



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APARECIDA DE JESUS SOARES PEREIRA

**PIBID ARTES/MÚSICA NA UNIMONTES: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

Brasília - DF
2016

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

PP436p Pereira, Aparecida de Jesus Soares
Pibid Artes/Música na Unimontes: saberes e
práticas pedagógicas na formação do professor de
música / Aparecida de Jesus Soares Pereira;
orientador Catia Piccolo Viero Devechi. -- Brasília,
2016.
144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência - Pibid. 2. Formação de Professores. 3.
Música. 4. Política Pública. 5. Educação Básica. I.
Devechi, Catia Piccolo Viero, orient. II. Título.

APARECIDA DE JESUS SOARES PEREIRA

**PIBID ARTES/MÚSICA NA UNIMONTES: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para o título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Brasília - DF
2016

APARECIDA DE JESUS SOARES PEREIRA

**PIBID ARTES/MÚSICA NA UNIMONTES: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora

Brasília, 30/06/ 2016

Prof^a. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi
Orientadora (UnB/FE)

Prof^a Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Membro Externo (UFSM)

Prof^a. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro Interno (UnB/FE)

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Suplente Externo (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e autor da vida e de todas as coisas, por ser meu escudo e sustento.

À minha orientadora Catia pela competência, paciência, empenho, zelo, dedicação, motivação e respeito. Uma professora de alma generosa, solidária, prestativa, humana e amiga a quem eu expresso a minha eterna gratidão.

Às professoras Dra. Cleide Quixadá, Dra. Kátia Curado, Dra. Shirleide Cruz, Dra. Cláudia Pato, Dra. Otília Dantas, Dra. Livia Freitas Fonseca Borges e Dra. Liliane Campos Machado pela amizade, ensinamentos e contribuições para a minha pesquisa por meio das riquíssimas discussões e direcionamentos.

À minha família: em especial, meu esposo Waldir, meu companheiro, amigo e professor, pelos direcionamentos e conselhos. Seu apoio foi fundamental. Razão de toda a minha luta. À minha filha que suportou as minhas ausências e me fortaleceu a prosseguir. À minha mãe Patrícia e minha tia Mariana, meus tesouros, pela compreensão, por cuidarem da minha filha em minha ausência e por me encorajarem. Vocês família foram meu sustento para chegar até aqui.

Ao meu tio Joaquim pela presença constante e amor de pai. Tia Luiza pela força, e também às minhas tias: Zefa e Nenzinha (in memorian) pela vontade de sempre me ver vencer.

Aos meus primos que considero irmãos que sempre acreditaram na minha vitória (Edmilson, Luciana, Augusta (in memorian), Avilmar (in memorian), Ivan, Nenzinho, Jair, Beto, Abiceu, Tamiro, Reinilton e Zildete).

Aos meus amigos e colegas: Sebastião Silva Soares e Rafaela Lira pelo companheirismo, partilha, cuidado, conselhos e por me ajudarem em meus maiores momentos de dificuldades.

Ao Pibid Institucional da Unimontes e aos Pibidianos do Curso de Música pelo apoio e informações.

A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos!

Dedico este trabalho ao meu esposo
Waldir, minha filha Alice Helena,
minha mãe Patrícia e minha tia
Mariana.

O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.

(LUCK, 2008, p. 76).

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–Pibid e suas influências na formação do professor de Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes em Minas Gerais. Para verificar e compreender essas possíveis contribuições e dimensões do processo de desenvolvimento das atividades dos acadêmicos bolsistas analisou-se os documentos legais como: Resolução, Portaria, Decreto, Regimento Interno e Subprojeto Pibid Artes/Música, bem como, pesquisas desenvolvidas no âmbito do Pibid/Música no Município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, com o intuito de demonstrar como se originou e desenvolveu o Pibid/Música, suas propostas e objetivos. Para a execução da investigação foi utilizada a abordagem hermenêutica com a perspectiva de compreender a racionalidade na prática educativa, trazendo perspectivas do ato de interpretar e dar sentido aos fatos, não separando o sujeito do mundo objetivado. A metodologia consistiu de um estudo dos documentos legais, realização de entrevista e aplicação de questionários. Os sujeitos investigados foram os acadêmicos do 8º período do Curso de Música do ano de 2015, e foi realizada entrevista com o Coordenador Didático do Curso de Música da Unimontes. O Pibid Artes/Música na Unimontes apresentou-se como uma oportunidade para os acadêmicos vivenciarem saberes e práticas pedagógicas em sua formação enquanto discentes, e conseqüentemente melhorar a atuação docente na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Música. Pibid. Educação Básica.

ABSTRACT

This research sought to understand the Institutional Program Initiation Grant to Teaching – Pibid and its influences on formation of music teacher at the State University of Montes Claros-Unimontes in Minas Gerais. For verifying and understand these possible contributions and dimensions of the development process of the activities of the scholarship student analyzed the legal documents such as Resolution, Ordinance, Decree, Internal Rules and Subproject Pibid Arts / Music, as well as research carried out under the Pibid / Music in the city of Montes Claros, Minas Gerais, in order to demonstrate how it originated and developed the Pibid / Music, its proposals and objectives. For the implementation of the research we used the hermeneutic approach with the perspective to understand the rationality in educational practice, bringing prospects of the act to interpret and give meaning to facts, not separating the subject of the objectified world. The methodology consisted of study the legal documents, conducting interviews and questionnaires applications. The investigated subjects were the students of the 8th period of the Music Course of the year 2015, and was held interview with the Coordinator of the course of music Teaching Unimontes. The Pibid Arts / Music in Unimontes introduced himself an opportunity for students to experience knowledge and pedagogical practices in their training as students, and consequently better teacher performance in Basic Education.

Keywords: Teacher Training. Music. Pibid. Basic education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1–Bolsas do Pibid | 50 |
| Tabela2–Concessão de bolsas por edital | 51 |
| Tabela3–Bolsas Pibid em 2014 | 52 |
| Tabela4–Número de IES e projetos participantes do Pibid por região em 2014..... | 52 |
| Tabela5–Distribuição de subprojetos de música por região e categoria de IES..... | 59 |
| Tabela6–Distribuição de bolsas na área de música por região e categorias de IES | 60 |
| Tabela 7 – Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão por projeto institucional..... | 67 |
| Tabela 8– Concessão de bolsas por subprojeto | 67 |
| Tabela 9–Dados Estatísticos do Enade / Curso de Música da Unimontes | 88 |
| Tabela 10–Carga horária do Curso de Música da Unimontes/2005..... | 90 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico1 –IES participantes do Pibid por Unidade Federativa 2014 | 53 |
| Gráfico2–Quantidade de bolsistas por Unidade Federativa 2014 | 53 |
| Gráfico3–Área de formação do coordenador – nível graduação | 61 |
| Gráfico4–Bolsas de Iniciação à Docência por área (áreas com mais de 1000 bolsistas) | 63 |
| Gráfico5–Subprojetos por área (área com mais de 50 subprojetos) | 65 |
| Gráfico6–Crescimento do Pibid/Música na Unimontes 2010-2015 | 71 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura1–Etapas do Processo de Atividades do Pibid/Música | 73 |
| Figura2–Contribuições do Pibid para a Formação Docente em Música | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AACC | Atividades Acadêmico-Científico-Culturais |
| Abem | Associação Brasileira de Educação Musical |
| ANPPOM | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCD | Colegiado de Coordenação Didática |
| CCH | Centro de Ciências Humanas |
| CD | Compact Disc |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| Celf | Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández |
| CEFAMs | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEPEX | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIA | Comissão Interna de Avaliação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEB | Diretoria de Educação Básica |
| DED | Diretoria de Educação à Distância |
| DVD | Digital Versatile Disc |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| Enade | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| Faceart | Faculdade de Educação Artística |
| FaSeM | Faculdade Serra da Mesa |
| Fies | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FUNMN | Fundação Norte Mineira de Ensino Superior |
| FURB/SC | Fundação Universidade Regional de Blumenau – Santa Catarina |
| GDPeas | Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Afetiva Sexual |
| ID | Iniciação à Docência |

| | |
|-------------|--|
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| IFG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| Inep | Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INM | Instituto Nacional de Música |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| Life | Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores |
| MEC | Ministério da Educação |
| Parfor | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| Pibid | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PIP | Programa de Intervenção Pedagógica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Procampo | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| Prodocência | Programa de Consolidação das Licenciaturas |
| ProExt | Programa de Extensão Universitária |
| ProIind | Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas |
| ProUni | Programa Universidade para Todos |
| SAC | Sistema de Auxílios e Concessões |
| SDI | Sistema de Disseminação de Informações |
| Sema | Superintendência de Educação Musical e Artística |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCD | Tecnologias de Comunicação Digital |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |

| | |
|-----------|--|
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UnB | Universidade de Brasília |
| Unimontes | Universidade Estadual de Montes Claros |
| Unisinos | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| Univali | Universidade do Vale do Itajaí |
| Univates | Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA | 24 |
| 1.1O Processo de formação docente em música no Brasil | 24 |
| 1.2Discussões atuais sobre a formação do professor de música | 34 |
| 1.2.1 A polivalência no ensino de música..... | 35 |
| 1.2.2Formação de professores de música para a Educação Básica..... | 38 |
| 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID..... | 44 |
| 2.1Políticas públicas para a formação de professores | 44 |
| 2.2O Pibid | 48 |
| 2.2.1 A expansão do Pibid/Música nas instituições de Ensino Superior | 57 |
| 2.3 A Adesão ao Pibid pela Unimontes | 66 |
| 2.4 Apresentando o Subprojeto Música na Unimontes: O Ensino de Música nas Escolas... | 70 |
| 3 O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA UNIMONTES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA EMPÍRICA..... | 84 |
| 3.1 O Curso de Licenciatura em Música da Unimontes..... | 84 |
| 3.1.1 Organização curricular do curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes – período de 2005 à 2014..... | 89 |
| 3.2A importância do Pibid no Curso de Música: Uma visão do coordenador de área | 91 |
| 3.3A formação do professor de música sob a perspectiva dos Pibidianos..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 122 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| APÊNDICE A – Questionário | 139 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 143 |
| APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista..... | 144 |

INTRODUÇÃO

O Ensino de Música acontecia nas escolas brasileiras no século XX. A criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema) no início da década de 1930 e o estabelecimento do Canto Orfeônico a partir de 1941 marcaram a institucionalização do ensino de música. Há de se destacar a figura do maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos que teve participação importante neste processo (BUENO, 2011; FERNANDES, 2013; FONTEERRADA, 2008; MARIZ, 2005). O ensino da Música como conteúdo específico foi obrigatório nas escolas de 1931 a 1971, sendo extinto e substituído pelo componente curricular Educação Artística com o advento da Lei 5.692/71, o que gerou conflitos e o caos na educação musical brasileira, pois o ensino de música passou a ser ministrado por professores sem formação específica quando era ensinada. Assim, as aulas de Educação Artística eram confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, momento para fazer a decoração da escola, das festas, comemorar datas cívicas, fazer o presente do dia dos pais, das mães, pintar o coelhinho da páscoa, fazer a árvore de natal, memorizar “musiquinhas”, fazer teatrinho, aprender a contar etc. (DUARTE JUNIOR, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 no artigo 26, inciso 2º, diz que: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Esta lei determina a obrigatoriedade do Ensino de Arte, a fim de desenvolver o pensamento artístico, criatividade, percepção e a sensibilidade estética respeitando as especificidades de cada linguagem. Em 1997/98, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de artes. Mesmo com a elaboração dessas novas diretrizes, alguns resquícios oriundos da extinta Educação Artística ainda se fazem presentes no cotidiano escolar na atualidade, como aponta Duarte Junior (2003, p. 81-82):

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um meio de lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de Arte é visto como “pau pra toda obra”, como um “quebra galho”. Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de “decorar” a escola e os “carros alegóricos” para as festividades cívicas.

A Lei 11.769/2008 que altera a Lei 9.394/96 torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica, ensino este, extinto desde 1971. A partir de então, houve a necessidade de estabelecer metodologias apropriadas ao ensino de música, voltadas para a atualidade. Para apropriar-se de uma linguagem, entendê-la, interpretá-la e dar-lhe sentido, é preciso que se aprenda a operar com seus símbolos. Da mesma forma que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver conhecimento específico para a alfabetização através da linguagem musical.

Há estudos em diversas áreas do conhecimento que enfatizam a importância das linguagens artísticas, especificamente da música. Destaque, também, para aspectos sobre a formação de professores nas áreas de Educação Musical, Musicologia, Etnomusicologia, dentre outras áreas. Assim, as demais áreas do conhecimento proporcionam saberes relacionados às criações musicais na contemporaneidade e constituem uma forma de compreender a música em seu contexto cultural. Beineke (2004); Bellochio (2003); Bueno (2011); Del Ben, (2003); Duarte Júnior (2002); Fernandes (2013); Fonterrada (2008); Hentschke; Del Ben (2003), Marinho e Queiroz (2010); Mateiro (2003); Montandon (2012); Nascimento (2015); Penna (2010); Queiroz (2004); Pires (2003; 2015); Pereira (2012); Quadros Jr.; Costa e Mattos Jr.(2015); Soares; Schambeck; Figueiredo (2014), entre outros abordam questões referentes à importância da educação musical e a sua função nas escolas, bem como a formação do professor de música.

As reflexões e as pesquisas sobre a formação do professor de música têm apontado para novas propostas curriculares a fim de que os futuros professores tenham melhores condições de atuar na docência do ensino de música. Destacamos alguns questionamentos feitos por Bellochio (2003a, p. 18):

É inegável que, ao longo dos anos, no Brasil, avanços na questão da formação e ação do educador musical ocorreram. Novos trabalhos de pesquisa e práticas educativas, da educação infantil ao Ensino Superior, foram se constituindo, políticas educacionais foram organizadas e direcionaram percursos. Contudo, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe **uma** concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor?

Portanto, procura-se pensar em um modelo de formação para os professores de música e saberes necessários para o seu ensino, refletindo acerca de certos espaços escolares de atuação e de formação dos profissionais e das políticas educacionais como forma de adequar as práticas formativas às novas demandas da sociedade.

Quanto aos programas de incentivo à educação e à formação de professores, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Governo Federal através do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, gerido pelo MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, com o objetivo principal de valorizar as licenciaturas e incentivar a docência nas diversas áreas do conhecimento, a fim de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de Educação Básica através da articulação entre as universidades e essas escolas.

O programa iniciou em 2010 na Unimontes, e o curso de Licenciatura em Artes /Habilitação em Música foi contemplado com o subprojeto/Música cujas atividades iniciaram-se no ano de 2011, abrindo novas perspectivas para a formação docente com o intuito de contribuir com a implementação e consolidação do Ensino de Música nas escolas em cumprimento da Lei 11.769/08.

Para a realização dos trabalhos, a equipe foi constituída pelo coordenador do subprojeto, uma professora colaboradora, ambos do Departamento de Artes da Unimontes, dez acadêmicos bolsistas do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música e uma professora supervisora lotada em uma das escolas estaduais contempladas. A escola foi escolhida por estar localizada em área de risco social, com baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tornando-se local para o desenvolvimento de ações e/ou projetos que visem melhorar a qualidade do ensino, promover a inserção social, resgatar as pessoas em situações de vulnerabilidade social e com baixo índice de aprendizagem.

O objetivo do subprojeto é consolidar o Ensino de Música nas escolas e a formação de profissionais que sejam capazes de investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações, buscando valorizar a discussão dialética entre o sentir e o simbolizar, dando ênfase à importância de incorporar ao currículo as experiências concretamente vivenciadas advindas da realidade regional e social de cada aluno (UNIMONTES, 2013).

As práticas acadêmicas na Unimontes, segundo o Subprojeto/Música, estão condicionadas ao princípio da ação-reflexão-ação que dão ao acadêmico a oportunidade de

refletir sobre os conhecimentos adquiridos e que farão parte da sua práxis educativa. Assim, o futuro professor necessita planejar e organizar o que será utilizado em sua prática educativa como forma de buscar novos conhecimentos a partir da sua prática. As atividades acontecem durante a graduação para que os acadêmicos possam não só conhecer, caracterizar, problematizar e refletir sobre as suas esferas de atuação, sua práxis, mas também avaliar o desenvolvimento das atividades propostas, as diferentes dimensões do trabalho inerentes ao magistério e ao processo pedagógico. Assim, o Subprojeto Artes/Música da Unimontes visa contribuir para a formação de professores de música, possibilitando ao licenciando conceber ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Também se apresenta como uma oportunidade para a formação continuada dos professores de Artes em exercício (UNIMONTES, 2013).

As atividades didáticas e pedagógicas deste subprojeto buscam proporcionar ao acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes/Música da Unimontes maiores condições para atuar nas referidas escolas e a buscar cada vez mais experiências e uma melhor formação enquanto discentes do curso de música, oportunidade para vivenciarem saberes e práticas pedagógicas em sua formação (UNIMONTES, 2013). Portanto, o Ensino de Música nas escolas torna-se ainda mais relevante quando o professor de música tem a capacidade de intervir e modificar o contexto sociocultural do cotidiano escolar de forma autônoma e emancipadora.

Ao longo dos tempos, como professora de música na Unimontes, pude acompanhar e observar os relatos de vários alunos que se sentem ainda despreparados e inseguros para assumirem a docência quando concluem a graduação, considerando que o estágio curricular supervisionado não tem sido suficiente para suprir as deficiências encontradas na graduação. Por outro lado, constatei através desses mesmos alunos que as atividades do Pibid proporcionaram maiores condições de desempenho da docência, pois houve a implementação de novos enfoques metodológicos para o ensino da música, gerando condições para a melhoria da atuação do professor em sala de aula, e também, possibilidades de execução de atividades de pesquisa e extensão. Pensando nesta possibilidade, surgiu então um questionamento: De que forma o Pibid tem influenciado na formação do professor de música do Curso de Licenciatura em Artes, Habilitação em Música da Unimontes?

É importante destacar a constituição, princípios e fundamentos do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes, bem como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) que sustenta e viabiliza o processo de formação dos futuros

profissionais da educação musical (UNIMONTES, 2005). Os resultados de avaliação da aprendizagem apontam problemas relacionados ao desempenho das redes escolares, as condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais (UNIMONTES, 2015). Portanto, aspectos como a formação tanto inicial como a continuada devem ser analisados para que o processo de ensino e aprendizagem seja regularmente reestruturado, readaptado e renovado para o fortalecimento das ações docentes no contexto da Educação Básica.

Para a melhor compreensão da estrutura dos cursos de graduação, especificamente em música na Unimontes, após a promulgação de leis instituídas para a formação do professor, algumas transformações ocorreram. Em 2005, o Conselho Estadual de Educação (CEE) recomendou a divisão das áreas do conhecimento artístico e a construção de projetos políticos pedagógicos específicos para cada área. Tal recomendação levou ao surgimento da graduação específica em música em nível de licenciatura. A Unimontes, instituição que possui características singulares em relação ao Pibid e ao curso de música, sendo a única instituição de ensino superior (IES) que possui o Pibid/Música na região. Das universidades estaduais, o Subprojeto/Música é o segundo com o maior número de bolsistas no País. Na Unimontes, atualmente, 47,61% dos acadêmicos são bolsistas do Pibid. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), no âmbito da Unimontes, aplicado a acadêmicos formandos em música desde 2006 e que tem apresentado resultados quantitativos insatisfatórios.

Tais cursos passaram a preparar o graduando para o exercício da docência nas Escolas de Educação Básica e Escolas Especializadas com o objetivo de habilitar profissionais para que fossem capazes de dominar os conteúdos da linguagem musical de forma crítica, reflexiva e interativa para o desenvolvimento de competências artístico-musical, pedagógica e científica. A formação acadêmica para a área de música passou a ter como foco o desenvolvimento de habilidades e experiências básicas, sensibilidades e cognições a respeito do ensino de música.

Como objetivo geral, a presente pesquisa buscou compreender o Pibid na formação do professor de música do Curso de Licenciatura em Artes/ Habilitação em Música da Unimontes, atendendo o Art. 4, Inciso I da Portaria nº 096/Capes/2013 (BRASIL, 2013) que diz que um dos objetivos do Pibid é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica”. A ideia é lançar um olhar crítico sobre a realidade quanto à formação do

professor de música para uma reflexão sobre os seus aspectos qualitativos, revelando concepções, estratégias, situações e processos que caracterizam as práticas musicais aplicadas pelos professores nas escolas.

Delineamos em seguida os objetivos específicos a serem alcançados. Analisar os propósitos legais do Pibid, compreendendo como são organizadas e entendidas as orientações legais voltadas para a formação de professores; averiguar as finalidades do curso de música da Unimontes com adesão ao Pibid entendendo suas concepções, proposições e funções no que se refere ao processo de contribuição para a formação acadêmica; conhecer a percepção dos Pibidianos do último período da graduação quanto às influências do Pibid para a sua formação.

Quanto aos procedimentos adotados, esta pesquisa perseguiu um movimento hermenêutico buscando contribuições para o campo educacional pela possibilidade de compreensão do agir pedagógico e produção de sentidos para a formação docente que se apresenta como uma prática que entende e interpreta, produzindo, portanto, sentido às relações estabelecidas na ação pedagógica.

Sendo o processo de educar realizado por intermédio da linguagem, dando a possibilidade de abertura ao outro, apontando a história como elemento estruturador de acesso ao mundo e de aprendizado, o intuito é de tornar fecunda a busca de sentido da formação com a perspectiva de compreender as necessidades da docência em música. Nesse sentido, o presente trabalho quer mais a compreensão do que a verdade, lutando contra a pretensão de um único caminho de acesso à realidade. A hermenêutica tem como preocupação o pensar, conhecer a vida prática, sempre interrogando novas experiências, sendo uma delas a artística, o que justifica o nosso estudo na educação musical.

O ato de perguntar apresenta um pressuposto de abertura à experiência. Fazer perguntas é uma condição fundamental para se conhecer, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma auto reflexão sobre seus pontos de vista. A arte de perguntar, segundo Gadamer (1977, p. 444), “é a arte de seguir perguntando e isto significa que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação.” Isto, por intermédio da linguagem que é o meio pelo qual a compreensão se realiza e revela o mundo. É a partir dela, que se dá a expansão da compreensão. Sendo assim, Hermann (2002, p.74) afirma que “o universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que a nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo”.

Nesse sentido, compreende-se que a hermenêutica traz perspectivas do ato de interpretar e dar sentido aos fatos, não separando o sujeito do mundo objetivado. O princípio da hermenêutica é considerar a compreensão como instância fundadora de nossa existência. É uma abordagem que busca a compreensão dentro do contexto histórico dos acontecimentos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de acontecer que não se dá imediatamente, pois é mediada pelo diálogo.

O diálogo hermenêutico realizado neste trabalho não esgota a compreensão sobre o Pibid na formação do professor de Música na Unimontes. Aponta, entretanto, aproximações interpretativas que foram possíveis no limite desta pesquisa.

Para o estudo, foi realizada, num primeiro momento, uma análise documental de normativos legais para percepção de objetivos, conhecimento de diretrizes, concepções e operacionalização de ações relacionadas à formação de professores. Foram analisados os seguintes documentos: Resolução nº 2, de 8 de Março de 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação e Música; Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013; Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o Pibid; Regimento Interno do Pibid na Unimontes e o Subprojeto Música: O Ensino de Música nas Escolas da Unimontes. Também foram analisadas publicações desenvolvidas no âmbito do Pibid/Música no município de Montes Claros, estado de Minas Gerais, para compreender os objetivos e a relação que estas têm com as atividades desenvolvidas pelo Pibid Artes/Música. Tais publicações contribuíram para compreendermos a concepção que os bolsistas têm sobre o Pibid/Música, bem como sobre as propostas das atividades desenvolvidas nas escolas.

Utilizamos, também, um questionário semi-estruturado que foi aplicado aos acadêmicos Pibidianos, formandos de 2015, do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes, considerando que os mesmos possuem maior tempo de participação no Programa. Após agendamento prévio, o questionário foi aplicado aos Pibidianos em uma das reuniões do Pibid que acontece semanalmente. Antes da distribuição dos questionários, solicitou-se a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O intuito da aplicação dos questionários foi verificar as concepções e entendimentos relacionados à formação do professor de música e as influências e contribuições que as atividades realizadas no Pibid trazem para a sua formação profissional.

Foi realizada também uma entrevista com o coordenador didático do Curso de Música da Unimontes tendo por objetivo conhecer sua percepção em relação ao processo de desenvolvimento das atividades do Pibid no âmbito do curso. Foi apresentado a ele o TCLE, contendo todas as informações relativas à pesquisa. Assinado o documento, houve a permissão para fazer a gravação da entrevista que aconteceu no dia 03 de setembro de 2015 na sala da Coordenação Didática do curso de música. A entrevista transcorreu dentro de uma relação de cordialidade e seriedade. A entrevista durou 20 minutos e 51 segundos.

Tivemos como cuidado ético a preservação das identidades das informações pessoais dos investigados. A pesquisa teve o consentimento de todos os investigados. Foi oferecido aos participantes da pesquisa um retorno dos resultados obtidos, assim como das considerações alcançadas.

A dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. No capítulo I discutimos questões referentes à formação do professor de música, com uma breve contextualização histórica e discussão atual do processo de formação do docente em música. No segundo capítulo, destacamos as políticas públicas para a formação de professores, o Pibid como política pública e o Pibid no curso de música. O capítulo III traz algumas reflexões a partir da pesquisa empírica sobre o Pibid na formação do professor de Música na Unimontes, em que são feitas descrições do Curso de Licenciatura em Música dessa instituição, apresentando estudos a partir dos documentos legais analisados referentes ao curso supracitado e ao Pibid com o intuito de demonstrar como se originou e desenvolveu o Pibid e o Pibid/Música na Unimontes. Apresentamos também o Pibid e a sua prática no curso de música, demonstrando como são planejadas e realizadas as atividades dos bolsistas do projeto nas escolas. A partir dos dados produzidos foi feita uma análise sob a percepção do coordenador do Curso de Música e a perspectiva dos Pibidianos quanto à formação do professor de música e a importância do Programa – suas influências e contribuições para a formação do professor de música.

Nas considerações finais são feitos apontamentos quanto às discussões apresentadas ao longo da pesquisa no sentido de responder aos questionamentos da pesquisa e apresentar os prós e contras do Pibid relacionados às políticas públicas, formação docente e estágio, saberes e práticas.

1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Neste capítulo, abordamos questões sobre a formação do professor de música no Brasil, além do levantamento panorâmico dentro de uma perspectiva histórica, social e política do seu processo de escolarização desde o período jesuítico até a contemporaneidade, no intuito de entender concepções, valores e crenças que conduziram a prática pedagógica dos professores de música. Também analisamos as normatizações presentes na legislação educacional brasileira, suas concepções, contradições e influências na formação e no perfil do professor de música, bem como descrevemos e discutimos as concepções, saberes, competências e práticas pedagógicas que constituem o processo de formação desse professor.

1.1 O processo de formação docente em música no Brasil

Em uma conferência realizada no IV Encontro Institucional do Pibid da Unimontes, no dia 21 de agosto de 2015, proferida pelo Professor Júlio Emílio Diniz Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com o tema: *As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente*, ele destaca a importância das licenciaturas e dos cursos de formação de professores. Pereira diz que “quando a conjuntura política muda e começam a aparecer questões financeiras surgem pessoas interessadas em ser formadores de professores”. E acrescenta: “quando se começa a envolver com as licenciaturas é importante lutar pelas políticas públicas para a formação de professores”. Dessa forma, é importante ressaltar a visão do palestrante quanto à perspectiva histórica, atual, futura e política da formação de professores. Ele destaca primeiramente que a formação de professores tem uma história e todo profissional deve tomar conhecimento dela. Em 2015, comemorou-se 180 anos da história da formação de professores no Brasil. Muitas pessoas que estão envolvidas na formação de professores não sabem desse fato. Formam-se professores que não têm conhecimento da história da educação e da sua profissão.

Sobre o ensino de música no Brasil podemos iniciar destacando o Período Jesuítico (1549-1759) e mais precisamente o ano de 1560, quando foram criadas as missões jesuíticas fundadas pelos padres jesuítas com estrutura de educação musical para os índios que cultivavam em suas culturas a arte musical com caráter ritualístico e religioso. Os jesuítas trouxeram valores e práticas que exercem grande influência no conceito de educação no Brasil. Esses valores e práticas influenciaram também a educação musical brasileira (FONTERRADA, 2008). Na

conduta dos jesuítas, duas características foram percebidas: o rigor metodológico de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana que desconsiderava a cultura e os valores locais. Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, para que aos poucos o domínio da disciplina fosse se instaurando. A princípio, a música foi utilizada pelos padres jesuítas para converter os índios à religião católica professada por eles (BUENO, 2011) e aos poucos, o ensino de música foi sendo transmitido a outras pessoas e grupos dos engenhos e cidades.

Do período colonial até meados do Império predominou no Brasil o chamado “modelo artesanal” de formação de professores. Segundo Fialho, Castro e Brandenburg (2014, p.198), esse modelo “se perpetuou por quase todo o século XIX e consistia em uma maior proximidade com os modelos tradicionais e a proposta do método Lancaster. O futuro mestre aprendia as técnicas de trabalho a partir do momento em que auxiliava um professor experiente”, também chamado de professor adjunto. Segundo Fonterrada (2008), até o século XIX o ensino de música tinha um caráter prático e ocorria na direta relação entre discípulo e mestre.

No período imperial (1822-1888), o propósito era que a educação musical estivesse voltada para a prática musical nas igrejas, conventos e colégios. Supõe-se que as regras de ensino de música permaneceram presas aos valores dos métodos progressivos, ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas (FONTERRADA, 2008). A autora Fonterrada (2008) também orienta-se pela idéia de que o ensino de música nas escolas públicas brasileiras foi instituído de forma oficial em 1854, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso. Por isso, Vicentini e Lugli (2009, p. 21) afirmam que o período imperial consistiu um “momento das trevas”, durante o qual não houve esforços de escolarização ou de formação de professores.

O ano de 1835 foi marcado com o início da história da formação de professores no Brasil, com a criação da primeira escola normal na província no Rio de Janeiro, especificamente em Niterói e também no Estado de Minas Gerais, em Ouro Preto, que na época era a capital da província de Minas Gerais. Apesar de terem sido criadas na mesma data, a escola de Ouro Preto iniciou as suas atividades somente em 1840. A criação da escola normal no Rio de Janeiro é o marco histórico do início da formação de professores no país, e, portanto, comemoraram-se em

2015 os 180 anos de história de formação de professores no Brasil. Anterior a esta data havia docência, mas não havia uma preparação específica para tal (PEREIRA, 2015).

Com D. Pedro II surgem as primeiras instituições e sociedades de música, como o Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841. Naquela época, o ensino musical privilegiava a formação do instrumentista virtuose e corroborava a tendência ao individualismo que ainda hoje pode ser percebida na formação de grande parte dos músicos e educadores musicais.

Apenas nas décadas de 1860 e 1870 aparecem discussões a respeito dos modelos de formação de professores como, por exemplo, o sistema de concursos e a formação na prática com os professores adjuntos e o modelo de formação institucional por meio das escolas normais (SOARES, 2013). Segundo Pereira (2015), as escolas normais foram até meados do século XIX e somente a partir de 1930 a Escola Normal passou a exigir a conclusão do secundário fundamental (antigo Ginásio ou 5ª a 8ª séries do ensino fundamental). A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946) “assemelhou a organização e duração do Curso Normal às do Curso Secundário, que era constituído de um primeiro ciclo com quatro anos (Ginásio, com destinação acadêmica, sem formação profissional) e de um segundo ciclo de três anos (o Colégio que se dividia em Clássico e Científico).” (BRASIL, 1946).

Os professores que não tinham uma formação específica eram nomeados através de concurso de nomeação. Villela (2003) destaca o modo como os professores eram admitidos e a conduta do processo do concurso na época.

[...] não é por acaso que muitas escolas normais se extinguiram ou viveriam de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos diretores dessas escolas vão se referir, constantemente, às dificuldades que encontram para manter um curso [...] quando em contrapartida, pessoas muito despreparadas ascendem ao magistério por concursos que não fazem maiores exigências e, muitas vezes, já têm seus candidatos “esperados” (ficando rotulados como “concursos de palácio”). (VILLELA 2003, p. 126).

Os concursos denominados de nomeação eram desprovidos de rigor, com caráter protecionista em que selecionavam pessoas despreparadas para o exercício da profissão docente, devido à escassez de professores habilitados, gerando assim, diversos problemas operacionais para os gestores escolares.

