humanização e a experiência artística pode possibilitar ao ser humano o contato sensível consigo, com os outros seres humanos e com o contexto no qual está inserido. (UNIVALI, 2010, p. 2).

⁴ A UNIVALI atende a microrregião de Itajaí com 12 municípios; a Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) atende a microrregião de Florianópolis com 9 municípios; a Universidade Regional de Blumenau (FURB) pertence à microrregião de Blumenau com 15 municípios.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O programa também indica que o licenciando precisa conhecer arte para poder ensinar arte; dessa forma, tem como foco a aproximação da arte com a vida dos sujeitos envolvidos, tanto os alunos das escolas, como os professores supervisores e os licenciandos que irão atuar como futuros docentes.

Considerando a escola como instância de construção – não de mera reprodução -, é que se defende a reflexão acerca das políticas educacionais para a área de Arte, que tem no ambiente escolar o agente decisivo para as conquistas que as atividades artísticas podem proporcionar às pessoas, tornando-as mais imaginativas, reflexivas, críticas e sensíveis. Isso se dá porque a Arte gera conhecimento e opera na percepção e na cognição humana, competindo à educação acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes na metodologia da organização artística.

No processo educativo, educador e educando são os construtores do conhecimento, e, para enriquecer e dinamizar esse processo, no qual se inserem novas maneiras de se perceber e agir no mundo, o ser humano e a cultura contam com a Arte para a construção de um conhecimento específico.

A arte, e nesse projeto mais especificamente a música, é uma atividade essencialmente humana, por meio da qual o homem se manifesta e se relaciona com o mundo, de forma intencional e criativa, buscando significações, sempre em construção, e que tem como material básico o som. “É uma atividade simbólica, uma forma de discurso” (SWANWICK, 2003, p. 80).

A música é considerada um fenômeno universal, pela constante presença em diferentes culturas. Contudo, realiza-se de modo diferenciado em cada grupo social. Essa presença marcante, especialmente na atualidade, em virtude da influência dos meios e das redes de comunicação, é que justificou o Programa PIBID da Univali e o seu projeto de Música, pois ele:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] busca articular os elementos artísticos na formação do docente, bem como as ações que estes licenciandos irão realizar na escola, elaborando projetos educativos e ações artístico/culturais que possibilitem à comunidade escolar ter contato com a arte por meio da Música. O projeto salienta a aproximação com a arte regional, considerando a relevância da aproximação com a música local. (UNIVALI, 2010, p. 2).

Observamos, nesse documento, a importância do ensino da Música na escola, no sentido de ampliar o universo musical dos alunos, tornando possível acessar uma diversidade de manifestações sonoras, entendidas como parte de um patrimônio cultural enriquecedor, capaz de alargar experiências expressivas, criativas e comunicativas por meio dos sons. Dessa forma, pensar em música na escola passa por um processo de democratização no acesso à arte e à cultura, que será possível a partir de atitudes renovadoras, tais como a disposição de buscar e experimentar alternativas para o ensino de Música, não apenas as apresentadas pelos modelos tradicionais, mas em busca de compreender a música na sua diversidade e no seu movimento, tanto na formação dos licenciandos na Graduação, como nas suas ações junto aos alunos da Educação Básica.

Segundo Ilari (2005), é imprescindível que a música na escola seja pensada como finalidade educativa e não apenas como lazer e recreação, para que ela possa avançar em suas possibilidades criativas e comunicativas, além de propiciar aos alunos uma experiência única, que outras disciplinas não poderão suprir:

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. [...]. Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental, entre outras. (ILARI, 2005, n. p.).

Essa experiência única citada por Ilari articula-se às ideias de Swanwick (2003), quando aponta que precisamos desistir de ouvir música observando os sons isoladamente, mas devemos escutá-la a partir de uma ilusão de movimento, de peso, de espaço, de tempo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



e de fluência. Nesse contexto, os professores de Música, por meio da intermediação, poderão atuar de forma decisiva.

O projeto do PIBID também evidência a relevância do ensino da Música, pois este “[...] oportuniza a apropriação de saberes culturais e estéticos inseridos nas produções musicais, além disto, possibilita o desenvolvimento do humano por meio da experiência sensível e criativa dos estudantes” (UNIVALI, 2010, p. 2). Sobre a possibilidade de efetivar a experiência sensível, Duarte Jr. (2001) sinaliza que o acesso à arte se constitui em componente essencial no processo de humanização, como possibilidade de ampliação de nossa capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva, tão necessárias ao sujeito professor.

O que se percebe é a necessidade da intermediação dos professores orientadores e supervisores do PIBID, para que a arte e a música possam ser vivenciadas de forma mais abrangente, por intermédio de práticas educativas que propiciem uma familiarização com os elementos sonoros, estilísticos, de forma e estrutura, capazes de formar os esquemas de percepção necessários à sua apreensão e uso, e a escola sendo pensada como o espaço social em que essa mobilização terá maior abrangência e eficácia.

