



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMÉIA ALMEIDA SOUZA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS LICENCIANDOS EM
MÚSICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID**

FEIRA DE SANTANA

2018

SIMÉIA ALMEIDA SOUZA

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS LICENCIANDOS EM
MÚSICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Amali de Angelis Mussi

Feira de Santana - BA

2018

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Souza, Siméia Almeida

S718a Aprendizagem da docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em música no contexto do Programa de Iniciação à Docência-PIBIB./ Siméia Almeida Souza. - 2018.

159f.: il.

Orientadora: Amali de Angelis Mussi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação de professor. 2. Licenciatura em Música- Universidade Estadual de Feira de Santana. 3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) I. Mussi, Amali de Angelis, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMÉIA ALMEIDA SOUZA

**“APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A MOBILIZAÇÃO DOS
SABERES DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA NO CONTEXTO
DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 19 de setembro de 2018

Prof. Dr. Amali de Angelis Mussi – Orientadora - UEFS

Prof. Dr. Alessandra Santos de Assis - Primeira Examinadora - UFBA

Prof. Dr. Solange Mary Moreira Santos - Segunda Examinadora - UEFS

Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira - Terceiro Examinador - UEFS

RESULTADO: *Aprovada*

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Finalizo esse ciclo com o coração cheio de gratidão por tudo que pude viver e aprender durante todo esse processo de produção. Grata principalmente à Deus, pela vida, pela oportunidade de realizar esse sonho que há algum tempo nutria, assim como pelas pessoas que me ajudaram a tornar esse sonho possível.

Gostaria de agradecer imensamente à professora e orientadora Amali Mussi, sempre generosa e acessível (fosse final de semana, feriado ou madrugada), que me ajudou a (re)descobrir o meu objeto de pesquisa. Que bom tê-la como mentora, como uma inspiração. Muito obrigada por tudo, pró!

Minha gratidão também aos professores da banca examinadora: professora Solange Mary, que me acompanha desde a graduação; professora Alessandra Assis e professor João Danilo, os quais tive o prazer de conhecer por ocasião da pesquisa. Me alegro por ter a contribuição de professores tão competentes. Obrigada por disponibilizarem tempo e forças para ler este trabalho e por trazer contribuições tão preciosas, através da indicação de leituras e da redefinição do meu problema de pesquisa.

Meu muito obrigada ao coordenador institucional do PIBID/UEFS, professor João Danilo, e à coordenação do Subprojeto “Musicando a Escola”, na pessoa da professora Simone Braga. Sempre solícitos, disponibilizaram todos os documentos e informações necessárias. Também aos bolsistas de iniciação à docência que participaram da pesquisa compartilhando seus conhecimentos aprendidos e experiências vivenciadas enquanto bolsistas do Programa.

À professora Doraneide Limeira, por me permitir acompanhá-la durante um semestre inteiro na disciplina Educação Musical I.

Ao Departamento de Educação da UEFS, que tem sido minha casa desde a graduação, especialmente aos professores do mestrado por todo conhecimento compartilhado, pelo entusiasmo criador. Aos colegas de turma pelas horas de desespero e alegria que juntos passamos.

Aos colegas da Escola Despertar, lugar onde tenho aprendido a ser professora.

Aos meus amigos e familiares, aos meus irmãos e cunhadas que, de perto ou de longe, me acompanharam com mensagens de saudade, com palavras de incentivo, com momentos alegres que me energizavam. Grata pelo cuidado e paciência.

Ao meu pai querido, cujos ensinamentos ainda me orientam.

Por fim, toda minha gratidão à três pessoas sem as quais esse momento não seria possível. À minha mãe, sempre presente, me ajudando com os cuidados da casa e de Clarice, com palavras de incentivo, me fortalecendo com seu abraço. Muito obrigada, mainha. Ao meu esposo, que compreendeu as ausências e encorajou cada vez que eu pensei em desistir, me dando todo o suporte que lhe era possível. Muito obrigada por ser mais que meu amor, ser meu amigo e parceiro. À Clarice, minha querida filha, meu amor, minha força.

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

(ADORNO, 1995, p.26).