Mesmo com deficiências os sistemas de concursos prevaleceram frente às instituições de formação institucional. O modelo dos concursos estimulava a formação “na prática”, fazendo com que os exames adquirissem a função não só de selecionar, mas também de qualificar e titular o profissional docente. Desse modo, a “formação” do professor era deixada de lado, incentivando um modelo de seleção deficiente que nem sempre escolhia adequadamente aqueles aptos ao exercício do magistério. (SOARES, 2013, p.132).

Desse modo, as escolas normais acabaram sendo desprestigiadas pela deficiência quanto à forma de elaboração dos concursos, revelando o continuísmo no processo de seleção, caracterizando a falta de seriedade nos processos.

Com o intuito de preparar melhor os professores para lecionar nas Escolas Normais secundárias, data-se o registro por meio da iniciativa particular de um grupo de professores juntamente com o Conselheiro Manoel Francisco Correa para a fundação de uma Escola Normal na Corte (BRASIL, 1873). Com a inauguração da escola, houve a necessidade de preparar os profissionais por meio de um curso pedagógico de forma gratuita, que contemplasse o ensino teórico e prático para os profissionais da instrução primária. Para tanto, a organização do currículo desse curso durou apenas 01 ano e constava música como disciplina, conforme destaca Soares (2013).

Uma nova tentativa de instituição da Escola Normal surge em 1876 com o Decreto nº 6.379 de 30 de novembro de 1876. Seu Art. 4 traz que o curso de estudos seria de três anos, de modo que no 1º ano de instrução moral e religiosa teria, além de outras disciplinas, a inclusão da Música vocal: princípios gerais, solfejo; exercícios graduados sem instrumentos, no 2º e 3º anos: Língua nacional: Música vocal: solfejo, concerto de vozes; ginástica: exercícios graduados sem e com instrumentos. Percebe-se que em todos os três anos de duração do curso eram ofertadas disciplinas de música, mesmo a formação do professor não sendo na área específica de música. O professor deveria ter o conhecimento das diversas áreas, inclusive música. Para ser admitido, conforme o Artigo 5º do mesmo decreto, o aluno professor deveria ter como pré-requisito a idade mínima de 15 a 16 anos, aprovação em exame de admissão, aptidão literária e distinta moralidade e exame médico. O Art. 10 aponta que o ensino de música seria feito por um mestre (mestra na escola de professoras) de música vocal.

No Período Republicano (1889-1936), segundo Pires (2003, p. 12), “diante do novo contexto sociopolítico, o Brasil republicano necessitava formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores representantes dos ideais dominantes na época”.

Acreditava-se na formação da cultura e da identidade nacional para se enfrentar o problema das desigualdades sociais da época. O modelo de educação da época enfatizava a formação de elites.

Conforme Pereira (2012), a formação do professor de música no Brasil no final do século XIX sofreu grande influência do modelo conservatorial europeu que se preocupava com a formação do virtuose, instrumentista ou cantor com um repertório especificamente erudito, associado às disciplinas teórico-musicais. Esse modelo de professor reproduzia os seus conhecimentos apenas no ensino do instrumento/canto. A formação do professor estava voltada mais para a participação em orquestras e corais que apresentavam concertos de obras com alto grau de dificuldade musical, inacessível às pessoas que não possuíam formação musical. Tal modelo foi implantado inicialmente no Brasil a partir dos Conservatórios, modelos dos cursos de música para as universidades, seguindo o modelo europeu que oferecia o curso de música, mas centrado na formação desse perfil profissional. Nesse contexto, Pereira (2012, p.15) pontua que “a concepção de professor de música mantém o caráter de formação específica e profunda no instrumento/canto, mas agora acrescida de uma disciplina pedagógica – o que revela o início de uma preocupação com a formação didática do professor.” O acréscimo de uma disciplina pedagógica à formação do professor de música aponta para mudanças significativas no processo de formação docente em música. Os músicos cantores e/ou instrumentistas com conhecimentos práticos ou formados em nível de bacharelado atuavam como professores de música, porém sem formação pedagógica que os habilitassem para o exercício da docência em música. Assim, Janibelli (1971) destaca que em 1889, um ano após a Proclamação da República, passou-se a exigir formação especializada do professor de música através do Decreto Federal nº 981 de 28 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890).

Na obra “Pedagogias em Educação Musical” organizada por Mateiro; Ilari (2011), os autores Bueno (2011), Mariani (2011), Silva (2011), Parejo (2011), Bona (2011), Ilari (2011), Mateiro (2011) destacam que de todos os pensadores e pedagogos da história, existem aqueles que aprofundaram no ensino da música e apresentaram pedagogias específicas. Portanto são chamados de pedagogos musicais. As grandes transformações artísticas e científicas produziram estes profissionais da música no século XX. Assim, surge uma série de músicos, professores comprometidos com o ensino da música dos quais podemos citar alguns: Émile-Jaques Dalcroze, professor no conservatório de Genebra criador do método eurítmico, um sistema de ensino rítmico musical com base no movimento corporal e na habilidade de escuta. O pedagogo Edgar

Willems, aluno de Dalcroze, tinha como aspiração fazer ciência: operar em bases racionais e encontrar as relações entre a música e o homem. Dedicou-se a dois aspectos: o teórico que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana e a sua correlação também com o som e o prático. Zoltán Kodály foi nacionalista e teve como tarefa a reconstrução da cultura musical húngara. Viu no trabalho de pesquisa juntamente com uma equipe constituída por músicos, etnomusicólogos e sociólogos uma oportunidade para a afirmação da cultura húngara. Carl Orff traz princípios que integram linguagens artísticas e tem o ensino baseado no ritmo, movimento e improvisação. O método ganhou aceitação por um grande número de escolas de educação geral e especializadas em música, pois envolve fala, dança e movimento partindo do ritmo. A proposta pedagógica de John Paynter está relacionada ao ensino de música nas escolas baseado na experiência artística e na criatividade. E por fim, Shinichi Suzuki que aprendeu a tocar violino como autodidata e mais tarde se aperfeiçoou na Alemanha. O método desenvolvido por ele foi demonstrar que crianças são capazes de desenvolver habilidades necessárias à execução de obras musicais a partir do ensino do instrumento violino.

Todos os métodos utilizados pelos pedagogos apontam um fator importante: é através da experiência de vida que se tem uma aproximação com a música. Enfatizam também a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música. Esses e outros pedagogos musicais foram, e são ainda hoje, de fundamental importância na formação do professor de música, sendo seus métodos utilizados por diversas universidades brasileiras que oferecem o curso de licenciatura em música. Corroborando essa ideia, Penna (2011, p.17) diz que:

Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino da música, a questionar os modelos tradicionais e “conservatoriais”, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato.

Conseqüentemente, o estudo dos métodos de educação musical elaborados por estes e outros pedagogos musicais são de fundamental importância na formação do professor de música.

Diante desta perspectiva, no século XX, o professor Anísio Teixeira, ao trazer a proposta da Escola Nova, por meio das idéias de seu mestre John Dewey, acaba por influenciar, também, a educação brasileira. Dessa forma, “na escola, o ensino da música não iria ser restrito aos talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Na década de 1930, os bacharéis poderiam a ter permissão para

lecionar no ensino secundário, desde que fosse acrescentado mais um ano de formação, com disciplinas pedagógicas para a obtenção da licenciatura.

Com a queda da república em 1930, Getúlio Vargas assume o poder político nacional mudando todo o sistema de governo. Instala-se uma política educacional nacionalista e autoritária e a música passa a ser utilizada como forma de desenvolver a disciplina, patriotismo e a coletividade. Destaca-se a figura do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos que implantou o canto orfeônico, importado de um modelo francês e constituído através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 pela ditadura de Vargas e pelo Estado Novo que tornava obrigatório o ensino de música para todos os níveis escolares (BRASIL, 1931). Em 1932, Villa-Lobos assume a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística – Sema, que “tinha como atribuição planejar, orientar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade.” (PARADA, 2008, p. 177).

Heitor Villa-Lobos implantou cursos de música e introduziu o canto orfeônico nas escolas estaduais, sistematizando o ensino de música nas escolas do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro e baseado no folclore que serviu como tema para a formação de uma consciência sociocultural e musical. Seu carisma aliado ao espírito cívico-patriótico da época introduziu no currículo das escolas primárias secundárias do Brasil a obrigatoriedade do ensino de música que permaneceu por mais de uma década. Conforme destaca Mariz (2005, p. 27), “Villa-Lobos consolidou a música nacionalista no Brasil, despertou o entusiasmo de sua geração para o opulento folclore pátrio, traçou com linhas vigorosas a brasilidade sonora.” O autor acrescenta que Villa-Lobos “organizou concentração orfeônica que deu o nome de ‘exortação cívica’. Nela tomaram parte cerca de 12.000 mil vozes com elementos de todas as classes sociais.” (MARIZ, 2005, p. 143). Heitor Villa-Lobos contribuiu de forma decisiva para o ensino de música nas escolas, influenciado pelos métodos ativos de educação musical por estar encantado com a proposta do pedagogo Kódaly, segundo (FONTERRADA, 2008). Até os meados dos anos de 1940, o canto ufanista nas escolas públicas brasileiras e a prática pedagógica dos professores de música seguem sem alterações até as mudanças políticas culturais que começam a ocorrer no Brasil. Sendo assim, o poder do canto orfeônico começa a perder forças em seu processo, com a saída de Heitor Villa-Lobos da Sema e com o fim do Estado Novo.

Na década de 1960, o canto orfeônico é substituído pela educação musical devido ao interesse dos músicos da época e professores brasileiros, seguidores das práticas metodológicas

dos educadores musicais que revolucionaram o ensino musical europeu desde o início do Século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály que, não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008).

Nesse mesmo período são criados cursos superiores de formação de professores de Educação Musical com a estrutura do modelo 3+1, que consistia em três anos para o estudo de disciplinas específicas, de conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. De acordo Pereira (2015), os cursos de licenciatura (fórmula “3+1”) somente vigoraram com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei nº 8.530 de 1946 que apresentaram uma nova estrutura: o curso normal, em conformidade e singularidade com os cursos de nível secundário, dividia-se em dois ciclos, conforme destaca Saviani (2009, p. 146):

O primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Ainda, segundo o autor, os cursos de certa forma,

contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Percebe-se que os cursos de primeiro ciclo contemplavam as disciplinas de cultura geral, imitando o modelo ginásial e estilo das escolas normais, enquanto o segundo ciclo abrangia os fundamentos da educação e foi reformulado na década de 1930. Assim, as disciplinas do conteúdo específico de música eram justapostas às disciplinas pedagógicas estabelecidas pelo Parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação (CFE), conforme destaca Pires (2003).

Nesse período, a comissão estadual de música, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, cria o curso de formação de professores de música. Para ingressar no curso, os alunos eram submetidos a uma prova de seleção para preencher 10 vagas

disponibilizadas para a capital e 20 vagas para o interior do estado. Aos alunos do interior eram oferecidas bolsas de estudo para manterem-se na capital. Com tais investimentos, os alunos tinham a oportunidade de estudar música com professores renomados que atuavam em São Paulo. Investia-se na formação do músico, pois se acreditava que para ser educador musical era preciso ser músico. O curso foi impedido de continuidade devido à falta de conquista de sua legalização, impossibilitando muitos alunos de obter diplomas, mesmo estudando por um período de quase quatro anos. Porém, muitos desses alunos tornaram-se músicos atuantes no cenário paulistano e brasileiro (FONTERRADA, 2008). Mesmo atingindo o ensino público apenas indiretamente, segundo relata a mesma autora, a prática dos educadores brasileiros que trabalhavam em escolas especializadas contribuiu para incentivar a prática musical na escola pública, com a substituição do canto orfeônico pela educação musical em 1964.

Neste período, foram implantados cursos de formação, a princípio na cidade do Rio de Janeiro, e posteriormente em São Paulo. Mesmo sendo exigida a frequência dos professores de música, algumas dificuldades impossibilitaram a presença deles nos cursos de formação, destacando-se a distância entre as cidades e a falta de acesso entre elas, em razão de más condições das estradas e até mesmo, a inexistência delas (FONTERRADA, 2008).

Com o golpe militar em 1964, adequações foram feitas no campo educacional e houve a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério. Assim sendo, houve mudanças na legislação mediante a lei nº 5.692/71: “Extingue-se as escolas normais e cria-se a habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério.” (SCHNEIDER, 2014, p. 81). Modifica-se a denominação dos ensinos, primário e médio, para primeiro grau e segundo grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus de forma a garantir uma formação geral e uma parte visando à formação especial. O curso normal cede lugar à habilitação de 2º grau (BRASIL, 1971).

De acordo com Fernandes (2013), a formação de professores para a área de Artes, no que tange à escola regular, ganhou extraordinária ênfase a partir da publicação da Lei nº 5.692/71 que incluía no Art. 7 a Educação Artística, uma vez que com a Lei o Brasil teria que dispor de pessoal qualificado para ensinar nas escolas nos novos parâmetros exigidos, incluindo a Educação Artística. Com tal Lei, o governo inaugurou em caráter de urgência as diversas licenciaturas. Assim, instauram-se os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior (Lei 7.044 de 1982) que alteraram dispositivos da Lei vigente, referentes à profissionalização do

ensino de 2º grau. Os cursos de licenciatura tinham duração de quatro anos, tendo em sua estrutura curricular disciplinas comuns nos dois primeiros anos de formação, denominada de licenciatura curta. Ao concluir esse período, o professor de Educação Artística fazia a opção por uma das habilitações disponibilizadas pela IES, e cursava mais dois anos em uma das áreas específicas, denominada licenciatura plena.

Em 1982, ampliou-se o acesso à escolarização do ensino de primeiro grau, estendido para oito anos, e devido à precariedade da formação de professores referente ao antigo ensino primário, o governo criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) de nível médio, mediante as críticas feitas aos cursos de habilitação para o magistério coma vigência da lei nº 5.692/71e tendo em vista a queda de matrícula nesses cursos. Para Saviani (2009, p. 147) “esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.” Dessa forma, a referida Lei previu que a formação de professores se daria em nível superior, em cursos de licenciatura curta e plena. Nota-se que tal formação caracterizava-se como insuficiente para os futuros professores atuarem no ensino formal de música, considerando o tempo de duração do curso específico para esta área do conhecimento, bem como a deficiência na estrutura curricular para a formação dos profissionais. Tomando como base tais fatos, Arroyo (1999, p.46) destaca que:

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. Ninguém ouse dirigir carro nesse trânsito urbano maluco sem antes aprender as leis de trânsito, treinar-se em longas horas de autoescola, passar na prova e obter carteira de habilitação. Essa semelhança está tão internalizada em nosso pensamento pedagógico que passamos meses e anos requalificando, gastamos tempo, dinheiro e energias treinando para a intervenção sempre adiada por falta de preparo adequado.

A autora apresenta uma constatação sobre o processo de formação de professores e sua realidade vivida no Ensino Básico na atualidade. Se não há uma preparação suficiente, o profissional certamente não terá sucesso em sua profissão por não estar preparado para atuar e, conseqüentemente, tal fato trará reflexos na qualidade do ensino. Diante disso, as licenciaturas

passam por situações de instabilidade, principalmente com a evasão de licenciandos que migram para cursos de bacharelado. No caso das licenciaturas em música, existem licenciandos que concluem o curso, mas não querem ser professores de música, preferindo o bacharelado, o que caracteriza de certa forma o enfraquecimento da licenciatura. Nota-se que há uma dissociação entre universidade e escolas de Educação Básica em que as práticas pedagógicas dos professores não têm se adequado ao contexto cultural dos alunos. Tal realidade incide no resultado do trabalho docente, quando o futuro professor recebe a sua formação profissional no contexto universitário e encontra uma realidade diferente nas escolas de Educação Básica.

Outra questão que se destaca na formação de professores relaciona-se à disciplina Estágio Curricular Supervisionado e a sua relação vertical e horizontal com as disciplinas específicas. A verticalidade se refere à distribuição de disciplinas nos períodos que antecedem ao Estágio, que hierarquicamente, devem de igual forma contribuir para que o Estágio se desenvolva de forma mais significativa. Na horizontalidade, entende-se que a distribuição das disciplinas precisa apresentar graus de aprofundamento que irão subsidiar as diversas etapas do Estágio. Ademais, as ementas das disciplinas específicas que antecedem ao Estágio, e sua aplicação, incidirão positivamente ou negativamente no Estágio Curricular Supervisionado e, conseqüentemente, na formação do futuro professor.

Assim, mediante preocupações referentes com a qualidade de formação do educador musical, reforça-se o argumento sobre a importância de se investir em políticas públicas para a formação de professores. No atual contexto econômico brasileiro, as políticas públicas de formação de professores já implementadas estão ameaçadas por falta de incentivo e ações práticas por parte de gestores educacionais, e se minimizadas trarão prejuízos a todo o processo educacional. Hoje, o ensino de música carece da formação mais apropriada dos professores da área como forma de assegurar o seu sucesso. A emergência dos cursos de Pós-Graduação em Artes e em Música contribui de forma decisiva e significativa.

1.2 Discussões atuais sobre a formação do professor de música

Pesquisas realizadas por diferentes autores, bem como associações atuantes como a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), pesquisas nos cursos de graduação, programas de pós-

graduação em Música, Programas de Pesquisa em Educação, Grupos de pesquisa ligados às universidades e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pesquisadores autônomos têm contribuído para reflexões que permeiam aspectos relacionados à formação de professores de música. Tais investigações se multiplicam a todo o momento, conforme destaca Bellochio (2003b, p. 42):

Dessa forma, e considerando que o tema não é novo e venha sendo debatido há no mínimo uma década, a ênfase sobre a pesquisa em educação musical não está esgotada e não deverá sê-la, por conta da própria dinâmica que a constitui, ou seja, as relações que emergem da tríade música(s), homem(s), educação(ões).

As pesquisas na área da educação musical e formação de professores trazem perspectivas de melhoria e concretização desta difícil e necessária tarefa que é formar profissionais para o ensino de música. Tal tarefa se apresenta como um desafio devido às transformações constantes da contemporaneidade, pois é preciso considerar os contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos de cada licenciando, bem como suas expectativas que influenciarão na aprendizagem e, conseqüentemente, em sua atuação profissional. Desse modo, as instituições de Ensino Superior devem estar mais abertas às manifestações culturais no âmbito da educação musical procurando acolher as diversidades culturais e com maior compromisso para com a formação dos professores de música.

Neste tópico discutiremos aspectos relacionados à formação do professor de música como a origem e a prevalência da polivalência relacionada ao ensino de música nas escolas; a utilização das tecnologias no processo de formação docente em música, e concluindo a discussão com a formação do professor de Música e sua atuação nas escolas de Educação Básica.

1.2.1 A Polivalência no Ensino de Música

Considerando fatos históricos sobre a formação de professores de música no Brasil na década de 1970, período marcado por fragilidades quanto à formação de educadores musicais, significativas transformações ocorreram após a implantação da disciplina Educação Artística, constituída a partir das linguagens artísticas, a saber: música, artes plásticas e artes cênicas. O professor teria que dominar as três áreas do conhecimento artístico, sendo esse um período de polivalência. Para (BARBOSA, 1989, p.171), a polivalência é um absurdo epistemológico, tendo a intenção de

preparar um professor de arte em um curso de apenas dois anos, que seja capaz de lecionar tantas disciplinas artísticas. Desta forma, o conhecimento torna-se superficial nas linguagens artísticas, com uma proposta metodológica de certa forma ineficaz para uma formação generalista que não será capaz de dominar as especificidades de cada linguagem artística, não correspondendo, portanto, às necessidades do profissional que se pretende formar. Com isso, percebe-se a fragmentação do ensino dessas áreas e a música, como as demais linguagens artísticas, perde o seu caráter de conteúdo específico conforme destaca Penna (2007, p. 50): “A polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música”. Também destaca Mateiro (2003, p. 3):

O certo é que este tipo de formação na área de Educação Artística acabou por formar profissionais com conhecimentos gerais de música, artes plásticas, teatro e desenho. A idéia do ensino baseado na integração das artes, talvez a concepção da Educação Artística, ficou prejudicada pela polivalência. De um lado, se questiona a possibilidade de uma pessoa dominar as quatro áreas artísticas e, de outro, se assiste à perda de conteúdos de cada uma das áreas do conhecimento artístico.

Houve uma dificuldade dos educadores em dominar os conteúdos do ensino formal de música por falta de preparação suficiente para exercer a profissão na área. Fonterrada (2008) destaca que:

No início a duração do curso era de dois ou três anos, para obtenção, respectivamente, das licenciaturas curtas e longas. O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Quadros, Costa e Mattos (2015, p. 2) destacam que “tal prática resultou no descompasso do ensino de música no ensino formal, por falta de professores capacitados.” O fato justifica-se porque os professores faziam o curso de Educação Artística nas modalidades denominadas licenciatura curta e/ou plena. Fernandes (2013) também contribui com a análise sobre a formação do professor ao destacar aspectos relacionados à polivalência diante do paradoxo: as universidades buscam formar o professor de música e a demanda profissional é pelo professor polivalente. Fernandes (2013, p. 44) diz que:

Um problema ainda presente na formação e na prática do professor de Arte é a polivalência. Sabemos que a maioria das instituições de Ensino Superior não prepara o professor para tal prática; entretanto, os concursos ainda exigem esse tipo de profissional. Com isso, há uma negação da própria história do ensino da Arte no Brasil, uma vez que tal postura vem, há muito tempo, sendo criticada por todos os seguimentos dos profissionais da Arte.

Atualmente, a polivalência apresenta-se, ainda, como um problema presente na formação e na prática dos professores de música. A maioria das instituições de Ensino Superior não prepara os futuros profissionais para as práticas polivalentes, mas sim, para o exercício em uma das áreas artísticas, dentre elas, a música. Porém, podemos citar como exemplo, muitos concursos para professores de Arte na Educação Básica se referindo ao professor que deverá atuar nas diversas áreas do conteúdo Artes, dentre elas a música.

Somente com a LDB 9.394/96 a formação de professores de música inicia-se no Ensino Superior, pois até então o ensino era realizado por profissionais autodidatas e liberais. Em seu Art. 4º há a declaração de que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.” (BRASIL, 1996), o que já era previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No caso do Brasil, “embora o licenciado seja o especialista qualificado para o ensino da música nas escolas, a LDBEN permite que o professor generalista exerça tal função e, muitas vezes, ainda com respaldo legal, o generalista tem somente o curso de Magistério (Normal) de nível médio” (FERNANDES, 2013, p. 43). Entretanto, a LDB 9.394/96 em seu Art. 62 diz que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Assim, fica claro que a Lei estabelece a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena para atuar na Educação Básica. Assim, Fernandes (2013, p.48) sugere:

sugerimos que, ao invés de criarmos habilitações nos cursos de formação do professor generalista (curso Normal e no curso de Pedagogia) em artes específicas – ou seja, além das habilitações existentes, como Magistério para as séries Iniciais, Educação de Jovens e Adultos etc. – fosse incentivada (alcance e aprimoramento) a formação do licenciado em música e sua presença obrigatória na escola, como o é na Educação Física, pois nenhum professor generalista pode ministrar tal disciplina a não ser um licenciado nesta área. Assim, a presença na escola do professor especialista em cada área da Arte deverá ser obrigatória.

O autor defende a presença obrigatória de um professor licenciado na área específica de música nas escolas, principalmente porque o seu ensino é obrigatório na Educação Básica, dada a sua importância como as demais disciplinas, não concebendo a atuação de professores sem formação específica em música.

1.2.2 Formação de professores de Música para a Educação Básica

A formação de professores de música no Brasil tem sido um tema de grande relevância em debate na área. Cada vez mais, a questão sobre a formação de professores adquire importância nas universidades para a atuação dos profissionais nas escolas de Educação Básica. Bellochio (2002, p. 46) destaca que:

Entendemos, assim, que o contato com a atividade de docência é fundamental para o aluno em formação inicial. A antecipação, com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade. O aluno em formação inicial, na universidade, deve estar em contato estreito com a realidade escolar, buscando uma aproximação entre as teorias e as práticas educacionais, superando visões de “formação como receituário” ou de “práticas educativas como ativismos”.

A formação do professor de música deve abranger também as competências inerentes a um pesquisador. Tais competências vêm sendo defendidas pelos educadores, especialistas de diversas áreas, gestores e formuladores de políticas educacionais, conforme relata André (2006). A formação que se defende não pode ser pensada como um modelo reprodutor da prática docente, mas como um novo modelo em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência do docente, para que o mesmo tenha maior autonomia profissional, liberdade e emancipação. Pensar em uma formação em que os professores sejam capazes de refletirem a prática e se sintam motivados a buscarem novas

formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e relações para solidificar e aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente.

De acordo com Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicione.” Assim, podemos pensar primeiramente na formação dos professores para que sejam preparados para exercer sua função de forma participativa, crítica e política no ensino. A esse respeito, Beineke (2004, p. 40), afirma que:

[...] um trabalho significativo de educação musical na escola pode mudar muito a realidade que temos. Se olharmos ao nosso redor poderemos ver como um único professor às vezes consegue envolver uma comunidade inteira, modificar a visão de educação musical de muitas pessoas, desde as crianças, os seus pais, a direção, a coordenação, uma comunidade inteira! E talvez a melhor forma de contribuirmos para que as políticas governamentais tornem-se reais, que as condições de trabalho melhorem, seja formando professores preparados para atuar de forma crítica na escola pública. Políticas públicas também implicam pensar no mercado de trabalho na área de música, nas demandas que os cursos de licenciatura em Música estão atendendo. É comum a reclamação de que a maioria dos alunos do curso de licenciatura em Música não querem ser professores. Por que isso acontece? Por que ao invés de reclamar não pensamos nas necessidades que não estamos atendendo? Temos que pensar na especificidade do curso de licenciatura em Música, na sua relação com a Educação Básica e outros espaços educativos, com a formação de professores.

De acordo com Beineke (2004) percebe-se que a educação musical na escola é considerada um conteúdo significativo e de grande importância para o processo de desenvolvimento e humanização dos indivíduos sejam quais forem os períodos históricos e a sociedade em que se vive. Necessita-se de professores musicais bem capacitados para atuar de forma crítica nas escolas públicas, buscando melhorias e mudanças, que sejam de fato, significativas para a educação como um todo. Para isso, também são necessárias políticas públicas que valorizem o profissional e que priorizem a formação de professores que tenham consciência de seu ensino, bem como da utilidade do mesmo.

Fernandes (2013, p. 48) sugere que haja

inclusão séria e definitiva da pesquisa e da articulação teoria-prática, como princípios fundamentais na formação do professor. É formando um bom pesquisador que se forma um bom professor. A pesquisa é um instrumento de formação e propicia a transformação da prática pedagógica, auxiliando o professor na implementação de sua função e na criação de situações adequadas no contexto do ensino e da aprendizagem.

Percebe-se que a formação do professor de música aconteceu de forma dissociada da pesquisa. Prevalencia a prática. Formava-se o virtuose musical, ou seja, preparava o aluno apenas para ser um exímio músico: instrumentista e/ou cantor, ideia esta inconcebível na atualidade, onde a formação do professor de música deve estar alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão de forma articulada. A integração do ensino, pesquisa e extensão permite vincular a teoria à prática, propiciando ao professor a oportunidade de analisar suas práticas de forma individual e coletiva para pensar, reconstruir, decidir ou até mesmo antecipar resultados no processo ensino e aprendizagem, dando oportunidade de refletir e agir sobre o próprio trabalho.

Considerando que a formação de professores de música nas universidades ainda permanece voltada para o binômio instrumentista/cantor, Mateiro (2003, p. 1) destaca:

Nos programas curriculares dos cursos de Licenciatura em música, a distribuição e importância dos conteúdos não diferem muito dos cursos de bacharelado, uma vez que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências aplicadas têm um baixo status. O maior peso está sobre as disciplinas prático-musicais.

As licenciaturas deveriam se ocupar das ciências do saber e aplicadas, mas na realidade ocupam um papel secundário, não têm se diferenciado tanto dos cursos de bacharelado, pois ainda trazem em sua estrutura uma formação voltada para as disciplinas enfatizando o bacharelado. Há uma preocupação quanto às estruturas institucionais das licenciaturas com relação a seus currículos e conteúdos formativos. Figueiredo e Mota (2012) reforçam essa ideia quando comentam sobre o Art. 62 da Lei nº 9.394/1996, especificando a formação dos professores para atuar na Educação Básica, ressaltando que:

Assim, a licenciatura em música seria, logicamente, a formação necessária para aqueles que desejam ser professores de música na escola brasileira. No entanto, esta lógica não é aplicável em todos os sistemas educacionais, nem para a área de música, nem para outras áreas do currículo. A falta de professores em diversos contextos faz com que pessoas habilitadas em uma determinada área atuem em outra área suprimindo as demandas das escolas. (FIGUEIREDO; MOTA 2012, p. 280).

Conforme destacado pelos autores, a falta de professores com graduação específica em diversas áreas do conhecimento tem levado os profissionais a assumirem a docência de um determinado conteúdo em que não possuem formação específica. Nesse cenário, destaca-se a situação dos professores do Estado de Minas Gerais que assumiram aulas em outra disciplina a fim de assegurar a sua efetivação (Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 que efetivou professores no Estado sem concurso público), (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2007), ocupando o lugar de outro profissional com graduação específica.

Muitas reflexões são feitas sobre as práticas que constituem a profissão docente em música e sobre as dimensões de legalidade e normatização para a sua sustentabilidade e andamento dos seus processos e as características dos cursos que formam professores de música. Todos os questionamentos são importantes no sentido de pensar a formação de professores e seus direcionamentos. O problema que se apresenta, desencadeado há décadas, está relacionado com as deficiências na formação do professor de música diante de leis que não privilegiam a formação de um professor de música para atuar na formação do educando. Mesmo com a Lei 11.769/08, o problema ainda permanece.

Diante do exposto, os autores Pereira (2012); Penna (2007); Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) desenvolvem reflexões relacionadas com o saber docente e a formação do professor. Eles trazem considerações importantes quanto à valorização, satisfação e realização profissional, sentido da profissão docente, a importância do professor pesquisador e a relação teoria e prática profissional nos saberes docentes, que são constituídas nas bases da constituição da identidade profissional.

Entende-se que o saber docente e a formação geral do professor de música, possivelmente, não diferem da formação dos demais professores, exceto no que se refere aos conteúdos específicos. Além de sua formação geral, o professor de música deve dominar os saberes teóricos e práticos relacionados à formação docente em música. Quanto aos saberes teóricos, deve demonstrar conhecimentos de história da música, educação musical, teoria musical, filosofia e sociologia da música, considerando que ele é um ser social e intelectual. Referindo-se aos saberes práticos, deve saber executar um instrumento musical, demonstrar conhecimentos de percepção musical, leitura de partitura, ritmos e estilos musicais, noções de harmonia tradicional e funcional, conhecimentos de música e tecnologia, além das matérias pedagógicas, indispensáveis à sua formação.

O trabalho docente deve ser um princípio formativo, especificando as bases e condições de trabalho do professor. Também é importante conhecer e situar a função da instituição que tem o caráter de instrumentalizar o sujeito para que ele tenha a capacidade de conhecer a sociedade e se inserir nela. A concepção de reconhecimento na e da profissão está relacionada com a ideia de realização pessoal, comprometimento moral, contato e relacionamento com os alunos e toda comunidade escolar. Del Ben (2003, p. 30), ressalta que “o desafio para nós, formadores de professores, é aprendermos a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes.” O saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com sua experiência de vida e história profissional, suas relações sociais, de modo particular com os alunos em sala de aula e com os demais segmentos da comunidade escolar. A aprendizagem e o ensino se constroem a partir da história de uma sociedade e suas culturas e o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

As articulações entre prática docente e saberes fazem dos professores um grupo social e profissional e depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para a prática. Quanto ao professor de música, Del Ben (2003, p. 31) afirma que:

Ser professor de instrumento e/ou de disciplinas teóricas em escolas de música, sejam elas escolas livres, conservatórios ou cursos superiores, deveria ser visto como uma escolha e não como resultado da falta de espaço profissional para musicistas e/ou bacharéis em música. Essa parece ser a visão daqueles alunos que buscam os cursos de licenciatura por pretendem atuar como professores de instrumento. Para eles, o ensino não parece ser uma profissão menor ou menos nobre; apenas uma profissão, que, para ser exercida, exige o domínio de saberes específicos, diferentes daqueles oferecidos pelo bacharelado.

A função social do professor está ligada à da escola, sendo eles mediadores no processo de formação dos sujeitos com o objetivo de garantir a aprendizagem, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização, inserção no mundo do trabalho e reflexão crítica e consciente da sua realidade. Portanto, vê-se também o importante e essencial papel da pesquisa no exercício da função docente como forma de produção de conhecimento, conscientizando suas práticas por meio da reflexão, criando condições para repensá-las e transformá-las.