Bufrem e Carvalho (2006, p. 48), ao abordarem a relevância da formação estética na formação dos professores, evidenciam que a arte possibilita ao educador construir uma prática pedagógica que alie o conhecimento, a imaginação e a expressão de forma dinâmica. Com isso, o professor proporciona um desempenho do estudante mais imaginativo, criativo, desenvolvendo suas habilidades, o senso crítico e a relação com os conteúdos. Diante disso, considera-se que a formação do professor de Música passa pela formação estética do sujeito e compreende que, em uma relação dinâmica e dialética, essa formação interferirá na forma com a qual o professor se relacionará com seus alunos.

Em relação aos aspectos metodológicos e epistemológicos do ensino da música, o projeto institucional indica que:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] as ações empreendidas no ensino desta área do conhecimento deverão relacionar prioritariamente as atividades de percepção, execução e criação/composição, observando também a importância de elementos como técnica e literatura, necessários para a compreensão do registro e ocupação do espaço histórico na pós-modernidade. As propostas desse trabalho deverão sempre partir dos princípios que envolvem teoria e prática, entendendo a música como um fato social bastante marcante na vida e cultura dos povos. (UNIVALI, 2010, p. 3).

A proposta de integração das modalidades de composição, apreciação e *performance* de forma mais pontual faz-se presente na literatura tendo sido sistematizada a partir do Modelo C(L)A(S)P, no Brasil conhecido como (T)EC(L)A de Swanwick (1979). A importância desse modelo está na oportunidade dada aos alunos de comporem, ao mesmo tempo que desenvolvem seu pensamento abstrato, seu mundo imaginário; de estruturarem os sons conforme a característica expressiva que pretendem, assim como tomarem decisões quanto à forma e à estrutura. A apreciação é extremamente importante, pois, quanto mais estiverem envolvidos no ouvir música, os aprendizes conseguirão fazer as correspondências para a execução e a criação musicais; e, quando tocam ou cantam, colocam em contato direto um vasto conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. A técnica e a literatura devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem musical à medida que se fizerem necessárias - lembrando que situar canções no tempo e no lugar, além de informações sobre modos que auxiliem uma melhor execução, são fatores que não devem ser descuidados nesse processo. “Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.” (FRANÇA, 2009, p. 29).

Para que a proposta metodológica alcance os resultados pretendidos, há necessidade que ela seja oferecida inicialmente na formação dos futuros professores – licenciandos do curso de Graduação -, para que eles possam fazer a transposição para a sua atividade docente. E, em se tratando do PIBID, eles conseguirão também atingir os professores supervisores (professores das escolas públicas que recebem e acompanham



as atividades dos acadêmicos, sendo coformadores no processo junto à coordenação de área na Universidade) das unidades de ensino nas quais o PIBID está implantado.

Os licenciandos e a formação docente em Música

A implantação da Lei Nº 11.769/2008, recentemente substituída pela Lei Nº 13.278/2016, oportunizou a revisão do conceito de aula de Música como atividade presencial obrigatória nas instituições de ensino regular. Isso deu aos cursos de licenciatura em Música a possibilidade de avaliarem seus currículos, seus objetivos e perfil do egresso, com vistas a atender a essa nova e tão esperada demanda.

No processo de preparação e de formação do professor que se destina a atuar no ambiente escolar público, tornam-se indispensáveis experiências reais e efetivas de docência, preferencialmente em situações nas quais o ensino pode ser vivenciado de forma teórica e prática. Se, por um lado, a adequação das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Música permite a discussão de estratégias mais adequadas para o estudo e o planejamento, a análise e a avaliação; por outro, exige, pela própria natureza das aulas, mais tempo do aluno em vivências pedagógicas nos espaços de atuação profissional, tendo em vista que nem todas as experiências vividas profissionalmente podem ser expressadas de modo adequado pelos professores nas salas de aula da Graduação.

O impacto da realidade do ambiente escolar revela-se em um momento crucial, o do início da carreira profissional, mostrando a importância de iniciativas como a do PIBID. Nele, o estudante de licenciatura tem a oportunidade de participar ativamente de um processo real de ensino e aprendizagem, com situações em que é chamado a atuar, reforçando de maneira permanente sua experiência e sua opção profissional. Esse tipo de atividade mune o estudante para suas vivências docentes, além de permitir o envolvimento com o planejar e o replanejar, com o desenvolvimento de processos criativos, sempre úteis e necessários no ambiente escolar, o estímulo à pesquisa, o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



domínio de habilidades como liderança, sociabilidade, controle, comunicação, avaliação, dentre outras.