RESUMO

O presente trabalho, intitulado **Aprendizagem da Docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em Música no contexto do Programa de Iniciação à Docência - PIBID** teve como objetivo central compreender como a experiência formativa do PIBID mobiliza os saberes da docência desenvolvidos pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS. De modo específico, buscou: descrever os saberes da docência aprendidos na formação inicial de professores que estão presentes no Subprojeto de Música do PIBID/UEFS, na percepção dos sujeitos dessa pesquisa; identificar situações pedagógicas valorizadas pelos estudantes para a elaboração/reelaboração de saberes docentes quando participam do PIBID durante sua formação inicial e analisar as contribuições que o PIBID/UEFS oferece para articulação teoria e prática na formação do professor de Música. As categorias teóricas que deram aporte à investigação foram: aprendizagem da docência, saberes docentes e ensino de Música. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem metodológica qualitativa. Nela participaram como sujeitos 8 estudantes do curso de Licenciatura em Música, bolsistas do Programa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram questionário e Grupos de Discussão Operativos (GDGO). Além desses procedimentos, recorreu-se à análise de documentos para a contextualização histórica e política do programa. Os dados, produzidos no ano de 2017, com base no programa em desenvolvimento pelo Edital CAPES 061/2013, foram submetidos à análise do conteúdo e discutidos a partir de três categorias: a) aprendizagem profissional da docência, b) saberes da docência mobilizados no espaço do PIBID, c) #FICAPIBID: o PIBID como terceiro espaço de formação. A análise realizada colaborou para a compreensão de que a aproximação do curso de Licenciatura em Música com o contexto de educação básica possibilitou aos estudantes bolsistas identificarem-se com a docência e torna-la uma escolha profissional consciente. A aproximação com a docência proporciona também um espaço de diálogo, e de aprendizagem colaborativa entre os estudantes bolsistas de iniciação à docência e professores (supervisores e coordenadores), o que contribui para a construção e o fortalecimento de saberes próprios da docência. Quanto à relação teoria e prática, os licenciandos revelam apropriação e mobilização de diferentes saberes no contexto da atuação profissional, o que favorece a aprendizagem profissional. A experiência de participar do PIBID possibilitou a esses estudantes perceber o que de fato é ser professor, as dificuldades e a complexidade do trabalho e quais saberes precisam mobilizar para assumir uma sala de aula, contribuindo para construir a identidade docente. Indo além, a política de bolsas coopera para a permanência no magistério e integralização do curso. A pesquisa colabora para a compreensão do cenário atual das políticas educacionais e dos processos envolvidos na aprendizagem da docência durante a realização de cursos de formação inicial de professores. Reforça para a necessidade da consolidação de programas e de políticas de iniciação à docência para a formação de professores, com destaque ao formato do PIBID implantado pelo Edital CAPES 061/2013, constituindo-se como um forte avanço na política de formação inicial de professores.

Palavras-Chave: Aprendizagem da Docência. Formação de professores. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Licenciatura em Música. Saberes docentes.

ABSTRACT

This work, titled *Learnership of Teaching: the mobilization of music undergraduates' knowledge in the context of Initiation to Teaching Program - PIBID*. It has as main objective to understand how the formative experience of PIBID mobilizes the knowledges of teaching developed by the scholarship holders from Music Teaching Degree of Feira de Santana State University - UEFS. Specifically, it sought to: describe the teaching's knowledges learned on teachers' initial formation who are presents on Music Subproject of PIBID/UEFS, from research subjects' perspective; to identify pedagogical situations valued by students to elaboration/re-elaboration of teaching knowledge when participated in PIBID during their initial formation and to analyze the contributions that PIBID/UEFS offers to articulate practice and theory on music teacher's formation. The theoretical categories that gave support to this investigation was: learning process to teaching, teachers' knowledge and music teaching. This research is based on qualitative methodology. In its participate as subjects 8 students of Music Degree course, scholarship holders of PIBID. The adopted procedures was questionnaire and Operatives Discussion Groups (GDGO). In addition to these procedures, it was used the analysis of documents for the historical and political contextualization of the program. The data, produced in 2017, based upon the development program by CAPES' announcement 061/2013, was submitted to content analysis and argued from three categories: a) professional learning of teaching; b) teaching's knowledges strengthened in PIBID space, c) #FICAPIBD: the PIBID with third space of formation. The analysis contributes to the understanding that the approach of the Music Teaching course with the context of basic education makes it possible for students to identify themselves with teaching and make it a conscious professional choice. The experience of teaching also provides a dialogue space, and collaborative learning among scholarship holders of initiation to teaching and professors (supervisors and coordinators), which contributes to the construction and strengthening knowledge proper of teaching. For the relation practice and theory, the students revealed appropriation and mobilization of different knowledges in the professional action field, which helps the professional learning. The PIBID participation experience helped to these students to realize what in fact is to be a teacher, the difficulties and complexities of the job and which knowledge they have to mobilize in order to assume a classroom, contributing to build a teacher identity. In addition, the scholarship policy cooperate to maintenance in teacher job and course conclusion. The research collaborate to understand actual cenario of educational policies and the process of learning to teaching during the realization of initial formation courses of teachers. Reinforces to the necessity of consolidation of programs and policies of teachers initiation in teachers formations, with emphasis to PIBiD format implanted by CAPES' announcement 061/2013, constituting as great avance in the teachers' initial formation program policy.

