

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: ALGUMAS ARTICULAÇÕES ENTRE O PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PIBID

Siméia Almeida Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS

simeialmeida7@gmail.com

Resumo: Frente aos desafios contemporâneos da educação, o protagonismo do professor assume grande relevância e uma numerosa quantidade de pesquisas que investiga aspectos relacionados aos saberes, às práticas, às opiniões/representações e à formação docente vem sendo realizadas. Neste texto traremos à tona a contribuição teórica de algumas pesquisas acerca da formação de professores para a Educação Básica, especialmente quanto à formação do professor de Música e às contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de aprendizagem da docência no âmbito da Educação Musical. Ao longo do texto apontamos os principais entraves e desafios envolvidos no processo de formação docente e, a partir dos dados levantados por pesquisadores da área, apontaremos o PIBID como um caminho possível para a superação de alguns desses dilemas.

Palavras-chave: Formação de Professor. Iniciação à Docência. PIBID.

Introdução

O campo da formação de professores vem sendo marcado por significativas transformações, especialmente a partir do século XX. Na segunda metade do século passado uma profusão de estudos/pesquisas, sobretudo em países da Europa e países Anglo-saxônicos, possibilitou o início de um movimento amplo de profissionalização caracterizado por medidas como a elevação da formação profissional do professor ao nível superior, a transformação da estrutura do ensino e da carreira docente (conferindo-lhe o status profissional), assim como a elevação dos salários, só para citar alguns, com vistas ao fortalecimento da profissão docente (ALVES, 2007).

É na década de 1990 que os estudos com foco na profissionalização do magistério chegam ao Brasil. Desde então, cada vez mais os estudos nesse campo vêm se ampliando com contribuição

das ciências humanas e sociais e vêm se constituindo como uma vertente de análise e compreensão dos processos de formação e profissionalização dos professores (ALVES, 2007; PIMENTA, 2006).

Ainda na segunda metade do século XX (especialmente após a década de 1980) há a criação dos cursos de pós-graduação na área de educação, que contribuíram expressivamente para análise crítica da educação brasileira. Segundo Pimenta (2006), as produções realizadas

[...] evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores. Essas pesquisas foram produzidas também no âmbito do movimento de revisão dos currículos do curso de pedagogia, que depois se ampliou para a revisão dos cursos de formação de educadores, incluindo as licenciaturas (PIMENTA, 2006, p.32).

É nesse contexto de pesquisa e do movimento de profissionalização que emerge a demanda pela reformulação dos currículos dos cursos e dos programas de formação de professor. Estes foram pensados a partir de diferentes abordagens e concepções pedagógicas. Há uma vasta literatura disponível sobre o assunto (ALVES, 2007; PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2009).

Desde então, tem sido numerosa a quantidade de pesquisas que investiga aspectos relacionados aos saberes, às práticas, às opiniões/representações e à formação docente e o presente texto pretende contribuir com tais pesquisas. Ele foi construído à partir de dados iniciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de aprendizagem profissional da docência no âmbito da Educação Musical. Com esses dados em mãos, objetivamos discutir aqui alguns elementos da problemática da formação inicial do educador musical a partir de autores como Silva (2016), Penna (2015), Esperidião (2011) e Gatti et al (2014), dentre outros. Inicialmente trataremos o contexto atual de formação docente, quais os dados têm sido levantados por estudiosos da área e em seguida apontaremos o PIBID como um caminho possível para a superação de alguns dos dilemas.

A formação de professores para a Educação Básica

A fim de compreender melhor o contexto nacional da formação de professores para a Educação Básica, Gatti et al (2014) fez um levantamento das pesquisas e políticas educacionais existentes. Os dados encontrados revelam uma situação preocupante. Alguns dos aspectos que se mostram recorrentes nas pesquisas são: professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso; ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade; pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores; Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados; estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação.

Na mesma direção, em recente produção, Mussi (2013) destaca alguns dos fatores que estão presentes nos cursos de licenciatura e que contribuem para a sua fragilidade: a formação genérica em relação à formação para a prática docente, a ausência de diálogo entre as áreas e disciplinas formativas, incluindo a ausência de projetos institucionais de formação de professores. Também destaca o papel dos formadores de professores nesse processo: a ausência de socialização de saberes e práticas no próprio interior dos cursos de formação é outro fator que merece ser cuidado, na defesa da qualidade da formação inicial e continuada de nossos professores.