Diante da nova realidade, as universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música se vêem na obrigação de preparar um profissional docente que atenda a essa nova demanda em um novo contexto educacional, em concordância com Penna (2007, p. 50)

quando diz que “a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá forma e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo.” A necessidade da formação específica de um professor de música se dá porque ela é uma linguagem e, para entendê-la, interpretá-la e dar-lhe sentido, é preciso que se aprenda a operar com seus códigos e decifrá-los. Faz-se necessário haver conhecimento específico para a alfabetização através da linguagem musical para que a mesma aconteça de forma contextualizada e sistematizada.

Segundo Figueiredo e Mota (2012, p. 274),

se a educação é parte de um *continuum* que se transforma constantemente, adaptando-se – ou não – às necessidades dos mais variados contextos, a formação de professores também é parte indissociável deste processo. Formar professores de música, portanto, também se insere nos desafios da educação contemporânea, com o principal objetivo de tornar estes profissionais cada vez mais competentes como educadores.

As instituições formadoras têm por dever oferecer aos seus educandos uma formação adequada para que os futuros profissionais possam atuar em diferentes espaços e atender as demandas do ensino musical da contemporaneidade. Del Ben (2003, p. 29) diz que “os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares.” Sabe-se que a responsabilidade dessas instituições é enorme. Com isso, as exigências tornam-se maiores para mudanças nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem e nos currículos. O momento atual requer decisões que possam convergir principalmente na concretização e institucionalização da inserção da disciplina Música nos contextos escolares da Educação Básica.

A seguir, no capítulo 2, discutiremos as políticas públicas para a formação de professores e o Pibid.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

Neste capítulo, apresentamos reflexões de autores sobre as políticas públicas para a formação de professores. Serão abordadas, nas duas subseções seguintes, questões relacionadas ao Pibid e ao Pibid no Curso de Música como política pública, abordando aspectos ligados ao desenvolvimento, abrangência, objetivos, possibilidades, limitações e perspectivas.

2.1 Políticas públicas para a formação de professores

Para se entender o processo de formação de professores, bem como as políticas públicas voltadas para essa finalidade faz-se necessário, primeiramente, conhecer um pouco mais sobre o sistema de organização político-administrativa brasileira e seus aspectos contextuais.

Diante das novas exigências impostas na contemporaneidade relacionadas ao trabalho docente, variadas demandas surgem no sistema educacional. Os estudos realizados por Gatti; et al. (2010, p.142) apontam deficiências e ressaltam que “vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho, complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.” Isso posto, percebe-se principalmente nos cursos de licenciatura que a formação docente carece de maior atenção e estruturação, colocando em questão o papel das universidades quanto à profissionalização dos professores.

Várias transformações ocorreram ao longo dos tempos na área de formação dos professores. Assim destaca Moura (2013, p. 48): “No Brasil, a formação de professores passou por inúmeras transformações de ordem social, política, econômica e cultural”. Por conseguinte, há a necessidade de se pensar e repensar ações para a formação desses profissionais discutindo possibilidades que garantam a relação entre o cotidiano e a prática profissional docente. Para isso, busca-se uma maior aproximação das IES com a Educação Básica. Assim, as políticas públicas para o Ensino Superior, relacionadas à Educação Básica no Brasil, direcionam-se também para o Ensino de Música nas escolas.

Em concordância com esse pensamento, Montandon (2012, p. 48) afirma que “as políticas de formação de professores no Brasil têm conquistado vulto nos últimos anos, como uma das ações para a melhoria da qualidade da Educação Básica”. Portanto, cada vez mais

pesquisadores têm discutido amplamente sobre os aspectos referentes à implementação de ações voltadas para a formação do professor de música.

Fernandes (2013, pp. 47-48) descreve alguns pontos que devem ser considerados ao falar sobre políticas públicas para a formação do professor de música para a escola regular e aponta que “houve um retrocesso, no que diz respeito às políticas públicas de obrigatoriedade da disciplina música na escola, ou seja, no segundo Império e na 1ª República, bem como em parte do período colonial, a disciplina música, específica, e não Artes ou Arte estava presente no currículo da escola pública.” O retrocesso a que se refere o autor é que a obrigatoriedade da disciplina música na escola era específica e, posteriormente, foi agregada em Educação Artística, Artes ou Arte. O autor destaca, ainda, que tratando de formação de professores de música, “não conhecemos nenhum projeto do Governo que seja feito pela comunidade escolar e seja adotado oficialmente.” (FERNANDES, 2013, p. 47). Tal fato se explica através das decisões governamentais sem ouvir a comunidade escolar. E complementa que “as políticas e programas listados na página do MEC (dez/2007) apresentam algumas ações que se ligam a formação do professor, indiretamente, como é o caso do Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), ou diretamente como é o caso do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)” (FERNANDES, 2013, p. 47). Ações como essas contribuem para a formação do professor de música, mas se apresentam como medidas paliativas.

Percebe-se o surgimento de políticas educacionais mais consistentes promovidas pelo MEC. Tais políticas, principalmente as que foram implementadas nas últimas décadas, buscam atender à necessidade de dar continuidade e melhor formação aos profissionais atuantes da Educação Básica. Com isso, diversos programas e ações vêm sendo realizados como forma de melhoria e fortalecimento das práticas e da formação dos profissionais da educação. Marinho e Queiroz (2010) destacam que tais iniciativas têm como foco fortalecer a prática e a formação docente. Dentre as ações destaca-se o Pibid, foco desta pesquisa.

O *PIBID* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): criado em 2008 com o objetivo de incentivar a formação inicial de professores para a Educação Básica, a melhoria do ensino nas escolas da rede pública e a integração da educação superior com a Educação Básica. Nesse Programa os futuros professores utilizarão o espaço da escola pública como campo de experiência e de referência para a construção e reelaboração do conhecimento e para o exercício orientado da ação docente. (MARINHO; QUEIROZ, 2010, p. 103).

Os autores supracitados acreditam que tais políticas têm trazido propostas e ações que visam contribuir para a melhoria da atuação dos professores da Educação Básica. E, ainda, consideram que essas propostas vêm sendo estruturadas em torno de três objetivos centrais: possibilidade dos professores possuírem ferramentas para a atuação nos diferentes universos e realidades de ensino, proporcionar um amplo (re)conhecimento das necessidades e demandas socioculturais do seu contexto de atuação e favorecer aos profissionais a compreensão dos fundamentos práticos e teóricos de cada área específica de conhecimento e da educação em geral (MARINHO; QUEIROZ, 2010, p. 103).

Os profissionais da Educação Musical têm buscado participar dos debates, como forma de definir e consolidar as políticas educacionais, garantir o ensino musical de qualidade e oportunizar aos profissionais da educação uma qualificação necessária ao exercício da sua profissão. No entanto, a formação inicial de professores de música ainda carece de atenção por parte dos gestores das esferas municipal, estadual e federal no sentido de consolidar políticas públicas que não tenham caráter imediatista para solucionar de forma rápida as mazelas encontradas na educação, mas que visem de forma permanente a valorização do profissional, correspondendo aos anseios dos educadores, permitindo ao professor de música a qualificação em sua área de conhecimento, maior motivação e segurança em desenvolver a profissão e, conseqüentemente, a sua permanência na profissão.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado recentemente no Congresso, prevê para 2016 a universalização da Educação Básica com ampliação da oferta de ensino. Por conseguinte, não se pode pensar na ampliação de ofertas de vagas e esquecer a qualidade do ensino. Pensar a formação do profissional e sua valorização é imprescindível. Percebe-se que há pouca atratividade na carreira docente, há falta de profissionais qualificados e bem remunerados para tal função. Nota-se que a oferta de docentes com formação adequada para atuar na Educação Básica é insuficiente. Não há políticas públicas consolidadas de valorização da carreira docente, uma formação profícua e continuada para os profissionais da educação.

Diante do contexto educacional brasileiro, há debates e questionamentos sobre a valorização e incentivo à docência. Há uma percepção de que o momento é necessário para pensar no fortalecimento dos cursos de formação de professores com ações conjuntas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio dos seus Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tais ações devem estimular o ingresso, a permanência, a progressão na carreira e a ampliação do número de docentes na Educação Básica, priorizando os egressos de instituições públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2007b, 2009). Portanto, essas ações devem ser voltadas para esses propósitos em seus vários níveis, contextos e formatos.

Ao afirmar que as políticas de formação de professores têm sido uma das ações para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, Montandon (2012) pontua que há duas premissas que são bases para ações das políticas públicas para a educação:

Duas premissas acompanham as bases para as ações decorrentes das políticas públicas para a educação. A primeira, é que elas sejam conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios. Segundo, que ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação - MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino básico, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos. (MONTANDON, 2012, p. 48).

Pensando em tais questões, em 2007 o MEC lançou o PDE e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo ações e programas administrados pela Capes, recebendo a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (GATTI et al., 2014, p. 4), conforme proposição das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

A Capes foi indicada como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da Educação Básica, criada pela Lei 11.502 em 11 de julho de 2007, tendo como finalidade, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-graduação brasileira, subsidiar a formulação de políticas e o desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 2007). Com o intuito de consolidar tal proposta, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). O Decreto também tem como objetivo disciplinar a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009). Assumindo as disposições estabelecidas no Decreto, nesse novo contexto legal,

a Capes cria duas diretorias: Diretoria de Educação Básica (DEB) e de Educação a Distância (DED). Como forma de melhorar a qualidade da educação e valorizar o magistério.

A Capes engloba um conjunto de programas que atuam desde a formação inicial à pós-graduação. Assim, através da DEB, que desenvolve atividades no sentido de atuar na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, a Diretoria organiza e fomenta programas destinados à valorização do magistério como: Prodocência, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) e Pibid. Todos os programas citados são inseridos em uma matriz educacional que, conforme dados da Capes (BRASIL, 2011) seguem três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente (BRASIL, 2014).

2.2 O Pibid

O Pibid apresenta-se como uma política pública de formação de professores que tem alcançado notório destaque nos últimos anos como uma das ações que tem por finalidade valorizar a docência e os cursos de licenciatura, inserindo os graduandos na Educação Básica como forma de contribuir para a formação e atuação profissional e também melhorar a qualidade do ensino.

O desenvolvimento das atividades acontece de forma integrada, tendo como meta o processo de formação docente, a integração entre universidade e escolas públicas e formação continuada de professores da rede pública de ensino. Corroborando para a explicação dessa relação, Francischett, Giroto e Mormul (2012, p. 91) afirmam que “uma das principais metas do programa foi promover novas formas de relação entre a instituição de Ensino Superior e escola pública, possibilitando a dinâmica entre teoria e prática”. Segundo Pires (2015, p. 111):

Como relata o coordenador-geral, essa proposta de formação considera importante que o professor da universidade, que possui conhecimentos acadêmicos, possa dialogar com o professor de Educação Básica, que possui saberes teórico-práticos, e com os licenciandos, que trazem representações sociais no seu imaginário sobre a escola. Esse movimento coloca os sujeitos e saberes no mesmo nível para debater a formação docente. Trata-se de uma articulação que parte do diálogo, da interação, da troca, do trabalho coletivo, da reflexão e da crítica.

É um programa de relação horizontal, de troca e partilha que articula teoria e prática, e assim, concebe a escola de Educação Básica também como espaço de formação.

Montandon (2012, p. 51) diz que “o objetivo do Pibid é inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do Ensino Básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras.” O propósito é aperfeiçoar o processo de formação docente favorecendo aos discentes os primeiros contatos com o campo de atuação para o magistério integrando o teórico e o prático.

Diante dos problemas relacionados com a falta de professores, aliados à qualificação mínima exigida e a baixa procura por cursos de licenciatura, o Pibid se apresenta como uma política voltada para a valorização das licenciaturas e incentivo à docência. O programa foi criado pelo Governo Federal através da Portaria da Capes nº 38, de 12 de dezembro de 2007 que normatiza as ações. Porém, o programa só foi implementado a partir de 2008, por meio de edital destinado inicialmente às Universidades Federais com vistas a atender aos cursos de Química, Física, Biologia e Matemática, devido à escassez de professores para lecionar tais disciplinas, conforme registros apresentados no relatório do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) e no Relatório de Gestão DEB 2009-2014 (BRASIL, 2014). Outrossim, essa política se insere como forma de fortalecer e reestruturar a carreira docente. Nesse contexto, percebe-se que o Pibid despontou em 2009 numa perspectiva de formação inicial como meio de garantir o fortalecimento da profissão docente e se expandiu, atendendo toda a Educação Básica incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (BRASIL, 2014). Conseqüentemente, surgem novos editais disponibilizados da seguinte forma: sete editais no período de 2007 a 2013, contemplando a princípio as instituições federais e posteriormente as estaduais de Ensino Superior, municipais, comunitárias confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, instituições com programas de formação de professores como Prolind e Procampo; públicas em geral no ano

de 2011; privadas com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2013 e, por fim, ainda em 2013, o Pibid Diversidade.

Conforme dados do Relatório de Gestão da DEB referente ao período de 2009 a 2014, foi redigida a nova Portaria de Regulamentação do Pibid que possibilitou a abertura de um novo edital em 2013, dando oportunidade de inserção de IES públicas e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que também passou a atender licenciandos do ProUni, do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas. Com a adesão das instituições a meta estabelecida foi ultrapassada. De acordo com o relatório supracitado a meta estimada para 2014 seria atingir 100.000 bolsistas, porém a mesma não foi alcançada devido às limitações orçamentárias (BRASIL, 2014).

O Programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica. Segundo o Decreto que regulamenta o Pibid, o custeio para as instituições são efetuados mediante pagamento direto em conta corrente do bolsista por meio do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC), da Capes, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Bolsas do Pibid

| Modalidades de bolsas | A quem são destinadas | Valor da bolsa |
|---|--|-----------------------|
| Iniciação à Docência | Estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid. | R\$ 400,00 |
| Coordenação Institucional | Professor da IES responsável pelo projeto institucional. | R\$ 1.500,00 |
| Coordenação de Área | Professor da IES responsável pelos subprojetos, bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação com as escolas públicas. | R\$ 1.400,00 |
| Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais | Professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. | R\$ 1.400,00 |
| Supervisão | Docente da escola pública de Educação Básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola | R\$ 765,00 |

Fonte: BRASIL, 2014 - organizados pela autora.

A bolsa se caracteriza como um estímulo pela participação dos interessados no Programa. Segundo dados do Relatório de Gestão da DEB, é disponibilizado um recurso de custeio no valor de R\$ 750,00 por ano, calculado por bolsista de iniciação à docência que

participam do projeto institucional. O limite deste recurso é de R\$ 30.000,00 por subprojeto ao ano.

O Pibid tem apresentado um crescimento expressivo desde o início da sua vigência. Em 2009, quando se iniciou o Programa, o número de bolsistas era de três mil. Em 2014, com o início de novos projetos, foram registrados mais de 90 mil bolsistas por meio do SAC, das quais mais de 65 mil são destinadas a licenciandos (BRASIL, 2014). Nos dizeres de Santana (2015), isso corresponde a um crescimento de aproximadamente 26 vezes no total geral de bolsistas em cinco anos. As bolsas referentes ao Pibid referem-se ao edital Capes nº61/2013 e ao Pibid Diversidade, edital Capes nº 66/2013 que entraram em vigor no ano de 2014, totalizando um número de 90.254 bolsas naquele ano, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi. Para uma melhor ideia da concessão de bolsas durante todo o período de vigência do Pibid por edital, relacionamos as quantidades distribuídas por função, como exposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Concessão de bolsas por edital

| Ano | Bolsas concedidas | Iniciação à Docência | Coordenador | Supervisor | Total |
|-------------|--|----------------------|-------------|------------|--------|
| 2007 | Edital 2007 (concessões iniciadas em 2009) | 2.326 | 259 | 503 | 3.088 |
| | Vigentes no ano | - | - | - | - |
| 2009 | Edital 2009 | 8.882 | 557 | 1.167 | 10.606 |
| | Vigentes no ano | 11.208 | 816 | 1.670 | 13.694 |
| 2010 | Edital 2010 | 2.441 | 165 | 414 | 3.020 |
| | Vigentes no ano | 13.649 | 981 | 2.084 | 16.714 |
| 2011 | Edital 2011 | 10.526 | 1.039 | 1.727 | 13.292 |
| | Vigentes no ano | 24.175 | 2.020 | 3.811 | 30.006 |
| 2012 | Edital 2012 | 18.221 | 1.241 | 2.941 | 22.403 |
| | Vigentes no ano (Exceto 3.088, encerradas do Edital 2007) | 40.070 | 3.002 | 6.249 | 49.321 |
| 2013 | Edital 2013 (concessões iniciadas em 2014) | 72.845 | 5.692 | 11.717 | 90.254 |
| | Vigentes no ano | 40.070 | 3.002 | 6.249 | 49.321 |
| 2014 | Não foi lançado edital | - | - | - | - |
| | Vigentes no ano (Exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado) | 72.840 | 5.691 | 11.716 | 90.247 |

Fonte: BRASIL, 2014, p. 82 – adaptado pela autora.

Percebe-se, pela análise da Tabela 2, que houve aumento significativo e progressivo em cada um dos editais publicados.

Como forma de demonstrar uma síntese dos dados colhidos no Relatório da DEB (BRASIL, 2014), a Tabela 3 traz o total de bolsas concedidas até 2014¹ e especifica de forma detalhada a quantidade de bolsistas de iniciação à docência, coordenadores, supervisores e também IES e escolas participantes, campi de atuação e subprojetos em atividade.

Tabela 3 - Bolsas Pibid em 2014

| Número de bolsas concedidas | |
|------------------------------------|--------|
| Total de bolsas concedidas | 90.254 |
| Bolsistas de iniciação à docência | 72.845 |
| Coordenadores | 5.692 |
| Supervisores | 11.717 |
| IES participantes | 283 |
| Campi | 854 |
| Subprojetos | 2.997 |
| Escolas Participantes | 6.055 |

Fonte: BRASIL, 2014, p. 3 – adaptado pela autora.

Observa-se que tal crescimento se deu a partir da flexibilização do acesso a outras IES, além das universidades federais do início do projeto.

Na Tabela 4, apresentamos as áreas de abrangência do Pibid, a distribuição de IES, programas por região e áreas de conhecimento que contemplam o Pibid.

Tabela 4 - Número de IES e projetos participantes do Pibid por região em 2014

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

Fonte: BRASIL, 2014 – adaptado pela autora.

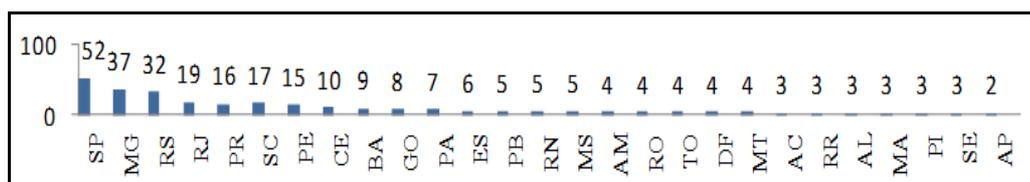
O Pibid Diversidade concentra-se e destaca-se, primeiramente, nas regiões Nordeste, Sul, Norte, Centro-Oeste e Sudeste. Conforme comparações feitas através dos registros dos relatórios do Sistema de Disseminação de Informações (SDI) da Capes, o Pibid apresenta-se como o maior programa de bolsas da Capes. Santana (2015, p. 35) argumenta que “o Pibid é uma

¹ Os dados de 2015 e 2016 ainda não foram disponibilizados.

das iniciativas governamentais mais amplas de melhoria da qualidade da formação dos docentes da educação básica brasileira”. Isso se deve ao seu acentuado crescimento desde 2009 a 2013 quando iniciou em 2009 com 43 instituições e três mil bolsistas e em 2013 apresentou 45 mil bolsistas e 195 instituições participantes. Ainda o autor compara que “somado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Pibid pode ser considerado a própria implementação da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica”.

Após esses levantamentos, fez-se necessário identificar as IES que participam do programa por unidade de Federação para detectarmos em quais regiões se destacam a maior parte das ações do Pibid, mais especificamente no Estado de Minas Gerais que é o foco desta pesquisa.

Gráfico 1 – IES participantes do Pibid por Unidade Federativa - 2014

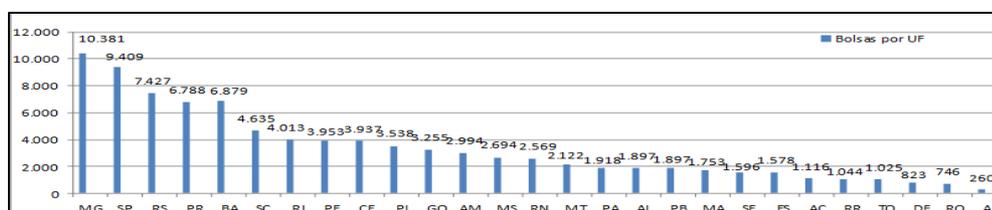


Fonte: BRASIL, 2014, p. 78 – adaptado pela autora.

O Gráfico 1 mostra em ordem decrescente as cinco primeiras e maiores IES participantes do Pibid em 2014, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina.

Quanto à quantidade de bolsistas por unidade federativa no ano de 2014, o Gráfico 2 abaixo traz os números:

Gráfico 2 – Quantidade de bolsistas por Unidade Federativa - 2014



Fonte: BRASIL, 2014, p.79 – adaptado pela autora.

A quantidade de bolsistas especificado no Gráfico 2 demonstra que o estado que mais concedeu bolsas foi Minas Gerais, apesar de ser o segundo estado com o maior número de

instituições conforme mostrado no Gráfico 1. Portanto, Minas Gerais destaca-se com o maior número de bolsistas seguido pelo Estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Vale salientar que o programa ganhou projeção após pouco tempo de implantação. Percebe-se com isso que, possivelmente, o aumento considerável do número de bolsas e, conseqüentemente, de subprojetos, bem como a ampliação significativa do orçamento destinado ao programa, transformam o Pibid em um novo marco de capacitação profissional de docentes no Brasil, se consolidando como uma política de Estado (BRASIL, 2010). Destacamos a afirmação do ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, que corrobora a importância do programa: “O Pibid é um dos programas mais relevantes à Educação Básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico.” (HADDAD, 2011)².

Conforme Lei 12.796/2013 que altera a LDB e dispõe sobre a formação de profissionais da educação em seu Art. 62, parágrafo 5: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2013a). Dessa maneira, o Pibid passa então a ser considerado um programa de política pública, por meio da ação do Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal.

Apesar do Pibid se constituir como uma política pública para formação de professores assegurada pela LDB em consonância com o PNE, diante da atual crise orçamentária brasileira o Governo anunciou redução de gastos para maior controle das finanças, o que implica em cortes para o ano de 2016, inclusive para o Pibid. No entanto, o ex - Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante, em seu discurso de posse do cargo em 7 de outubro de 2015, afirmou:

² Palestra proferida por Fernando Haddad, em 14/07/2011, na 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Goiânia Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

Ao mesmo tempo, outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da Educação Básica pública. Vamos rever o PIBID. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais articulados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação. [...] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão reimplantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática. (BRASIL, 2015, p.3).

O Ministro, porém, não fala de cortes orçamentários, mas sim de reestruturação. Isso indica que as metas do PNE, 2014-2024, especificamente as metas 15, 16 e 17 que tratam da formação e valorização de professores poderão ser cumpridas³.

Das metas apresentadas, duas delas se referem à formação na graduação:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública.

15.9) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de Educação Básica. (BRASIL, 2014a).

Com a finalidade de cumprimento das metas do PNE, visando a aplicação de recursos para a área de educação, estão previstos 50% dos recursos recebidos por meio do fundo social, advindos da exploração comercial de áreas do Pré-Sal. Tal medida foi aprovada através da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013 que dispõe sobre a destinação de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural para as áreas de educação e de saúde (BRASIL, 2013b), fato que tem gerado vários debates nos últimos anos devido ao envolvimento da Petrobrás em corrupção. Isso acarreta um grande desfalque dos recursos financeiros destinados à educação, haja vista que toda a demanda para a educação no Brasil origina-se desse setor. Some-se a isso o fato da própria Presidente da República colocar a

³ Na meta de nº 15 está especificado que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, e também a garantia a todos os profissionais de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

educação como prioridade para os próximos anos ao anunciar, em seu discurso de posse, o novo lema do governo: “Brasil, Pátria Educadora.”⁴.

Em 2016, diante da crise brasileira e de todas as modificações na conjuntura política e social, e com o pedido de *impeachment* para a Presidente da República, há uma mudança de rumo de todos os setores, inclusive o econômico que tem gerado um grande prejuízo, especificamente para a educação. Com isso, a Capes apresentou a nova proposta para o Pibid em 2016, por meio da Portaria nº 046/2016 que regulamenta e atualiza normas para o Programa.

O documento especifica os seguintes pontos: será retirada das IES a autonomia na gestão do Pibid de realizar a escolha das escolas e supervisores que recebem os subprojetos, passando esse gerenciamento para as Secretarias de Educação; o supervisor perde o seu *status* de professor formador e passa a ser administrador do trabalho nas escolas. A referida Portaria não menciona o Pibid Diversidade, nem a formação de professores para a etapa da Educação Infantil, a Educação Especial, a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Há uma diminuição de bolsas oferecidas e a exclusão de subprojetos, especificamente das Artes, incluindo a Música. A proposta está embasada em eixos estruturantes centrados no letramento em língua portuguesa, no matemático e científico, revelando uma visão de cunho assistencialista e compensatória, no sentido de suprir deficiências dessas áreas consideradas mais importantes.

Refletindo sobre a atual situação, percebe-se que a educação sendo um setor de lutas e de contestação contínua, com suas formas ainda de regulação moral e social, continua a produzir espaços que reforcem desigualdades, corporificando cada vez mais formas de dominação. Isso é constatado mediante a exclusão e marginalização das áreas de Artes no Pibid em 2016, consideradas e comprovadas como importantes para perspectivas multidisciplinares. Percebe-se com isso, que as políticas públicas para a formação de professores parecem dar maior relevância e priorizar as disciplinas que contemplam a eficiência, como forma de se ter uma aprendizagem mais aplicada, estabelecendo uma hierarquia entre as disciplinas.

Assim, Santana (2015, p. 28) diz que as decisões políticas sobre a formação de professores apresentam determinações frágeis e inconclusivas. A partir desta visão, o papel das políticas públicas é colocado em questionamento no processo de formação de professores, sobretudo, a forma de ensino e aprendizagem que constituem o processo educacional, como

⁴ Dilma toma posse e anuncia lema do governo: “Brasil, Pátria Educadora”. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-2015>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

também a organização de todo o trabalho pedagógico que incide diretamente na profissionalização docente e no ensino. Nota-se ainda, que há uma desconstrução de valores humanos que negam histórias de vida, colaborando assim, para a consolidação de ações cada vez mais individualizadas, onde são ignorados os interesses da coletividade e com isso, parece que o compromisso das políticas públicas acaba se fragmentando e proporcionando cada vez mais uma naturalização das formas de desigualdades. Assim acontece no Pibid, que não contempla todas as áreas educacionais e nem os graduandos em sua totalidade.

2.2.1 A expansão do Pibid/Música nas instituições de Ensino Superior

Diante da fragilidade da formação acadêmica de professores de música no Brasil, das deficiências encontradas nos currículos dos cursos de licenciatura em música e da falta de estrutura e organização para a inclusão da música nas escolas de Ensino Básico, percebe-se que a música como disciplina ainda é carregada de indefinições, pois se encontra descontextualizada das propostas metodológicas e das práticas do cotidiano educacional. Isso posto, há uma preocupação quanto ao ensino de música e sua complexidade, levando-se em consideração o número insuficiente de professores qualificados para atuar neste novo cenário após a promulgação da Lei 11.769/08. Sabe-se que o processo de mudança na área do ensino musical toma formas relevantes desde a Lei 5.692/71. Quadros Jr, Costa e Mattos Jr. (2015, p.2) apontam que “a partir deste contexto, é possível afirmar que a formação do professor de música é problemática, se relacionada com outras áreas de conhecimento, isso devido à formação polivalente”. Esse período impossibilitou um maior aprofundamento dos conteúdos específicos da disciplina Música, devido ao curto tempo de duração dos cursos de formação estabelecidos.

Pensar a formação de professores de música não é pensar apenas no domínio da linguagem musical, mas é conceber o processo didático-pedagógico que possibilitará ao profissional compreender a amplitude do desenvolvimento de formação da educação musical e suas práticas metodológicas para a compreensão da totalidade do processo educativo e da atuação docente. Nesse sentido, Del Ben (2001, p. 304), explica que:

a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo.

Nessa perspectiva, a prática pedagógico-musical, conforme destaca a autora, ultrapassa limites e se faz necessária para nortear o processo educativo, entendendo que os conhecimentos musicológicos e pedagógicos se interrelacionam e se complementam.

Pensando nas deficiências e necessidades que se apresentam no cenário da educação brasileira, o governo ampliou as ações do Pibid permitindo a sua implementação em outras áreas do conhecimento, e não mais somente privilegiando os cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, consideradas as áreas com maior carência de docentes no Brasil. Além de ser estendido para outras áreas de conhecimento, incluindo as Artes, o Pibid passa a contemplar também as instituições estaduais e municipais, tanto públicas como privadas, com e sem fins lucrativos (BRASIL, 2014).

Quanto aos subprojetos de música, Quadros Jr., Costa e Mattos Jr. (2015, p.3) afirmam que “os subprojetos representam significativamente, um momento oportuno para relacionar as metodologias do ensino da música com propostas pedagógicas direcionadas ao contexto escolar.” Portanto, o programa tem contribuído no sentido de oportunizar os primeiros contatos dos licenciandos com o campo de atuação, valorizar a licenciatura e integrar teoria e prática, requisito indispensável na formação do professor.

Com o intuito de demonstrar a abrangência do Pibid Música, tomamos como base uma pesquisa documental desenvolvida no ano de 2015 e apresentada na Abem em outubro de 2015 por Quadros Jr. e Costa, que trata sobre o Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil. A pesquisa traz dados gerais sobre quantitativo de bolsas e subprojetos em função das variáveis de estudo, região, categoria da IES e área de conhecimento, de modo específico à área de música. Analisando os subprojetos de música, Quadros Jr. e Costa (2015) destacam que em 2013 a área de música teve 62 subprojetos de iniciação à docência, contemplados para todo o Brasil, resultando em 1.253 bolsas ID. Nota-se que há uma predominância das federais em relação às IES públicas e particulares. Segundo os pesquisadores (2015, p. 41), isso “sugere uma tendência de valorização das instituições públicas frente às

instituições privadas, possivelmente em função da origem do recurso destinado ao Pibid”, e acrescentam que tal fato pode se justificado em função da “superioridade do número de cursos de licenciatura dessa linguagem ofertados por IES federais em comparação com as estaduais e as municipais” (QUADROS JR.; COSTA,2015, p. 41).

Na Tabela 5, podemos verificar como foram agrupados os subprojetos de música por região e categoria de IES.

Tabela 5 - Distribuição de subprojetos de música por região e categoria de IES

| Região | Estadual | Federal | Municipal | Privada (sem fins lucrativos) | Privada (com fins lucrativos) | TOTAL |
|---------------|-----------------|----------------|------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| Centro-Oeste | - | 5 | - | - | - | 5 |
| Nordeste | 4 | 14 | - | - | - | 18 |
| Norte | 1 | 3 | - | - | - | 4 |
| Sudeste | 4 | 7 | - | 4 | - | 15 |
| Sul | 7 | 3 | 1 | 9 | - | 20 |
| Total | 16 | 32 | 1 | 13 | - | 62 |

Fonte: QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 42 – adaptado pela autora.

Percebe-se que a região Sul foi a que mais se destacou com o maior número de projetos aprovados (32,26% do total), seguida pelo Nordeste e pelo Sudeste. Apenas a região sul possui subprojetos de música aprovado em IES nas instâncias estadual e municipal, destacando-se a Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC. Há também a predominância de IES privadas sem fins lucrativos nessa região, conforme dados da pesquisa realizada por Quadros Jr.; Costa (2015, p. 42).

Na região Nordeste há um número maior de projetos aprovados nas instituições federais e no Centro-Oeste constata-se a presença dos projetos somente em instância federal. Sobre esse último aspecto, os autores ressaltam que:

Após levantamento realizado no E-mec sobre os cursos de licenciatura em música existentes no Brasil (dados de julho de 2015), observou-se que todas as IES públicas dessa região que oferecem esse curso de graduação foram contempladas com o Pibid (UnB, UFMT, UFMS, UFG e IFG), ficando de fora apenas uma (a única) IES privada: o Centro de Educação Serra da Mesa - FASEM-GO. (QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 42).