No PIBID de Música, o principal objetivo é desenvolver um trabalho artístico pedagógico “[...] no qual a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve percebê-la, senti-la, experimentá-la, imitá-la, criá-la, absorvê-la e se divertir com ela” (URIARTE; MULLER; AMARAL, 2017, p. 17). Nesse projeto, a educação musical é pensada a partir de objetivos socializadores e didáticos, contribuindo para a formação integral dos alunos, dos professores em formação inicial (acadêmicos de Música) e dos professores em formação continuada (professores supervisores).

Faz-se necessário salientar a importância que o projeto PIBID tem para o professor supervisor. No caso da música, ela ainda não encontrou espaço na escola regular para aulas específicas, com ênfase na constância dos encontros e no investimento na progressão dos conteúdos, bastante comprometidos em virtude da ausência de profissionais especialistas na área, ficando a música relegada a momentos de lazer, de recreação e de festividades da escola. Com a troca de saberes e experiências possibilitados pelos encontros semanais do PIBID na escola, forma-se uma triangulação entre acadêmicos, professores supervisores e alunos da escola, que apostam no projeto como meio eficaz de formação para todos os envolvidos nesse processo.

No curso de Música da UNIVALI, as disciplinas de Fundamentos da Educação Musical, Metodologias do Ensino da Música e Tópicos Especiais em Educação Musical procuram subsidiar a formação dos licenciandos quanto ao ensino específico de Música, além de contarem com disciplinas que poderão servir como apoio para o futuro professor, tais como a flauta doce, o teclado, o violão, a percussão, o canto coral e a regência.

Durante quatro períodos consecutivos, os acadêmicos também cursam disciplinas de Estágio Supervisionado, cujas práticas se dão em ambientes e níveis de ensino diferenciados como escolas públicas, Centros de Educação Infantil, APAE, EJA, dentre

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



outros, nas quais lhes cabe planejar, criar materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar o processo, elaborar relatórios e socializá-los. Também as disciplinas do núcleo pedagógico são apoio essencial para a formação dos professores de Música, principalmente as Práticas Docentes que percorrem cinco períodos do curso, com o objetivo de evidenciar, em cada uma das disciplinas, realidades específicas da vida escolar, desde o espaço físico, documentos da escola e dos professores, atuação docente em sala de aula, planejamento e relações estabelecidas entre professores, funcionários, pais e entorno da escola.

Atualmente, as discussões junto ao colegiado e a todo o corpo técnico e administrativo do curso de Música incluem os resultados obtidos nas ações do PIBID de Música, figurando dentre os grandes projetos de estímulo à formação docente que o curso possui. Os registros dessas ações servem como subsídios e referências valiosas para fotografar a educação musical na região, além de serem elementos para a motivação de novas iniciativas institucionais, dentre elas a criação do curso de Especialização em Educação Musical em 2011 (na 3ª edição), e um novo projeto PIBID Música na Educação Infantil, aprovado em 2010, com mais 20 bolsistas licenciandos em plena atividade docente em Música.

A necessidade de uma articulação bem constituída entre a Educação Superior e a Educação Básica, desde o princípio do trajeto do aluno dentro do curso, também acaba por valorizar o ambiente da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades na formação de professores de Música. Além disso, o aperfeiçoamento da prática docente articulada às situações reais de ensino garante a implementação de processos formativos mais estáveis, assim como a consolidação da identidade dos futuros educadores musicais.

Entendemos que a participação em projetos como o PIBID de Música acaba por instituir mais relevância e significado aos conteúdos do curso, pela possibilidade de articulação com a realidade social e cultural do ambiente escolar, enfatizando o trabalho

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



coletivo de forma crítica e construtiva. Esse movimento torna os processos de formação inicial e continuada dos docentes mais efetivos, ao mesmo tempo que os coloca em consonância com as atuais demandas do conhecimento, da educação e da sociedade como um todo.

Articulado à formação acadêmica, o PIBID insere-se como coformador no processo de constituição da profissionalidade docente desses acadêmicos, investindo em um projeto que une a Educação Básica e o Ensino Superior e provoca, com isso, um processo de formação continuada dos acadêmicos, dos professores da Educação Básica, bem como dos professores da Universidade. Nesse sentido, o PIBID acena, nesse contexto, como uma importante política pública de formação docente, que nos indica possíveis caminhos para a formação “na escola”, com professores mais experientes, voltados a diferentes contextos educacionais. “Ainda, procura-se avaliar a inserção do programa no contexto escolar, identificando as contribuições na comunidade do entorno e, também, sua integração com a universidade” (URIARTE, 2017, p. 201).