Esses achados sinalizam para um contexto de formação docente fragmentada nos cursos de ensino superior, para o enfraquecimento da formação inicial, com valorização de uma tradição formativa que concebe o conhecimento disciplinar como suficiente para a atividade docente e que não integra teoria e prática. Em suma, uma formação que está em descompasso com as demandas do nosso tempo.

As atuais exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os

conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência, colocam embaraço a atuação da universidade na formação dos docentes. Os dados levantados por Gatti et al (2014) nos mostram que os cursos mantem-se centralizados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A quase ausência dos estudos sobre a escola nas ementas dos cursos é outro achado importante e que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor.

Em se tratando do campo musical, a literatura indica que a formação dos professores dessa área tem sofrido debilidades sobretudo após a implementação da Educação Artística pela LDB nº 5692/71, que propôs a polivalência no ensino (e formação) das linguagens artísticas. De modo que a formação do professor de música para a Educação Básica tem apresentado desafios semelhantes aos das demais licenciaturas (JÚNIOR; COSTA, 2015). Segundo Loureiro (2010), a falta de uma fundamentação teórica consistente e a formação inadequada do professor o leva a ensinar conforme aprendeu. Priorizando e considerando apenas o seu próprio conhecimento e a sua própria experiência musicais. Ignorando o contexto no qual está inserido, deixando de lado os diferentes meios culturais e adotando conteúdos fragmentados, desatualizados, abstratos.

Para compreender melhor a problemática na qual está envolto o professor que trabalha com música, a partir de uma perspectiva mais ampla, o acesso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possibilitou o contato com inúmeras teses e dissertações que vêm sendo realizadas em todo o país acerca do ensino de música na educação básica, conforme tabela abaixo. No portal da Capes foram utilizados os seguintes descritores de busca: educação musical, práticas pedagógico-musicais, educação musical e práticas pedagógico-musicais, e necessidades formativas em educação musical. Ao todo, foram encontradas 502.692 pesquisas. A partir da leitura do título das primeiras 200 pesquisas que apareceram para cada descritor, foram selecionadas as que fossem de Programas de Pós-Graduação de Educação ou de Música, que tratassem da Educação Musical na Educação Básica e/ou que tivessem relação com a formação de professores. Ao final desse processo restaram 70 pesquisas, das quais 12 aparecem repetidas em mais de uma busca. Nos debruçamos, portanto, sobre 58 produções.

Quadro 01 – Revisão de Literatura

DESCRITOR DE BUSCA	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TÍTULOS ANALISADOS	PESQUISAS RELACIONADAS AO OBJETO
Educação Musical	35.342	Primeiras 200 pesquisas	12
Práticas pedagógico-musicais	28.961	Primeiras 211 pesquisas	20
Educação musical e Práticas pedagógico-musicais	223.533	Primeiras 200 pesquisas	10
Necessidades formativas em Educação Musical	214.856.	Primeiras 200 pesquisas	28

Após a leitura dos resumos das teses e dissertações das 58 pesquisas selecionadas foi possível chegar às seguintes conclusões:

- Foram defendidas entre 2013 e 2016.
- As temáticas recorrentes têm relação com as concepções e representações da música e/ou ensino musical; práticas docentes (práticas docentes do professor não especialista e práticas docentes professor especialista); processos pedagógicos e saberes musicais; formação de professor (formação de professor não especialista e formação de professor especialista); relação entre graduação e extensão universitária; história da Educação Musical e estado da arte das produções em Educação Musical.
- 20 delas tratam da formação do professor para o trabalho com música (professor especialista ou não especialista), das quais 10 pesquisam a formação do educador musical.

Os temas que aparecem nessas pesquisas relacionados à formação de professor giram em torno das contribuições da extensão universitária na formação, o papel do PIBID para formação numa perspectiva humanizadora, a construção da identidade profissional de licenciandos em música, o desenvolvimento de competências docentes na formação inicial e continuada, a relevância de capitais acumulados ao longo de trajetórias de formação docente, a formação do

professor de música no programa PARFOR e a formação para docência em cursos na modalidade a distância.