Acredita-se que a baixa quantidade de subprojetos existentes na área da música, deve-se possivelmente ao fato de haver maior quantidade e variedade de instituições estaduais, municipais e privadas na região.

No que tange à quantidade de bolsas, a Tabela 6 mostra a distribuição das bolsas ID de música por região e categoria de IES.

Tabela 6 – Distribuição de Bolsas na área de música por região e categoria de IES

| Região | Federal | Estadual | Municipal | Privada (sem fins lucrativos) | Privada (com fins lucrativos) | Total |
|--------------|------------|------------|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------|
| Centro-Oeste | 86 | - | - | - | - | 86 |
| Nordeste | 367 | 117 | - | - | - | 484 |
| Norte | 50 | 22 | - | - | - | 72 |
| Sudeste | 88 | 85 | - | 53 | - | 226 |
| Sul | 40 | 111 | 20 | 214 | - | 385 |
| Total | 631 | 335 | 20 | 277 | - | 1253 |

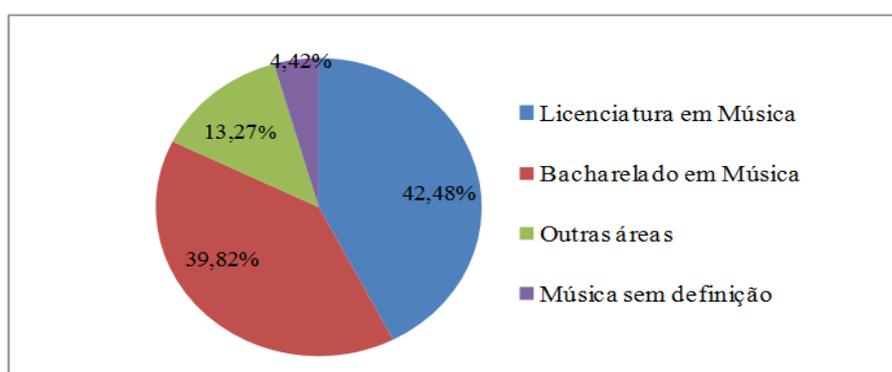
Fonte: QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 43 – adaptado pela autora.

Nota-se que ainda há predominância no número de bolsas de IES federais e que a região Nordeste congregou o maior quantitativo de bolsas ID, um total de 38,63%. A região Sul apesar de ter o maior número de projetos, mostrado no quadro anterior, aparece em segundo lugar com 30,73%. De acordo com Quadros Jr. e Costa (2015), o maior quantitativo de bolsas aparece em 10 instituições, das quais 6 pertencem ao Nordeste: UFPI (60), UFS (60), UEFS (48), UFBA (30), UFPB (30) e UFRN (30). Os autores acrescentam que tal resultado pode ter sofrido influência da atual política de redução das assimetrias regionais do governo federal, que busca potencializar o Nordeste como região atrativa no campo turístico, social, educacional e profissional, e ainda destacam que outro motivo pode estar ligado ao quantitativo de escolas envolvidas nos projetos da região Nordeste.

O Sul destaca-se nas instâncias federal, estadual e municipal e instituições privadas sem fins lucrativos e é a segunda região com o maior número de bolsas (64) na área de música, com destaque para a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), de Santa Catarina. Em terceiro lugar aparece a região Sudeste com um número total de 226 bolsas de ID distribuídas entre as federais (88) estaduais (85) e privadas sem fins lucrativos (53). A Unimontes aparece com 40 bolsas de ID em música, sendo a quarta Universidade da região com maior número de bolsas.

As instituições com o maior número de bolsas são: Universidade Federal do Piauí - UFPI (60), Universidade Federal de Sergipe - UFS (60), Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (48) e Unimontes (40). A Unimontes é a segunda instituição em nível estadual com o maior quantitativo, perdendo apenas para a UEFS.

Gráfico 3 – Área de formação do coordenador – nível de graduação



Fonte: QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 43 – adaptado pela autora.

Com relação à área de formação do coordenador em nível de graduação, os autores constataram a partir dos 113 coordenadores analisados que 48 deles (42,48%), conforme mostra o Gráfico 3, possuem licenciatura em música, seguidos pelos que têm bacharelado em música, correspondendo a 39,82% do total. É curioso perceber o grande número de coordenadores de área/subprojetos que possuem formação em nível de bacharelado, sendo que o Pibid é destinado à formação de professores, às licenciaturas. Em concordância com os autores acreditamos que esse fator pode comprometer o desenvolvimento dos subprojetos de música. Uma possível explicação para essa situação possa ser a escassez de professores de licenciatura para preencher as vagas destinadas à área de música nas universidades.

Analisando o Gráfico 3 em sua totalidade, observa-se que a área de música está em desvantagem em relação à formação dos coordenadores de área, pois 13,27% desses coordenadores não possuem a graduação específica em música. O número de professores sem formação específica é ainda maior, ou seja, somado aos bacharéis mais da metade dos coordenadores (53,09%) que atuam no Pibid/Música não são licenciados.

Quanto à formação em nível de mestrado, observa-se que a principal formação dos coordenadores de área/subprojeto é em Educação, com um percentual de 25,74% de coordenadores seguidos pelos coordenadores com mestrado em Educação Musical (16,83%). Os

autores concluem que “uma pequena parte do grupo (12 coordenadores) não possui esse título, ficando essa amostra restrita a 101 participantes” (QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 44). Nota-se, portanto, que a maioria dos coordenadores possui mestrado na área de música no total de 56,4%. Em nível de doutorado há um número maior de coordenadores da área de música com um percentual total de 51,1% e 48,9% com formação em outras áreas. De acordo com o levantamento, dos 113 coordenadores apenas 47 possuem formação em nível de doutorado.

Sabe-se da importância da titulação de professores na área específica em música para atuar na formação dos professores, porém percebe-se que não há uma exigência dessa titulação nos documentos legais do Pibid. A Portaria nº 096/2013 em seu Art. 34 que regulamenta o Pibid deixa claro os requisitos para exercer a função de coordenador de área/subprojeto.

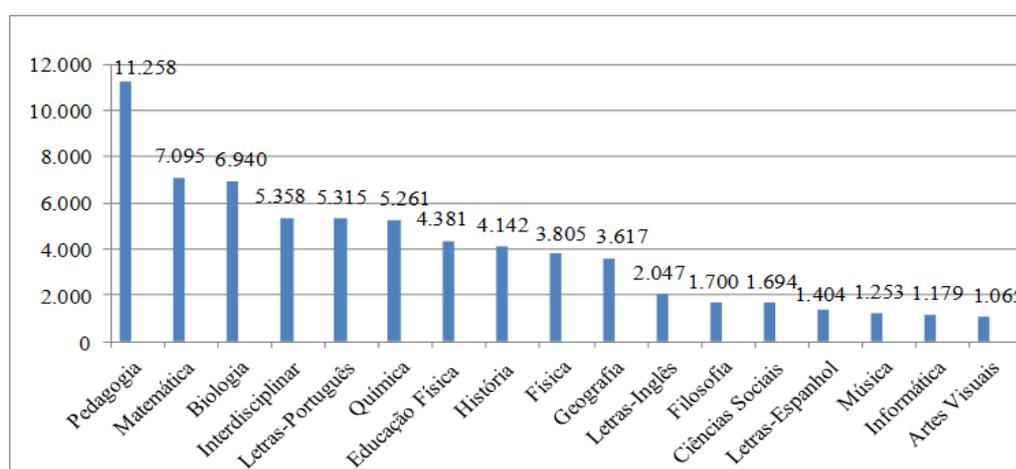
I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto; II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista; III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no Ensino Superior; IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do Ensino Superior; V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da Educação Básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na Educação Básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da Educação Básica; e) produção na área. VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES. (BRASIL, 2013, p. 12-13).

Quadros Jr.; Costa (2015, p. 45-46) observam que “esse regulamento não estabelece a exigência da licenciatura como item obrigatório para contratação do coordenador”. Porém, sabe-se que o coordenador estará atuando na formação do futuro professor para atuar na Educação Básica onde a licenciatura é exigida. O grau de bacharel é uma formação em nível superior não voltada para o Ensino Básico. Assim, o regulamento do Pibid contraria de certa forma a LDB 9.394/96, em seu Art. 62, conforme já discutido anteriormente, quando deveria seguir os mesmos requisitos como forma de garantir suporte necessário na condução do processo de formação dos licenciandos. “Ao contrário disso, leva em consideração a experiência docente do candidato, estabelecendo uma relação com atividades pedagógicas que supostamente seriam capazes de

conceder o suporte necessário para a condução do trabalho.” (QUADROS JR.; COSTA, 2015, p. 45-46).

Com relação às áreas contempladas pelo Pibid em 2014 é necessário o levantamento dos dados para se ter uma ideia de concessão de bolsas e especificamente para a área de música que é referência desta pesquisa. Assim, o gráfico a seguir especifica o quantitativo de bolsas de iniciação à docência por área que obteve um número maior que 1000 bolsas, conforme dados obtidos pela Capes.

Gráfico 4 – Bolsas de ID por área (áreas com mais de 1.000 bolsistas)



Fonte: BRASIL, 2014, p.79– adaptado pela autora.

Nota-se por meio do Gráfico 4 que as áreas que mais solicitaram concessões de bolsas do Pibid⁵ foram Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras e Química. A área de música aparece com um número de 1.253 bolsas que vem evoluindo, principalmente após a Lei 11.769/2008. Ainda assim, percebe-se que desde o início se priorizou uma formação profissional técnica e tecnológica em detrimento de uma formação social, humanística e cultural. Isso não significa que uma formação contrapõe a outra, mas, sobretudo, articular de forma igualitária, como possibilidade de uma solução para o desenvolvimento do processo educacional voltado para uma formação mais ampla e integral de valorização da pessoa humana, que o torne um ser emancipado e crítico. Na perspectiva humanística, Silva (2008, p. 95) diz que “os educadores devem buscar desenvolver pessoas bem formadas e íntegras, cuja cultura se manifeste

⁵ É provável que as áreas com menor quantidade de bolsas ou que não aderiram ao Pibid tenham menos interesse em participar do Programa.

não apenas no seu conhecimento geral, mas também na utilização prudente e responsável do conhecimento”. E ainda acrescenta que “seu ideal é fazer com que os estudantes tenham a correta integração e um forte senso de individualidade, tanto na forma de autonomia como na de autenticidade”. Do ponto de vista cultural, Sacristán (1995, p. 67) menciona que a experiência cultural é um fator determinante, especificamente do professor. O autor conclui dizendo que “neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. A prática não se limita aos espaços escolares e aos processos metodológicos, mas a outros contextos sociais e extra-escolares, promovendo espaços culturais de partilha (SACRISTÁN, 1995, p. 70).

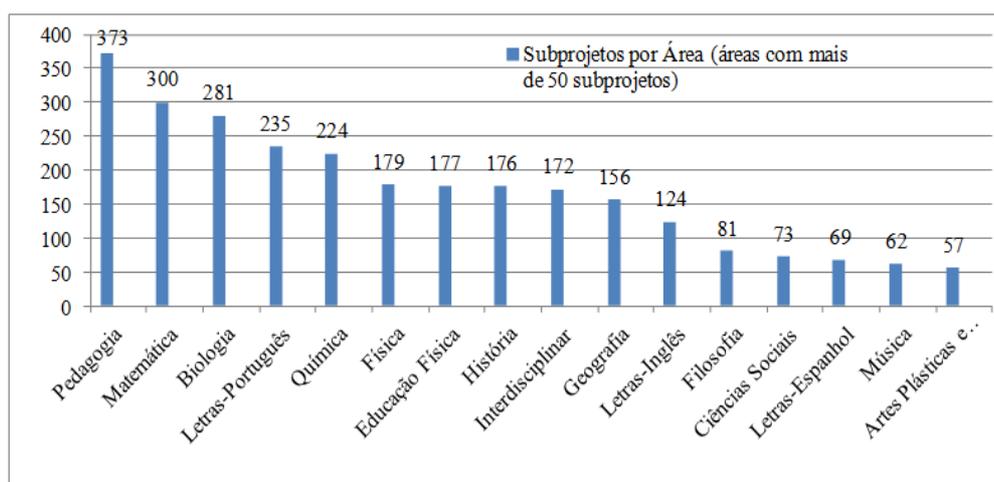
Para Silva (2008, p. 97) “a unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, a partir da qual se pode transformar a realidade”. Busca-se construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário (SILVA, 2011, p. 22). Diante deste fato, a autora acrescenta que “a prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência” (SILVA, 2011, p. 22).

No gráfico 5 é apresentada a quantidade de subprojetos por área. Percebe-se que há uma concentração das mesmas áreas e a música aparece com 62 subprojetos. Tais números se justificam porque a princípio o Pibid se caracterizou como um programa para atender as áreas que passavam por dificuldades quanto à carência de profissionais para atuarem na área de Biologia, Física, Matemática e Química. Hoje o programa está voltado para toda a Educação Básica e a tendência é que o número se torne ainda maior para as outras áreas também.

Outros questionamentos podem ser feitos quanto ao número de graduandos que não são atendidos pelo Pibid, pois, nem todos os cursos são contemplados, conforme demonstrado no gráfico 04, e assim também, nem todos os graduandos são beneficiados. O Programa apresenta data específica de início e término, constituindo uma política exígua e de curta duração. Os valores da bolsa atribuídos como forma de incentivo e motivação para os pibidianos demonstram uma desvalorização da formação, pois assim como as demais bolsas oferecidas em outras instâncias educacionais de incentivo permanecem sem reajustes. Com tudo isso, mais uma vez,

confirma-se o fato de que o Pibid apresenta-se como uma política fragilizada e excludente que não contempla a todos.

Gráfico 5 - Subprojetos por área com mais de 50 subprojetos



Fonte: BRASIL, 2014, p.80 – adaptado pela autora.

De acordo com Quadros Jr. e Costa (2015, p. 46), um aspecto deve ser enfatizado com relação aos dados da pesquisa desenvolvida por eles: “a música superou outras importantes áreas do conhecimento no tocante ao quantitativo de subprojetos aprovados e bolsas ID concedidas, sendo a linguagem artística mais contemplada”. Os autores percebem a importância e o valor dessa disciplina para a educação em geral e para a formação humana.

Diante do exposto, percebe-se ainda uma tímida iniciativa dos gestores educacionais na esfera federal quanto à implementação de políticas públicas para a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, que venham justificar o investimento financeiro e o *slogam* “Pátria Educadora”. Neste sentido, dentre as políticas públicas citadas destaca-se o Pibid que, apresenta fragilidades no que diz respeito à limitação de vagas para acesso ao programa, impedindo com seus critérios discriminatórios a participação dos graduandos em sua totalidade, uma das razões pelas quais se constata um enfraquecimento e desvalorização nas licenciaturas em nível nacional.

2.3 A adesão ao Pibid pela Unimontes

Através de chamada pública promovida pela Capes, por meio de edital, as universidades elaboram um projeto institucional para sua aprovação. Após aprovado, os professores interessados elaboram o seu projeto baseado em edital interno publicado pela universidade. Os projetos aprovados no âmbito interno da universidade, denominado subprojetos, iniciam as atividades coordenadas pelo professor autor do projeto, desde que atenda as exigências do edital interno. Desse modo, a seleção de acadêmicos bolsistas, assim como de professor supervisor acontece em conformidade com edital específico para cada finalidade. Os bolsistas de iniciação à docência têm como dever participar das atividades propostas com dedicação de oito horas semanais, de forma que não traga prejuízos aos compromissos da graduação. O acordo é feito mediante assinatura de termo de compromisso firmado com a universidade. O bolsista não pode assumir atribuições dos docentes ou atividades de suporte administrativo ou operacional da escola participante.

A estrutura de funcionamento do Pibid na Unimontes consiste de um coordenador institucional e um coordenador de área que deve ter, no mínimo, três anos de experiência como docente na graduação. Alunos que apresentem bom rendimento acadêmico e professores supervisores que tenham no mínimo dois anos de exercício da docência na escola de Educação Básica selecionada podem integrar o programa. O professor coordenador do projeto é o responsável por todas as ações desenvolvidas e o professor supervisor é o elo entre a universidade e a escola de Educação Básica. O incentivo para o desenvolvimento das atividades é através da concessão de bolsas para coordenadores, supervisores e acadêmicos, com valor fixado pela Portaria 096/2013. As escolas que obtiverem o menor Ideb são beneficiadas com o programa. Além desse critério, a localização geográfica da escola, bem como os seus problemas sociais são analisados.

Desde a primeira edição do programa, percebe-se o crescimento quantitativo de bolsistas do Pibid/Unimontes, conforme dados (UNIMONTES, 2015). Em 2009 foram concedidas 194 bolsas. Na edição de 2014 esta quantidade passou para 2.431 bolsas e em 2015 este número foi ainda maior, com 2.673 bolsas distribuídas entre acadêmicos, professores supervisores, coordenadores de área e institucionais. O anexo 2 da Portaria 096/2013 apresenta a quantidade de bolsas concedidas, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão por projeto institucional

| Quantidade de bolsas concedidas | |
|---|-------------------------------|
| Iniciação à docência | Coordenação de área de gestão |
| 5 a 100 | – |
| 101 a 200 | 1 |
| 201 a 300 | 2 |
| 301 a 400 | 3 |
| Mais de 400 (apenas para instituições <i>multicampi</i>) | 4 |

Fonte: BRASIL, 2013.

De acordo com a tabela 7, a quantidade de bolsas concedidas à coordenação de área de gestão de processos educacionais é por projeto institucional. A concessão das bolsas acontece obedecendo ao seguinte critério: quando a universidade tem de 5 a 100 bolsistas não lhe é permitido ter nenhum coordenador de gestão. De 101 a 200 bolsistas é permitido 1 coordenador de gestão, e assim sucessivamente como demonstrado no quadro acima. No caso da Unimontes, sendo uma instituição multicampi, conforme determinação da referida Portaria, e por possuir mais de 400 bolsistas, apresenta em sua estrutura 4 coordenadores de gestão.

A Tabela 8 refere-se à concessão de bolsas por subprojeto.

Tabela 8 - Concessão de bolsas por subprojeto

| Quantidade de bolsas concedidas | | |
|---------------------------------|------------|---------------------|
| Iniciação à Docência | Supervisão | Coordenação de área |
| 5 a 20 | 1 a 4 | 1 |
| 21 a 40 | 4 a 8 | 2 |
| 41 a 60 | 8 a 12 | 3 |
| 61 a 80 | 12 a 16 | 4 |
| ... | ... | ... |

Fonte: BRASIL, 2013.

De acordo com Tabela 8, a quantidade de bolsas de iniciação à docência determina a quantidade de professores supervisores, em conformidade com o número de bolsistas, sendo que cada professor supervisor é responsável por no mínimo cinco acadêmicos bolsistas de iniciação. Sendo assim, o curso que tiver de cinco a 20 bolsistas de iniciação poderá ter até quatro professores supervisores de acordo com a quantidade de alunos e 1 professor coordenador de área.

O Projeto Institucional do Pibid na Unimontes e especificamente o Subprojeto de Música está de acordo com o que preconiza o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União, Seção 1 em 25 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Em seu Art. 3, o referido Decreto dispõe sobre os seguintes objetivos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Para o desenvolvimento das atividades e o cumprimento dos objetivos, os acadêmicos dos cursos de licenciatura, que exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica juntamente com os professores coordenadores e supervisores responsáveis pela execução dos trabalhos, têm como incentivo as bolsas.

Na Unimontes, a participação no Pibid aconteceu devido à constituição legal dos cursos de licenciatura. A atuação dos acadêmicos acontece em escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino, de forma planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, e é vedada a sua alocação em atividades de suporte administrativo ou operacional.

Quanto às despesas, o Decreto nº 7.219/2010 em seu Art. 10 dispõe:

As despesas do Pibid correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à Capes, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente. (BRASIL, 2010).

Cada subprojeto elabora o seu planejamento orçamentário de material de consumo para o ano, de acordo com as suas necessidades, não significando que os mesmos serão adquiridos em sua totalidade, pois o valor da verba para custeio das despesas com material de consumo é distribuído igualmente para todos os subprojetos da Unimontes. Vale ressaltar que os materiais de uso permanente não são contemplados pelo auxílio. Existe auxílio de representação destinada aos bolsistas que apresentam trabalhos científicos em outras localidades para o pagamento de passagens aéreas ou terrestres e hospedagem.

Todo acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do projeto acontecem através de uma Comissão Interna de Avaliação (CIA) e da Capes por meio de análise dos relatórios de atividades que devem conter as ações principais realizadas e em andamento e prestação de contas. Os relatórios são encaminhados mensalmente à coordenação institucional para repasse posterior a Capes a cada ano, bem como qualquer material também produzido, com autorização para publicação.

Seguindo as diretrizes estabelecidas, foi elaborado o Regimento Interno do Pibid na Unimontes. O mesmo foi aprovado através da Resolução nº 063/2014 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), garantindo aos professores coordenadores de área horas/aula concedidas em seus respectivos departamentos, na distribuição de encargos didáticos e docentes. O Regimento enfatiza os objetivos e características do programa, os critérios de seleção das escolas participantes e dos bolsistas, a composição da equipe de trabalho, as competências de cada bolsista, a execução e registro das atividades, recursos e custeios, desligamento e substituição de bolsistas.

Há de se destacar as competências, direitos e deveres de coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação. Quanto ao coordenador do projeto, além de coordenar todas as atividades, ele deve realizar visitas periódicas à escola participante para o acompanhamento das atividades. Também cabe a ele receber, avaliar e acompanhar o plano de trabalho da escola elaborado pelo supervisor e bolsistas, indicar e comunicar o desligamento de licenciandos bolsistas e professores supervisores, selecionar materiais de estudo e leitura para estudo com bolsistas, além de elaborar e entregar mensalmente relatório de todas as atividades desenvolvidas (UNIMONTES, 2014).

O professor supervisor é responsável pelas atividades desenvolvidas no interior da escola e por cada bolsista sob sua supervisão. Tem como função elaborar, em conjunto com os

bolsistas, o plano de trabalho e planilhas de gastos, além de participar obrigatoriamente de reuniões semanais com os bolsistas na escola de sua atuação, articular-se com a direção da escola participante, professores e com a comunidade escolar para possibilitar a realização das atividades, manter atualizados os registros semanais de presença e atividades na escola, participar das reuniões semanais do projeto e seminários realizados pelo Pibid e elaborar relatórios parciais e anuais.

Cabe aos licenciandos bolsistas executar as atividades do programa de acordo com as orientações recebidas pelos professores supervisores e coordenadores do programa, participar, obrigatoriamente, das reuniões realizadas semanalmente nas escolas e na instituição quando convocados pelos coordenadores e encontros semestrais, manter atualizados os registros das atividades semanais, desenvolver a leitura e discussão dos materiais de estudo, apresentar justificativas legais para as ausências às atividades, trabalhar em parceria com os professores supervisores nas atividades desenvolvidas no subprojeto, bem como na elaboração de relatórios parciais e anuais, não se ligar a outro projeto e/ou programa, com ou sem remuneração. Diante do exposto o bolsista poderá ser desligado caso não cumpra o previsto no Regimento.

Em consonância com a proposta do Pibid, surgiu o Subprojeto Música: “O Ensino de Música nas Escolas” com foco no licenciando de música, direcionado à formação deste profissional que atuará na Educação Básica. Destacaremos a seguir, detalhadamente, os seus objetivos e fundamentos para o desenvolvimento das suas ações.

2.4 Apresentando o Subprojeto Música na Unimontes: O Ensino de Música nas Escolas

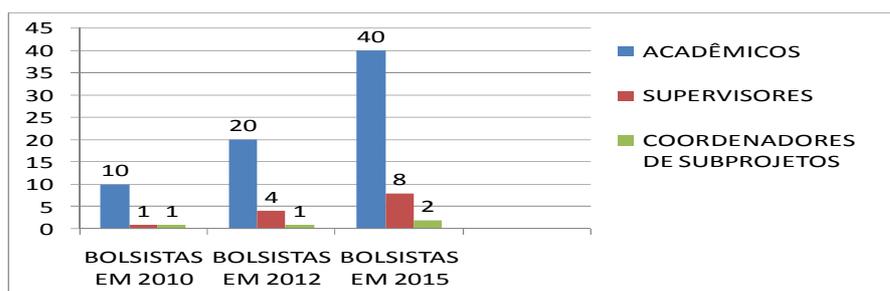
A primeira edição do Subprojeto Música teve início no mês de outubro do ano de 2010, e a segunda foi elaborada a partir do Edital nº 061/2013. Denominado Subprojeto Artes/Música, inicialmente em 2010, tinha em sua composição 10 bolsistas de iniciação à docência, um professor supervisor na escola, um professor coordenador de área e uma professora voluntária, lotados no Departamento de Artes, atendendo uma escola de Educação Básica. Em 2013, por meio de autorização da Capes, o subprojeto ampliou as suas ações para mais uma escola, necessitando assim de mais 10 bolsistas e dois professores supervisores e a participação de uma professora colaboradora não bolsista.

Com o encerramento das atividades do Pibid em 31 de dezembro de 2013, foi lançado o Edital n° 061/2013 para uma nova edição do Pibid para 2014. Esse projeto foi elaborado com base, além do edital, também no PPP do Curso de Licenciatura em Artes/ Habilitação em Música da Unimontes, motivado pela Lei 11.769/2008. Dessa forma, o projeto passou a ter uma nova estrutura: dois professores coordenadores de área, ficando cada um responsável por 20 acadêmicos bolsistas de iniciação e oito professores supervisores atendendo duas escolas de Educação Básica, selecionadas a partir do seu Ideb e sua localização geográfica. Atualmente, o Projeto de Música conta com um total de 50 bolsistas desenvolvendo suas atividades em duas escolas da rede estadual de ensino, sendo 40 bolsistas de iniciação do total de 84 acadêmicos regularmente matriculados no 2º semestre de 2015.

Deve-se considerar do total de 84 acadêmicos do curso, 44 não são contemplados com as bolsas do Pibid, porque o programa oferece apenas 40 bolsas. Ademais, segundo dados obtidos no curso de música, desses 44 acadêmicos não bolsistas, 12 são bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET). Os 32 acadêmicos restantes não se interessaram em ser bolsistas, porque trabalham e não têm disponibilidade de oito horas para as atividades do Pibid.

O Gráfico 6 aponta o crescimento do número de participantes do Pibid/Música na Unimontes entre o período de 2010 a 2015:

Gráfico 6 - Crescimento do Pibid/Música na Unimontes 2010 - 2015



Fonte: UNIMONTES, 2015 – organizado pela autora.

Os dados evidenciam que o Curso de Música da Unimontes apresenta-se como o único com 50% dos graduandos, como bolsistas, participantes no Programa. Um percentual raro nos dados encontrados em pesquisas sobre o Pibid. O crescente interesse dos participantes possivelmente deve-se ao fato dos acadêmicos se interessarem em aprimorar suas habilidades técnicas e musicais, conforme relatos dos acadêmicos Pibidianos ao especificarem a importância

da qualificação. Outro aspecto é que a ampliação e inserção dos bolsistas partiu não apenas de um desejo da instituição executora, mas principalmente das redes de ensino que sentiram a necessidade de um maior número de acadêmicos para desenvolver atividades musicais nas escolas ao perceberem a importância da inserção da música na Educação Básica. Dessa forma, houve também maior interesse do programa em ampliar o número de bolsistas para atender uma parcela maior de licenciandos, e conseqüentemente, as escolas.

O processo metodológico está centrado na aprendizagem dos alunos, colocando-os como sujeitos do processo, de modo a investir em suas potencialidades e habilidades, dando-lhes a oportunidade de conhecimento.

Os bolsistas atuam em espaços intra e extra-escolares para construir as práticas docentes, refletir sobre as mesmas e readequá-las para melhor execução e desempenho. Todas essas ações são articuladas mediante a orientação do coordenador de área em conjunto com os supervisores que fazem as intervenções em todo o processo de ensino e aprendizagem do acadêmico-bolsista. As ações são coletivas de modo que todos possam participar de forma dialogada, propondo novas construções para a melhoria do fazer docente, além de contribuir para a consolidação do ensino de música nas escolas.

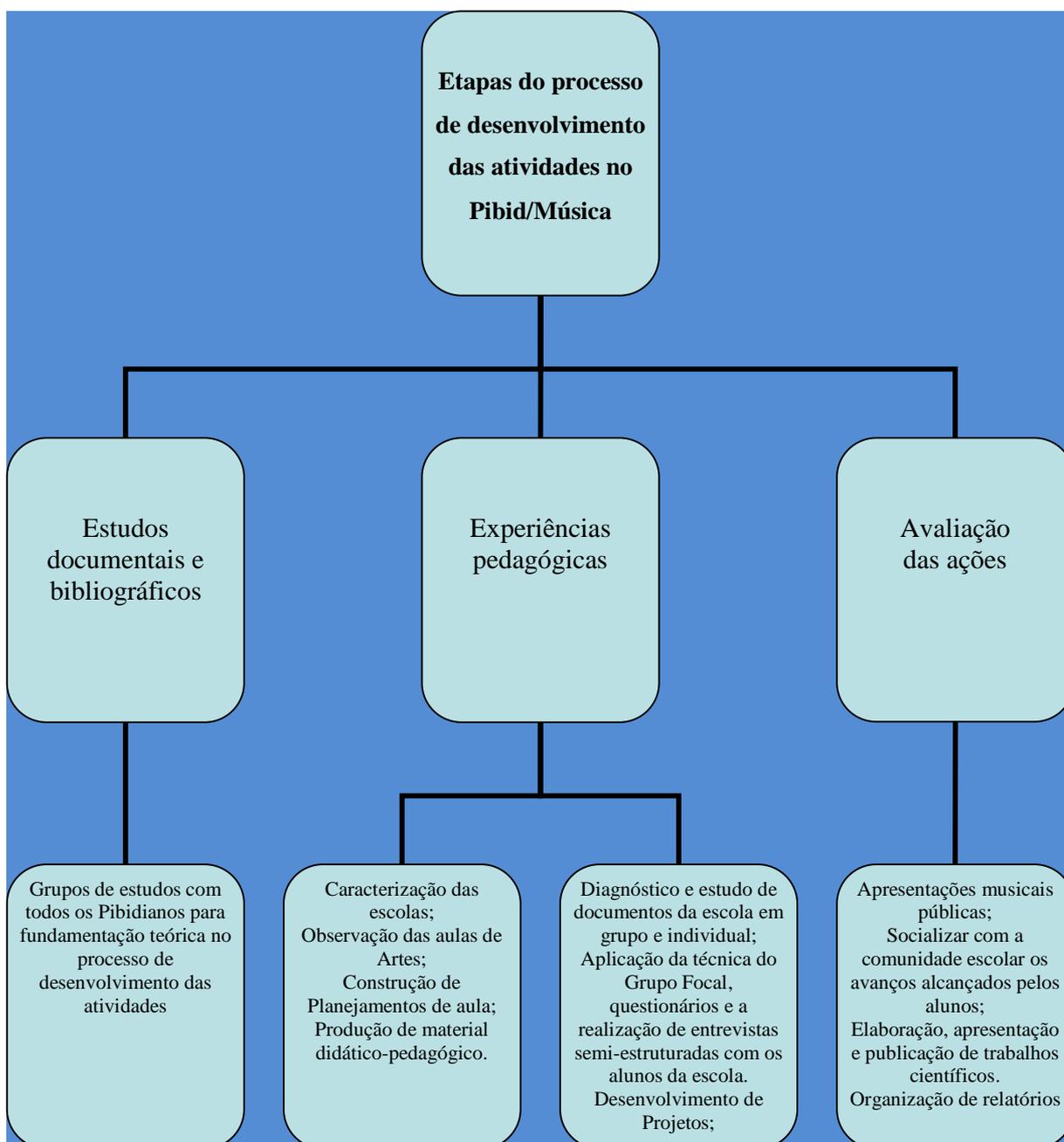
Atualmente, os procedimentos adotados nas atividades realizadas pelos Pibidianos são desenvolvidos em duas escolas públicas de Educação Básica que denominamos de Escola “A” e Escola “B”. Nessas escolas os licenciandos têm como coformadores os professores supervisores que são responsáveis pela inserção do acadêmico no cotidiano escolar. Eles são designados para supervisionar as atividades presenciais e/ou projetos dos bolsistas de ID que serão desenvolvidos nas escolas, o que lhes proporciona a oportunidade de formação continuada promovida.

Os bolsistas participam de seminários, reuniões e atividades de formação, todos relacionados ao Pibid e, além do convívio com a realidade da Escola Básica, são incentivados a produzirem trabalhos científicos por meio de reflexões e avaliações das próprias experiências no programa, em conjunto com os professores supervisores e o coordenador. As produções são apresentadas em eventos, ampliando assim os horizontes na área da pesquisa.