O plano institucional do PIBID estrutura-se sobre três etapas: 1. Estudo e planejamento, 2. Vivências pedagógicas e 3. Avaliação contínua do processo (UNIVALI, 2010). Na primeira etapa, os coordenadores de área medeiam estudos e planejamentos junto aos professores supervisores e aos licenciandos. Esses estudos são selecionados de acordo com as necessidades dos projetos para sua sustentação teórica. Na segunda, objetiva-se a aproximação dos estudantes com o ambiente escolar a partir da observação do espaço de atuação, observação da prática docente, elaboração de projetos e sua aplicação. Por fim, a terceira é a avaliação contínua do processo, realizada no percurso das atividades com os registros dos estudantes, professores supervisores, orientadores e coordenação do programa. Esses registros avaliativos são organizados em forma de portfólios e relatórios, socializados no ambiente virtual de aprendizagem. Ao analisar essas três etapas, serão identificados os indicadores cujos aspectos foram relevantes no



processo de formação do professor de música no PIBID, que serão apresentados na articulação com os excertos desses sujeitos.

Na metodologia desta pesquisa, inicialmente bibliográfica e documental, focou-se na compreensão de como a Música está colocada para a Educação Básica a partir da legislação, do projeto institucional do PIBID UNIVALI e dos autores que teorizam sobre a importância da música na escola. No tópico a seguir, *Percepção dos professores de Música em formação*, apresentam-se excertos dos portfólios dos acadêmicos pibidianos, os quais indicam como eles percebem o seu processo de formação e como eles se manifestam quanto à sua atuação como professores de Música, seguida de análise que visa articular essas percepções aos objetivos, etapas e indicadores do Programa PIBID e, também, à teoria existente sobre o tema.

Percepções dos professores de Música em formação

O primeiro sentimento ao entrar na sala é carinho. O segundo confesso que é medo. Carinho pelas crianças, pelas suas faces que causam uma impressão ingênua e curiosa. Ficam muito inquietas ao me verem, exigem explicação. Característica que, em particular, é a que mais me fascina nas crianças. Exigem explicação sobre tudo! Deveríamos incentivar esta qualidade que elas têm sempre, a capacidade de questionar! Enfim, a segunda impressão que logo me veio foi medo. Medo porque essas crianças estão te avaliando, assim como você as avalia. Elas sentem o que você sente e elas se aproveitam disso para bem ou mal. Percebi que elas já não temem o professor como antigamente. Elas se impõem. Mostram sua vontade, dizem o que pensam! E o professor deve estar preparado para lidar com isso. Eu me imaginei sozinha naquela sala de aula, e me deu um frio na barriga. (ACADÊMICA S).

Perceber as incertezas da formação docente e pensar em um percurso que possa ser efetivo de aprendizagem são desafios vividos pelos cursos e pelos programas que se dedicam à formação do professor em nosso tempo. O registro da acadêmica participante do PIBID demonstra a sensação dúbia por ela vivida no momento que vai à escola e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



percebe-se diante de um grupo de alunos – ainda em um momento de observação, mas que, em breve, será a sua realidade profissional. A observação faz parte do Plano Institucional do PIBID, prevista como ação na etapa das Vivências Pedagógicas, e, por meio dela, trabalhar com os medos e com os anseios pertinentes à profissão possibilitam a reflexão sobre o percurso realizado em um projeto que se constitui uma política pública de formação de professores.

Durante o processo de leitura dos documentos, entre eles o Projeto PIBID e os registros dos bolsistas do PIBID, alguns aspectos foram evidenciados como relevantes no processo de constituição da percepção da profissionalidade do professor de Música. Em relação às ações indicadas no projeto, observa-se, acerca do Estudo e planejamento, primeira etapa do projeto, como uma fase muito importante na formação dos professores de Música do PIBID, pois a sistematização de um grupo de estudos com professores supervisores e licenciandos com assuntos pertinentes à área de formação e à ação docente na área de Música possibilitou a compreensão do programa bem como dos fundamentos para o ensino de Música.

Essa ação sistemática e quinzenal passou a ser um exercício na constituição de um grupo que pretende reconhecer seus conhecimentos, o que sabe ou não sobre o contexto escolar, abrindo espaços de reflexões e indagações acerca da profissão professor. Nóvoa (2017, p. 1109) diz-nos que “[...] é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura”. O autor fala em formação profissional, indicando que, para muitos, ser professor pode ser uma segunda opção, mas, para licenciandos, deve ser o objetivo da sua carreira.

Destacamos que, nesse grupo, houve o levantamento e a organização de referencial bibliográfico sobre ensino de Música e Arte regional, servindo de suporte aos seus estudos. O PIBID na área de Música abrange quatro escolas. Assim, em cada

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



unidade escolar, foram utilizados textos diferenciados, de acordo com a realidade observada pelos acadêmicos e pelo professor supervisor. Nesse movimento, ressaltamos que essa etapa possibilitou aos acadêmicos compreenderem-se como grupo, que pensa e busca soluções para seus problemas que são diferenciados, assim como também acontece com a realidade das escolas. Observar, diagnosticar e perceber essas diferenças são ações bastante efetivas na formação profissional do professor.

