



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

JOANNA LOISA OLIVEIRA CUNHA

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS:
contribuições na dimensão da docência

São Luís
2023

JOANNA LOISA OLIVEIRA CUNHA

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS:

contribuições na dimensão da docência

Artigo científico submetido ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob orientação da Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cunha, Joanna Loisa Oliveira.

O PIBID e a formação inicial de educadores musicais: contribuições na dimensão da docência / Joanna Loisa Oliveira Cunha. - 2023.

24 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

Curso de Música, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Formação Inicial. 2. Música. 3. PIBID.
4. Práticas pedagógicas. I. Cordeiro, Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. II. Título.

Autorizo a cópia de meu artigo “O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS: CONTRIBUIÇÕES NA DIMENSÃO DA DOCÊNCIA” para fins didáticos (JOANNA LOISA OLIVEIRA CUNHA).

JOANNA LOISA OLIVEIRA CUNHA

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS:
contribuições na dimensão da docência

Artigo científico submetido ao Curso de Licenciatura em
Música da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciado em Música.

Aprovado em 07/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro (Orientadora)

Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira (Primeiro Examinador)

Prof. Dr. Guilherme Augusto de Ávila (Segundo Examinador)

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS:

contribuições na dimensão da docência

Joanna Loisa Oliveira Cunha

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo de trazer reflexões para a subárea da educação musical, considerando a importância de trabalhos atuais que tratam de questões sobre a formação docente com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, buscou-se identificar as contribuições mais significativas que o Pibid do curso de licenciatura em Música da UFMA, tem trazido para a formação inicial de professores de música no período de 2014 ao ano de 2021. Trata-se de pesquisa documental que teve como fonte de análise os subprojetos do Pibid de Música e o questionário *online*, instrumento de coleta de dados aplicado junto aos egressos participantes dos subprojetos. As informações levantadas foram categorizadas e interpretadas à luz da abordagem qualitativa de pesquisa. Acredita-se que os resultados desse estudo sejam relevantes, não apenas para pensar os atuais processos formativos no curso de licenciatura em Música da UFMA, mas também para ampliar a literatura existente sobre o tema, especialmente no que diz respeito às demandas atuais da docência em música na escola. Espera-se que os resultados do estudo possam suscitar novos debates sobre a formação inicial de professores de música em contexto das aprendizagens desenvolvidas durante a experiência com o Pibid e as lacunas que ainda precisam ser suprimidas.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação de professores. Pibid. Música. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um fator importante a ser discutido pela comunidade acadêmica em diversas áreas de estudo. No campo da licenciatura é possível contar com alguns programas fundamentais no auxílio e melhoria do princípio da atuação no ramo educacional, uma dessas atividades é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que oferece vagas a alunos da graduação em licenciaturas de diversos cursos superiores a partir dos primeiros períodos do curso. O trabalho aqui presente irá abordar sobre o subprojeto de música, principalmente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O interesse pelo objeto de estudo surgiu a partir de uma experiência vivida no programa que desencadeou em um trabalho, em formato de artigo, ao final do pouco mais de 1 ano de atividade. Tal vivência abriu portas para conhecimentos e experiências além do que é ofertado no currículo do curso, despertou maior interesse pela graduação de licenciatura em música e abriu o entendimento para o que é exatamente a graduação desde a formação inicial na primeira licenciatura. Desse modo, formulamos o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições mais significativas do Pibid do Curso de Música, licenciatura, para a formação inicial de

professores de música?

O tema abordado nesta pesquisa tem a função de trazer reflexões para a área da educação musical, levando em consideração a importância de haver trabalhos mais recentes que tratam de questões como: formação inicial, auxílio do Pibid ao graduando durante suas primeiras vivências no âmbito docente, diferenças do Pibid e estágio supervisionado, com o intuito de identificar as contribuições mais significativas que o Pibid do curso de licenciatura em Música da UFMA tem trazido para a formação inicial de professores de música.

O objetivo geral do estudo consiste em identificar as contribuições mais significativas que o Pibid do curso de licenciatura em Música da UFMA tem trazido para a formação inicial de professores de música. Para tanto, os objetivos específicos são: entender a proposta educativa dos subprojetos do Pibid do Curso de Música da UFMA e publicações científicas relacionadas ao programa desta IES; desvelar as concepções dos licenciandos que participaram dos subprojetos de Música; evidenciar as dimensões que corroboram os processos formativos em música por meio das ações realizadas entre universidade e escola de educação básica.

Para tanto, as principais publicações e os estudos científicos que fundamentam a proposta discutida, bem como o entendimento das concepções abordadas nessa pesquisa são: Mateiro (2012), Nascimento (2000), Noffs (2016), Pimenta e Lima (2006), Matos Junior (2015). O procedimento metodológico trata-se de uma pesquisa do tipo descritivo de abordagem qualitativa, com utilização de questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados junto aos egressos que foram participantes do Pibid de Música, como base os autores que orientam tal processo de análise de dados são: Bardin (2011), Godoy (1995), Triviños (1987).