De modo geral, os resultados apontam que a formação vivenciada pelos professores de música ainda apresenta lacunas, como a necessidade de maior entrosamento entre graduação e extensão, necessidade de valorização do trabalho voltado para a musicalização infantil e carência de uma epistemologia multirreferencial e interdisciplinar para a formação de educadores musicais. Se por um lado há a indicação de que os cursos de Licenciatura em Música apresentam problemas em sua organização e currículo, por outro há a concepção de que novas visões podem ser construídas, por meio da articulação do mundo formativo e profissional (SANTOS, 2015). Outros dados apontam que o processo de formação e construção da identidade profissional é influenciado por contextos formais e informais, assim como pela trajetória individual dos estudantes e ainda que o trabalho do professor formador é central (ALVES, 2015; MACEDO, 2015; FOGAÇA, 2015; PARENTE, 2015).

Outro destaque é o da pesquisa realizada por Niéri (2014). Ela aponta a existência de um cenário de compreensão equivocada e utilitarista do trabalho com música que tem origem na “falta de preparação musical dos professores, pela ausência de vivência e experiências significativas e consistentes nesta área do conhecimento ao longo de sua própria formação escolar (FIGUEIREDO; SILVA, 2006, p.1)”. Estes professores mencionados são os generalistas, que trabalham com as séries iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Mas no que diz respeito à formação do professor especialista em Educação Musical, estudos também apontam uma série de dificuldades no processo de formação (PENNA, 2015; SILVA, 2016; ESPERIDIÃO, 2011; BARBOSA, 1989).

Diante desse cenário, pesquisas como as de Esperidião (2011), Loureiro (2010) e Gatti e Barreto (2009) apontam para a necessidade de ampliação de políticas públicas que garantam melhor formação do professor; para a necessidade de espaços de formação que promovam diálogo entre academia e comunidade e nos orienta a levantar algumas questões para reflexão: Quais políticas, programas e/ou ações institucionais podem cooperar para a formação do educador? Que contribuições elas oferecem para a preparação de um profissional apto a exercer uma prática educativa contextualizada, que atenda as especificidades do momento e à cultura local, capaz de

atender a um contexto educativo diverso? O presente texto não pretende esgotar essas questões, mas levantar alguns dados que pesquisas têm apontado acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um programa/política que pode contribuir para a aprendizagem da docência, compreendida como os processos pelos quais os professores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática docente e as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência.

Formação inicial de professores de Música e o PIBID

Acreditamos que a formação inicial de professores precisa promover uma qualificação pessoal/profissional ética, crítica e reflexiva, assim como de conscientização acerca da responsabilidade para as questões educacionais (JÚNIOR; COSTA, 2015). Igualmente, há uma expectativa de que habilite o ingresso na profissão e garanta um preparo específico por meio dos fundamentos, de um corpo de saberes docentes. Este é um processo que se desenvolve ao longo de toda a carreira docente, tendo em vista que a docência envolve ainda diferentes formas de ação, que são adquiridas na prática. É um processo de pensar fazendo e fazer pensando.

Segundo Silva (2016, p.31)

[...]a docência não é produzida na solidão, não é construída num único tempo e espaço. A sua potência e materialização se dá numa relação de partilha [...]a docência é desenvolvimental, passa por etapas, fases, que se atravessam por entre lugares, sujeitos e tempos. Ela é construída na partilha, na troca entre sujeitos mais experientes, menos experientes, lugares de formação e lugares de atuação, num movimento e equilíbrio assimétricos.

Este é um processo complexo, longo e gradual. Não há como pressupor a formação como em um único momento, o sujeito vai se tornando professor.

Desse modo, os modelos de formação que perduraram durante muito tempo (modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática) não se mostram mais adequados diante das demandas educacionais atuais. Silva (2016) menciona dois modelos. No primeiro, o da racionalidade técnica, os três primeiros anos dos cursos de licenciatura são dedicados à apreensão dos conhecimentos específicos do curso e o último ano se destina às

questões pedagógicas mais gerais, à prática, por assim dizer. “Além de haver uma hierarquia na veiculação dos conhecimentos, há também nesse modelo, uma compreensão fragmentada do processo de produção da profissão docente” (SILVA, 2016, p.54) e a separação entre a teoria e a prática. Essa é a estrutura que vigorou/vigora na maioria dos cursos de licenciatura espalhados pelo país.