Nesse percurso, também foi possível observar que os acadêmicos fazem relatos das atividades realizadas pelo grupo a cada encontro, registrados em seus portfólios individuais que são postados no ambiente de aprendizagem virtual. Nos registros, são apontados indicadores sobre o movimento vivido na escola e como nesse percurso os acadêmicos se percebem professores investigadores de sua ação, em um processo de ação – reflexão – ação de sua práxis.

Observamos que a prática ou a ação docente não aparece isolada no contexto analisado. Schön (2000) propõe uma epistemologia da prática e discute a reflexão como conceito importante na relação com a ação, ou seja, conhecimentos na ação e reflexão na ação. Assim, são distintas a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, percebemos, nos documentos analisados, elementos que nos permitem afirmar que o processo de registro e as ações coletivas levam os licenciandos a um processo reflexivo sobre a ação docente, mobilizando-os a interferir na situação em desenvolvimento ou em propostas no projeto enquanto este está acontecendo, bem como a compreender a realidade do contexto escolar, lugar de atuação.

A partir de Schön (1992), Alarcão (1996) discute o pensamento prático do professor ao estar diante de situações divergentes: da e na prática. Para a autora, esses processos são complementares e possibilitam uma intervenção prática racional. Desse

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



modo, compreendemos a relevância de fundamentar a práxis⁵ no processo, entendida, aqui, como atividade da consciência humana que age para a transformação da realidade natural ou social (VÁZQUEZ, 2007). Nesse sentido, o futuro professor apropria-se de uma condição importante para o desenvolvimento do seu processo de formação e ensino aprendizagem, como condição humana integral.

O registro do Acadêmico M indica esse movimento de reconhecimento do contexto da escola como essencial na elaboração dos projetos e reflexão sobre o papel do professor de Música:

Minhas considerações sobre a escola onde estamos locados para o trabalho do PIBID é que a escola possui algumas limitações, pois é uma escola municipal, pública e que não conta com grandes recursos, principalmente para nós que somos acadêmicos de música. Para o desenvolvimento de atividades nessa área, necessitamos de vários elementos, como sala apropriada para som, recursos áudio visuais, materiais musicais, instrumentos (ACADÊMICO M).

Após identificar a realidade, o grupo passa a analisar e refletir sobre o contexto e, nesse percurso, busca possíveis soluções. Observamos, nesse movimento, que os acadêmicos envolvidos no PIBID pouco conheciam sobre a realidade da escola pública brasileira, e, com isso, sentiram-se e perceberam-se pesquisadores nesse espaço, buscando olhar mais criticamente para as possibilidades desse lugar. Na continuidade de seu registro, o acadêmico M demonstra esse olhar investigativo:

Sabemos muito bem como pesquisadores, que nossa realidade profissional será esta, a partir do momento que seremos os profissionais desta área, mas que teremos de enxergar um pouco mais além, para as necessidades culturais e musicais que esta geração de alunos do ensino regular precisa para desenvolverem-se como cidadãos plenos e conscientes. (ACADÊMICO M).

⁵ Ao discutir o papel determinante da prática, Vázquez afirma que “[...] a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão de práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 259).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nessa etapa de Estudo e planejamento, os acadêmicos também participaram de reuniões com os pais, sendo possível perceber a importância e a necessidade de instituir-se uma parceria com a comunidade. Essa participação foi evidenciada pelos acadêmicos como relevante para a compreensão da realidade local, para o conhecimento do contexto de atuação e, em especial, para a apreensão da dinâmica cultural da comunidade em que passarão a atuar, consistindo-se como o primeiro indicador sobre a formação docente em Música no projeto PIBID de Música da UNIVALI, a atuação dos acadêmicos junto à comunidade escolar.

“Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). Parece que o acadêmico M nos responde de forma bem consistente quando fala da necessidade do olhar investigativo, da importância de conhecer a realidade escolar e, especialmente, de instituir parcerias com os colegas professores, com os pais e a comunidade do entorno.

Na etapa das Vivências Pedagógicas, foi utilizada como estratégia a observação do espaço de atuação, para a qual os acadêmicos usaram um protocolo elaborado coletivamente pelo coordenador de área, professores supervisores e licenciandos. Esse protocolo possibilitou aos acadêmicos a sistematização dos aspectos mais significativos das observações quanto ao espaço físico, à estrutura material, aos recursos humanos e ao projeto pedagógico institucional da escola.