Acredita-se que os resultados dessa pesquisa são relevantes também para o curso de licenciatura em Música da UFMA, pois trazem informações mais atualizadas para somar com o que já se tem escrito na literatura, sobretudo, com intenção de responder as demandas atuais da docência em música na escola. Assim, espera-se contribuir para ampliar o debate sobre formação inicial na primeira licenciatura em educação musical, bem como evidenciar as dimensões que corroboram os processos formativos por meio de ações entre universidade e escola de educação básica, com isso, estima-se que os resultados deste trabalho proporcionem maiores debates acerca das contribuições do programa Pibid para a formação de educadores musicais da UFMA.

Este artigo está dividido em temas e subtemas que, inicialmente, no tópico da fundamentação teórica, trata a missão do Pibid para a formação inicial de professores de música por meio uma síntese do que será abordado no trabalho. Em seguida são destacadas,

brevemente, concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o curso de licenciatura em Música. Nos subtemas é abordado um resumo do que é o programa, onde ele se encaixa na graduação, quais são os objetivos do mesmo, desde que período teve início na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) dentro do curso de Licenciatura em Música. Por fim, são feitas comparações do Estágio Supervisionado com o Pibid, tendo como objetivo destacar as principais diferenças entre os mesmos para melhor compreensão acerca do programa.

2 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a linguagem de música se encaixa no componente curricular de Arte, juntamente ao teatro, a dança e as artes visuais. Desse modo, é feita uma ligação entre todas essas linguagens do componente curricular e que ajudam os alunos a aprimorarem a capacidade de criar, de pensar de maneira artística, a desenvolver a sensibilidade e emoção dos mesmos, etc. (Brasil, 2017). Portanto neste tópico discutiremos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), como vem sendo pensado para inserir o licenciado no cenário das escolas de educação básica, do ponto de vista do educador musical. Também passaremos a discutir sobre a legislação do programa, e logo em seguida discutiremos sobre a questão da formação inicial de professores de música da educação básica, que leva em conta as experiências relacionadas ao Pibid.

2.1 O PIBID e sua importância para o curso de Música

O Pibid, criado pelo Governo Federal em 2007 e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trata-se de um programa de bolsas que contempla os cursos de licenciaturas nas universidades públicas do país e tem como objetivo: “selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino [...]” (CAPES, 2018, p. 1). Pautado nos editais da CAPES, os objetivos do programa são:

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 (CAPES, 2018).

Nesse intuito são iniciadas as atuações dos licenciandos por meio de observações e intervenções em sala de aula, planejamento de aulas em reuniões com o coordenador, proporcionando aprimoramento para os futuros professores e visando a melhoria do corpo docente no país. Pérez Gómez (1997, p. 104) explica que “no contato com a situação prática, não só se adquirem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”. O programa permite o contato dos discentes com o local de atuação, levando-os à prática logo nos períodos iniciais da licenciatura, visto que é algo de suma importância para o desenvolvimento dos mesmos, inclusive, por fatores tipo: análise do panorama da atuação do docente em sala de aula, entendimento acerca da real referência do curso escolhido, práticas e experiências desde o início da formação, dentre outros aspectos.

O Pibid, além de auxiliar nas questões por meio de discussões, seminários e oficinas que ocorrem no próprio programa, aborda também conhecimentos teóricos de suma relevância para o exercício da docência no âmbito escolar. Tais atributos teóricos muitas vezes são orientados tanto pelo professor coordenador, quanto pelos professores supervisores que estão em constante contato com a prática docente nas escolas que atuam. Como adverte Gimeno Sacristán (2000, p. 97):

[...] é preciso toda uma transformação pedagógica, não apenas dos conteúdos, mas também dos métodos e das condições escolares. O que significa levar em consideração: a inovação do currículo, a formação de professores, a transformação das condições da escola, assim como os conflitos com o ambiente exterior pela mudança de atitudes que isso comporta.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o subprojeto em questão encontra-se ativo no Curso de Música desde março de 2014 com o objetivos de: “promover oportunidades didáticas, favoráveis à construção de experiências musicais significativas ao educando, visando seu desenvolvimento integral” (Matos Júnior, 2015). É importante perceber que a iniciativa tende a integrar cada vez mais os licenciandos em experiências profissionais que tenham sentido para a sua formação, inclusive, de modo a construir saberes e desenvolver competências para ampliar os processos de aprendizagem em música seja em espaços escolares ou até mesmo em outros espaços onde a educação musical esteja presente.