Os coordenadores de área são professores da IES, responsáveis por toda a condução das ações e têm a função de estabelecer o elo entre a universidade e as escolas de Educação Básica.

As etapas do processo de desenvolvimento das atividades no Pibid/Música acontecem conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas do processo de atividades do Pibid/Música



Fonte: UNIMONTES, 2015 – organizado pela autora.

As três etapas descritas na Figura 1 são desenvolvidas de forma simultânea. Percebe-se que essas etapas descritas se apóiam e têm seu modelo baseado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado. O acadêmico, inicialmente, faz estudos de documentos legais do Pibid e da escola para ter um conhecimento prévio das questões que envolvem o programa e conhecer melhor a escola de modo a desempenhar as atividades de forma mais adequada. As atividades realizadas são divulgadas por meio do blog com postagens de fotos, trabalhos científicos produzidos e apresentados, apresentações artístico-musicais, relatos e depoimentos das experiências vividas.

Os objetivos do Subprojeto/Música são:

Incentivar a formação de docentes em música, em nível superior, para a Educação Básica, proporcionar aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música, conhecer a realidade escolar: propiciar situações de ensino-aprendizagem em música, atuar de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes, estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, consolidar o ensino de música nas escolas, possibilitar uma vivência que estimule os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, conceber Ensino, Pesquisa e Extensão numa perspectiva integrada, preservando a busca e a construção do saber, proporcionar ao acadêmico as possibilidades de lidar com a pluralidade cultural, participar como agente transformador da realidade escolar, intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais demonstrando sensibilidade, criação artística e excelência prática, viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento, promover a integração entre a educação superior e a Educação Básica, contribuir para a valorização do magistério. (UNIMONTES, 2013).

Os objetivos do subprojeto incluem o incentivo à formação docente em música, e sinalizam que para colocar em prática o ato docente faz-se necessário participar do universo escolar para conhecer o que se vai fazer. De certa maneira, o ensinar é a integração do saber com o que se vai fazer. O processo de construção dos saberes da docência em música realiza-se em um determinado tempo/espaço em que o futuro professor tem a oportunidade de ter o contato com os alunos da escola e como trabalho docente diário. Segundo Bellochio e Beineke (2005, p. 2), isso é “o que mostra a importância de se ter uma postura reflexiva, que considere a própria ação educativa e as experiências fora do ambiente escolar como pressupostos importantes na constituição da prática educativa”. A docência, portanto, se desenvolve em um processo de aprendizagem contínua.

Diante da proposição dos objetivos do Subprojeto/Pibid/Música em consonância com a Portaria que normatiza o Pibid, uma das suas metas é desenvolver ações que contribuam para uma melhor formação docente, além de oportunizar reflexões sobre a formação do profissional e as necessidades para a sua atuação no ensino de música.

Outro fator importante a ser destacado foram os critérios de escolha e seleção das escolas: a classificação destas no último Ideb, a localização em regiões de vulnerabilidade social, oferecer a disciplina Artes e ter professores qualificados na área de atuação. No intuito de seguir rigorosamente as instruções e normas do Pibid e para a consecução das atividades propostas no Subprojeto Artes/Música, cumprindo com seus princípios, objetivos, ações e fases, as reuniões de planejamentos foram estabelecidas semanalmente, além das atividades extraclasse. Os critérios de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas são baseados no desenvolvimento escolar, currículo *lattes* e entrevista. Os acompanhamentos das atividades são feitos nas escolas pelo professor supervisor que são avaliados através de critérios como desempenho, assiduidade e compromisso. Quanto aos critérios para os supervisores, primeiramente eles devem ser preferencialmente da área de música, são avaliados com base na experiência profissional através de análise do currículo *lattes*, entrevista e produção científica. Os supervisores são acompanhados e avaliados em suas atividades pelo coordenador de área.

Uma das justificativas apresentadas no Subprojeto Artes/Música destaca o Estágio Curricular Supervisionado como insatisfatório aos anseios dos docentes:

Diante do exposto, percebe-se que o Estágio Curricular Supervisionado não atende satisfatoriamente aos anseios dos docentes, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, vem incentivar a docência e proporcionar aos acadêmicos do curso de música uma oportunidade ímpar para terem mais oportunidades de um contato direto com a sala de aula, materializando assim os conhecimentos adquiridos na academia, visando uma melhor formação docente. (UNIMONTES, 2013).

A referência apenas cita que o Estágio Curricular Supervisionado não atende às necessidades dos docentes e não justifica a causa. Desta maneira, destaca-se que o fato do Estágio Curricular Supervisionado não atender satisfatoriamente aos anseios dos docentes traz uma preocupação, tendo em vista que ele é considerado como parte integrante e essencial do processo de formação de professores de modo geral. Percebe-se que o Estágio costuma ser ofertado nos últimos anos da graduação, no sentido de propiciar aos acadêmicos vivenciar as práticas, constituídas no processo de desenvolvimento teórico.

Salgado (1993, p.18) afirma que “em primeiro lugar, não tem qualquer fundamento a ideia de que o teórico antes do prático, o analítico antes do sintético, o disciplinar antes do interdisciplinar são a ordem natural das coisas e do ensino.” Diante da colocação do autor, vê-se que há uma significativa importância de se oferecer o estágio durante toda a graduação, de modo a favorecer uma melhor compreensão do acadêmico quanto à sistematização do teórico e do prático. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, aprovadas em 8 de março de 2004, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, item IX menciona o “incentivo a pesquisa como necessidade para o prolongamento da atividade de ensino, e como instrumento para a iniciação científica” (BRASIL, 2004). No documento, o Estágio compreende a integração entre a teoria e a prática.

Outro aspecto a considerar, tomando como base o subprojeto, são as declarações de acadêmicos do último período do curso que, preocupados, se sentiam inseguros para assumirem as atividades docentes, conforme destaca o coordenador que elaborou o subprojeto. Portanto, o Subprojeto Pibid Artes/Música é considerado uma iniciativa que oportuniza o aperfeiçoamento das práticas na docência devido à atuação dos acadêmicos em sala de aula, mesmo antes de cursar a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Ademais, o Pibid não tem como objetivo substituí-lo. Porém, as circunstâncias do curso e as necessidades dos graduandos têm levado o subprojeto a utilizar práticas didático-pedagógicas aplicadas no Estágio Curricular Supervisionado. Desse modo, estaria então o Pibid/Música desempenhando a sua função e cumprido seus objetivos? O Pibid/Música seria então uma política compensatória? O Estágio Curricular Supervisionado fica desvalorizado diante das ações do Pibid/Música? Os professores de estágio vêem o Pibid/Música como uma extensão da disciplina? A concessão de bolsas seria o diferencial entre o Pibid e o Estágio? E como fica a formação dos graduandos que não são Pibidianos?

Os princípios metodológicos, do subprojeto/Música da Unimontes, estão embasados no princípio da ação-reflexão-ação, visando a ação reflexiva da sua própria prática, para a melhoria da qualidade da formação dos futuros profissionais da área. A organização dos trabalhos é dividida em fases, e o subprojeto prevê que

as atividades iniciam no curso e, posteriormente os acadêmicos acompanham a rotina do trabalho para conhecer, caracterizar e problematizar a instituição, as suas esferas de atuação e a sua *práxis*, também, avaliar o desenvolvimento de propostas, as dinâmicas dos grupos, as diferentes dimensões do trabalho inerentes ao magistério e ao processo pedagógico. Assim, efetivamente, promoverão seu progressivo processo de aprendizagem, experienciando, na prática, sua produção, e na sua atuação como profissionais cidadãos. (UNIMONTES, 2013).

Em se tratando da área de ensino, primeiramente são descritos os objetivos, sendo eles: motivar os acadêmicos para a iniciação à docência em música, produzir material didático-pedagógico em música, trabalhar a interdisciplinaridade e valorizar a docência.

Com o intuito de efetivar as atividades e atuação dos Pibidianos, como também a consecução das propostas, as fases descritas no subprojeto contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão visando a formação integral do futuro docente em música.

As fases do desenvolvimento das atividades foram definidas da seguinte forma: na primeira fase é feito o processo de caracterização da escola, no intuito dos acadêmicos conhecerem melhor o universo escolar para compreender e exercer sua profissão. Na segunda fase ocorre a observação das aulas de Artes ministradas pelas professoras das turmas, a fim de conhecer a forma de planejamento das aulas, metodologia, conteúdos ministrados, avaliação e demais processos que envolvem o ensino de Artes. Na terceira fase prevê-se a realização de planejamentos de atividades didático-pedagógicas em música, elaborar planos de aula objetivando, também, produzir material didático-pedagógico. A quarta fase contempla a aplicação dos conteúdos planejados através da intervenção dos acadêmicos com a orientação do professor supervisor com o objetivo de associação entre a prática profissional com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na universidade através da orientação do professor coordenador.

Na área da pesquisa, o subprojeto busca conhecer bibliografias específicas da área de música, estudar a metodologia da pesquisa em música, produzir pôsteres e trabalhos de comunicação oral, produzir artigos e participar de eventos científicos. A pesquisa é dividida em 4 fases: na primeira fase acontece o diagnóstico da escola utilizando os diversos instrumentos de coleta de dados com a aplicação da técnica do Grupo Focal, questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais, professores, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, com o intuito de conhecer a realidade escolar, como também

desenvolver as competências necessárias à formação do professor pesquisador em música, inclusive através da elaboração e publicação de trabalhos científicos.

Na segunda fase, é feito estudo das bibliografias da área específica e afins como subsídio para compreender sobre o ensino de música nas escolas de Educação Básica e assim desenvolver ações práticas que sirvam de apoio para a aplicação em sala de aula e, também, produção científica na área.

Na terceira fase, os dados coletados são analisados por meio de seleção de fotografias, edição de vídeos, transcrição de partituras e tabulação de dados recolhidos durante a pesquisa de campo. São produzidos relatórios parciais das experiências vivenciadas, socialização dos resultados e avaliação das atividades desenvolvidas.

Na quarta fase é prevista a apresentação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos a partir da elaboração e publicação de trabalhos científicos, elaboração de portfólios, e também se prevê a elaboração da escrita de um livro com registro das atividades em música desenvolvidas nas escolas. (UNIMONTES, 2013).

Na área da extensão o Subprojeto Artes/Música da Unimontes tem como objetivo promover a articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, oferecer cursos de formação continuada e realizar apresentações musicais públicas com os alunos. Todo este processo, também é dividido em 4 fases: na primeira fase, há o levantamento do potencial artístico dos alunos através de questionários e entrevistas e a partir desses dados ocorre a elaboração de estratégias para a execução de atividades extraclasse, promoção de oficinas de construção de instrumentos musicais e aulas de instrumentos para os alunos, elaboração de projetos para aquisição de instrumentos musicais e criação de um blog para divulgar as atividades. Na segunda fase, há a seleção e estudo de partituras através da apreciação de CDs e DVDs para organização de repertório, composição de letras e melodias vocal e/ou instrumental, elaboração de arranjos musicais adaptados à realidade dos alunos, execução do repertório escolhido. Na terceira fase acontecem os ensaios para as apresentações musicais, o desenvolvimento de atividades musicais para coral e instrumental, a promoção de audição e observação das gravações das músicas que serão ensaiadas para os alunos das escolas, viabilização de apresentações públicas, a consolidação das atividades da fanfarra. Ainda, o Subprojeto Artes/Música/Unimontes 2013 contempla uma quarta fase: levar à comunidade

escolar e a comunidade em geral as ações extensionistas dos acadêmicos através de apresentações públicas, participar de concursos de fanfarras, ativar a rádio, denominada *Rádio Corredor*.

Com referência à formação do professor de música, as fases são praticamente as mesmas do estágio, diferenciando-se pelo fato de que em todas as fases do subprojeto não acontece uma dissociação do ensino, pesquisa e extensão. Muitos trabalhos científicos são aprovados e apresentados em eventos em âmbito local, estadual e nacional, caracterizando assim, o aspecto relevante da formação do professor pesquisador, o que não acontece no Estágio Curricular Supervisionado. Em se tratando da extensão, o subprojeto se diferencia do estágio, porque os acadêmicos bolsistas, além de realizarem os trabalhos em sala de aula, desenvolvem atividades extraclasse de extensão, através dos corais e das fanfarras, socializando o seu trabalho com a comunidade escolar e a comunidade em geral.

Em todas as fases de cada área do subprojeto são dadas ênfases para contribuir para a formação integral de professores de música e que contemplam não só os aspectos próprios de domínio da linguagem musical, mas toda uma formação direcionada para as relações culturais, políticas, econômicas e sociais. Portanto, a finalidade do Subprojeto Artes/Música/Unimontes é auxiliar na formação docente do acadêmico e a formação continuada dos professores supervisores. Aos coordenadores cabe o empenho para o alcance dos objetivos, desenvolvimento de aptidões musicais dos alunos. Para os acadêmicos, o subprojeto objetiva o domínio e aplicabilidade dos conteúdos, bem como o desenvolvimento de produção científica.

Desde outubro do ano de 2010 o Projeto Artes/Música vem desenvolvendo ações pedagógicas com seus bolsistas para o desenvolvimento de trabalhos científicos em forma de pôsteres ou comunicação oral, tendo em vista a cooperação para a iniciação científica dos acadêmicos bolsistas iniciantes, possibilitando-os as primeiras experiências com a pesquisa associada ao ensino e a extensão.

Em 2012 os resultados puderam ser percebidos através de 12 produções científicas apresentadas em forma de pôsteres e comunicação oral em diversos eventos científicos em âmbito local, estadual e nacional: I Encontro Nacional Pibid/Unisinos, em São Leopoldo – RS, XV Encontro Regional Sul da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical, na cidade de Montenegro – RS, XI Encontro Regional Nordeste da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical, na cidade de Fortaleza – CE, II Seminário Institucional Pibid/Univates, na cidade de Lajeado – RS, IV Seminário de Pesquisa em Artes da Unimontes – Montes Claros –

MG, IV Semana de Educação Musical e VIII Encontro Regional Sudeste da Abem em São Paulo – SP, XII Encontro Regional Centro-oeste da Abem, I Seminário de Educação Musical no Distrito Federal, I Encontro musical Pibid Procedência Centro-oeste, XX Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Os trabalhos apresentados foram baseados nas atividades do Pibid/Música desenvolvidas nas escolas pelos acadêmicos que contemplam a formação integral do professor de música para a Educação Básica na contemporaneidade, considerando sua formação na área musical humanizadora relacionada a aspectos ligados às práticas culturais, sociais, econômicas e políticas para a vida em sociedade. Tais atividades consistiram da caracterização, estudo de documentos das escolas, aplicação da técnica do grupo focal e as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, ainda abordando aspectos sociais relacionados ao ensino de música e inclusão social. Houve trabalhos que contemplaram o ensino de música na modalidade de ensino EJA – Educação para Jovens e adultos.

Dois acadêmicos bolsistas do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes, naquele mesmo ano, produziram seus TCCs, em formato de monografia. Um dos trabalhos aborda as experiências vivenciadas relacionadas às atividades realizadas durante a ministração de aulas de música para o ensino fundamental e médio em uma escola de Educação Básica. O objetivo foi analisar e investigar a atuação do projeto Pibid/Música, bem como se os objetivos das práticas desenvolvidas estavam condizentes com a realidade docente. Já o outro Trabalho de Conclusão de Curso apresenta um estudo sobre as atividades desenvolvidas em uma escola de Educação Básica na cidade de Montes Claros – MG, e faz referência sobre as preferências musicais dos alunos através do subprojeto Pibid/Música da Unimontes.

No ano de 2013, foram apresentados três trabalhos científicos em forma de pôster e comunicação oral nos seguintes eventos: VII Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, promovido pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – Montes Claros – MG, XXI Congresso Nacional da Abem em Pirenópolis – GO e V Seminário de Artes da Unimontes. Esses eventos contemplaram a educação musical através do Pibid em turmas de EJA e a utilização de novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de música, também relacionados à formação do professor de música.

No ano de 2014, foram realizadas apresentações de 14 trabalhos científicos em forma de pôster e comunicação oral nos seguintes eventos: VIII Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e

Gestão da Unimontes – Montes Claros – MG, XIII Encontro Regional Centro-Oeste da Abem realizado na cidade de Campo Grande – MS e o IX Encontro Regional Sudeste da Abem que aconteceu em Vitória – ES. Nesses trabalhos, percebe-se que os acadêmicos têm demonstrado maior conhecimento e familiaridade com o ensino de música nas escolas de Educação Básica, bem como das práticas pedagógicas que têm conduzido o processo para a ministração das aulas como forma de subsídio, de suporte teórico para o planejamento das aulas.

Destacamos as análises feitas de cada trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Pibid/Música, cujos temas estão relacionados aos seguintes aspectos: relatos de experiência das atividades com o ensino de música através do canto coral, fanfarra e oficinas de música, análise sobre o Pibid e a sua importância na formação do professor de música. Há de se destacar também que muitos trabalhos foram aprovados, em diversos eventos, em outros estados da federação, mas não foram apresentados por indisponibilidade de recursos financeiros por parte do Pibid.

Os coordenadores do Pibid/Música redigiram um artigo científico publicado no livro *Descortinando os Espaços da Escola: Vozes dos Bolsistas de Iniciação à Docência*, publicado pela Editora Unimontes em 2012. O artigo apresenta as experiências vivenciadas por acadêmicos e professores da Unimontes através do Subprojeto Pibid/Música no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando a sua consonância com a minuta do seu regimento interno que objetiva contribuir para a formação do futuro docente em Artes/Música e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino em escolas de Educação Básica.

Em 2015, dois acadêmicos bolsistas desenvolveram seus trabalhos de Conclusão de Curso, bem como trabalhos de comunicação oral sobre a formação de professores de música. Esses trabalhos se referem às atividades do Pibid desenvolvidas ao longo de 2015.

Os trabalhos científicos desenvolvidos pelos Pibidianos demonstram que através do Pibid os acadêmicos têm tido a oportunidade de desenvolver pesquisas que contribuirão para o exercício da sua profissão e formação, pois há a integração da teoria e da prática, entendida como práxis transformadora da realidade que possibilita a construção de novas práticas.

Portanto, ensino e pesquisa permitem ao estudante analisar suas práticas de forma individual e coletiva para pensar, reconstruir, decidir ou até mesmo antecipar resultados no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a reflexão e a ação sobre o próprio trabalho.

Percebe-se que há um desejo de contribuir para a formação de um profissional crítico que seja capaz de transformar o cotidiano escolar objetivando a emancipação humana, que

tenha relação com a totalidade e que não se deixa naturalizar diante das questões centrais que emergem na atualidade sejam elas políticas, sociais, econômicas e culturais.

Segundo Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 61),

os programas de estímulo à atuação na Educação Básica, como por exemplo, o PIBID, também ganham destaque neste momento da educação brasileira. Iniciativas como esta poderão contribuir significativamente para que um maior número de licenciados assumam o compromisso com a Educação Básica. Assim se reforça a importância das instituições formadoras para a preparação de profissionais engajados com os desafios da educação brasileira e a educação musical é parte deste grande processo de qualificação da formação escolar.

Cerca de 70 acadêmicos que passaram pelo curso, considerando a rotatividade, desde o ano de 2010, têm sido contemplados com as ações do Pibid/Música. Atuando nas escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino de Montes Claros – MG, os futuros profissionais têm participado dos mais variados contextos educativos da educação musical.

Pode-se inferir que a criação do programa pelo governo federal, a adesão da Unimontes ao Pibid e o Curso de Música sendo contemplado com o Subprojeto constituiu-se em um ganho para os acadêmicos, as escolas selecionadas, os professores supervisores, assim como os professores coordenadores do projeto que de forma conjunta desenvolveram suas práticas pedagógico-musicais que possibilitou a participação em diversos eventos científicos concebendo ensino, pesquisa e extensão.

Com as mudanças ocorridas no Pibid/Música em 2016, mediante a Portaria 046/2016, entende-se que o enxugamento dos subprojetos da área de Artes, especificamente da música são ideologicamente pensados. Assim, pois, as áreas artísticas denotam um caráter irrelevante e economicamente inviável, em se tratando dos interesses ideológicos conservadores das políticas públicas.

A experiência estética, permitida pelas artes, possibilita compreender forças políticas, econômicas e sociais, tornando-se uma força ameaçadora para a manutenção da lógica de controle do capital. As artes podem excitar contestação social e a produção de saberes capazes de transformação social.

Desta forma, a atual Portaria nega aos graduandos dos cursos de Artes, especificamente da Música o direito de constituir uma formação a mais em seu percurso estudantil. Essas novas medidas adotadas pela Capes coloca em risco, inclusive, a continuidade

do Pibid/Música que havia sido garantida pelo Edital n ° 061 de 2013 até 2018, prorrogável por mais quatro anos.

A seguir, no capítulo 3 apresentaremos uma discussão sobre o Pibid na formação, do professor de música da Unimontes, trazendo algumas reflexões a partir da pesquisa empírica.

3 O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA UNIMONTES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo serão abordados aspectos relacionados à formação dos professores de Música na Unimontes, com a descrição do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música, bem como serão apresentados estudos a partir dos documentos legais analisados, referentes ao referido curso e ao Pibid com o intuito de demonstrar como se dá a formação do professor de música na Unimontes, a origem, desenvolvimento e demais aspectos relacionados ao Pibid e ao Subprojeto Pibid/Música na Unimontes. Em seguida apresentamos uma análise da pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Música da Unimontes quanto à formação, saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas.

3.1 O Curso de Licenciatura em Música da Unimontes

Em 1986, foi criada a Faculdade de Educação Artística – Faceart, autorizada pelo Decreto nº. 9345/86, nos termos do Parecer nº. 731/86 do Conselho Estadual de Educação (CEE), e da Portaria Ministerial nº. 588/88, nos termos do Parecer nº. 612/88 do CEE (UNIMONTES, 2009). A Faculdade de Educação Artística torna-se mais uma unidade da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM e no ano de 1987 inicia suas atividades com o curso de Licenciatura em Educação Artística. O curso era oferecido em horário noturno e sua primeira turma formou-se em 1988 com habilitação em Licenciatura curta. Em 1989, a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior foi transformada em Autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. O curso incorporou-se ao Centro de Ciências Humanas (CCH), unidade onde se insere o Departamento de Artes.

O curso inicial oferecia as habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música com habilitações curta e plena, objetivando formar profissionais polivalentes para atuar com as diferentes linguagens artísticas. Reformulado no ano de 2000, o curso passou a ser denominado Curso de Artes com ênfase em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, tendo dois semestres de tronco comum e mais seis semestres específicos para cada ênfase.

O curso tinha como objetivo formar o profissional Arte-Educador para que compreendesse os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para atuação competente e crítica no ensino das Artes Plásticas, Cênicas e Música;

propiciar a vivência das linguagens artísticas, com o propósito de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo; qualificar profissionais comprometidos com a iniciação científica e a pesquisa e proporcionar condições para o seu desenvolvimento como profissional liberal. A pretensão também era formar profissionais que compreendessem as teorias e práticas das linguagens artísticas, articulando-as aos princípios da prática de ensino, proporcionando ao aluno uma reflexão crítica sobre a atividade artística e pedagógica.

Especificamente na área da música, o objetivo era oferecer a oportunidade de formar músico ou instrumentista através do estudo de canto e de instrumentos como piano, violão, flauta doce, flauta transversa e saxofone. O profissional formado nos cursos de Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música estava preparado para o exercício do magistério (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). O Arte-Educador formado em música estava apto para participar de projetos culturais, sociais e ainda atuar em corais, orquestras, grupos musicais diversos. Poderia também atuar como profissional liberal, atuar na pesquisa científica, atividades de extensão e outras modalidades mediante pós-graduação, na Educação Especial, como musicista, musicólogo, musicoterapeuta, arte terapeuta e outros.

A partir de 2003 o curso de música da Unimontes passa a ser denominado Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música. O objetivo foi habilitar professores para o ensino de música nas escolas regulares de Educação Básica, escolas especializadas na área e demais contextos de ensino-aprendizagem de música. Sua estrutura foi desenvolvida com base nas diretrizes curriculares oferecidas pelo MEC para o Ensino Superior em Música nas orientações advindas do CEE/MG e da Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes, fundamentada como uma proposta de educação integral do indivíduo, valorizando a formação musical, sociocultural, ética, estética e humanística do cidadão. O curso tem duração de quatro anos e sua implantação e consolidação objetivou atender a uma demanda profissional que por vários anos, de forma inadequada, esteve concentrada no Curso de Artes onde a música era uma das áreas. Entende-se que essa nova proposta era colaborar com o fortalecimento da área de Educação Musical na região, capacitando profissionais para a atuação nos múltiplos espaços em que o ensino e a aprendizagem de música acontecem, compreendendo desde a escola regular e especializada, até os contextos não formalizados de Educação Musical.

Para compreender de que forma acontece o ensino de música na graduação da Unimontes atualmente, faz-se necessário uma análise sobre a legislação educacional vigente para

entender a sua produção, consequências e efeitos. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior através da Resolução nº 2 de 08 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Tal Resolução apresenta sugestões de conteúdos necessários à elaboração do PPP. Dentre os conteúdos específicos, a resolução enfatiza a construção do perfil desejado do formando, o domínio dos conhecimentos específicos da área, visando uma formação profissional que atenda às especificidades do ensino de música na contemporaneidade, capaz de intervir na sociedade como agente transformador (BRASIL, 2004).

A Resolução (2004) apresenta o Estágio Curricular Supervisionado, definindo-o como um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, transferindo as responsabilidades de aprovação do regulamento de estágio aos colegiados superiores acadêmicos das instituições de Ensino Superior, como também o TCC, componente curricular opcional. Ou seja, a Resolução se refere exclusivamente ao PPP dos cursos de música e apresenta orientações técnicas relacionadas à sua elaboração.

Em atendimento à referida Resolução, o Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes tem realizado estudos e reuniões para promover modificações na estrutura curricular em seu PPP elaborado e aprovado em 2005, sem quaisquer alterações até o momento, no sentido de permitir uma melhor formação profissional do futuro docente em música para atender as especificidades e demandas da contemporaneidade. Vale ressaltar que o PPP em vigor desde 2006 apresenta em seu elenco de disciplinas uma ênfase voltada ao Ensino de Artes. O Colegiado de Coordenação Didática do curso aprovou em 2009 várias modificações no PPP, e dentre elas alterações pontuais em sua estrutura curricular. Essas alterações não foram aprovadas em sua totalidade pelo Conselho Departamental, instância decisória no âmbito do CCH. A não aprovação do PPP foi devido à exclusão e substituição de disciplinas. Algumas disciplinas foram substituídas por não serem da área específica de música e, portanto, não contemplavam a formação do educador musical.

Nota-se que em 2005 foi incluída carga horária para o TCC, pois até então não existia no curso disciplinas voltadas para o incentivo à pesquisa, sendo incluída também a disciplina Produções Artísticas. Somente após a visita *in loco* do Conselho Estadual de Educação, disciplinas foram incluídas mediante recomendação do Conselho.

Pelo fato do curso ainda estar voltado para o campo das Artes, ele apresenta em sua estrutura disciplinas como Filosofia da Educação em Arte, Sociologia da Arte e Arte-Educação que abordam conteúdos gerais de Artes, além da disciplina História da Educação que aborda apenas aspectos da história da Educação em geral e da disciplina Estética, não contemplando assim, aspectos específicos da área de música. A carga horária total do curso que consta no PPP de 2005 é de 3.420 horas/aula. Em 2009 houve acréscimo de mais 180 horas/aula devido à inclusão de disciplinas de conteúdos teórico e prático voltados para a música.

A partir de então, novos estudos foram realizados e uma nova estrutura curricular foi elaborada, aprovada em 2014 pelo Colegiado de Coordenação Didática. Houve a inclusão de novas disciplinas como Educação Musical e Tecnologia, Introdução às Músicas do Mundo, Metodologia Científica, Música Ocidental do séc. XIX à Contemporaneidade, Técnicas de Pesquisa em Música, Seminários de Pesquisa em Música, Libras e Sociologia da Educação Musical. A sua carga horária total em relação ao PPP de 2009 passou de 3.600 horas/aula para 3.000 horas/aula⁶. Esse trâmite dura 11 anos e, de certa forma, tem comprometido a formação do educador musical que deveria ser preparado para os desafios que se apresentam no contexto educacional musical. Tal processo de modificações inviabilizou a concretização do PPP até o presente momento e caso seja aprovado pelas instâncias superiores em tempo hábil entrará em vigor a partir de 2017.

Assim sendo, as fragilidades encontradas no PPP de 2005, as recomendações *in loco* do Conselho Estadual de Educação e o resultado das provas do Enade compõe esta pesquisa pelo fato de serem importantes para a análise do processo de formação dos futuros professores do curso de música da Unimontes e a sua relação com o Pibid.

Primeiramente, destacamos o Enade que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de

⁶Essa estrutura, até então, não foi submetida à apreciação e aprovação do Conselho Departamental e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX.

graduação. Os dados estatísticos do Enade referentes às avaliações do Curso de Música da Unimontes apresentam o seguinte resultado:

Tabela 9 – Dados estatísticos do Enade / Curso de Música da Unimontes

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Conceito | | | 3 | | | 2 | | 2 | | | 2 |

Fonte: UNIMONTES, 2015 – elaborado pela autora.

A Tabela 9 aponta que houve um retrocesso no processo ensino e aprendizagem dos acadêmicos concluintes e estes dados de certa forma incidem na formação do futuro docente em música. Os conceitos 3 e 2 obtidos em 2006 e em 2009 até 2014, respectivamente atestam essa realidade. Em 2014, somente os concluintes foram submetidos à avaliação do Enade e os resultados permaneceram insatisfatórios. Os dados do Enade revelam certa deficiência no processo de desempenho acadêmico dos discentes que pode ser resultante de diversos fatores como a formação do quadro docente, a estrutura e organização de ensino da instituição, dedicação e compromisso dos acadêmicos, dentre outras diversas possibilidades. Segundo Neves e Domingues (2006, p. 2),

para que se tenha uma boa formação profissional dos estudantes que saem das Instituições de Ensino Superior se faz necessário levar em consideração fatores como: qualificação do corpo docente; estrutura física da IES e materiais de apoio pedagógico e estrutura curricular adequada, entre outros fatores, mas o resultado final e o reflexo maior e as consequências da influência destes fatores sempre vai refletir na formação do estudante que está na IES.

A formação do profissional necessita de continuidade. A dedicação, compromisso com o ensino e aprendizagem dos educandos são fatores que contribuem para uma formação adequada e influenciam na qualidade do Ensino Superior. A LDB 9.394/96 diz em seu Art. 52 que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, se caracterizam conforme o inciso II em um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e no inciso III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, s/p).

A titulação é um fator importante e que interfere na qualidade do ensino nas universidades. Porém, pode-se perceber que mesmo a LDB enfatizando a qualificação dos profissionais em nível de mestrado e doutorado, nota-se que a titulação mínima para o quadro de professores do Ensino Superior ainda é a Pós-Graduação *Latu Sensu*. Evidentemente, o corpo docente de uma universidade com uma titulação em nível de *Stricto Sensu* poderá contribuir para uma melhor formação e desempenho de seus alunos.

Diante do exposto pode-se inferir que, possivelmente, a falta de formação mais adequada do quadro de professores associada ao PPP que vigora desde 2006, sem quaisquer alterações, podem ter influenciado nos resultados do Enade e, conseqüentemente, refletem na formação do professor de música. Esse contexto aponta para um continuísmo na formação de professores, considerando que não houve mudanças na estrutura curricular do PPP do Curso e nem modificações substanciais quanto à formação no quadro de professores.

A seguir são feitos alguns apontamentos quanto à análise dos PPPs do curso, objetivando fazer o levantamento e registro das modificações da estrutura curricular e respectivas cargas horárias, inclusão e exclusão de disciplinas, comparações das estruturas dos anos de 2005, 2009 e 2014, para compreender os possíveis impactos na formação do professor de música, entendendo assim suas deficiências e necessidades na sua formação.

3.1.1 Organização curricular do curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes – período de 2005 à 2014

Quanto à organização curricular, as disciplinas foram agrupadas em quatro áreas de formação, conforme dados do PPP do curso de Licenciatura em Artes /Habilitação em Música da Unimontes (UNIMONTES, 2005), a saber: Formação Básica (Consciência Corporal, Cultura Popular, Estética, Filosofia da Educação em Arte, Português e Sociologia da Arte), Formação Específica (Canto, Canto Coral, Cultura Popular, Educação Vocal e Dicção, Estruturação, Evolução da Música, Evolução da Música Erudita Brasileira, Evolução da Música Popular Brasileira, Harmonia Funcional, Instrumento, Instrumento Complementar, Oficina Básica de Música, Percepção Musical, Produções Artísticas, Regência e Prática de Conjunto), Área Didático-Pedagógica (Arte Educação, Currículo, Didática Geral, Estágio Supervisionado, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, História da Educação, Prática de Formação e Articulação, Processos Pedagógicos no Ensino da Música, Psicologia da Educação e Educação e

Inovações Tecnológicas), e Formação em Metodologia da Música (Educação e Tecnologia em Música, Evolução da Música, Metodologia da Pesquisa em Educação Musical, Pesquisa em Cultura Popular e Trabalho de Conclusão de Curso).