Nessa etapa, professores e licenciandos perceberam a importância de conhecer também os estudantes, o que motivou uma pesquisa com o objetivo de conhecer o público que receberia o projeto PIBID. A pretensão foi coletar dados acerca dos gostos musicais dos estudantes, bem como de características culturais da comunidade, utilizando esses dados para a elaboração de projetos específicos e consequente planejamento das ações educativas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Elemento importante resultante desse percurso foi a produção textual realizada a partir de atividades individuais e coletivas. Ao registrar o que observaram, estudaram e refletiram, os acadêmicos perceberam o movimento vivido pelo profissional professor e, com isso, passaram a ter voz, constituíram-se sujeitos atuantes, demonstrando que a experiência docente se constituiu como segundo indicador na formação proporcionada pelo PIBID. Movimentos como seminários foram estratégias utilizadas para que os acadêmicos pudessem compartilhar o que estavam vivenciando, sistematizassem as ações desenvolvidas e fossem capazes de refletir sobre avanços, dificuldades e novas possibilidades. Esse percurso levou-os a refletir sobre o que fazem e como fazem.

Neste contexto, atrevo-me a dizer que o professor é, também, um formador de opinião, e, ainda, aquele que se interessa em sempre estar informado sobre tudo e todas as coisas que possam ser utilizadas no seu cotidiano de trabalho. (ACADÊMICO B).

A partir desse excerto, é possível inferir que o licenciando analisa seu desempenho docente, o compromisso da profissão com o conhecimento, articulando-o ao que estão realizando na escola.

Durante a reflexão sobre a prática docente, terceiro indicador, os acadêmicos também utilizaram um protocolo de observação da ação docente com referências sobre a relação professor-aluno, interação aluno-aluno, aspectos que envolvem a metodologia de ensino e os processos de ensino-aprendizagem. Com base na literatura, foi elaborado um roteiro que auxiliou os acadêmicos no processo de observação sobre a prática dos professores supervisores. Nesse processo, foi possível perceber a prática de um profissional já atuante, que é formador no projeto PIBID, percebendo nele um sujeito capaz de não apenas acompanhar, mas de contribuir com o trabalho de coordenação e de formação do grupo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O olhar para a sua constituição docente, encontrando nela a base para compreender o contexto escolar, possibilita ao acadêmico perceber-se em processo de formação à medida que observa a ação de um professor mais experiente. Um percurso importante a ser vivenciado pelo acadêmico como indica a Acadêmica F:

O fato de observar a forma como a professora supervisora atua em sala de aula também é um ponto riquíssimo para absorver e ter como referência o domínio da sala de aula, por exemplo, quando os alunos estão agitados. Unindo a teoria e a observação, me falta a prática e é justamente isso que o projeto me oferece. Estou muito contente e satisfeita com essa oportunidade que me foi dada (ACADÊMICA F).

Outra constatação importante a partir do indicador de reflexão sobre o processo docente ocorre quando os acadêmicos se percebem sujeitos em formação e articulam a formação obtida por meio das disciplinas do curso de licenciatura às atividades realizadas na escola. O registro em portfólio da acadêmica F indica essa relação:

Toda a teoria que estudo nas aulas do núcleo de licenciatura, tais como: Prática docente, Realidade sócio-educacional brasileira, está me dando uma boa base para poder encarar esse desafio. (ACADÊMICA F).

No percurso de desenvolvimento de projetos, quarto indicador na formação dos professores de Música no PIBID, primou-se por uma organização de projetos de trabalho em uma perspectiva integrada nas aulas de artes. Tais projetos foram sendo elaborados pelos acadêmicos com base nos dados coletados e com a orientação dos professores supervisores. Foi possível observar, nesse processo, que cada escola é única e possui características particulares, o que os levou a pensar em projetos diferenciados. Cada escola está com um projeto diferente, caminhando de forma particular devido aos tempos e aos espaços de cada unidade. Perceber a individualidade das pessoas e das instituições leva-nos a pensar no conceito de experiência que nos indica que “[...] a experiência é

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2016, p. 34).

Desenvolver o próprio material didático foi um elemento utilizado como estratégia para que os acadêmicos percebessem sua autoria nas ações pedagógicas que estavam realizando. O eixo desse projeto foi a arte regional, assim a confecção de materiais didáticos para as aulas de artes exigiu materiais específicos que foram confeccionados pelos acadêmicos com propostas diferentes. Algumas atividades exigiram a elaboração de instrumentos musicais, linhas do tempo, circuitos sonoros, fio sonoro, filme sobre arte urbana, instalação e pesquisa sobre arte regional. Cada grupo tem seu próprio ritmo e andamento e, no meio do processo, houve mudanças de escolas, professor supervisor e acadêmicos bolsistas.