Costa (2015, p. 1) salienta que a proposta pode “contribuir na formação docente de nível superior, bem como favorecer uma maior aproximação com o campo de atuação, apresentando-

lhês tarefas características de sua profissão, dessa forma aprimorando a formação docente”. Desde então, os graduandos do Curso de Música da UFMA têm a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e experiências além do que é ofertado no currículo desta licenciatura, especificamente, por meio da efetiva participação no Pibid.

O Pibid do curso de música conta com dois subprojetos, sendo o primeiro de 2014 e o segundo de 2020. De acordo com o subprojeto do ano de 2020, as atividades do programa se dividem em quatro fases, da seguinte forma:

- Primeira fase: “Estudo, observação e aproximação do contexto escolar”;
- Segunda fase: “Os alunos participarão de todas as atividades que fazem parte da profissão professor”;
- Terceira fase: são feitas as intervenções;
- Quarta e última fase: baseia-se na “escrita do relatório final e problematização da prática vivenciada no programa Pibid”.

Ao final do programa tem-se o objetivo de reforçar alguns dos itens descritos no Subprojeto de Música do ano de 2020, como:

[...] contribuir para as vivências musicais das instituições regulares de ensino e da escola Municipal de Música da cidade de São Luís; contribuir para a discussão da necessidade inserção do profissional especialista em Música nas instituições públicas de ensino; criar pontes e parcerias entre a universidade, curso de licenciatura em Música, e escolas de Educação Básica; promover a formação de futuros professores de Música para a Educação Básica; refletir sobre ações pedagógicas musicais, currículos e práticas do professor de Música na Educação Básica (Subprojeto do Curso de Música, 2020, p. 7).

Tais objetivos levam o licenciando a refletir mais profundamente sobre os processos de formação inicial de professores de música, tendo em conta um dos programas mais difundidos em várias áreas do conhecimento, como é o caso do Pibid.

Ao comparar a experiência de forma prática na formação inicial, entre o estágio obrigatório e o programa de iniciação à docência, é possível identificar algumas diferenças entre os mesmos. Entendemos que uma dessas diferenças se dá no fato de que o programa visa o ingresso do licenciando na realidade escolar, enquanto o estágio objetiva a imersão deste no contexto das escolas, ou seja, enquanto se está no Pibid o aluno ainda encontra-se aprendendo, absorvendo informações na academia, e no estágio supervisionado este aplica os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, por exemplo, das disciplinas preparatórias específicas para o estágio, como mencionam Noffs e Rodrigues (2016, p. 368), “[...] o estágio tem início apenas no segundo ano do curso de licenciatura, ao contrário do Pibid, cuja inserção do licenciando já

é possível no primeiro ano”. Nessa dimensão, cabe acentuar que:

O Pibid diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012, p. 30 *apud* Arena, 2016, p. 20).

Noffs e Rodrigues (2016) destacam também algumas outras diferenças das duas atividades, tais como a carga horária menor a ser cumprida no Estágio Curricular Supervisionado e a maior aproximação das IES com as escolas quando se trata do Pibid. Assim como o programa tem a sua importância, o estágio também é de relevância para a formação inicial dos licenciandos em música. Acreditamos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Supervisionado cumprem funções diferenciadas e enriquecedoras nos cursos de licenciatura das IES, sobretudo, por proporcionar troca de ideias com profissionais da área já inseridos no mundo do trabalho, isso permitir que graduandos que estão dando seus primeiros passos nos cursos tenham a possibilidade de realizar pequenas intervenções em sala de aula orientadas pelos seus professores supervisores das escolas de educação básica.

2.2 A formação inicial de professores de música

A formação do professor está pautada em alguns pilares fundamentais para a prática docente. De acordo com Saviani (2009, p. 150) esta “implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Acredita-se que o desenvolvimento de competências, nesse sentido, possibilitaria melhor desempenho do discente sobre a importância do seu papel nos processos educativos, o que inclui ainda uma série de mudanças e redirecionamento das próprias práticas pedagógicas em sala de aula.

Ampliando essa discussão, Almeida e Biajone (2007) analisam um panorama comparando os atributos do conhecimento que um professor necessita possuir em sala de aula, com as competências que um profissional em medicina precisa deter para receitar remédios. No campo específico da educação musical, Beineke (2000) afirma que seus conhecimentos acadêmicos passavam a fazer mais sentido, de forma indireta, a partir da sua prática em sala de aula e que essas práticas se tornavam uma base para suas reflexões.

De fato, muitas vezes a prática leva o estudo teórico a fazer mais sentido, pois é nesse momento que vem em mente uma parte significativa do que foi visto em sala de aula, artigos, sites e todo material das fundamentações teóricas. É possível afirmar que na ocasião em que lecionamos um determinado conteúdo, direcionado a uma ou mais pessoas, transforma-se num momento de aprendizagens nos quais adquirimos e construímos mais conhecimentos. Desta forma, enquanto um professor ministra algum conteúdo em aula, o mesmo também está aprendendo cada vez mais sobre o assunto abordado.