O segundo modelo apontado é o da racionalidade prática, que concebe a prática como elemento central no processo de formação. Um dos principais teóricos dessa linha é o Donald Schon, *que propõe a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Esse modelo tem recebido duras críticas, entre elas a de que minimiza o papel da formação teórica, a de que é reducionista e tem levado a equívocos (PIMENTA, 2006).*

Compreendemos que não é possível separar os aspectos teóricos dos práticos no processo de formação visto que estão imbricados. Fávero (2001, p.65, apud SILVA, 2016, p.55) afirma que:

[...] a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...]. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma *práxis* que o profissional se forma.

Para a autora, é diante dessa demanda que surge o modelo gradual como uma terceira via de formação. Nele, o licenciando tem a oportunidade de se envolver com o processo educacional em uma ação orientada. Essa aproximação com o cotidiano escolar possibilita aos licenciandos compreender as relações que se constroem na dinâmica de cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos essenciais ao papel da escola. Essa aproximação oportuniza ao educando conhecer e vivenciar seu campo de atuação sob a tutela de um professor mais experiente e possibilita a este conhecer o que de novo tem produzido a universidade em seu campo de trabalho.

Esse é, portanto, um movimento com via de mão dupla, que demanda diálogo entre universidade e comunidade escolar, entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da

experiência, entre teoria e prática. O que esse modelo propõe é a superação da visão desses dois campos (teoria e prática) como entidades separadas, para “compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela ação de ensinar” (SILVA, 2016, p.156). Essa compreensão está assentada no conceito de terceiro espaço de formação, proposto por Zeichner (2010) e traduzido como movimentos/processos que:

[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p.486).

Tal concepção aponta para a necessidade/possibilidade de criação de espaços híbridos reunindo agentes da Educação Básica e do Ensino Superior, nos quais, o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam “se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo, assim, a transformação e a construção de um novo conhecimento” (AMBROSETTI et al, 2013, p.156) que se constitua como rede de apoio para a aprendizagem da docência daqueles que estão em formação, seja inicial ou continuada.

Ao contrário de Silva (2016), para Ambrosetti et al (2013) esse não chega a ser um modelo de formação, mas um programa de formação que, conforme os dados de pesquisas já existentes, é capaz de promover a aproximação entre universidade e escola e, assim, criar condições favoráveis à melhoria da formação do professor e da Educação Básica. Para o nosso trabalho, o que é central é a compreensão de que a constituição desse terceiro espaço, independente de ser ou não um modelo, é fundante no processo de formação. Não há como falar sobre esse terceiro espaço sem mencionar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Apesar de ser um programa relativamente recente, cuja origem se dá em 2007, com implantação em 2009, o PIBID vem sendo reconhecido como uma política pública que afeta a qualidade da formação de professores. Estudos sinalizam seu “potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação (AMBROSETTI et al, 2015, p.369).”

O programa acontece por meio de uma parceria entre as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas licenciandos são orientados por coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e por supervisores (docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades). Por meio desse tripé (professor da academia, aluno e professor da Educação Básica), o PIBID propõe colaborar com a formação inicial para os alunos das licenciaturas, com a formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, concedendo oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Dentre algumas das investigações que vêm sendo realizadas acerca do programa, destacamos as de Ambrosetti et al (2013), Rausch e Frantz (2013), Gatti et al (2014) e Silva (2016) pois tais autoras/autor conseguiram alcançar um número grande de sujeitos ao coletarem dados de diferentes projetos, pertencentes a diferentes licenciaturas, o que contribui com uma visão mais ampla do cenário.

Um estudo avaliativo do programa realizado por Gatti et al (2014), em nome da Fundação Carlos Chagas, apresenta levantamento das pesquisas realizadas sobre o PIBID durante o ano de 2012. Por meio de dados coletados através de questionários realizados com os diversos segmentos participantes do PIBID, de dados em artigos científicos (em periódicos nacionais classificados pelo sistema Scielo), dissertações e teses registrados no portal da Capes, as autoras apontaram que o programa é uma iniciativa positiva de articulação entre teoria e prática, e tem contribuído para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente, bem como na construção dos saberes docentes, contribuindo-se em instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral.