Optar pela arte regional como temática dos projetos exigiu dos acadêmicos um exercício de pesquisa sobre o que e como ensinar, pois pouco se tem registrado e sistematizado sobre a arte regional de Itajaí. Por esse motivo, os acadêmicos mobilizaram-se a realizar atividades que envolvessem a pesquisa com o objetivo de sistematizar um pouco da história da música da cidade. Cada grupo desenvolveu estratégias diferentes; no entanto, destacamos que a coleta desse material foi um percurso interessante que exigiu dos acadêmicos e professores supervisores um cuidado na seleção do que incluir no currículo escolar. Tornar-se autônomo nesse processo é um aspecto de grande relevância na formação de professores, que ficou bastante evidenciado na articulação com a elaboração de projetos.

Alguns grupos criaram pesquisas, desenvolveram *blogs*, realizaram eventos culturais na escola, convidaram artistas para apresentações na escola e realizaram pesquisas sobre músicos locais. Esse movimento possibilitou a presença da música na escola em diversos momentos de forma sistematizada e para além dos momentos das aulas de Arte. A ausência de materiais para utilização nas aulas sobre essa temática fez

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



com que um dos grupos realizasse uma pesquisa que poderá também ser publicada. O Acadêmico B registra como percebe as crianças nesse processo e articula a relevância do contato com a música:

Na maior parte me impressionei com a resposta das crianças nesse trabalho, com oficinas onde, no final de cada aula, tocávamos umas músicas e juntas as crianças respondiam, na mesma empolgação. Também percebi que temos que ter aulas teóricas sim, mas não se deve ter aulas de música sem música. (ACADÊMICO B).

Essa ideia é-nos sabiamente trazida por Swanwick (2003) em sua obra *Ensinando música musicalmente*. Para o autor, não se ensina música sem música, não se fala de música, ouve-se música, movimenta-se com ela, sente-se a música e assim ensinamos.

O percurso realizado foi registrado por meio de portfólios e fotografias, o que possibilitou o acompanhamento do que foi acontecendo na escola, e cada acadêmico fez o seu registro individual. A observação a partir dos registros individuais, quinto indicador no processo de formação do docente em música, demanda autonomia intelectual para escrever, socializar e até publicar experiências. No desenvolvimento do projeto PIBID, houve momentos específicos para a socialização dos registros desse processo no grupo de estudos e nos encontros com os professores supervisores e demais licenciandos – sendo esta uma atividade permanente. Entendemos que nessas oportunidades os acadêmicos percebem-se autores do projeto, das atividades e dos materiais por eles desenvolvidos, o que tem motivado um crescimento significativo desses discentes, interferindo positivamente na sua formação e no estímulo profissional junto aos demais colegas do curso de Música.

A autoria passa a ser observada em seus registros, e os acadêmicos percebem-se coautores do processo educativo. O registro do acadêmico B indica as transformações que ele percebeu no contexto em que atuou e se colocou como parte do processo, observando sua própria ação no contexto.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A nossa realidade nas escolas está mudando pelo princípio dos professores e acadêmicos se aprofundarem nas perspectivas que a música pode trazer ao meio em que ele atua como profissional, saindo de um quadro limitador e focando na realidade do aluno como agente criativo também. (ACADÊMICO B).

Perceber-se autor do processo é elemento fundamental no percurso de geração da autonomia do sujeito que faz e vive educação. No projeto PIBID, a autoria de professores supervisores e acadêmicos é evidenciada para que possam fazer sínteses e relacionar as atividades vividas às disciplinas na universidade e à sua formação profissional *in loco*.

Gostaríamos de salientar a importância do projeto para a nossa formação. Por meio deste contato com a escola, com a nossa futura realidade de trabalho, nossas reflexões se tornaram muito mais ricas na Universidade, pois não estávamos mais aprendendo sobre coisas distantes, a partir do trabalho no PIBID, sabíamos sobre o que estávamos falando. Quando tivemos que pensar sobre a escola, em muitos momentos, conhecíamos essa escola e suas dificuldades e com isso todo o processo na Universidade se transformou. Momentos difíceis foram os iniciais, aquele momento em que percebemos que nada é tão fácil quanto se imaginava, que produzir um diferencial não é tão simples, que a sala de aula é um verdadeiro desafio (ACADÊMICOS S e L).

Por fim, a etapa da Avaliação, sexto e último indicador, é vista como contínua do processo. Para isso, é solicitada a elaboração de um instrumento de avaliação sistemática do processo de implantação do projeto – tal instrumento indicado no projeto é o portfólio das atividades individuais realizado pelos acadêmicos que indica parâmetros para um olhar crítico sobre o projeto. A partir do resultado dessa avaliação, cujos dados levantados demonstraram a diversidade de cada comunidade, foi realizada a escolha para desenvolver projetos diferentes em cada escola, pois cada uma possui estruturas e projetos distintos, e que as ações precisariam representar essa realidade. Ainda, em virtude da localização de cada escola, professores e licenciandos observaram que existem

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



características diferentes em relação aos gostos musicais e artísticos dos estudantes, por isso cada projeto buscou adequar-se à realidade investigada. O processo de investigação-ação impresso ao projeto possibilita o debate diante da realidade investigada e a tomada de decisões durante o processo. O professor supervisor, nesse sentido, é parte fundamental, pois ele é o mediador da relação estabelecida entre acadêmicos, escola e PIBID.