Por sua vez, o âmbito escolar está em constante transformação e adaptação. Gimeno Sacristán (2000) destaca a importância dessas transformações, e que estas não foquem apenas em uma área específica, mas sim que possam modificar todo o contexto no sentido de readaptar o ambiente das escolas. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a perda do vínculo teórico-prático; o foco em excesso nos aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

A distância entre teoria e prática nos cursos de licenciatura é um problema que vem se acumulando há bastante tempo. O que se observa em diversas instituições universitárias é a diferença entre o que é apresentado na academia, para o que de fato é a realidade em sala de aula. Um dos primeiros impactos que a maioria dos graduandos sente se dá no momento do estágio, no qual, por vezes, faz-se necessário adaptar planejamentos para adequar-se à determinada situação. Como explicam Camargo e Daros (2018, p. 21):

O professor não deve só apresentar, mas situar o aluno em seu plano de ensino, associando seu conteúdo à necessidade dos conhecimentos que o aluno precisa aprender relacionando com a vida ou com a futura profissão e apresentando de maneira muito clara o que os alunos precisam fazer por meio desse instrumento [de aprendizagem].

O estágio obrigatório é composto por diversas formas de participação em sala de aula, incluindo intervenções e aulas propriamente ditas, que são alguns dos fatores que auxiliam o licenciando a adquirir segurança em sala de aula, com turmas de quantidade significativa de alunos, contribuindo assim para a qualidade de formação inicial. E, além da segurança, o estudante de música consequentemente “aprende” a ensinar, pois o ato de lecionar não é algo que já vem pronto e sim aprendido, como mencionado:

É indispensável articular o que e como para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das

capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (Mateiro, 2012, p. 14).

O mesmo ponto de vista é defendido por Pimenta e Lima (2006), que fazem menção ao estudo da profissão, pois o ser humano não vem pronto para exercer seu trabalho. É preciso lapidar o conhecimento no decorrer do tempo com o “aprender” da profissão. Da mesma maneira ocorre com o profissional da educação, Pimenta e Lima (2006, p. 7) defendem que “a profissão do professor é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução [...]”.

A forma como cada docente ensina vem sendo moldada desde o início de sua formação. Nesse ponto é possível enxergar a importância de colocar em prática os saberes e aprendizagens desde os anos iniciais do curso, sem permitir que isso seja abordado somente no estágio obrigatório. A prática docente deve ser auto analisada de forma recorrente.

Os professores, como profissionais reflexivos, precisam, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta (Penna, 2012, p. 16).

O papel do orientador educacional também é fundamental para contribuir com a formação de qualidade do licenciando em música. Este aspecto é abordado por Mateiro e Souza (2008, p. 53), que acrescentam: “[...] o professor orientador conduz o licenciando a considerar e refletir sobre sua prática pedagógico-musical a partir de outros ângulos de visão”. Essas falas confirmam a menção anterior e reforçam que não basta a prática docente ser auto analisada, mas também analisada por um orientador, de tal modo que a formação docente possa cada vez mais consolidar-se no exercício do magistério em música por meio de experiências e práticas significativas para a aprendizagem dos educandos.

O estágio caracteriza-se como um momento fundamental na formação do professor de música. É no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente (Fialho, 2008, p. 52).

A realidade do cotidiano escolar não será apreendida somente de acordo com o que vemos na academia, durante a formação inicial. É preciso estar imerso neste local para que se tenha o conhecimento real e prático dos fatos, o estágio obrigatório é prova disso. Costa e Freitas Junior (2020, p. 6) comentam que: “ser professor é algo que precisa ser desenvolvido

na prática, pois nem tudo o que adquirimos na academia acontece no nosso cotidiano. O tempo, a experiência e a convivência vão ensinar a lidar com determinadas situações e cabe ao professor aprender a contorná-las”. Sendo assim, a formação inicial de professores de música em específico, está diretamente ligada à viver na prática o que acontece nas escolas, pois, apesar de tudo o que é visto durante a graduação, não há nada mais eficaz do que estar inserido no espaço escolar, vendo e vivenciando o dia a dia dos alunos, tirando prova do que dá certo e do que não dá certo como forma de ensino de música, além de ter uma base acadêmica e subsídios teóricos.

3 METODOLOGIA

A orientação metodológica desta pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa que se justifica pela necessidade de colocar em clara evidência todo o trabalho que vem sendo feito com relação ao tema abordado. Em conformidade com Godoy (1995, p. 62):

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos.

O trabalho em foco tem como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental, que buscou informações por meio de publicações científicas ou outros documentos não publicados, que tratam dos projetos e/ou subprojetos do Pibid de Música da Universidade Federal do Maranhão, do ano de 2014 ao ano de 2021. Isso posto, vale acrescentar que a pesquisa documental está alicerçada na análise de materiais ainda não verificados ou que possam ser analisados e sujeitos à nova compreensão oferecendo um alicerce significativo ao tipo de pesquisa qualitativa, segundo o entendimento de Neves (1996).