A disciplina Prática de Formação e Articulação é distribuída em todos os períodos e o Estágio Supervisionado acontece nos quatro últimos períodos do Curso, em consonância com a Resolução CEE/MMG nº 447/02, conforme dados do PPP do curso em questão. De acordo com o referido PPP “foram incluídas carga horária para o Trabalho de Conclusão de Curso e produções artísticas com o intuito de propiciar orientação e atuações eficazes para investigações e estudos extraclasse e também como mais um procedimento de incentivo à pesquisa” (UNIMONTES, 2005, p. 68-69). As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) são acompanhadas por professores destacados para esse fim, com o objetivo de estimular e garantir a participação discente nas referidas atividades. Na estrutura curricular consta a carga horária de aulas teóricas e práticas, Prática de Formação, estágio e AACC, conforme mostra a tabela 10 a seguir:

Tabela 10 – Carga horária do curso de Música da Unimontes/2005

| Demonstrativo de carga horária | |
|--|-----------------|
| Conteúdos (Teoria) | 2196 h/a |
| Prática de Formação | 504 h/a |
| Estágio Supervisionado | 480 h/a |
| Atividades Acadêmico Científico-Cultural | 240 h/a |
| Total | 3420 h/a |

Fonte: UNIMONTES, 2005, p. 71-73.

Entretanto, em novembro de 2015, o CEE renovou o reconhecimento do curso por mais quatro anos após levantamentos dos indicadores de qualidade exigidos, análises de documentação apresentada, visitas às instalações físicas, reuniões com docentes, discentes e coordenação. Porém recomendou a reestruturação do PPP e que as sugestões dadas pela comissão ao longo do relatório apresentado fossem acatadas⁷.

⁷ A estrutura curricular do curso elaborada em 2009 e 2014 com novas propostas ainda não foram aprovadas pelas instâncias legais da Instituição.

3.2 A importância do Pibid no Curso de Música: Uma visão do coordenador de área

Com a finalidade de compreender a concepção do coordenador didático do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes, em relação à importância, a organização e funcionamento das atividades, bem como o processo de formação do Pibid/Música na Unimontes e sua interação com as escolas de Educação Básica, sua contribuição e influência na e para a formação do futuro professor de música foi realizada uma entrevista no sentido de obter dados que contribuam para o processo analítico.

A primeira questão colocada diz respeito à forma que o coordenador avalia a iniciativa da Capes/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência, no caso o Pibid, na formação de professores para atuar na Educação Básica. Na visão do coordenador, a educação brasileira na área de formação de professores está em declínio: “olhando o panorama atual da educação, e a experiência que eu tenho assim, na área de formação de professores, vejo que a educação brasileira teve um declínio de uns tempos pra cá”. Ele aponta que a educação brasileira está sendo muito questionada, principalmente pela falta de interesse pela docência:

Então nesse panorama, digamos assim que não muito bom na educação brasileira atualmente onde a formação dos professores está sendo muito questionada principalmente a desistência. A gente percebe que muitas pessoas não tão querendo mais ir para a docência (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Diante dessa declaração, percebe-se que há uma preocupação no que tange a falta de atratividade da carreira docente. Silva e Lima (2015) quando discutem a universalização da Educação Básica, abordam a questão da qualidade do ensino público brasileiro e da escassez de professores qualificados para assumirem a profissão e dizem que isso tem se tornado foco das políticas públicas. Silva e Lima (2015, p. 2), evidenciam que o Brasil vive a universalização da Educação Básica. O desafio é a qualidade do ensino público, que enfrenta o problema da escassez de professores qualificados para a educação em todos os níveis. Esse problema tem se tornado alvo de políticas públicas que objetivam contribuir com a melhoria do ensino, embora não se efetive uma política de valorização da carreira docente, fato que tem distanciado os jovens da profissão de professor, o que vem se tornando uma preocupação recorrente. Os autores reforçam a visão do coordenador do curso de música da Unimontes quanto à falta de atratividade da docência e o conseqüente declínio do sistema educacional brasileiro. Em um estudo ainda mais

recente, Gatti et al. (2010) revelam que há uma diminuição na procura pela profissão de professor.

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação crescente nos últimos anos. A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente, no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tem sido discutida em artigos acadêmicos assim como na mídia. (GATTI et al., 2010, p. 139).

Refletindo sobre a falta de interesse de alguns pibidianos, percebe-se que no atual cenário educacional brasileiro há uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, como também ainda uma grande evasão nos cursos. Com a desvalorização da profissão, os baixos salários, a precária qualidade de formação e os inúmeros desafios enfrentados pelo professor em sala de aula, vê-se que cada vez menos as pessoas aspiram à carreira docente. Assim, Arroyo (2007, p. 194), diz que “as instabilidades vivenciadas nas situações de trabalho, os saberes, os impasses, as certezas e incertezas do trabalho com os quais a docência se defronta diariamente na diversidade dos contextos escolares”, têm contribuído para a falta de motivação da carreira docente. Diante desse contexto, o Pibid apresenta como uma estratégia para minimizar esta realidade e contribui para a valorização da docência, conforme demonstra os seus documentos legais e a bolsa tem sido um diferencial para que o graduando tenha um maior incentivo para permanecer na docência.

Diante de tal preocupação e visando melhorar a formação dos profissionais e, conseqüentemente, buscando a valorização da profissão, o sistema político brasileiro pensa em políticas públicas direcionadas para essas questões, sendo uma delas o Pibid. Silva e Lima (2015) comentam sobre a proposta do Programa.

Neste cenário de escassez de professores, surgem as políticas públicas que visam melhorar o ensino e promover o fortalecimento e uma possível reestruturação da carreira docente. Assim, se acredita que o PIBID resultou de propostas estruturais e emergenciais publicadas em maio de 2007 pelo MEC, o qual apresentou dados alarmantes da baixa procura pela docência(SILVA; LIMA, 2015, p.3).

Os autores descrevem o Pibid como uma proposta emergencial e estrutural e que surgiu com o intuito de melhorar o ensino, promovendo o fortalecimento e uma possível reestruturação da carreira docente. O coordenador do curso de música reitera a preocupação desses autores ao mencionar as mudanças ocorridas nas práticas estudantis dos acadêmicos, pois

argumentou que o Pibid é um “programa excelente de incentivo aos acadêmicos que têm a oportunidade de antecipar a prática do estágio obrigatório.” Entretanto, isso não se aplica a todos os acadêmicos bolsistas, porque muitos ingressam no Pibid no 5º período do curso, momento em que os acadêmicos iniciam o Estágio Curricular Supervisionado de caráter obrigatório. Sendo assim, nesse caso, o Pibid não necessariamente antecipa a prática do estágio que pode acontecer concomitantemente às atividades do Pibid. O coordenador ainda destacou que houve melhoras na atuação dos acadêmicos no curso.

Então essa iniciativa da Capes com esse programa Pibid eu vejo assim como excelente porque faz com que os alunos antecipe algumas coisas, de ver essa prática antes mesmo do Estágio, e percebo a mudança de rumo de alguns alunos, não todos infelizmente, mas alguns alunos eu percebo em sala de aula que alguns estão mais aplicados, lendo mais, mais atento, questionando mais. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Essas palavras revelam que o coordenador didático do curso compreende a importância do Pibid na formação docente. Nota-se, no entanto, que nem todos os bolsistas têm o mesmo interesse e aproveitamento, diferenciando uns dos outros em um processo normal característico de qualquer disciplina. Compreende-se que o Pibid incentiva a todos de igual forma, porém uns se interessam e desenvolvem mais em relação a outros.

O coordenador do curso foi questionado sobre o seu conhecimento quanto à forma que foi feito o contato com as escolas para participação no programa e quanto à receptividade das mesmas. O coordenador relatou que o contato para a participação foi feito por outro coordenador anterior a ele, mas que foram considerados os seguintes critérios: baixo Ideb e área de vulnerabilidade social.

O terceiro questionamento foi sobre a opinião do coordenador a respeito do alcance dos objetivos e das expectativas do Pibid/Música na Unimontes e nas escolas participantes. O coordenador reportou que não tinha dados para reforçar o seu posicionamento sobre a questão, mas disse que como coordenador didático do curso tem um olhar abrangente quanto às mudanças e que o Pibid tem atendido algumas expectativas, principalmente em relação à formação de professores pelo fato de antecipar o estágio, como dito anteriormente. O coordenador disse que percebeu que os acadêmicos que participam do Pibid têm uma conduta diferenciada daqueles que não estão participando, e ainda acrescentou que os pibidianos estão atuando também na pesquisa, publicando trabalhos, apresentando comunicações em eventos e congressos. Pimenta e Lima

(2008, p. 67), destacam que “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”. Assim, ao antecipar o Estágio, o Pibid torna-se um recurso a mais para vivenciar práticas do campo profissional, que contribuirão para a formação docente e atuação dos profissionais nas escolas públicas.

Hoje em dia não se aceita mais o professor mais só em sala de aula, o professor tem que ter uma visão maior, uma visão holística disso. Além de estar em sala de aula tem que publicar, tem que pesquisar, tem que ter essa formação e o Pibid além de ajudar nesse incentivo à docência ele permite também e incentiva essa prática da leitura e de pesquisa e de escrever artigos e outras coisas mais. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Tomando como base a proposta do Subprojeto Pibid/Música que é integrar o ensino, pesquisa e extensão, e também da Unimontes de modo geral que é formar também o professor pesquisador, o Pibid parece contribuir neste ponto. Assim, Souza (2003, p.8) diz que a experiência de pesquisa (como atividade cognitiva) na formação de professores deve ser um exercício prático que ultrapasse a habilidade potencial do professor com enfoque para o interesse dos seus alunos. Com esta proposta, além de demonstrar sensibilidade, criação artística, divulgar o potencial artístico, excelência prática. O curso viabiliza a pesquisa científica e tecnológica em música.

O quarto questionamento foi direcionado para questões referentes aos desafios encontrados no subprojeto desde o seu início e as soluções encontradas para resolver as situações problemáticas. O coordenador reconhece que como todo programa, mesmo sendo excelente, apresenta problemas e desafios e comentou sobre a falta de interesse de alguns acadêmicos mesmo com o recebimento de bolsa: “bem, é desafio como todo programa... é um programa bom, excelente eu já falei isso, mas como todos têm problemas e desafios. Apesar da bolsa, alguns alunos têm pouco interesse”. O coordenador acrescentou que diante dessa situação, algumas medidas serão necessárias para não prejudicar o andamento das atividades, como por exemplo, a exclusão do bolsista, conforme está especificado no termo de compromisso que os bolsistas firmam com a Capes ao fazer parte do programa. Todavia, o termo de compromisso a que se refere o coordenador foi elaborado pela Unimontes e o acadêmico, ao ingressar no Pibid, o acadêmico assina, assumindo a responsabilidade com a Universidade. Segundo o coordenador, a exclusão de certa forma, atrapalha o processo de desenvolvimento das ações, pois o grupo

trabalha em conjunto, cada supervisor coordena uma equipe de acadêmicos e a exclusão, obviamente, gera um desfalque na turma.

Assim sendo, essa falta de interesse de alguns pibidianos, mesmo com o recebimento da bolsa como incentivo, merece uma reflexão: a falta de entusiasmo estaria relacionada ao desinteresse pela docência? O contato com a realidade escolar teria despertado o desânimo e a desmotivação para lecionar frente às dificuldades encontradas? É importante destacar ainda, que a procura pelo curso de música se concentra ainda em grande parte pela busca da formação do músico, sendo objeto de sua tarefa a música. Do contrário, percebe-se uma baixa procura pelos cursos de licenciatura em música, voltados para a profissão docente que tem como objetivo o ensino da música, isso também interfere na escolha profissional quando o estudante por falta de opção se vê obrigado a escolher e frequentar um único curso oferecido nas universidades. Nesse aspecto, Pires (2015, p. 150) menciona que “os cursos de licenciatura, sobretudo aqueles que oferecem formação instrumental ao longo do curso, acabam por se tornar a segunda opção daqueles que, de fato, querem ser instrumentistas, e não professores”.

Outro desafio encontrado, segundo o coordenador, diz respeito à formação dos professores supervisores que atuam no subprojeto de música com formação em outras áreas. Segundo o coordenador “outro desafio que agente encontra aqui é trabalhar com professores supervisores que não são da área de música. São professores de português, geografia, matemática, que além de não serem da área de música, a gente vê esse problema.” Diante da resposta do coordenador deve-se esclarecer que de acordo com os editais publicados pelo Pibid para a seleção de professores supervisores lotados nas escolas de Educação Básica, é permitido a inscrição de professores das demais disciplinas. Nas escolas selecionadas onde o Pibid/Música da Unimontes atua não existe nenhum professor licenciado em Música. Sendo assim, foram aprovados professores de outras disciplinas que atendiam as demais exigências do edital que dispõe no item 8.3 dos requisitos para inscrição, na letra “c”: “a inscrição e atuação de professores de outras disciplinas supervisionando as atividades dos acadêmicos, desde que tenham atuado em atividades efetivas de sala de aula nos dois últimos anos, na escola a qual concorre à vaga do subprojeto do projeto Pibid/Unimontes.” (UNIMONTES, 2014a). De acordo com o programa, é obrigatória a participação do professor supervisor da escola, pois ele é o elo entre os acadêmicos e a escola. Portanto, sem essa premissa o subprojeto não seria possível.

Nas escolas que participam do programa há um número limitado de professores da área de Artes e a maior parte deles possui formação na área de Artes Visuais. Por isso, há uma dificuldade em se trabalhar a disciplina música com professores sem a habilitação específica para conduzir os acadêmicos. Neste caso, o Pibid funciona como uma proposta de formação continuada para estes professores não habilitados em música. No caso do subprojeto de música, a participação de professores habilitados em música seria o ideal. O coordenador do curso comenta sobre a gravidade da questão principalmente em Minas Gerais que mesmo diante da nova Lei que implementa o Ensino de Música nas escolas, apresenta uma política deficiente, ainda concebe a visão do professor polivalente. Some-se a isso a não inserção da disciplina música nas escolas.

E uma questão também que eu acho grave aqui, principalmente no Estado de Minas Gerais, é que a política ainda apesar de ter sido aprovada uma lei que vai implementar a música na escola, o Estado de Minas Gerais é um dos estados mais deficientes nisso. Ainda trabalha aquela visão do professor polivalente e não tem a inclusão ainda da música na escola, mas os alunos conseguem de certa maneira fazer um bom trabalho, e os professores supervisores apesar de não ser da área apóiam um pouco isso. E aos poucos agente vai trabalhando. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

A fala do coordenador é uma constatação. Apesar da implementação da Lei que garante a inserção da música nas escolas existe a visão ainda fragmentada da figura do professor que domina todas as áreas do conhecimento artístico. Assim, Queiroz e Marinho (2007, p. 71) mencionam também este problema e questionam que há problemas quanto à utilização da expressão “arte”, uma forma ainda genérica e abrangente, não deixa clara a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino das artes visuais, música, teatro e dança. Tal fato para eles tem gerado diversas interpretações dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente, e com a carga horária excessivamente reduzida, tornando o ensino em cada uma das linguagens das artes desprovido de profundidade.

Assim no caso específico da música percebe-se este problema, porém o coordenador ressalta que mesmo diante dessa situação os participantes do Pibid conseguem desenvolver as ações e obter bons resultados. Na visão do coordenador, uma das soluções para que haja professores com formação em música participando do projeto é levar o programa para as escolas municipais da região que oferecem a disciplina música e que tenham professores com habilitação específica na área. “Uma das soluções que eu vejo assim para o próximo ano é que as escolas

municipais têm professores de música. Então uma dessas razões está aí: passando o Pibid para uma dessas escolas”. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes). Sobre esse aspecto é importante destacar que segundo dados levantados na pesquisa, as escolas municipais de Montes Claros possuem a disciplina música em sua estrutura curricular e têm contratado professores habilitados na área, enquanto nas escolas estaduais ainda não houve uma organização e adequação para a inserção da música, conforme preconiza a Lei 11.769/2008. Tal fato justifica a fala do coordenador do curso de música.

Considerando que nas escolas estaduais o ensino do conteúdo Artes não contempla a especificidade música por ser ministrada por professores geralmente licenciados em Artes Visuais, o alcance dos objetivos propostos está condicionado ao trabalho do coordenador do subprojeto, no sentido de preparar eficazmente os acadêmicos bolsistas para o exercício das atividades docentes sabendo-se que as aulas são acompanhadas por um professor de outra disciplina. De forma contrária, a rede municipal de ensino oferece o ensino de música nas escolas, e é ministrado por professores graduados em música.

O coordenador também foi questionado sobre a importância do Pibid e contribuição na formação do professor de música. Ele reforçou mais uma vez que o Pibid antecipa a prática do acadêmico e considera isso um grande ganho, considerando que o acadêmico só vivenciaria a prática nos últimos períodos da graduação.

O Pibid antecipa a entrada do aluno, na prática. Isso já é um ganho imenso e com o estágio ele vai ter ainda lá nos últimos períodos do curso. Então isso já traz para enfrentar a sala de aula que às vezes é um terreno muito árido, muito difícil, diferente do que ele vê na teoria. Quando ele chega em sala de aula (da Educação Básica) os alunos assustam, falam: “puxa é muito diferente do que agente vê em sala de aula”. Então isso já antecipa e eu vejo isso como um ganho imenso para o aluno (da Universidade). Isso somando com o estágio, ele, o aluno que participa do Pibid, acho que é duas vezes privilegiado. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Diante da resposta do coordenador fica evidente que as atividades desenvolvidas no Pibid associam teoria e prática concomitantemente. Segundo D’Ambrósio (2006, p.79), “toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é como um mergulho no desconhecido”. Neste sentido, a inserção precoce do acadêmico bolsista em sala de aula, tem os seus riscos, e pode ser uma experiência enriquecedora

ou frustrante, não tendo ele ainda cursado disciplinas importantes para a formação do professor. Entretanto, pode ser uma experiência enriquecedora no sentido de que ele constrói o conhecimento e acumula experiências didático-pedagógicas pré-estágio curricular supervisionado. Segundo (GAULKE, 2013, p. 96), “a formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias”. A estratégia de inserção precoce do pibidiano em sala de aula constitui-se em uma prática inovadora com resultados além do esperado, e reafirmando assim um dos objetivos do Pibid que é a iniciação e incentivo à docência.

Outro aspecto que se percebe na fala do coordenador é a questão da integração das ações do Pibid com as disciplinas do curso, especialmente o Estágio, que quando em consonância com as ações e/ou projetos do Pibid fazem toda a diferença no processo. Na visão do coordenador, isto contribui para melhorar a formação do futuro professor. Neste caso, a integração do Pibid com as demais disciplinas do curso acontece de forma relacional e interativa, pois analisando os documentos oficiais do Curso percebe-se que o subprojeto/Música foi construído com base no PPP do curso.

Outro questionamento está relacionado à bolsa. O coordenador acredita que a bolsa tem uma importância muito grande para os acadêmicos, já que os mesmos têm dificuldades financeiras, mas considera que mais importante é a formação que o Pibid proporciona para esses acadêmicos. Com o propósito de saber também se o fato do acadêmico receber bolsa traz algum benefício para a sua formação, o coordenador mencionou que a bolsa contribui para

ajudar na questão do transporte, de fazer um lanche e comprar algum material de uso para ele: livros, essa questão que vai proporcionar a ele uma maior formação no curso dele. A bolsa tem uma importância muito grande, mas acho que a importância maior ainda é o que o programa proporciona como formação pra esse aluno que é um ganho imenso. A bolsa junto com que o programa proporciona tem importância, mas o programa em si é muito mais importante que a bolsa. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

O coordenador considera que mesmo sendo uma universidade pública há um interesse pelo auxílio financeiro, mas isso de certa forma não parece ser, segundo ele, o objetivo central dos estudantes. Ele acredita que os Pibidianos dão uma importância maior à formação

proporcionada pelo programa. Entretanto constatou-se que alguns acadêmicos estão no programa devido ao incentivo financeiro.

Outro ponto da entrevista visou à comparação entre a formação do professor de música antes e depois do Pibid. O coordenador enfatizou mais uma vez a importância dos programas da Capes: “olha, com toda certeza esses programas da Capes, eles vêm só somar”. Em se tratando especificamente do Pibid, ele reforçou que:

Então, sem sombra de dúvida o Pibid, o advento do Pibid ele vai ajudar, vai colaborar numa maior formação desses acadêmicos. Pelo que eu pude perceber a formação tem sido bem melhor... antes e o depois, os alunos que saem do Pibid vão sair com uma bagagem bem melhor do que quem não está no Pibid ou quando não tinha o Pibid no curso antes. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Portanto, há uma mudança no processo de formação do acadêmico que participa do Pibid em relação aos que não participam. Tal mudança também é perceptível ao comparar-se a qualidade do curso de licenciatura em música antes e depois do Pibid. É possível perceber que o Pibid tem se tornado um programa que tem procurado suprir as deficiências encontradas no curso. Para Montandon (2012, p. 51), “a proposição de programas como o Pibid e o Prodocência pode ser entendido, assim, como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático”. Visto desta forma, o Pibid não tem o propósito e nem a sustentabilidade para resolver as deficiências apresentadas no curso de música.

A falta de atualização na estrutura curricular do PPP do curso interfere diretamente na especificidade de disciplinas e conteúdos relacionados à formação do professor de música, que possivelmente podem não estar adequados a uma nova realidade, com procedimentos didático-metodológicos e avanços tecnológicos para o ensino de música na atualidade, e com isso, a formação torna-se inadequada. Corroborando essas ideias, Souza (1997, p. 9) especifica que

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora.

Considerando que o professor supervisor na escola é licenciado em outra disciplina e não conhece os códigos e conteúdos musicais e as inovações tecnológicas em música, como

poderá contribuir especificamente para a formação do professor de música? Dessa forma, as dificuldades e desafios encontrados na prática pedagógica, bem como as diferentes necessidades educativas, precisam ser vistos como principais fatores a serem contemplados no processo de formação do professor, estabelecendo sempre uma articulação entre os saberes pertinentes ao campo de conhecimento adquirido no processo de formação e os saberes da prática em sala de aula. Gatti (2012) trata sobre o aspecto da formação inicial de professores da Educação Básica e as questões ligadas às licenciaturas:

Mesmo com a movimentação observada em algumas instituições, nos últimos três anos, para reformular suas práticas formadoras, a maioria continua a desenvolver currículos que não propiciam uma adequada formação profissional. Também falta uma concepção de “prática” que transcenda o senso comum de “receita” ou “mera técnica”. (GATTI, 2012, p. 17-18).

Na concepção da autora, que está em consonância com a realidade pesquisada, o que se verifica nos cursos formadores de professores é que há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico. Ela ainda acrescenta que a formação em fundamentos é necessária, porém esta também deveria ser mais bem cuidada, pois “é insuficiente para a integralização da formação de um profissional da docência.” (GATTI, 2012, p. 18). Outro aspecto importante que esta autora enfatiza é que pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Tais espaços não têm sido utilizados de fato nas instituições formadoras para que aconteça a relação entre conhecimento acadêmico e o conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na Educação Básica (GATTI, 2012). Para Gatti (2012), a formação inicial é que dá sentido e condições do profissional exercer as atividades educativas nas escolas e construir as bases para a constituição da profissionalização docente. Entende-se que as atividades do Pibid incorporam o pensamento da autora na formação docente.

Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço, a processos de educação continuada, avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa um alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas. (GATTI, 2012, p. 19).

De acordo com a autora, o aperfeiçoamento profissional vem suprir lacunas da formação inicial de professores e mostram que as políticas de institucionalização voltadas para fins de formação de profissionais precisam ser repensadas, sendo uma dessas políticas o Pibid, que precisa ser repensado a partir de sua estrutura. Ao citar algumas ações implementadas em relação ao Ensino Superior, Gatti (2012) destaca programas elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo Governo Federal visando os cursos formadores de professores, dentre eles o Pibid. “O Programa tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura, concede bolsas tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores nas redes, responsáveis pelo projeto de estágio, concedendo ainda auxílios para despesas a eles vinculadas.” (GATTI, 2012, p. 22-25). A autora também afirma que “tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes” (GATTI, 2012, p. 26-27). Não obstante, a autora aponta um ponto negativo nos programas:

Notou-se que, esses programas não se integram à vida dos cursos chamados de regulares, não parecendo ter influência sobre eles, ainda. Essas políticas podem ser qualificadas como políticas compensatórias, que procuram alterar algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que, ainda não atingiram o cerne do problema e o coração das instituições. (GATTI, 2012, p. 27).

Porém, no âmbito da Unimontes, segundo o coordenador do Curso de Música, “o programa tem feito diferença. O Pibid é somente mais um recurso que vem somar nesse processo”. Entretanto, entende-se que o Pibid não tem acrescentado no sentido de que ele não coaduna com as fragilidades apresentadas no curso, mas adiciona no sentido de que desenvolve atividades didático-pedagógicas diferenciadas contemplando ensino, pesquisa e extensão. Em alguns casos, o Pibid vem sendo utilizado para supriras deficiências encontradas no Curso de Música da Unimontes. O que fica evidente é que o curso necessita de medidas emergenciais em sua estrutura, visando mudanças em seu PPP. O Pibid nesse sentido, apenas tem amenizado problemas que têm perpetuado há muito tempo, conforme relata o coordenador: “os alunos que saem do Pibid vão sair com uma bagagem bem melhor do que quem não está no Pibid ou quando não tinha o Pibid no curso antes.” Para Penna (2007, p. 55), “uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de músicas, de educação, assim como do papel político e social da Universidade”. O desafio está no fato de

criar condições de mudanças que não fiquem somente em nomes e discursos, mas que sejam feitas transformações efetivas de concepções, estruturas, práticas e posturas. Diante do fato, vê-se a necessidade de inovar as propostas da estrutura curricular do curso de formação de professores de música, o que significa também empreender e desenvolver mais projetos inovadores agregados a políticas sustentáveis para o acompanhamento do processo de formação dos professores de música.

Assim, é necessário refletir sobre o processo de formação do professor de música no contexto da Unimontes, bem como o Pibid que também é parte desse processo, compreendendo que o programa, de certa forma, tem apresentado um caráter de política compensatória. Nesse sentido, é perceptível que medidas imediatistas e superficiais não suprem a demanda da formação do professor de música, apenas minimizam problemas.

Visando entender o ponto de vista do coordenador sobre o aumento do número de bolsistas desde o início do programa até o presente momento, foi feita então a décima pergunta. O destaque foi quando ele disse que o Pibid é um “sucesso”, pois o crescimento é notório. Houve um aumento de 10 para 40 bolsistas desde o início do programa. Para o coordenador, esse crescimento demonstra a importância do Pibid, a procura e o interesse dos acadêmicos pelo programa no curso de música. Não há como negar o notório crescimento do Pibid na Unimontes no Curso de Música. Vários acadêmicos carentes foram beneficiados com a bolsa para o custeio de seus estudos. O crescimento progressivo elevou o Subprojeto Pibid/Música à quarta colocação no *ranking* nacional como um dos maiores subprojetos de música no Brasil.

A décima primeira questão refere-se ao Estágio Supervisionado, com a finalidade de saber se a disciplina cumpre com as suas funções na formação dos professores de música e se é oferecida de forma a atender os objetivos do curso. A resposta obtida do coordenador é que os graduandos às vezes vão encontrar na prática algo que é bem diferente da teoria: “Olha, é..., o que eu disse antes assim... Às vezes o que os alunos encontram na teoria é muito diferente de encontrar na prática”. Assim, “a estrutura dos cursos de formação docente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático e articulado com a realidade profissional” (Montandon, 2012, p. 50). Os cursos de licenciaturas estão com o foco voltado para saberes específicos e fundamentos teóricos e pouco tem preparado o educando para as demandas e desafios da docência.

Por outro lado, na visão do coordenador a importância do Estágio é indiscutível. Mas, faz um apontamento com relação ao professor que ministra as aulas desta disciplina: “Mas o Estágio tem seu papel importante. Isso depende muito também do professor que está aplicando o Estágio. Tem uma professora que infelizmente nos deixou que ela fazia um trabalho excelente.”

A qualidade do ensino, a preparação e o domínio de conteúdo de quem ministra a disciplina, além dos métodos e da pedagogia que vai desde a preparação à condução das aulas devem ser antes pensados, propostos com clareza, pois o professor que ministra a disciplina é referência para seu educando. Portanto, o Estágio Supervisionado apresenta-se como uma disciplina importantíssima para a formação do profissional, especificamente em música. Isso significa que a disciplina precisa ser conduzida no mínimo por um profissional especializado.

Mas assim, o Estágio ele é importante. Eu não tenho dados para falar se ele tem cumprido o papel dele, mas principalmente com um curso que é a licenciatura, o Estágio tem uma importância fundamental. De certa maneira ele vai mostrar um pouco esta prática o que é a sala de aula para os alunos. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

De certa forma, fica subentendida a questão quanto ao cumprimento do papel da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Música da Unimontes, o que leva-nos a entender que mesmo tendo a certeza da importância e valor da disciplina para a formação do educador musical, vê-se que o coordenador não menciona o seu processo no curso e a sua adequação na formação dos licenciandos.

O décimo segundo questionamento buscou entender a relação estabelecida entre o Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado para identificar as diferenças e semelhanças existentes entre eles. O coordenador descreveu que há semelhanças:

Bem, a relação que eu faço entre os dois, eles são semelhantes, eles têm algumas diretrizes bem semelhantes. Na questão da caracterização da escola, uma carga horária..., e os dois colaboram nessa questão do aluno vivenciar a sala de aula, que é importante. Vivenciar o que ele está vendo na universidade no seu curso de licenciatura. Agora as diferenças é que o Estágio é obrigatório, não tem bolsa, o aluno tem uma carga horária, aqui no curso nosso são 4 períodos, são 400 e tantas horas. Eu vejo a questão dessa diferença, mas em alguns aspectos são muito parecidos. Eles têm grandes semelhanças. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Diante das propostas do Estágio Supervisionado e ações desenvolvidas no Pibid, nota-se que há entre eles semelhanças e diferenças, porém eles não estão em disputa, pois se

apresentam como propostas diferentes e específicas, não podendo, portanto, haver a substituição do Estágio pelo Pibid. Apenas serão apresentadas a seguir, as especificidades de cada um com o objetivo de análise para possíveis compreensões e evidências quanto à função e propósitos específicos dos mesmos, considerando que o Pibid não tem o objetivo de compensar disciplinas nas licenciaturas.

Quanto às semelhanças são observadas nos seguintes pontos: caracterização do espaço escolar, observação de aulas do professor regente, o planejamento de aulas e a regência.

Em relação às diferenças, destacamos a carga horária do bolsista em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. O acadêmico que ingressar no Pibid no primeiro semestre do curso cumprindo 12 horas semanais cumprirá 48 horas mensais e 480 horas em um ano, carga horária equivalente ao Estágio, perfazendo assim 1920 horas no Pibid durante os quatro anos de curso. Caso ingresse no Pibid no terceiro ano, ele cumprirá 960 horas em dois anos. Portanto, a carga horária do Pibid é superior à carga horária do Estágio Curricular Supervisionado. Com relação ao processo de avaliação, o Estágio tem avaliações convencionais, enquanto no Pibid não há avaliações quantitativas, mas apenas o acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos pibidianos. Outra diferença entre os dois é que no Estágio é obrigatório cursar a disciplina com sua respectiva carga horária para a obtenção do título de licenciado, e no Pibid não há nenhuma relação da participação do Pibidiano com a obtenção do título de licenciado, mas apenas o cumprimento da carga horária e o desenvolvimento das atividades previstas. Outro aspecto a considerar é que no Estágio não há a obrigatoriedade de produção científica e apresentação de trabalhos em eventos científicos e no Pibid são obrigatórias. Ainda dentre as diferenças, no Estágio as atividades acontecem somente em sala de aula e no Pibid as atividades são também extraclasse.