Os dados coletados pelas/pelo autoras/autor Ambrosetti et al (2013), Rausch e Frantz (2013), Gatti et al (2014), e Silva (2016) convergem para as seguintes conclusões: a experiência do PIBID vem contribuindo para a aproximação entre os espaços da formação e do exercício docente e o consequente reconhecimento da escola como contexto de aprendizagem profissional dos professores; o programa afeta positivamente tanto às instituições de ensino superior quanto às de Educação Básica, uma vez que incentiva “a revisão das práticas formativas nas licenciaturas e das práticas pedagógicas nas escolas” (AMBROSETTI et al 2013, p.373); nesse processo de

aproximação da realidade da escola pública, concepções e expectativas, especialmente dos licenciandos, vão sendo reelaboradas e ressignificadas pela experiência no espaço escolar.

Segundo Gatti et al (2014), os dilemas e demandas que surgem dessa imersão, podem estimular o espírito investigativo, a iniciativa e a criatividade, assim como o planejamento e desenvolvimento de ações e projetos/materiais pedagógicos específicos para cada comunidade escolar. Para as autoras, ao proporcionar aos licenciandos bolsistas o contato direto com a escola pública (seu contexto, cotidiano e alunos) essa experiência permite também uma aproximação mais consistente entre teoria e prática.

Ambrosetti et al (2013, p.382) contribui com tal compreensão ao afirmar que

A inserção dos licenciandos no espaço escolar se reflete também no espaço da universidade, trazendo para as salas de aula as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática.

[...] as experiências vivenciadas no PIBID por um sujeito singular, ao serem compartilhadas com os demais colegas e professores na universidade, podem enriquecer a experiência coletiva, provocando mudanças na dinâmica das aulas e orientando o trabalho do professor no sentido da teorização das práticas desenvolvidas e relatadas pelas alunas.

Compreendemos que esse processo de reelaboração do conhecimento, a ressignificação da práxis, é um processo contínuo realizado não apenas pelos professores em formação, mas também pelos que já estão inseridos na escola básica e pelos professores formadores. Por isso destacamos a compreensão de Silva (2016) e de Ambrosetti et al (2013) de que a construção do conhecimento profissional, dos saberes docentes é processual. Nas palavras das autoras, que é “um conhecimento construído pelos professores por meio da incorporação e transformação dos diferentes saberes formais e informais, desenvolvendo um processo de aprendizagem singular e contextualizado” (AMBROSETTI et al, 2013. pp.373-374) e de que a profissão docente é desenvolvimentale “é construída num processo de aproximação gradativa entre o sujeito e a profissão, mediado ininterruptamente por diferentes espaços, tempos e sujeitos de aprendizagem” (SILVA, 2016, p./67).

Assim, embora a formação inicial ligada ao PIBID se constitua lugar privilegiado, é importante ressaltar que não é o único espaço de formação. A aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, em uma trajetória que é pessoal e também coletiva.

Por fim, as autoras/autor Ambrosetti et al (2013), Rausch e Frantz (2013), Gatti et al (2014) e Silva (2016), a partir dos dados coletados em suas pesquisas, indicam que o programa pode contribuir para a valorização, fortalecimento e revitalização dos cursos de licenciatura e da profissão docente; para os estudantes bolsistas, para os professores supervisores da escola, para os professores da Instituição de Ensino Superior (IES), para a escola e seus alunos, na relação IES e escola pública, como política pública de educação.

No tocante à Educação Musical, desde a implantação do programa vem ocorrendo uma considerável ampliação dos investimentos e, conseqüentemente, aumento do número de bolsas e de subprojetos.

Pesquisa realizada por Júnior e Costa (2015) objetivou conhecer a atuação do PIBID nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil por meio da coleta de dados do programa entre os anos de 2013 a 2015. Os dados encontrados dão um panorama do programa no ensino de música:

- Entre as linguagens artísticas, a música se destacou com 1.253 bolsas (1,72%) bolsas de iniciação à docência (ID), superando as demais linguagens artísticas e áreas de conhecimento sem presença obrigatória no currículo escolar;
- Na área de música, entre os anos de 2009 e 2013, houve um salto de 7 para 62 subprojetos de iniciação à docência para todo o Brasil;
- Das 10 instituições brasileiras contempladas com o maior quantitativo de bolsas, 6 pertencem ao Nordeste: UFPI (60), UFS (60), **UEFS (48)**, UFBA (30), UFPB (30) e UFRN (30).