Os dados relacionados ao programa da UFMA foram pesquisados em sites e também em arquivos da Coordenação do Curso de Música. Concomitante a este procedimento, realizamos um levantamento dos principais estudos da área de Educação Musical, Arte e Educação que têm contemplado o processo de formação de professores de música por meio do Pibid, para fundamentar nossa discussão e interpretação acerca do objeto deste estudo. Por fim, organizamos os documentos encontrados para posterior análise da proposta educativa dos subprojetos do Pibid no Curso de Música da UFMA, desde o seu início no ano de 2014.

As informações deste estudo foram obtidas por meio da seleção dos seguintes

documentos: projetos, subprojetos, livros, artigos, relatórios referentes ao Pibid, que estavam disponíveis em arquivos na Coordenação do Curso de Música da UFMA, bem como em base de dados na internet.

Foi realizada ainda pesquisa exploratória, para dirimir dúvidas sobre a implementação do Pibid no Curso de Música, cujos dados não puderam ser obtidos apenas com consulta aos documentos supracitados. Segundo Gil (2002, p. 41), as pesquisas do tipo exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Dessa maneira, para ampliar o entendimento sobre as práticas pedagógicas em música durante o Pibid, optamos pelo questionário como instrumento de coleta de dados nessa pesquisa exploratória, que foi aplicado com estudantes da UFMA que participaram do referido programa. O questionário misto (questões abertas e fechadas), foi desenvolvido com apoio da plataforma Google Forms, cujo link foi disponibilizado aos sujeitos que desejaram participar do estudo e as respostas foram visualizadas em tempo real.

Foi solicitada ainda à Coordenação do Curso de Música contatar os discentes que participaram do Pibid ao longo do período de 2014 a 2021. Depois, feito o contato diretamente através de e-mail com as pessoas que participaram do programa. Também foi obtida uma lista de outros discentes que integravam o Pibid por meio de outro professor da referida licenciatura, e finalmente realizada uma terceira tentativa enviando mensagem por meio do *WhatsApp* para os interessados. Após os esforços empreendidos, obtivemos o retorno total dos respondentes para o questionário *on-line* enviado que foi de 6 (seis) participantes.

Para respondermos à questão central da pesquisa, tivemos a possibilidade de fazer interpretações dos resultados esperados por meio de uma análise de conteúdo, como concebe Bardin (2011, p. 47):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ademais, esperamos que as contribuições desveladas acerca do Pibid no Curso de Música da UFMA tragam para a formação inicial de professores de música novas reflexões e apontamentos sobre as concepções e finalidades do Programa, inclusive de modo a ampliar as perspectivas e práticas educativo-musicais entre os participantes. Por fim, considera-se que os dados coletados serão de grande valia para entendermos, de maneira concreta, as contribuições

mais significativas do Pibid para a formação inicial de licenciandos do curso de Música da Universidade Federal do Maranhão.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EM MÚSICA PARA A DOCÊNCIA

Passaremos à apresentação e definição das categorias que emergiram dos dados obtidos por meio do questionário enviado aos sujeitos da pesquisa e também dos dois Subprojetos de Música do ano de 2014 e de 2020, que constituíram junto ao referencial teórico o alicerce para respondermos à questão central deste estudo (Quadro 1):

Quadro 1 – Categorias de análise do estudo

Categorias	Definição
Prática docente	Concentra o conjunto de ações pedagógicas e compromissos que devem ser assumidos pelos pibidianos de música durante a inserção em espaço escolar.
Planejamento escolar	Inclui o processo pelo qual os licenciandos passam a entender como proceder com relação aos tipos de planejamento da escola juntamente com o professor orientador e o professor supervisor.
Ensino de música	Trata do previsto na legislação para o conteúdo de música na disciplina de Arte e a realidade que se apresenta na prática escolar.

Fonte: a autora (2022).

Daremos prosseguimento à discussão de cada um dos achados que envolvem as contribuições mais significativas para a formação inicial de professores de música e que emergiram das três categorias de análise elencadas: prática docente; planejamento escolar; e ensino de música.

4.1 Prática docente

Dentre as atividades previstas no subprojeto do curso de Música de 2020 encontram-se alguns objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento da autonomia do licenciando, consequentemente, para fazer com que o aluno tenha maior conhecimento sobre a prática docente, tal como participar “de todas as atividades que fazem parte da profissão professor: reunião de pais, coordenação pedagógica, coordenação de área, conselho escolar, apresentações musicais, atividades de planejamento e avaliação” (Subprojeto de Música, 2020, p. 5).