Diante dessas semelhanças e diferenças percebe-se que o Estágio é uma disciplina que integra a Estrutura Curricular do Curso de Música como requisito para obtenção da licenciatura, enquanto o Pibid se apresenta como uma oportunidade a mais de qualificação para o futuro professor. O que se constata é que tanto o Pibid quanto o Estágio apresentam-se com a finalidade de possibilitar uma maior aproximação do futuro professor com o seu campo de atuação, da sua vida profissional. Entende-se que pode haver uma aproximação e integração entre os mesmos no sentido de se estabelecer um vínculo de complementaridade, pois estes objetivam a

formação do profissional, enriquecimento das práticas educativas e aproximação dos graduandos com o contexto escolar.

Ademais, o Pibid oportuniza ao graduando situações para produção de trabalhos científicos, em que contribui para a sua formação como pesquisador. Também, concedendo-lhe auxílio financeiro para participar de eventos científicos e apresentar resultados dos seus trabalhos em outros estados da federação. Para além do Estágio, o Pibid desenvolve também atividades de extensão no contra turno. A associação das atividades de ensino, pesquisa e extensão citadas conduzem o Pibid para além do enfoque dos objetivos do Estágio.

Na décima terceira questão o coordenador foi questionado sobre a possibilidade de haver a substituição do Pibid pelo Estágio. O coordenador acha que ainda não é o momento: “Eu penso (pausa) que no momento ainda não, porque agente teria que definir várias questões”. Tal declaração deixa implícito que há uma possibilidade, mas alguns aspectos ainda precisam ser definidos para que a substituição aconteça. O coordenador acrescentou: “Porque eu acho que a soma dos dois, tanto do Estágio Supervisionado e o Pibid acrescenta muito para o aluno. O aluno vai crescer muito tendo esses dois: tanto o Estágio como o Pibid”. Ele apontou que são necessários estudos para melhorar e intensificar, principalmente a carga horária do Pibid para que a substituição aconteça: “Eu acho que teria que ter um estudo, alguns dados para fazer uma verificação melhor sobre isso, sobre essa questão. É intensificando mais o Pibid, uma carga horária maior talvez, poderia substituir, porque eles são muito semelhantes”.

Diante da análise, e em concordância com Bona (2013, p. 15) que afirma que “o estágio exerce um papel fundamental, o de norteador de ações pedagógicas e condutas acadêmicas futuras”, e com Bellochio e Buchmann (2007, p. 229) que dizem que o “Estágio Curricular Supervisionado ocupa um lugar de destaque nos cursos superiores de formação de professores”, entendemos que a substituição é inconcebível, pois o Pibid é um programa de caráter temporário e o Estágio é de caráter permanente. Ele não deve ser substituído, e sim integrado a outras disciplinas e programas, como forma de proporcionar uma melhor formação acadêmica.

Por último, foi solicitado ao coordenador que conceituasse e descrevesse o Pibid de acordo com a sua concepção sobre o programa:

O Pibid é um Programa da Capes muito bem vindo aqui pra nossa Universidade. Tem colaborado demais com os alunos e com a sua formação. É um Programa de Incentivo à Iniciação a Docência, excelente. Eu acho que no clima onde que a educação do país passa por não bons momentos, ele vem colaborar muito. Onde o tempo que muitas pessoas desistem da docência ou não tem a docência como trabalho, como entrar no mercado de trabalho, ele vem colaborar com isso, e mostrar que ainda agente pode fazer muito pela educação, e melhorá-la. Então o Pibid visa isso: antecipar a prática, o que o aluno vai vivenciar em sala de aula antes de sua formação. Então isso é muito importante, porque ele já pode perceber e ver o que o espera. Aonde esse clima ruim do panorama atual da educação cria uma expectativa boa para os alunos, uma visão boa para que eles tenham uma formação boa para que continuem na docência. Agente precisa de professores, de bons professores, que esses professores tenham uma formação para que não formem também alunos medíocres. Agente tem que fugir da mediocridade que de certa maneira está reinando na educação de nosso país. (Coordenador didático do curso de música da Unimontes).

Constatamos através da declaração do coordenador que, diante do panorama educacional brasileiro, poucos optam pela docência e o Pibid de certa forma é um incentivo.

A entrevista com o Coordenador Didático do Curso de Música da Unimontes constituiu um referencial importante que possibilitou uma melhor apreensão e compreensão de questões referentes ao processo de formação e desenvolvimento das atividades do Pibid no âmbito do curso, bem como compreender a estrutura e funcionamento do Subprojeto/Música na Unimontes. Nessa perspectiva, os relatos possibilitaram-nos compreender como se apresenta a trajetória dos futuros professores que têm atuado no Pibid por meio da concepção do coordenador do curso. Segundo a percepção do coordenador, o Pibid tem contribuído para a formação do futuro professor, mas por outro lado, há uma forte tendência que ele se consolide como uma política compensatória para suprir as deficiências curriculares do Curso de Música.

3.3 A formação do professor de música na perspectiva dos Pibidianos

Para conhecer a percepção dos acadêmicos bolsistas do Pibid/Música do 8º período do Curso de Licenciatura Artes/Habilitação em Música em relação à experiência no Pibid, aplicamos um questionário. Antes da aplicação, os bolsistas foram orientados sobre a confidencialidade das informações e do seu anonimato nas respostas, em respeito aos princípios éticos da pesquisa. O questionário foi respondido por nove bolsistas de iniciação à docência do Pibid/Música que são identificados por meio da letra P seguida dos números 1 a 9, sendo P usada para designar Pibidiano. Garantimos assim, o sigilo e confiabilidade dos dados.

Primeiramente foi observada a faixa etária dos Pibidianos que varia de 23 a 38 anos, sendo a maior parte do sexo feminino. Em pesquisa realizada para a análise da idade dos participantes do Pibid/Música no Estado de Minas Gerais, Pires (2015, p. 137), coloca que “na área de música no Estado, alunos jovens se interessavam pelo Pibid e pela docência, o que pode ser reflexo da implementação da Lei 11.768, que cria um espaço potencial para a inclusão do *conteúdo musical* e para a atuação de professores de música nas escolas de Educação Básica”. Ou seja, a promulgação da Lei abriu uma nova perspectiva de atuação no campo musical para o educador, e com isso muitos jovens têm buscado essa formação.

Em relação à questão de gênero, percebe-se que hoje o acesso ao saber por parte das mulheres é um fator evidenciado na área das ciências humanas e também na música. As mulheres vêm ocupando lugar de destaque nas universidades devido às influências advindas do contexto histórico, social, político e cultural.

Quanto aos acadêmicos que responderam ao questionário, sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos cursavam o último período do Curso de Música, sendo que dois estudavam canto, três violão, três piano e um estudava saxofone.

Na segunda parte do questionário foram feitos três questionamentos, sendo o primeiro sobre a avaliação dos Pibidianos em relação ao processo de implementação do Pibid/Música no curso. Seis dos nove respondentes disseram ser ótimo e três, bom. Porém, eles não justificaram as respostas. Não houve avaliação regular ou ruim, o que de certa forma caracteriza uma avaliação positiva do programa na visão dos bolsistas. Assim, eles declaram: “A iniciativa tem sido ótima no sentido de conceber experiências inovadoras para minha formação” (P1). “Ótimo porque permite ao acadêmico desde o início do curso estar em exercício como docente na escola” (P2). Continuando a análise, o (P9) faz a mesma afirmação do Coordenador Didático do Curso de Música ao declarar que: “o acadêmico tem a oportunidade de estar em contato com a realidade em sala de aula, antes mesmo do Estágio Supervisionado”. Em concordância com Bellochio (2003, p. 20) “o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa”. A autora reforça a ideia de que no campo da formação de professores é necessário pensar e repensar as práticas como forma de melhorar o desempenho docente. Pires (2015, p. 178), diz que na formação dos licenciandos não basta constatar as dificuldades da prática, naturalizando-as. Mas antes, é preciso criar, a partir delas, novas possibilidades de atuar na realidade escolar,

transformando-a e, ao mesmo tempo, incorporando à formação do professor esse compromisso social da profissão professor. Pensando assim, propostas como estas do Pibid associadas a disciplinas como o estágio propiciam uma vivência ainda maior dessas práticas.

O destaque quanto às contribuições é dado ao processo de formação docente, como incentivo à pesquisa e escolha profissional (instrumentista/cantor), conforme destaca o P8: “Os alunos na maioria das vezes entram no Curso de Música sem motivação para lecionar. O Pibid incentiva esse acadêmico ou até mesmo o orienta sobre qual caminho profissional seguir: professor ou instrumentista” e o P5: “É um projeto que oferece suporte para os futuros docentes, além de instigar a escrita de trabalhos científicos”. Os pibidianos confirmam em suas declarações a importância do Pibid para a sua formação docente, mas não mencionam de que forma se dá o incentivo para a escolha da profissão e nem quais os suportes que o Pibid oferece aos futuros professores. Todavia, alguns Pibidianos têm uma visão diferenciada quanto à importância do Pibid em sua formação quando questionam a falta de mais recursos didáticos e financeiros por parte do governo.

Na segunda questão buscamos conhecer as motivações dos acadêmicos para fazer parte do Pibid/Música. Nesta pergunta, os respondentes poderiam marcar mais de uma opção. Quatro participantes disseram ser uma opção pessoal pela docência, cinco responderam que foram motivados pela bolsa que complementaria a renda financeira. Todos os respondentes disseram que um dos motivos foi melhorar a atuação como discente e futuro professor de música. Um respondente ainda especificou na categoria “outro” que ingressou no programa por ter vontade de ser pesquisador. Ou seja, os bolsistas investigados entendem que a participação no Pibid melhora a sua atuação como discente e futuro professor de música.

A terceira questão teve por objetivo investigar se os Pibidianos se consideram preparados para atuar como professor de música na Educação Básica. Oito responderam afirmativamente, com destaque para as respostas dos Pibidianos: P1: “Já começo a desenvolver minhas próprias reflexões sobre o ensino de música, me sinto preparado, mas ciente que ainda há muito a aprender” e o P8: “Devido às experiências obtidas pelo Pibid, Estágio e contratos como docente musical antes mesmo de me formar, carrego bagagem suficiente para atuar na Educação Básica, claro que o conhecimento sempre deve ser buscado”. Assim, entendemos que o conhecimento acadêmico associado às atividades do Pibid contribui no processo de formação docente, oportunizando a atuação dos Pibidianos em contextos diferenciados daqueles que alguns

dizem estar atuando, constituindo uma preparação maior para enfrentar o mercado de trabalho. Apenas P2 respondeu que não sente preparado para atuar como professor de música na Educação Básica e justificou: “Não. Porque o que se estuda dentro da sala de aula no Campus é totalmente diferente da realidade de cada aluno na escola, quanto ao ensino em geral”. A resposta de P2 merece ser destacada pela forma incisiva como ele abordou o assunto e requer, portanto, a atenção dos gestores e professores do curso, especialmente os de Estágio Curricular Supervisionado. A resposta sinalizou que algo errado pode estar acontecendo no processo formativo em nível de graduação em música na Unimontes, sabendo-se que este acadêmico é do 8º período do Curso e ingressou no Pibid desde o início da sua graduação.

Portanto, neste caso a formação oferecida pelo Pibid e Curso de Música não foram suficientes para a formação deste acadêmico em relação aos demais. Neste sentido, (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 71) destacam que “atuar na educação básica é um desafio para os profissionais da educação, pois a conjuntura político-social-cultural que caracteriza esse universo educativo estabelece, em seu contexto, inúmeras barreiras e limites”. De acordo com os autores, a atuação na educação básica é desafiadora para os profissionais da educação. Porém, é papel das instituições formadoras proporcionar uma formação ampla e plena aos profissionais dando-os a condição de atuação.

No quarto e último questionamento da segunda parte do questionário procuramos saber quais são as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica no Pibid/Música. Três Pibidianos acreditam que as dificuldades estão relacionadas à falta de interesse dos alunos, quatro que é por falta de recursos didáticos e pedagógicos em música e três acham que as dificuldades são resultado da falta de incentivo das autoridades e demais órgãos públicos. É importante ressaltar que nenhum respondente atribuiu as dificuldades à falta de formação específica. Dois Pibidianos especificaram quais seriam as outras dificuldades, além das expostas no questionário, a saber:

Além de encontrar em boa parte dos alunos o desinteresse total pelas atividades na sala de aula, pois os mesmos só executam mediante a distribuição de pontos em outras disciplinas como forma de participação. Também o fato de encontrar supervisores despreparados para atuar, que causa problemas no próprio grupo e assim não desenvolve. Compensa acadêmicos passarem por estas dificuldades para chegar ao final do Curso e não ter aproveitado o que o Subprojeto Pibid Música nos proporcionou? (P2)
Falta de interesse de alguns bolsistas que em boa parte estão no Projeto somente pela bolsa. (P5)

A terceira parte do questionário trouxe investigações referentes à atuação no Pibid. Através das respostas obtidas na primeira questão, fica evidente que a maioria dos Pibidianos não possui informações claras a respeito da carga horária a ser cumprida por eles, pois há divergências nas respostas. Um Pibidiano respondeu que “a questão do tempo é combinado com o Supervisor” (P4). Em algumas respostas não é especificado se a carga horária mencionada é semanal, mensal ou anual.

Segundo a Portaria 096/2013/Capes que regulamenta o Pibid, na seção III, Art. 36, parágrafo 1º inciso II está claro que o estudante deve possuir “disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto” (BRASIL, 2013). Já a seção V, Art.43, inciso II elenca os deveres do bolsista de iniciação à docência: “dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente” (BRASIL, 2013). Na Minuta de Regimento Interno do Pibid/Unimontes, a seção V trata da composição da equipe e das exigências para concorrer a uma bolsa do Pibid e especificamente o Art. 11, inciso VII diz que o bolsista deve “possuir no mínimo 10 horas semanais disponíveis para as atividades do Pibid, sem, contudo, prejudicar sua vida acadêmica. Esta disponibilidade deverá ser declarada no ato da inscrição” (UNIMONTES, 2010). Assim, percebe-se que há divergência quanto à carga horária a ser cumprida pelos participantes nos próprios documentos oficiais do Pibid.

Nota-se que os Pibidianos adquirem mais experiência didático-metodológica através do programa, porém, deve-se questionar o tempo de participação dos acadêmicos/bolsistas no Pibid, pois mais de 50% deles está no programa há mais de dois anos, extrapolando o tempo máximo previsto pelo Pibid que são de dois anos. Nota-se com isso, que mesmo com a norma de regulamentação, que especifica de forma clara o tempo previsto de participação no Programa, há um descumprimento das normas e entende-se que não há uma inspeção adequada para a regularização desses casos.

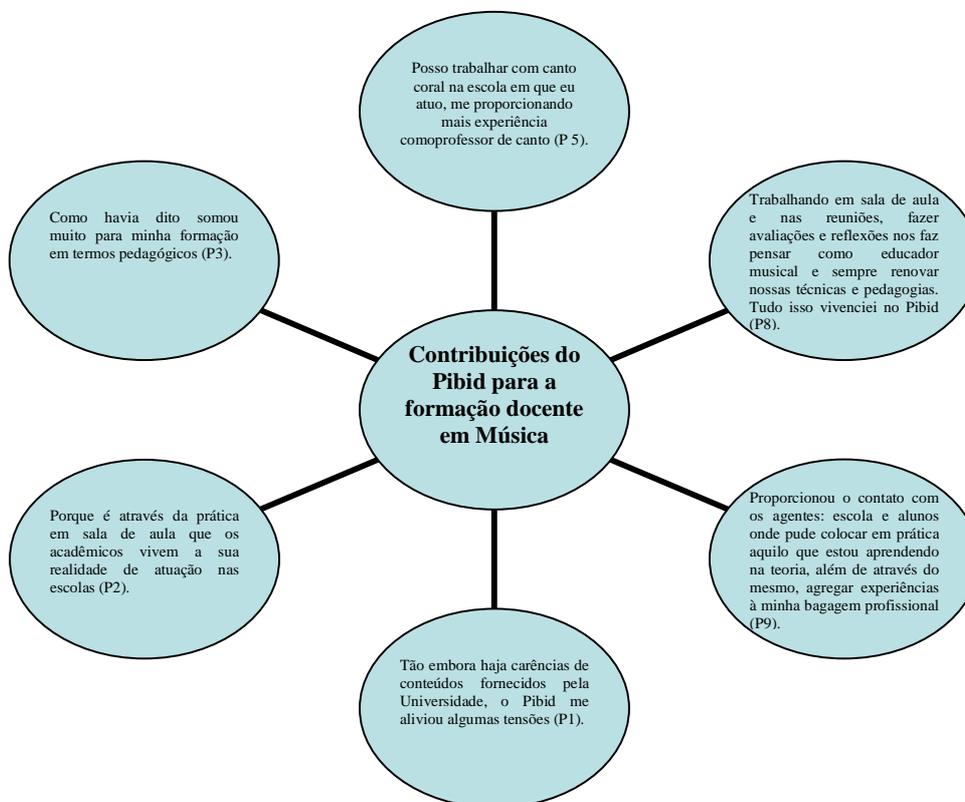
Retomando a análise, com relação ao acadêmico/bolsista estar colocando em prática o instrumento que estuda na graduação e utilizando-o nas atividades do Pibid, seis acadêmicos responderam que sim, enquanto três respondem que não. Desses três, um não justificou a resposta. As justificativas para as respostas negativas foram as seguintes: “Não existe piano nas escolas que atua o Pibid/Música” (P7). “Coloco em prática o instrumento teclado, que é um dos recursos instrumentais presentes na escola. O instrumento que estudo é o piano” (P9).

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, nota-se que os acadêmicos gostam de atuar no Pibid e demonstram isso ao responderem afirmativamente que participar do Pibid é uma experiência positiva, conforme as respostas de P1 e P5 que disseram: “É muito bom conviver com o ambiente escolar, as minhas práticas até então realizadas me antecipam o que vou enfrentar no futuro” (P1). “É um trabalho muito gratificante e desafiador tendo em vista as mais diversas realidades presenciadas em cada escola” (P5). Somente P7 não comentou a resposta.

Através dos comentários dos Pibidianos sobre o gosto em estar atuando no programa, conclui-se que eles vêem no Pibid uma oportunidade para familiarizarem-se com o ambiente escolar, conhecerem e desenvolverem a prática docente, além da autonomia para realizarem as atividades com avaliação de planejamentos das aulas. O Pibid também oportuniza a troca de experiências entre bolsistas e influencia e direciona o acadêmico a desvelar a vocação para a docência. Por outro lado, os respondentes disseram que há muitas dificuldades, mas também que há avanços, como é colocado pelo Pibidiano 5 que destaca que é um trabalho gratificante, mas também muito desafiador, porque as mais diversas realidades são encontradas nas escolas participantes, fato este destacado anteriormente por (QUEIROZ; MARINHO, 2009). Como ponto positivo, percebe-se que há um enriquecimento da experiência na área de formação.

Os Pibidianos foram questionados sobre a contribuição do Pibid/Música para a sua formação como docente em música. Todos os respondentes responderem que o programa contribui de forma positiva na sua formação. Seis respondentes comentaram as suas respostas, conforme mostra a Figura 2:

Figura2 – Contribuições do Pibid para a formação docente em música



Fonte: Da Pesquisa.

As respostas deixam claro que para os acadêmicos há uma contribuição do Pibid no sentido de suprir as carências de conteúdos do próprio Curso de Música, como destaca P1. Comparando-se a resposta de P1 com os dados obtidos através da entrevista com o coordenador do curso, confirma-se mais uma vez que o Pibid tem atuado como uma política compensatória, que abrange também as escolas da rede pública. Neste sentido, de acordo com Gatti; Barreto; André (2011, p. 92), os responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica, na legislação educacional, são as licenciaturas, e a forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo posta em questão, e isso não é de hoje. Assim sendo, mudanças na formação inicial de professores são necessárias, visando uma valorização da disciplina música com adequação de conteúdos próprios e necessários à formação do professor de música para mudanças significativas e efetivas em sua profissionalização.

Outro fator importante a ser destacado é que o Pibid proporciona maior experiência na área de atuação, no caso de P5, o canto. P8 aponta que todas as atividades vivenciadas no Pibid

como os trabalhos realizados em sala de aula e nas reuniões, fazer avaliações e reflexões fizeram com que ele pensasse como um educador musical e buscasse a renovação das técnicas e pedagogias. A esse respeito Pires (2015, p. 191) considera que “no trânsito entre os contextos da universidade e da escola pública dentro do subprojeto do Pibid Música, emergiram conhecimentos que permitiram aos licenciandos (re)significar cada contexto escolar envolvido no processo formativo”. Esta é uma das propostas do Pibid relacionar os saberes constituídos na universidade colocando-os em prática nas instituições escolares.

As questões seis e sete tiveram por objetivo saber o que os acadêmicos consideram mais importante no Pibid: a bolsa ou a formação profissional. Todos os acadêmicos bolsistas responderam que a formação profissional é mais importante. Talvez, isso se deve ao fato de que através da formação profissional se adquire experiência teórica e prática para exercer a profissão. Porém três deles destacaram a importância da bolsa, conforme destaca o P8 quando diz: “A bolsa na verdade é um incentivo a mais, pois posso utilizá-la para pagar o ônibus ou abastecer o veículo para deslocar-me até a escola, além de investir em livros, materiais e outros recursos que posso utilizar para enriquecer a minha atuação em sala de aula, enquanto participante do Projeto Pibid”. Um Pibidiano respondeu que a bolsa não contribui para a sua formação profissional e justificou: “Creio que o que faz a formação profissional não é o dinheiro e sim a experiência” (P6). Diante dos comentários, percebe-se que apesar da bolsa ser importante para o acadêmico, fica claro que a formação profissional é mais destacada e valorizada por todos. Vale ressaltar que na visão dos Pibidianos a bolsa auxilia nas despesas com alimentação, transporte, aquisição de material didático, necessários na graduação, nas atividades do Pibid e até mesmo para a compra de material necessário às atividades do programa que não são disponibilizados nem pelo Pibid e nem pela escola, como material permanente, pois o programa só permite a aquisição de material de consumo.

Na oitava questão os acadêmicos especificaram de que forma acontecem as atividades didático-pedagógicas no Pibid/Música.

P1: As atividades envolvem a caracterização escolar, observação de aulas de professores de Artes, reconhecimento de aspectos socioculturais dos alunos e da escola, planejamento de aulas, a prática docente e por fim a produção científica.

P8: Os bolsistas são divididos conforme o número de supervisores. Cada grupo faz seu plano de aula. Antes de serem aplicados em sala de aula é feita uma experiência entre os bolsistas podendo acrescentar ou retirar o que não deu certo. Posteriormente os planos são aplicados com autonomia pelos bolsistas em sala de aula. Nas reuniões são feitas reflexões sobre o que não deu ou deu certo.

De acordo com os Pibidianos participantes da pesquisa, as atividades são programadas e desenvolvidas em reuniões. Quanto aos planos de aula, são desenvolvidos em equipes coordenadas pelos supervisores e antes de serem aplicados nas aulas, são simulados nas reuniões do Pibid.

Em relação às dificuldades para realizar as atividades didático-pedagógicas musicais nas escolas, seis respondentes disseram que têm dificuldades e três responderam que não há. As dificuldades encontradas dizem respeito à falta de recursos financeiros e pedagógicos, espaço físico adequado nas escolas, organização de horários e em trabalhar com algumas turmas. Os Pibidianos justificaram: “A escola não tem um espaço físico adequado para a execução de atividades musicais e com isso atrapalha todo o processo a ser feito, obrigando assim, os bolsistas a buscarem outras estratégias” (P2). “Às vezes nem tudo que foi planejado será cumprido 100%. Cada atividade tem um objetivo, mas na escola cada turma é uma realidade, às vezes funciona, às vezes não” (P9). Baseando nestas respostas entende-se que o professor deverá adequar o seu planejamento de aulas à realidade encontrada na escola, considerando que as escolas não dispõem de espaço físico adequado e recursos pedagógico-musicais para o ensino de música. Pensando neste fator, Penna (2004, p.11) destaca que:

O resultado é que, pelo fato de não ocupar esses espaços potenciais, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.

É preciso conquistar o espaço do ensino da música nas escolas, a partir da valorização das vivências musicais, conquista de espaço físico, e currículos que de fato estejam voltados para o reconhecimento e a legitimidade do ensino de música nas escolas de educação básica. Esta

também é tarefa dos profissionais da área. Nessa mesma perspectiva, Pires (2015) declara nos resultados de sua pesquisa realizada com os pibidianos do Estado de Minas Gerais acredita que

esses fatores são potencializados pelas concepções de música e ensino de música que se veiculam no âmbito social, acabando por influenciar o lugar da música nas escolas, tornando-a pouco importante para a formação do indivíduo, e gerando práticas curriculares de desvalorização desta área de conhecimento (PIRES, 2015, p. 180).

A falta de recursos didático-pedagógicos, o espaço físico dentre outros aspectos descritos pelo pibidianos são constatados também pelos autores, que demonstram preocupação com a situação, em particular com o papel da música nas escolas.

Através da nona questão averiguamos se os Pibidianos conhecem o Regimento Interno do Pibid, o que permitiu analisar se as atividades estão de acordo com as propostas do documento. Todos os Pibidianos responderam que têm conhecimento sobre o documento.

Quanto ao propósito de saber se o Pibid tem atendido às expectativas deles como discentes em música, seis responderam sim, e três disseram que atende parcialmente. Não houve nenhuma resposta negativa. Algumas respostas merecem destaque: “Sim. O pibid teve e tem uma grande contribuição para minha formação, pois o mesmo durante todo o processo de contato na escola me mostrou o verdadeiro ser professor” (P2). “Parcialmente. Apesar do Pibid ser um ótimo incentivo à docência, ainda deve ser pensado o que realmente pode ser tratado nas reuniões com os coordenadores podendo até ser acrescentadas reuniões com os supervisores no âmbito pedagógico, pois o Pibid acolhe acadêmicos que as vezes nunca tiveram contato com alunos” (P8). “Sim. Até mais do que o Estágio Supervisionado” (P9). Percebe-se que para os bolsistas, o Pibid contribui e influencia no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Porém, no destaque do P8 uma reunião com os supervisores para tratar de assuntos pedagógicos seria pouco produtiva sabendo-se que estes não possuem a graduação específica. Quanto à resposta do P9 fica evidenciada a maior importância do Pibid em relação ao Estágio.

Quanto à contribuição das escolas contempladas pelo Pibid em relação à atuação dos Pibidianos com o ensino de música, oito dos pibidianos responderam que as escolas têm contribuído. Um Pibidiano respondeu que não e justificou: “Em alguns casos, a falta de material didático musical interfere nas atuações em sala” (P3). Porém, P5 argumentou que “apesar das limitações da escola, ela tem se preocupado e se comprometido com o Projeto”. Diante desta

constatação percebe-se que as escolas ainda não estão preparadas para receber o ensino de música.

Os Pibidianos foram questionados sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado e a sua relação com o Pibid. Se o estágio tem cumprido com as suas funções na formação dos professores de música e se tem oferecido uma formação suficiente. Quanto à importância do Estágio, sete Pibidianos não têm uma opinião positiva sobre a disciplina. As justificativas foram as seguintes: “Não. Além do curto espaço de tempo do Estágio, alguns professores orientadores deixam a desejar no quesito comprometimento” (P1). “Não. Para mim o Estágio é uma disciplina que o acadêmico faz como obrigação do currículo do Curso” (P2). “Sim. Pois penso que o Estágio é essencial para a formação do professor em sua área de atuação seja ela qual for” (P3). “Não. A carga horária é pouca” (P7). “Não. O Estágio nos força a atuar na sala de aula logo nos primeiros dias que estamos vendo a disciplina, isso faz o acadêmico ir despreparado, fazer planos de aula que não convém à faixa etária, podendo assim desmotivar o discente no fazer docente” (P8). “Não. O contato que o Estágio nos proporciona enquanto acadêmicos em sala de aula é muito pequeno, enquanto que no Pibid, este contato pode ser possível a partir do 1º período de atividade acadêmica” (P9). Sobre este questionamento, Gatti e Barreto (2009, p. 258) constataram por meio de pesquisa realizada que “os estágios obrigatórios constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão”, e ainda destacam que “falta recurso didático atualizado, atendimento sistematizado e personalizado de alunos, como sistemas consistentes de avaliação do processo formativo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 260).

A relação que eles fazem do Pibid com o Estágio Supervisionado é: “Acho que o Pibid deveria atuar em comunhão com o Estágio acadêmico, pois no Programa a atuação dos bolsistas é bem mais ampla e diversificada” (P1). “O Estágio é uma disciplina que aparentemente aos nossos olhos torna sendo obrigatório. Já o Pibid é uma proposta que tem por finalidade contribuir para a formação acadêmica disponibilizando assim entre turnos e contraturnos para a execução das atividades” (P2). “Um complementa o outro, as práticas e reflexões feitas no Pibid auxiliam na atuação confiante no Estágio. O Estágio proporciona experiência com todas as faixas etárias” (P8). “Ambos priorizam a formação docente, porém, o Pibid vai além, proporcionando sem muita burocracia o contato com as escolas e o incentivo à pesquisa” (P9). Esta relação vem

mais uma vez confirmar as semelhanças existentes entre ambos, destacando novamente a obrigatoriedade da produção científica no Pibid.

Sobre a possibilidade do Pibid substituir o Estágio Supervisionado, cinco acadêmicos acham que não pode haver a substituição e quatro concordam com ela. Para as respostas afirmativas menciona-se o P2 e P5 “Sim. No meu ponto de vista o Pibid dá prioridade para que o acadêmico desde o início do curso possa estar em contato com a sala de aula. Diferentemente o Estágio, se faz presente a partir do 5º período para que o aluno exerça sua atividade” (P2). “Sim. A prática pedagógica que temos no Pibid nos dá essa base, nos prepara para a vivência em sala de aula. Arrisco dizer que o Pibid exige bem mais dos acadêmicos do que o Estágio. Acho que somente o cumprimento da carga horária do Estágio não garante o resultado de um bom professor ao final do curso” (P5). Quanto aos que entendem que não pode ser substituído destacam-se as respostas de P4 e P8: “Não. Porque o tempo em que o Estágio é desenvolvido é maior o contato diário com os alunos, que são todos os dias da semana” (P4). “Não. A carga horária do Estágio é maior, contribuindo para mais experiências. O Pibid muitas vezes contempla escola que não tem todos os anos escolares fazendo com que o bolsista vivencie aulas com as mesmas faixas etárias” (P8). Sobre este aspecto, em uma pesquisa de mestrado sobre o Pibid na Unimontes, realizada por Moura (2013, p. 136), os resultados mostram que “merecem atenção nessa categoria as significativas menções ao estágio supervisionado, no sentido de que, ao promover a aproximação entre universidade e escola, o Pibid proporciona uma inserção do acadêmico, mais cedo no espaço escolar”. Por outro lado, o autor enfatiza que o Estágio só acontece no quinto período da graduação. Reconhece que:

Em outra direção, preocupa-nos verificar um grande número de menções que apontam o PIBID como a estratégia que lhes permite conhecer a realidade escolar, pois a partir dessas afirmações podemos inferir que os estágios dos cursos de licenciatura têm falhado na missão de aproximação entre universidade e escola de Educação Básica, tendo esses dois espaços como laboratórios para a formação docente (MOURA, 2013, p.137)

Assim, o autor em sua pesquisa também obteve dados que vêm confirmar que os cursos de licenciatura apresentam fragilidades em relação à formação docente, sendo uma delas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado. Outra consideração se faz necessária ponderar, no sentido em que o autor relata sobre o *status* de superioridade entre o Pibid e o Estágio como forma de alerta.

Não podemos deixar de ressaltar o aspecto excludente que se faz presente nos discursos, mesmo dos acadêmicos. Já pontuamos o *status* de superioridade que se atribui ao PIBID em relação ao estágio, bem como o mesmo *status* de superioridade que é atribuído ao acadêmico que participa do PIBID em relação àquele que não participa (MOURA, 2013, p.132)

O autor destaca a relevância dada ao Pibid em detrimento ao Estágio, bem como a forma de exclusão apontada em relação aos acadêmicos que não participam do Pibid. Esse aspecto aponta para uma reflexão: como fica a formação dos graduandos que não participam do Pibid?

Outrossim, diante das respostas do P4 e P8 deve-se reafirmar que a carga horária do Pibid é superior a carga horária do Estágio conforme analisado anteriormente. Além disso, o Estágio é de caráter obrigatório, e por isso não pode ser substituído. Nos documentos oficiais de regulamentação do Pibid, como a Portaria 096/2013 e Decreto nº 7.219/2010, não se menciona a pretensão de substituição do Pibid pelo Estágio.