Os dados apontam para uma considerável expansão do programa, especialmente na região Nordeste, com destaque para a Universidade Estadual de Feira de Santana, locus da pesquisa em andamento, que está entre as 10 instituições com maior número de bolsas, maior até que da Universidade Federal da Bahia.

No Curso de Licenciatura em Música da UEFS, é desenvolvido o subprojeto Musicando a Escola, do qual participam 26 estudantes bolsistas, 02 professores coordenadores, 04 professores

supervisores, distribuídos em 03 escolas da rede pública estadual e 01 da rede pública municipal. Segundo a coordenação do subprojeto, este tem proporcionado aos licenciandos participantes um contato inicial com as possibilidades do ensino de música no contexto escolar ao experimentar o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares.

Considerações

As informações expostas até aqui ainda são preliminares, visto que a pesquisa está em andamento, mas acreditamos que os dados já levantados dão uma visão geral acerca do programa (PIBID) e das contribuições que tem proporcionado à formação de professores. Especialmente os alcançados por Rausch e Frantz (2013) e por Gatti et al (2014), cujos dados foram também coletados entre os sujeitos de Licenciatura em Música. A partir desse levantamento podemos entender que o panorama do PIBID de Música seja semelhante ao das demais licenciaturas, mas esse campo ainda carece de informações mais específicas, o que evidencia uma demanda por estudos mais aprofundados principalmente no que diz respeito às contribuições do programa para a aprendizagem dos saberes específicos ao campo artístico/musical. Esta é a razão da pesquisa de mestrado que está em andamento e da qual nasceu o presente texto.

Queremos destacar ainda que, apesar das diversas contribuições apontadas pelos estudos, não acreditamos que o programa seja perfeito. Algumas críticas podem ser apontadas, entre elas, o fato de que participam dele apenas alguns sujeitos e algumas escolas, se constituindo como uma política pública para poucos, sendo, portanto, excludente e hierarquizante do ponto de vista social. Há que se pensar então na abrangência do programa e novos estudos podem contribuir apontando os aspectos que precisam ser aperfeiçoados.

Referências

ALVES, G. de A. **A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: um estudo de narrativas autobiográficas.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p.151-174. Jan/jun 2013.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: realidade hoje, expectativas futuras. 1989. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. Tese Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, S. L. F. de; SILVA, F. D. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2005, Belo Horizonte. Anais. Porto Alegre: Abem, 2006.

FOGACA, V. de O. S. **Formação inicial e continuada do Educador Musical**: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências decentes. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. 2015

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

JÚNIOR, J. F. S. de C.; COSTA, F. S. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista Abem**, vol.23 n.35, 35-48, jul-dez 2015.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 6ª ed, 2010.

MACEDO, V. G. de. **Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA** Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) Universidade Federal da Bahia. 2015.

MUSSI, A. de A. A Formação do Professor para Atuação na Educação Básica: diálogos acerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente. In: PIMENTEL, Susana Couto ; LOPES, A. L. ; SANTOS, L.D.A. .. (Org.). **Formação de Professores**: políticas, saberes e práticas. 1ªed. Feira de Santana: Shekinah Editora, 2013, v. 1, p. 09-23.

- NIÉRI, D. **A pesquisa brasileira em Educação Musical Infantil:** tendências teórico-metodológicas e perspectivas. Tese (Doutorado Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2014.
- PARENTE, F. X. **A música local na escola cearense:** uma análise sobre as trajetórias de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2015.
- PENA, M. **Música (s) e seu ensino.** 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito / Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, (orgs.) - 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2006
- RAUSCH, R. B. FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Rev. Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013 DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641>
- SANTOS, P. F.de O. S. **A formação do professor de música no Programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. 2015
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.
- SILVA, Eliene Maria da. **A Iniciação à Docência no Processo da Aprendizagem Docente:** um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência Pibid / Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2016.
- ZEICHENER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, nº 3, set./dez. 2010, p. 479-504