Em conjunto das práticas supra mencionadas, o Pibidiano 3 chama a atenção para a

seguinte habilidade que deve ter o docente: “A versatilidade que os professores precisam ter ao lidar com diferentes perfis e identificar melhor esses perfis que estão presentes nas diferentes turmas”. Isso, porque quando estamos no exercício diário da profissão, nos deparamos com turmas heterogêneas, que nem todos os alunos das escolas aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma, cada um possui um ritmo diferente de aprendizagem e também de superar as dificuldades relacionadas a esse processo. Cabe à formação inicial de professores de música a revisão desse conjunto de escolhas e atribuições que integram a prática pedagógica, de modo que possa contribuir para redefinir também os perfis e a identidade dos professores que atuarão nas escolas de educação básica. Os autores Leite, Ribeiro, Leite e Uliana (2018, p. 727) fazem menção acerca dos diferentes perfis que o docente pode encontrar em sala de aula:

A complexidade da formação desse profissional se amplia, especialmente, quando considerado o fato de que o processo de ensinar, bem como a ação educativa implícita no exercício da profissão do professor, não se restringe a um grupo homogêneo de estudantes organizados em um nível único de ensino, afinal, o professor é formado para atuar na educação básica em diferentes níveis, que possuem especificidades distintas. Além do mais, há de se considerar que, mesmo em turmas de uma mesma categorização, há alunos com diferentes experiências de vida e, portanto, com conhecimentos distintos e que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Em consequência dessas disparidades entre os perfis de alunos citados pelos autores, o educador deve se preparar para encontrar formas diferentes de apresentar o conteúdo e fazê-los entender da melhor maneira possível. Esta é uma questão que deve sempre ser destacada durante a graduação, visto que os licenciandos se deparam com tal realidade desde o início dos seus estudos.

Dentre os achados da pesquisa, o Pibidiano 5 destaca que uma das práticas mais importantes durante sua atuação no Pibid também foi entender como conduzir uma turma. Já o Pibidiano 6 segue a mesma linha de pensamento, colocando em evidência que o programa lhe ajudou a compreender a importância de dar suporte aos alunos. Estas são práticas docentes que fazem parte do dia a dia do professor e devem ser mostradas desde o início da graduação para que os alunos já tenham ciência do que encontrarão nas escolas.

4.2 Planejamento escolar

O ato de planejar está presente no dia a dia de todo ser humano, seja para atividades básicas, como para atividades mais complexas. Segundo Lopes (2014, p. 15) “planejamento está presente na vida dos homens desde a antiguidade, pois todo e qualquer ato do nosso

cotidiano traz, mesmo que implicitamente e inconscientemente, a noção de planejar”.

Da mesma forma acontece nas instituições educacionais. Quando o professor chega em uma determinada escola para trabalhar ele precisa conhecer seus colegas de trabalho, conhecer como está estruturado aquele estabelecimento, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o plano de ação ou a proposta curricular. Nestes documentos estará descrito o que será trabalhado em cada série, ano, disciplina, bem como a estrutura e organização do currículo, os objetivos de aprendizagem, competências, habilidades, enfim, o perfil de formação dentre outros assuntos. Com base nos documentos, o docente tem maior autonomia para descrever o plano da disciplina e, por sua vez, os planos de aula.

Segundo Libâneo (2001, p. 221):

O planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Como mencionado pelo autor, a atividade de conhecer o planejamento escolar e planejar antes de qualquer ação proporciona maior organização ao docente, além de colaborar para o domínio integral do que o professor necessita para entrar em sala de aula com segurança. Além disso, é a partir do planejamento que se inicia a possibilidade de melhorar e adquirir mudanças relevantes tanto para o aprendizado dos estudantes, quanto para a performance do docente.

O planejamento escolar constitui uma das rotinas da prática docente em situações concretas da profissão. Diante das experiências de participantes do Pibid em Música da UFMA, o estudo revela que esta ação reforça a autonomia e a proatividade dos alunos universitários, já que devem mobilizar conhecimentos e atitudes para refletir sobre a sua própria prática. Quando questionado acerca do que os licenciandos aprenderam de mais importante durante a atuação no Pibid, o Pibidiano 1 destaca que: “além da prática em sala de aula, o Pibid me ajudou a entender muito sobre o planejamento de professor, plano de aula e relatório, que nos ajudaram a nos preparar e analisar tudo o que estava sendo feito”. De acordo com as informações do pibidiano, vimos que algumas das maiores características do professor de música, assim como de qualquer outro professor, é de planejar antes de ministrar as aulas, prever e se preparar para os imprevistos e dominar o conteúdo a ser lecionado.

Reforçando esse pensamento, o Pibidiano 2 salienta que: “[...] conduzir uma turma, a forma de ministrar uma aula, fazer planos de aula”, são ações previstas de suma importância na experiência do Pibid para ampliar os processos de formação docente.