Quanto ao cumprimento das funções do Estágio para a formação dos futuros professores de música, 07 dos respondentes consideram a disciplina como insuficiente em sua formação devido a aspectos como falta de comprometimento de professores e a carga horária que parece não atender às necessidades formativas dos acadêmicos em relação à carga horária disponibilizada pelo Pibid. Com isso, percebe-se que o Estágio do Curso de Música da Unimontes aparenta apresentar lacunas na formação do acadêmico. Corroborando com o assunto, Montandon (2012, p. 51) diz que a proposição de programas como o Pibid e o Prodocência podem ser entendidos, assim, como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático. Na visão dos Pibidianos, o Pibid assemelha-se ao Estágio, porém se diferencia pelas atividades de pesquisa, extensão, produção científica e o nível de cobrança e exigência maior por parte do Pibid.

Na última questão foi pedido aos respondentes que acrescentassem informações que acreditam ser relevantes no processo de análise do Pibid. P1 disse que “tendo em vista as barreiras da falta de estrutura das escolas, o Pibid tem sido um grande aliado na prática docente, mas ratifico que ainda há muito a se discutir e melhorar no processo de ensino e aprendizagem.” P6 argumentou que “mediante a minha experiência e o contato atual com os alunos, percebo que

podemos incentivá-los e abrir o leque em relação a outras formas de conhecimento, ultrapassando a sala de aula e a escola tradicional”.

A partir dessas respostas, nota-se que o Pibid parece estar cumprindo com o seu papel na formação do professor de música, apesar da falta de estrutura encontrada nas escolas, da participação de professores supervisores sem formação específica. O Pibid produziu conhecimentos, saberes e práticas necessárias para a formação docente em música.

Pode-se ponderar que o desenvolvimento das ações possibilitou a integração de recursos tecnológicos e metodológicos a partir das diferentes modalidades de ensino em ambientes de aprendizagem, com maior otimização e organização do tempo e do espaço escolar e acadêmico. As ações oportunizam aos acadêmicos a integração com a comunidade escolar através das apresentações artístico-musicais e da pesquisa, valorizando aspectos ligados ao incentivo e divulgação do conhecimento musical, além do ensino, promovendo assim, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à formação para a pesquisa, o Pibid tem propiciado a produção, apresentação, publicação e divulgação de trabalhos, participações em eventos como congressos, simpósios e seminários, e também publicações de capítulos de livros institucionais, sendo contabilizado o total de 52 trabalhos entre os anos de 2012 a 2015. Isso faz com que o pibidiano se torne um estudante diferenciado em termos de qualificação e reafirma a importância da pesquisa no processo de formação docente.

Assim, as estratégias propostas no Subprojeto/Música consolidam o processo de formação e iniciação à docência em música nas escolas, conforme determinação da Lei 11.769/2008, inserindo o futuro professor de música no mercado de trabalho.

Por ocasião da visita técnica da Equipe de Gestão de Processos Educacionais às instituições escolares em 2015, foram registrados depoimentos dos supervisores sobre o Pibid. O Supervisor 2 destaca o desempenho dos acadêmicos Pibidianos em relação à atuação do acadêmico da disciplina Estágio Curricular Supervisionado:

Pelo fato de trabalhar na vice-direção, eu recebo estagiários e estes chegam de forma crua, e vão para a sala desenvolver uma aula, mas eu não vejo uma preparação do Estágio para a formação docente. Enquanto que, quando o acadêmico do Pibid vem para a escola, esta o acolhe com um espaço, antes desse acadêmico adentrar a sala de aula. Existe uma preparação, uma formação para a atuação. O Pibidiano ele cria um vínculo com a escola, com o aluno, e esse vínculo é muito importante, pois quando ele forma, ele vê a profissão de forma nova, isso o possibilita uma visão mais lapidada. Os acadêmicos esforçam para alcançar um resultado, já o aluno do Estágio ele não cria esse vínculo, ele não possui um acompanhamento direto, diferentemente o Pibid oferece essa oportunidade de acompanhamento. A fanfarra que adquirimos, os corais, a rádio, tudo isso são projetos que são importantes, pois a partir deles podemos trabalhar de forma interdisciplinar garantindo uma melhor participação, melhor interesse dos alunos, pois como trabalhamos com alunos de área de risco quanto mais pudermos envolver esses alunos e os manter ligados à escola teremos um resultado cada vez melhor. (Supervisor 2).

Os acadêmicos bolsistas deram depoimentos acerca das experiências vivenciadas no programa. Abaixo, destacamos dois desses depoimentos:

Ingressei no Pibid em 2013. Uma das primeiras propostas que desenvolvi no projeto foi com a fanfarra. Hoje, já temos vários colegas acadêmicos que já dão seguimento, aprenderam, e desenvolvem um trabalho em conjunto. Como produto, já tivemos várias apresentações nos desfiles de 07 de setembro e na escola. O Pibid auxiliou muito na minha formação como pesquisador. Com isso, já foram elaborados e apresentados vários artigos em Montes Claros e em outros estados. O Pibid colaborou e tem colaborado para melhorar a minha formação e a formação dos alunos com os quais eu trabalho. (Acadêmico 1).

Quando eu entrei para o Pibid em 2013. Iniciamos um trabalho com a reestruturação da rádio da escola, e isso foi uma experiência nova para minha formação e para os alunos. Procuramos, portanto trabalhar com as várias mídias e fazer com que os alunos se interessem mais pela escola e pela aprendizagem. A música envolve todas as áreas e quando bem trabalhada pode ser um excelente recurso para a formação e para o desenvolvimento das outras áreas: português, matemática e outras. (Acadêmico 2).

Os estudantes de ID ao se inserirem nas escolas de Educação Básica vivenciam práticas e saberes musicais, constroem materiais didático-pedagógicos e elaboram estratégias de ensino de forma inovadora. Dessa maneira, eles constroem o percurso docente buscando superar problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o Pibid busca aproximar a universidade e a escola pública, permitindo ao graduando a vivenciar a prática e a teoria, e com essas vivências por meio de uma política pública de desenvolvimento da práxis educativa, por meio de um programa que visa à

transformação e reflexão das próprias práticas dos educadores, dando maior significado ao processo de ensino e aprendizagem, favorecendo e promovendo simultaneamente, as transformações na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo além de analisar o processo formativo do docente em música, evidenciou os prós e os contras do Pibid nesta formação do Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Unimontes, buscando refletir a partir destes pressupostos, sobre aspectos relacionados aos saberes e práticas da docência, as políticas públicas para o processo de formação docente, especificamente o Pibid/Música que carece de maior aprofundamento e mais investigações, com a proposição de novos estudos.

A pesquisa partiu do pressuposto dessa relação entre o processo da construção do conhecimento e desenvolvimento das atividades teórico-prática-pedagógicas e a atuação dos acadêmicos/Pibidianos na Educação Básica. Primeiramente, foram discutidas questões referentes à formação do professor de música, trazendo uma contextualização histórica e atual do processo de formação docente em música. Apresentamos o processo do desenvolvimento do ensino musical para compreender a formação docente por meio da prática desse ensino.

Quanto aos aspectos relacionados à formação dos professores de música na Unimontes, buscamos descrever as características do Curso de Licenciatura em Música como forma de compreender o funcionamento das atividades didático-pedagógicas, conhecer os propósitos e avaliação do curso com adesão ao Pibid para entender suas concepções, proposições e funções.

Todos os levantamentos e discussões foram fundamentados nos documentos legais referentes ao Curso de Música e ao Pibid. Através do estudo e análise desses documentos pudemos demonstrar como aconteceu o processo de implantação do Curso de Música e do Pibid no Brasil e na Unimontes, o que possibilitou a compreensão de como são organizadas executadas as orientações legais voltadas para a formação de professores.

As análises de pesquisas desenvolvidas sobre o Pibid/Música no âmbito da Unimontes permitiram conhecer o desenvolvimento do programa e apontar as contribuições e influências deste para a formação do professor de música.

Por meio do questionário respondido pelos Pibidianos e da entrevista realizada com o coordenador do Curso de Música, pudemos averiguar as atividades dos acadêmicos bolsistas do Curso de Música, os planejamentos e as atividades desenvolvidas no Subprojeto/Música da Unimontes, compreendendo como ocorre o desenvolvimento das práticas pedagógico-musicais

nas escolas parceiras e como é estabelecido o processo ensino e aprendizagem entre escola e universidade, permitindo também apontar as finalidades do programa e as dificuldades enfrentadas em seu processo de desenvolvimento.

Podemos dizer que o Pibid em que pese às reflexões até aqui desenvolvidas, tem apresentado prós e contras referente à formação do professor de música, aos saberes e práticas e políticas públicas. Quanto aos prós, o Pibid tem favorecido o incentivo à docência, conforme previsto em seus documentos legais, com a disponibilização de bolsas aos acadêmicos do curso de licenciatura em música e aproximando os conhecimentos produzidos na universidade e no campo profissional, criando condições favoráveis de inserção à docência. Assim, os pibidianos têm a oportunidade de conceber a relação teoria e prática articulando saberes adquiridos na graduação com as práticas docentes em um maior tempo de convívio e trocas de experiências no ofício de ser professor no contexto escolar, também oportuniza refletir, criar e trabalhar coletivamente.

O estudo nos leva a crer que o Pibid tem contribuído para a experiência prática e pedagógica dos graduandos do Curso de Música. As práticas desenvolvidas influenciaram a iniciativa de aperfeiçoamento pedagógico como uma oportunidade para o futuro docente devido à atuação dos mesmos em sala de aula, como forma de colocar em prática os ensinamentos adquiridos. O Subprojeto Pibid/Música abriu novas perspectivas com ênfase no ensino, pesquisa e extensão na Unimontes. O acadêmico bolsista do Pibid/Música tem a oportunidade de vivenciar as teorias e as práticas pedagógicas específicas da música de forma individual e coletiva, dividindo experiências e conhecimentos adquiridos através das atividades programadas no contexto do projeto para posteriormente aplicá-los nas escolas contempladas pelo Pibid como forma de preparação para o exercício da docência. Por isso, percebemos o Pibid como um campo contínuo, a ser explorado e compreendido. Apresenta-se como um instrumento de suporte e direcionamento aos futuros docentes que atuarão nas escolas de Educação Básica ao término da graduação, contribuindo assim, para o desenvolvimento da profissão docente.

Os acadêmicos desenvolvem metodologias de ensino e atuam em parceria com os professores supervisores e coordenadores de área, de forma compartilhada, promovendo simultaneamente uma formação inicial e continuada. O Pibid, nesse sentido, oportuniza a construção de projetos musicais junto aos alunos das escolas e contribui na formação dos futuros

educadores musicais, sendo um espaço para a prática pedagógica sistematizada e compartilhada, além de despertar o interesse pelo magistério.

Além disso, o Pibid oportuniza experiências com as produções científicas, apresentação de trabalhos e publicações que também são necessárias à formação docente.

O Pibid tem possibilitado de forma efetiva a formação continuada dos professores supervisores envolvidos no programa, confirmando o compromisso estabelecido na missão da universidade e nos objetivos determinados no programa.

As discussões trazidas do campo das políticas públicas para a formação de professores, com foco no Pibid como política pública e, especificamente o Pibid no Curso de Música, permitiu uma visibilidade quanto ao crescimento do programa em nível das IES, cursos, subprojetos, bolsas e regiões atendidas pelo programa, denotando um avanço significativo para a área de música.

Diante dos dados apresentados sobre a abrangência do Pibid, percebemos que em todas as áreas de atuação o programa vem se consolidando como uma proposta de formação de professores em todo Brasil e tem se apresentado como um instrumento de incentivo e valorização do magistério de modo geral, conforme preconiza a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

Os dados da pesquisa indicaram perspectivas, contribuições, objetivos e desafios para a formação do docente em música. Apontam também que alguns acadêmicos na graduação sentem-se despreparados para assumirem a profissão docente em música. Tal fato os leva, muitas vezes, a desistirem do seu ofício de serem professores, afetando em particular a sua atuação em sala de aula. Porém, os acadêmicos/Pibidianos relataram que o Pibid amplia a possibilidade de formação e atuação dando-lhes a segurança necessária para ingressarem no mercado de trabalho.

As ações do Pibid na Unimontes têm sido articuladas conjuntamente com as atividades propostas em disciplinas que compõem a estrutura curricular do Curso de Música.

Os dados também mostram uma aproximação e diálogo entre IES e escolas de Educação Básica. Percebe-se uma maior articulação e fortalecimento das relações entre a universidade, escolas de Educação Básica e as políticas públicas como forma de efetivar uma formação docente mais sólida, com propostas concretas compromissadas com as necessidades e a qualidade da educação brasileira, a fim de atender as demandas e exigências da atuação profissional, como forma de contribuir na articulação de um processo que busque a valorização identitária e profissional dos professores de música, valorizando assim, as licenciaturas, o

trabalho docente e ajudando os professores a compreenderem o contexto educativo. Traz a possibilidade de reflexão sobre saberes e práticas para a formação do professor de música, contribuindo para repensar as estruturas formativas da licenciatura em música na Unimontes, bem como na reformulação da sua estrutura curricular e das práticas educacionais das escolas partícipes.

Por meio dos estudos documentais e bibliográficos, e das avaliações do Enade, constatamos que o Curso de Música da Unimontes apresenta fragilidades quanto à estrutura curricular. Essas fragilidades comprometem a formação do professor de música. Portanto, são necessárias mudanças na formação inicial dos futuros professores para que o ensino de música, bem como as práticas de ensino e aprendizagem na área sejam mais adequadas às necessidades da profissão. Desse modo, o Pibid se apresenta como elemento forte no sentido de procurar suprir as fragilidades do Curso de Música, mesmo não sendo este o objetivo de sua implantação.

Em relação aos contras, percebe-se diante dos dados coletados que faltam materiais didático-pedagógicos musicais, recursos financeiros e espaço físico adequado nas escolas para o ensino de música. Em seus documentos oficiais há a ausência de uma especificação mais definida para normatizar melhor as questões de regulamentação de carga horária e especificação de professores com formação adequada.

Outro fator relevante é o Pibid ser confundido com o Estágio Curricular Supervisionado. Diante dos dados entende-se que nos dois encontramos muitas semelhanças e diferenças, porém entende-se que o Pibid se enquadra em uma proposta que agrega mais conhecimentos à formação do discente em música. Mesmo apresentando uma maior proximidade com o Estágio, o programa não é de caráter permanente e não contempla os acadêmicos em sua totalidade, restringindo a oportunidade a apenas 40 acadêmicos. Com isso, os licenciandos perdem a condição de igualdade na sua formação, e o programa torna-se de certa forma, uma política excludente. Assim, não terá consistência para suprir a disciplina que compõe a estrutura curricular do curso. Além disso, considera-se que o valor da bolsa permanece inalterado, desde o início da vigência do programa.

Os dados parecem mostrar que o Pibid tem sido um instrumento que visa melhorar a formação docente com ações compensatórias, sendo utilizado para suprir deficiências curriculares detectadas no Curso de Música da Unimontes. Compreende-se que isso pode acabar

comprometendo os objetivos do Pibid, tornando-o uma política com tendência imediatista e superficial, inadequada à formação do professor.

Enfim, para pensar em uma educação musical de qualidade, é necessário tomar como base a formação de profissionais que estarão atuando diante dos desafios e dificuldades encontradas na prática do trabalho docente, área que se encontra em constante processo de transformação. Como demonstrado na pesquisa, ao longo de um período de 11 anos de vigência do PPP sem quaisquer alterações, o curso de música da Unimontes tem procurado contribuir para a formação do professor de música na atualidade, mesmo diante das dificuldades pelas quais tem passado. Já o Pibid, desde 2010, apesar dos problemas apresentados, tem contribuído para a formação do professor de música, atuando nas áreas que o atual PPP demonstra fragilidade.

Sabemos que o programa foi estruturado para práticas de incentivo à docência e não como base de sustentação para uma graduação. Assim sendo, faz-se necessário que o PPP reestruturado do Curso de Licenciatura em Música da Unimontes seja aprovado a fim de que os futuros professores de música tenham condições de acesso à uma formação mais adequada às demandas atuais do ensino musical.

Diante da importância do Pibid para a formação do futuro docente em música, não podemos retroceder, pois a legislação brasileira precisa ser organizada em função de necessidades formativas do professor, contribuindo para a sua formação pedagógica e capacitando-o de forma adequada para atuar no mercado de trabalho, principalmente em virtude da Lei 11.769/2008 que coloca a música em evidência nas escolas públicas, e também garante que a educação de qualidade se faça cada vez mais presente, de forma a garantir os objetivos propostos pelo Pibid.

Percebe-se que diante da proposição dos objetivos do Subprojeto/Pibid/Música em consonância com a portaria que normatiza o Pibid na Unimontes, as metas têm sido atingidas mediante as constatações de contribuições das ações desenvolvidas no programa para uma melhor formação docente. Também, tais ações têm oportunizado reflexões sobre a qualidade da formação profissional e as necessidades formativas para a atuação do educador no ensino de música. O Pibid é um instrumento que tem demonstrado importância no que tange uma nova proposta epistemológica, e como política de construção, e possível consolidação de formação de professores na atualidade. Não temos dúvidas que a pluralidade de experiências e vivências no Pibid/Música evidencia mudanças significativas na formação do futuro docente em música.

As fragilidades encontradas no Curso demonstram um comprometimento ainda maior para com a formação do professor de música na atualidade. Diante disso, o Pibid tem feito diferença na formação inicial dos futuros professores, colaborando de forma efetiva e significativa para as práticas de ensino e aprendizagem na área.

O Pibid não pode ser visto como um instrumento para resolver os problemas curriculares e didático-metodológicos do Curso de Música na Unimontes. No entanto, tem demonstrado mudanças qualitativas no sistema educacional e vem fortalecendo cada vez mais o processo de formação docente, dando maior significado ao processo de ensino e aprendizagem, favorecendo e promovendo simultaneamente, melhoria no ensino de música nas escolas.

Porém no atual contexto, ocorreram mudanças estruturais no regulamento do Pibid com a promulgação da Portaria nº 046/2016 pela capes. Assim, percebe-se que o documento parece não trazer maiores benefícios para o Programa, pois as IES perdem autonomia na gestão do Pibid, há diminuição do número de bolsas e exclusão de subprojetos, inclusive de música. Notamos um retrocesso dessa política pública institucionalizada para a formação de professores, mas que na verdade demonstra de forma clara um programa impregnado de conflitos e interesses que ameaçam o processo de continuidade de formação de professores. As medidas implementadas nesta conjuntura se justificam circunstancialmente por motivos da crise política que afeta o Brasil, trazendo prejuízos consubstanciais no processo de formação de educadores e rompe radicalmente com a vigência do Pibid que seria garantido por documentos anteriores até 2018.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas abre novas perspectivas para futuras pesquisas relacionadas ao Pibid e a formação dos professores de música, com um aprofundamento maior, em nível de doutorado.

As constatações evidenciadas neste trabalho e as reflexões acerca dos saberes e práticas pedagógicas em música mediadas pelo Pibid demonstram que o processo formativo de professores é contínuo. As IES necessitam estarem atentas às demandas e exigências da sociedade para que as novas tendências sejam alocadas no processo constitutivo de formação de professores. Assim, espera-se que esta pesquisa tenha apresentado contribuições que possam auxiliar o entendimento quanto à complexidade do processo de formação docente que envolve prática pedagógica e saberes dos professores de música.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Lições de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (org.) **Formação de Professores para a Educação Básica**. São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Lei Complementar 100**, de 05/11/2007. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2007&num=100&tipo=LCP>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

BARBOSA, Ana Mae. (Trad. Sofia Fan). **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados. vol.3 nº7, São Paulo: 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010i1 Acesso em 15 de abril de 2016.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo5.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, 2003a.

_____. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. **Boletim Informativo da Abem**, ano 6, n. 18, p. 35-48, 2003b.

_____. ; BEINEKE, V. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Abem, 2005, p.1-7.

_____. ; BUCHMANN, Leticia T. O estágio supervisionado em música: um estudo na UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 10, 2007, Blumenau. **Anais...** Blumenau: Abem 2007, p.229-235, CD-ROM.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. In: SCHROEDER, E.; SILVA, V.L.S. (Org.). Estágios em foco: a pesquisa, a teoria e a prática na formação do professor na FURB. **Revista Nupeart**, vol. 11, p. 15-33. Blumenau: EDIFURB, 2013.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do ano de 1873**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1701/000021.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Decreto n. 6.379 de 30 de novembro de 1876. **Coleção das Leis do Império** (1808-1889). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6379-30-novembro-1876-549715-publicacaooriginal-65228-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário oficial da União**, Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes – Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE/CES. **Resolução nº 2 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Parecer CFE n.º 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 22/2005 – CEB**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Aprovado em 04 de outubro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário oficial da União**, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, Razões, Princípios e Programas**. Brasília: 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Brasília: 2007b. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **História e Missão**. Publicado em 17 de Junho de 2008. Brasília: 2008a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Presidência da República. 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 da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Senado Federal. **Decreto n. 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 26 jun 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 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: 26 jun 2015.

_____. Ministério da Educação (Capes). **Relatório de Observatório da Educação**, 2010. Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/ObservatorioEducacao_18042011_Relatorio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 4. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2013a.

_____. Lei n. 12.858, de 9 de setembro de 2013. Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação (Capes). **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação (Capes). **Relatório de Gestão DEB 2009-2014**, Volume I. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social – ACS. **Discurso da transmissão de cargo do ministro Aloizio Mercadante**. Brasília: out. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23971-discruso-de-posse-mercadante-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação (Capes). **PORTARIA Nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 26 de maio de 2016.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música**. Jundiaí: Keyboard Editora Musical Ltda, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. 2001. 352f. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Por que arte-educação?** 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical: temas selecionados**. 1. ed. Curitiba:CRV, 2013.

FIALHO, Lia Machado Fiu-za; CASTRO, Edilson Silva; BRANDENBURG, Cristine (Orgs.). **Práticas educativas, memórias e oralidade**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio;MOTA, Graça. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil.**Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/4843/3240>> . Acesso em: 13 abr. 2015.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FRANCISCHETT, M. N.; GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. O Pibid como política pública de permanência no Ensino Superior e formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Trad. Ana Agud Aparício e Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.

GATTI, Bernadete; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; ANDRÊ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____, Bernadete et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, 1, p. 139-209, maio/2010. São Paulo. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

_____, Bernadete. A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**– UNICAMP – Campinas: Junqueira&Marin Editores, Livro 2, 2012.

_____, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAULKE, TAMAR GENZ. Aprendizagem da docência: um Estudo com professores de música da educação básica. **Revista da Abem**. v.21 . n.31. Londrina: 2013

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANIBELLI, E. D'Aniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In: BARBOSA (ORG.), A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. **Ictus – Periódico do PPGMUS/UFBA**, vol. 11, n. 2, 2010. Disponível em:<<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/164>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

MARIZ, Vasco. **Villa-Lobos: o homem e a obra**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação, CE/UFSM**, ed. 2003, vol. 28, n. 2. Disponível em:<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. ; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

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

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2015.

NEVES, A. P.; DOMINGUES, M. J. **Desempenho dos estudantes das instituições públicas e privadas no Enade: um estudo no estado de Roraima**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/237_237_segetAlberiorevisado.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, 2008. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PENNA, Maura. A Função dos métodos e o papel do professor: em questão, como ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

_____. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente**. (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Conferência realizada no IV Encontro Institucional do Pibid da Unimontes, no dia 21 de agosto de 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A Identidade das Licenciaturas na Área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. 2003. 162f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85CPAD/disserta__o_parte_i.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. **A Profissionalidade Emergente dos Licenciandos em Música: Conhecimentos Profissionais em Construção no Pibid Música.** (Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

QUADROS JR., João; COSTA, Fernanda; MATTOS JR., Inaldo. A influência do Pibid na formação inicial de professores de música: uma análise exploratória. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FLADEM, 2015.

_____; COSTA, Fernanda Silva. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.23, n.35, p. 35-48. Londrina: 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

_____; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

_____. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. Música na educação básica. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SANTANA, Lucas Lopes de. **Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores.** 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.

SALGADO, João. Os estágios e o processo de construção da ética e da cidadania. In: II ENCONTRO ESTADUAL DE ESTÁGIOS, 1993, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/Coordenadoria geral de Estágios.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHNEIDER, Juliete. **Formadores de Professores: um estudo sobre os docentes do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica.** 2014. 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129473/327811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 14 de set. 2015.

SILVA, Ananias Félix da; LIMA, Francisco José de. PIBID: política pública de incentivo a iniciação à docência. In: **XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática-CIAEM-IACME**, Chiapas, México, 2015. Disponível em: <http://xiv.ciaem-iacme.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/862/359>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades, 2008, 292f, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. P. 90-134.

_____. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol. 17, n° 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

SOARES, Flávia dos Santos. O ensino de matemática na Escola Normal da Corte. (1876-1889). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 128-143, dez./2013.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. **Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil**. Salvador, 1997. p. 13-20.

_____. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 8. p. 7 – 10, 2003.

UNIMONTES. **Avaliação Institucional**: Dados da Avaliação do Enade/ Música. Disponível em: <<http://avaliacao.unimontes.br/index.php/enade/conceito-enade/12-montes-claros/28-musica>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros– MG**. 2005.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros– MG**. 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros– MG**. 2014.

_____. **Minuta de Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Unimontes**. Montes Claros – MG. 2010.

_____. **Subprojeto - Pibid/Música: O Ensino de Música nas Escolas**. Montes Claros – MG. 2013.

_____. **Edital Unimontes nº 01/2014**. Seleção para bolsistas de supervisão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – Pibid/Unimontes, 2014a.

_____. Pibid/Unimontes. **Dados do Pibid**, 2015.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Acadêmico (a)

Sou Aparecida de Jesus Soares Pereira, professora do Curso de Licenciatura Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/MG e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-DF, sob a orientação da professora Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi.

Venho desenvolvendo nesse programa uma pesquisa sobre o Pibid/Música da Unimontes: saberes e práticas pedagógicas na formação docente para a Educação Básica.

Diante disso, venho convidá-lo para participar desta pesquisa.

A sua participação será efetivada mediante consentimento livre e esclarecido de dúvida, assinatura do termo de aceite e o preenchimento do questionário que visa a produção de dados e informações sobre as atividades desenvolvidas e forma de atuação no processo de ensino e aprendizagem do Pibid/Música da Unimontes. Os dados serão utilizados de forma sigilosa, preservando o seu anonimato, portanto não é necessário identificar-se.

A pesquisa trará contribuições no âmbito científico, por se constituir pioneira na área da música na Unimontes. Apresenta-se como fonte de conhecimento e reflexão quanto ao processo de formação e atuação do professor de música, revelando concepções, estratégias, situações, perspectivas, objetivos, desafios que caracterizam as práticas musicais e processos pedagógicos desenvolvidos pelo Pibid/Música nas escolas.

Desse modo, a sua participação será de fundamental importância para verificar quais as contribuições que o Pibid/Música pode oferecer para a formação docente.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a sua participação.

Aparecida de Jesus Soares Pereira

Contato: xxxxxx / E-mail: xxxxxx

PARTE 01: PERFIL PESSOAL E ACADÊMICO

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

Qual o período como aluno no Curso de Música: _____

Qual o instrumento que estuda no Curso de Música: _____

PARTE II: INFORMAÇÕES SOBRE O PIBID

1- Qual a sua avaliação em relação ao processo de implementação do Pibid/Música no curso? Ótimo Bom Regular Ruim. Comente sua resposta:

2- De que forma você se vê integrado ao Pibid/Música? (Poderá marcar mais de uma opção)

Opção pessoal

Para completar a renda financeira

Melhorar a atuação como discente e futuro professor de música

Outro. Qual ? _____

3- Você se considera preparado para atuar como professor de música na Educação Básica? Sim, Não. Justifique a resposta:

4- Quais as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica em música pelo Pibid?

falta de interesse dos alunos

Falta recursos didáticos e pedagógicos em música

Falta incentivo das autoridades e demais órgãos públicos

Falta de uma formação específica para trabalhar a música

Outros, especificar:

PARTE III: ATUAÇÃO NO PIBID/MÚSICA

1- Qual a Carga horária de atuação no Pibid/Música? _____

2- Qual o seu tempo de atuação no Pibid/Música?

Até 06 meses Mais de 06 meses Mais de 01 ano Mais de 02 anos

3- No Pibid você coloca em prática o instrumento que estuda: sim não

Em caso a resposta seja negativa, justifique:

4- Você gosta de atuar no Pibid? Sim, Não. Comente sua resposta.

5- O Pibid/Música tem contribuído para a sua formação como docente em música?

() sim () não. Comente sua resposta:

6- O que você acha mais importante no Pibid? () a bolsa () a formação profissional

7- A bolsa que você recebe contribui de alguma forma para a sua formação profissional?

() sim () não. Comente sua resposta.

8- Como acontecem as atividades didático-pedagógicas no Pibid/Música? Especificar:

9- Há dificuldades para realizar as atividades didático-pedagógicas musicais nas escolas? () sim () não. Sendo a resposta afirmativa, justifique:

10- Você conhece o Regimento Interno do Pibid? Sim () Não ()

11- Como você classificaria o Pibid para a sua formação:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim.

12- O Pibid atende às suas expectativas como discente em música?

() Sim () Não () Parcialmente. Comente sua resposta:

13- As escolas contempladas pelo Pibid têm contribuído para a sua atuação com o ensino de música? Sim () Não (). Caso a resposta seja negativa, justifique:

14- Você acha que o estágio tem cumprido com as suas funções na formação dos professores de música? Oferece uma formação suficiente? Sim () Não (). Justifique sua resposta:

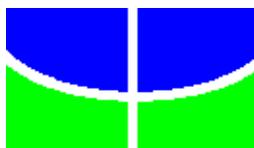
15- Qual a relação que você faz do Pibid com o estágio supervisionado?

16- Você acha que o Pibid pode substituir o estágio? () sim () não. Justifique sua resposta.

17- Gostaria de acrescentar alguma informação que você acredita ser relevante e não tenha sido perguntado neste questionário?

Obrigada pela sua valiosa colaboração neste trabalho sobre o Pibid Artes/Música da Unimontes: saberes e práticas pedagógicas na formação docente para a Educação Básica. Ao final do estudo a comunidade institucional terá acesso os dados da mesma, buscando contribuir com a qualidade da formação docente e a prática pedagógica em música.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Sou Aparecida de Jesus Soares Pereira, professora do Curso de Licenciatura Artes - Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/MG e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-DF, na linha de pesquisa profissão docente, currículo e avaliação, sob a orientação da professora Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi. Venho desenvolvendo nesse programa uma pesquisa sobre o Pibid/Música da Unimontes: saberes e práticas pedagógicas na formação docente.

Diante disso, venho convidá-lo para participar como voluntário (a) desta pesquisa por meio de entrevista gravada. Para tanto, solicito a autorização da entrevista para fins de pesquisa. Os dados serão utilizados de forma sigilosa, preservando o seu anonimato.

Desde já agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Eu, _____, concordo em participar como voluntário (a) nesta entrevista, mediante esclarecimentos dados pela pesquisadora Aparecida de Jesus Soares Pereira sobre os objetivos da pesquisa e a minha forma de participação. Eu li e estou ciente deste termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, confirmo a minha participação.

_____, _____ de _____ 2015.

Assinatura do sujeito de pesquisa

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência, no caso o Pibid, na formação de professores para atuar na Educação Básica? Como você vê e analisa esta iniciativa política do Governo Brasileiro?
- 2- O Pibid/Música está atuando em escolas da região de Montes Claros-MG. Como foi feito o contato com as escolas para serem parceiras do Programa? Como foi/está sendo a receptividade?
- 3- Em sua opinião o Pibid/Música vem conseguindo alcançar seus objetivos na Unimontes e nas escolas? O programa tem alcançado suas expectativas?
- 4- Quais os desafios encontrados no subprojeto desde o início de sua atuação? E quais as soluções encontradas?
- 5- Quais foram as contribuições do PIBID/Música até o momento para a educação musical no município de Montes Claros - MG?
- 6- Em sua opinião qual a importância do Pibid para os discentes que fazem licenciatura em Música? Esse tipo de programa pode ajudar a preparar melhor o futuro professor de Música? De que forma?
- 7- A importância do Pibid se dá pelo recebimento da bolsa ou pela formação que o Programa proporciona?
- 8- Em sua opinião, o fato do acadêmico receber bolsa traz algum benefício para a sua formação?
- 9- Como você compara a formação do professor de música antes e depois do Pibid?
- 10- Qual o seu ponto de vista, com relação ao crescimento dos bolsistas, desde o início do programa até o presente momento?
- 11- Você acha que o estágio tem cumprido com as suas funções na formação dos professores de música? Oferece uma formação suficiente?
- 12- Qual a relação que você faz do Pibid com o estágio supervisionado? Quais são as diferenças e semelhanças existentes entre os dois?
- 13- Você acha que o Pibid pode substituir o estágio? Por quê?
- 14- Em sua opinião, como você conceituaria e descreveria o Pibid?