Considerações finais

Este artigo procurou, de maneira sintética, pontuar os indicadores sobre a formação docente em Música no projeto PIBID – Música da UNIVALI, articulando-os à formação inicial no curso de Licenciatura em Música, com o intuito de refletir sobre as inúmeras possibilidades que o projeto enseja para todos os envolvidos nesse processo: professor coordenador de área, professores supervisores, licenciandos e alunos das séries finais da Educação Básica.

A grande articulação que o projeto possibilita é, sem dúvida, a parceria, momento em que se distingue do estágio supervisionado, quando toda a responsabilidade se dirige aos professores orientadores e seus orientados. No PIBID, o processo é contínuo e conjunto, formando um grupo de apoio em todas as etapas gerando novas propostas, articulações com todos os atores da escola, pais e comunidade.

Durante o processo de análise, ficaram evidenciados alguns aspectos que identificamos como indicadores importantes para a formação dos professores de Música no PIBID, a saber: Atuação dos acadêmicos junto à comunidade escolar; Experiência docente; Reflexões sobre a prática; Desenvolvimento de projetos; Observação a partir dos registros individuais; e Avaliação.

Juntos, esses indicadores articulam-se a um processo de formação dinâmica que propõe a autoria dos acadêmicos e dos professores envolvidos em todo o processo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Para o Curso de Licenciatura em Música, o PIBID também tem uma contribuição singular, tomada como referência na formação docente, presente no entusiasmo dos acadêmicos com a docência, nos exemplos obtidos por meio das atividades bem-sucedidas e na busca por respostas às dificuldades. A perspectiva de ter os alunos atuando na docência já no início do curso move também seu corpo docente, que precisa estar atento aos desafios, respondendo de forma clara e coerente às reflexões sobre a matriz curricular, os conteúdos e as estratégias eficazes na intermediação entre a universidade, a Educação Básica e arte/música.

Em se tratando da escola, percebemos que a presença dos alunos de Música naquele espaço tem oportunizado outros olhares, leituras diferenciadas da realidade, movimentando não apenas conteúdos, mas situações reais de reaproveitamento de espaços físicos, apostando na mobilidade intelectual, no exercício e na socialização promovidos pelas atividades artísticas desenvolvidas, no envolvimento da comunidade em atividades e festividades. Apontamos, aqui, que as experiências estéticas não são apenas lazer e recreação, mas que estão impregnadas de saberes e fazeres altamente cognitivos. Parafraseando Miguel Arroyo: “Porque a estética faz parte do humano e fará sempre parte da Pedagogia, das artes de constituir-nos humanos” (ARROYO, 2008, p. 129).

Para finalizar, entendemos que a legitimação da Educação Musical na Educação Básica decorre também de experiências exitosas como a que relatamos sobre a atuação do PIBID de Música em diversas escolas do município, materializando-se no primeiro concurso para professores de Música na Rede Pública Municipal de Itajaí, SC, com início de atuação em 2013, seguido de outros nos anos subsequentes.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, I. A. de C. **A Escola vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.125-135.

BEYER, E. A Educação Musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 1, p. 5-25, maio 1993.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. **Decreto Nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, nº 159, p. 1.

_____. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 maio 2016. Seção 1, n. 83, p. 1.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFREM, L.; CARVALHO, C. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Orgs.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI, 2006. p. 47-62.

DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FRANÇA, C. C. Sozinha não danço, não canto, não toco. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-31, maio 2009.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia [online]**, v. ix, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/ilari.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KATER, C. Aspectos educacionais do Movimento música viva. **Revista da ABEM**, n. 1, ano I, p. 22-34, maio 1992.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVALI. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Plano Institucional**. Itajaí: UNIVALI, 2010. (mimeo).

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

URIARTE, M. Z.; MULLER, C.; AMARAL, M. L. F. Voz, memórias e outras sonoridades do PIBID de Música. Joinville: Univille, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Sobre as Autoras:

Carla Carvalho

Doutora em Educação pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB – Universidade Regional de Blumenau, SC.

E-mail: <ca.carvalho@terra.com.br>.

Mônica Zewe Uriarte

Doutora em Educação pela UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, SC. E-mail: <uriarte@univali.br>.

Recebido em: 12/09/2017

Aceito para publicação em: 23/09/2018