De acordo com a pesquisa realizada com ex-pibidianos da UFMA, alguns relataram que os planejamentos aconteciam em reuniões juntamente com os professores coordenadores e supervisores, como menciona o Pibidiano 6 na seguinte questão: “Como era realizado o planejamento das aulas de música e/ou das demais atividades mencionadas?”; “Em reuniões com todos os bolsistas do programa, junto com o professor responsável e com algumas professoras e professores das escolas em que tínhamos o vínculo”.

Ainda nessa mesma questão da pesquisa o Pibidiano 1 descreve como era feito o procedimento desta atividade: “Eram realizadas reuniões na qual a professora orientava e analisava tudo que poderia ser feito. Como o Pibid foi realizado em dupla, os planos de aula eram feitos em dupla, sendo assim, escrito e enviado para a professora”.

Nota-se que no questionário aplicado muito foi relatado sobre planejamento de aula em específico. Os alunos puderam tomar conhecimento desde os anos iniciais da graduação acerca do que é necessário para ministrar uma aula com mais segurança. Podemos então perceber que não se trata apenas da atividade realizada em sala de aula, pois na realidade a aula acontece muito antes de ser aplicada, desde o planejamento educacional até o plano de aula.

4.3 Ensino de música

Apesar do ensino de música ter se tornado obrigatório nas escolas, como conteúdo da disciplina de Artes da educação básica, de acordo com a Lei n.º 11.769/2008, outrora revogada pela Lei n.º 13.278/2016, que inclui as demais linguagens artísticas nos currículos escolares, o que se vê na prática não condiz com a teoria, por vezes, pela ausência de educadores musicais capacitados, ou a própria escola não tem interesse em contratar um professor para ministrar apenas uma disciplina que tem um ou dois horários semanais por turma. Esse é um dos fatores que levam muitas escolas a terem dificuldades para incluir o ensino de música nos currículos.

Nos achados do Subprojeto de 2014, quando o programa ainda era ligado ao Departamento de Artes, uma das estratégias em educação musical encontradas foi a “elaboração de material didático para o ensino de Música na Educação Básica com base no registro audiovisual e textual das atividades” (Subprojeto de Música, 2014, p. 2), visto que as escolas carecem de material para esse ensino que vai além da teoria.

Em consequência disso, o estudo mostra que as práticas pedagógicas nas aulas de música no PIBID aconteciam durante as aulas de Artes e deveriam acompanhar o tema abordado. Como relata o Pibidiano 1: “A professora da escola na qual aconteceu a intervenção (professora de artes), cedia um horário por semana, para que os alunos do Pibid pudessem ministrar a aula”. Seguindo a

mesma linha, o Pibidiano 2 diz que “[...] o Pibid me possibilitou um olhar mais científico pra dentro da escola, onde nós podíamos ver uma forma de melhorar e alinhar os projetos para uma melhor vivência escolar com as aulas de arte do currículo”. Isso, porque o programa permite que o licenciando faça intervenções aplicando os conteúdos de música na aula dos professores supervisores, atuando como docente de música responsável pela disciplina de Artes.

Mediante a pesquisa, alguns ex-alunos do Pibid relatam que incluíam o ensino de música de forma mais prática de acordo com o assunto abordado pelo professor supervisor. Essa era uma das estratégias adotadas pelos alunos para incluir o ensino de música nas escolas contempladas pelo programa, como fala o Pibidiano 2, na questão acerca das práticas pedagógicas durante as aulas de música nas escolas: “através de aulas expositivas e práticas”. O Pibidiano 6 também comenta:

Primeiro tinha a questão das observações, durante um determinado período de tempo, passado essa parte fazíamos as intervenções, com auxílio do professor regente da turma e, por fim, realizávamos algumas atividades direcionadas a músicas de forma prática.

Pelo fato de muitas escolas não terem ainda incluído o ensino de música nos currículos, os Pibidianos 2 e 3 sugerem que o programa busque escolas com professores da área, como enfatizam: “Tentar buscar escolas em que os professores sejam de música”; “trabalhar com professores específicos da área do ensino da música”. Certamente, isso fará muita diferença ao programa, pois os contemplados consequentemente sentirão essas diferenças que podem trazer muitos benefícios para ambos os lados, como: conhecimento mais amplo da música com atividades rítmicas, acréscimo do repertório de atividades teóricas e práticas que podem ser aplicadas em sala de aula; práticas significativas com relação ao ensino de instrumentos musicais ou do canto coral, dentre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, 83,3% dos entrevistados se mostraram satisfeitos com o ingresso no programa, relatando que suas expectativas foram atendidas e que houveram contribuições para a formação dos mesmos. Dessa forma, podemos afirmar que o Pibid cumpre com os seus objetivos no que diz respeito às contribuições na dimensão da docência. 33,3% dos participantes sugeriram que o programa busque formar parceria com escolas que possuam professores específicos da área de ensino de música para que os alunos da licenciatura em

música contemplados tenham experiências cada vez mais significativas durante a graduação. Assim, espera-se que esse estudo impulse a melhoria e manutenção do Pibid, para que mais discentes do curso de Música da UFMA tenham a oportunidade de vivenciar tais contribuições.

Destacam-se também algumas conclusões, sobre a importância do licenciado participar de diversas atividades relacionadas à profissão docente, como reuniões, planejamentos, apresentações, entre outras. Além disso, é ressaltada a necessidade de os professores serem versáteis ao lidar com diferentes perfis de alunos em sala de aula, considerando suas experiências de vida e ritmos de aprendizagem. A formação inicial de professores de música deve preparar os futuros educadores para enfrentar essas disparidades e contribuir para a redefinição dos perfis e da identidade dos professores que atuarão na educação básica, de acordo com a pesquisa, podemos notar que esses elementos são contemplados dentro do subprojeto de música, ainda que de maneira superficial.

Também possível afirmar que o Pibid contribui para a formação inicial de educadores musicais, não só em sua carreira profissional, mas também de forma pessoal, se tratando da questão financeira, pois o programa oferece uma bolsa de determinado valor que acaba servindo de apoio para estudantes que se encontram sem renda durante a graduação, visto que trata-se de um curso cujo perfil socioeconômico dos estudantes é vulnerável, portanto, uma bolsa faz muita diferença, seja na viabilidade ou na motivação em seguir essa formação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ARENA, Rodrigo Magalhães. **As dificuldades para a gestão do PIBID a partir do olhar de coordenadores e colaboradores em subprojetos na Faculdade de Ciências Bauru: limites e possibilidades**. Bauru. 52 f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/136495>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID. **Chamada pública para apresentação de propostas**. Edital n.º 7/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 10 out. 2022.
- COSTA, Fernanda. O PIBID de Música no Colégio Universitário da UFMA: alguns apontamentos sobre a atuação dos bolsistas no ano de 2014. **Associação Brasileira de Educação Musical**, 2015. Disponível em: <https://bemvin.org/o-pibid-de-msica-no-colgio-universitrio-da-ufma-alguns-apontam.html>. Acesso em: 12 maio 2022.
- COSTA, Lucian José de Souza; FREITAS JUNIOR, Áureo Déo de. Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém - PA. **Opus**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-17, dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2602>. Acesso em: 13 out. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.
- LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Márcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 144, p. 721-737, ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018183273>. Acesso em: 13 out. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, Ângela Tenilly Ribeiro. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – UNILAB, Redenção, 2014.

MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

MATOS-JÚNIOR, Inaldo Mendes de. Sobre. **PIBID Música**: formação inicial de professores, 2015. Disponível em: <https://pibidmusicaufma.wixsite.com/pibidmusicaufma/sobre>. Acesso em: 12 maio 2022.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOFFS, Neide; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **e-Curriculum** [online], São Paulo – PUC, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. 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.

SUBPROJETO DO CURSO DE MÚSICA DA UFMA. IES: Universidade Federal do Maranhão, 2014. Disponível em: <https://musica.ufma.br/>. Acesso em: 13 out. 2022a.

SUBPROJETO DO CURSO DE MÚSICA DA UFMA. IES: Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://musica.ufma.br/>. Acesso em: 13 out. 2022b.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS EX-PIBIDIANNOS DE MÚSICA

...

1 - Em que ano você ingressou no PIBID de Música da UFMA?



Resposta curta

Texto de resposta curta



Obrigatória ☒

⋮

...

2 - Quais foram as motivações que levaram você a ingressar no PIBID de Música?

☐ Bolsa

☐ Currículo

☐ Experiência

☐ Outros...

*

3 - Em quais espaços educacionais vocês atuaram? *

☐ Escolas de educação básica

☐ Espaços não escolares

☐ Outros...

4 - Quais eram as atividades previstas no período da sua atuação no programa? *

☐ Reuniões

☐ Estudos bibliográficos

☐ Observações em campo

☐ Regências

☐ Outros...

5 - Como era realizado o planejamento das aulas de música e/ou das demais atividades mencionadas? *

6 - Como aconteciam as práticas pedagógicas durante as aulas de música na escola? *

Texto de resposta longa

7 - O que você aprendeu de mais importante durante a sua experiência com o PIBID? *

Texto de resposta longa

8 - Dentre as experiências que você vivenciou junto ao PIBID e os Estágios Supervisionados em música, qual delas lhe proporcionou mais motivação? Por quê? *

Texto de resposta longa

9 - Quais diferenças você percebeu entre participar do PIBID e realizar os Estágios obrigatórios do Curso de Música? *

Texto de resposta longa

10 - As suas expectativas com relação ao ingresso no programa foram atendidas ao final da experiência? Como? Por quê? *

Texto de resposta longa

11 - Como o PIBID pode colaborar para a sua formação docente? *

Texto de resposta longa

12 - Você teria alguma sugestão para melhorar o PIBID de Música? Qual? *

Texto de resposta longa