Keywords: Teachers learning, teachers formation, teaching initiation program, Music Degree, Teachers' knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Revisão de Literatura	22
Quadro 2	Caraterização dos sujeitos	34
Quadro 3	Documentos analisados	36
Quadro 4	Número de bolsas estudantis ofertadas pela UEFS, através da PROGRAD, MEC/CAPES e Ministério da Saúde (2007-2015.1)	55
Quadro 5	Resumo dos saberes mobilizados pelos bolsistas ID no PIBID	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de IES contempladas por edital com subprojetos aprovados	50
Gráfico 2	Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com mais de 1.000 bolsas)	51
Gráfico 3	Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com menos de 1.000 bolsas)	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
GDO	Grupo de Discussão Operativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OECD	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA	18
2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 OS SUJEITOS: DEFINIÇÃO DA AMOSTRA NO CONTEXTO DO PIBID DE MÚSICA	31
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A COSTRUÇÃO DOS DADOS	35
2.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	39
3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O PIBID NO CONTEXTO ATUAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.1 O PIBID NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE	42
3.2 PIBID UEFS E O SUBPROJETO MUSICANDO A ESCOLA	54
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A APRENDIZAGEM E OS SABERES DOCENTES	61
4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	61
4.2 APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	67
4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID	74
5. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	83

5.1 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	83
5.2 SABERES DA DOCÊNCIA MOBILIZADOS NO ESPAÇO DO PIBID	91
5.2.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	92
5.2.2 TRANSFORMANDO CONHECIMENTOS EM ENSINO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS OPORTUNIZADAS NO ÂMBITO DO PIBID/UEFS	102
5.3 #FICAPIBID: O PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	110
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	143
ANEXOS	151

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, intitulado **Aprendizagem da docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em Música no contexto do Programa de Iniciação à Docência - PIBID** integra uma pesquisa de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), articulado a Linha de Pesquisa 02 - Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Elege a formação de professores, e dentro dela, os processos de aprendizagem da profissão por meio da participação de estudantes de licenciatura no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma ação federal normatizada pelo Decreto nº 7.219/2010 e desenvolvida através de projetos elaborados por instituições de ensino superior devidamente selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivos de atrair o interesse pela docência, promover a aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas, e valorizar a profissão docente (BRASIL, 2009).

A escolha pela participação do estudante de licenciatura no PIBID considera que a formação inicial de professores é parte essencial da trajetória do professor, sendo esta uma das dimensões de um processo longo e amplo de evolução e aprendizagem, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente, o que nos incita para a necessidade de investir estudos com o desejo de garantir seu avanço tanto nas suas concepções, quanto nas propostas de formativas.

A aprendizagem da docência é identificada por compreender os processos pelos quais os futuros professores aprendem a profissão, os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência. Para Marcelo (1998), as pesquisas que focalizam os processos de aprender a ensinar têm evoluído na direção das indagações sobre os processos pelos quais os professores produzem conhecimento e sobre o tipo de conhecimento que produzem.

O conjunto de conhecimentos ou saberes necessários para o exercício docente é uma temática ampla e de profunda complexidade. Reconhecendo o caráter polissêmico que caracteriza o saber docente, Tardif (2002, p. 60) confere à noção de “saber” um sentido amplo “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de

saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Ele considera que a prática docente é o componente central que promove a integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os saberes.

Essa investigação segue essa linha de orientação e perspectiva. Busca compreender como a experiência formativa vivenciada no PIBID mobiliza os saberes da docência aprendidos pelos bolsistas de iniciação à docência, estudantes do curso de Licenciatura em Música da UEFS. Parte do pressuposto de que o PIBID deve possibilitar o aprofundamento da formação inicial dos estudantes participantes e pretende, assim, apreender os processos pelos quais os saberes docentes são mobilizados, ampliados, ressignificados.

A mola propulsora para o investimento nessa temática nasce da trajetória percorrida pela pesquisadora, que tem a docência e o ensino de música, como elementos de destaque. Essa trajetória encontra-se articulada aos estudos realizados, especialmente os que trazem a relação universidade e educação básica como um eixo central da formação inicial de professores, tais como Pimenta (1999), Tardif (2002), Gatti e Nunes (2009), Zeichener (2010), Gatti (2010; 2014), e nesse contexto, aprendizagem da docência, tão bem explicitada por Garcia (1999), Marcelo (1998) e Mizukami (2002; 2010). Também são fundantes nesse processo, as pesquisas que tratam do ensino de música no cenário nacional e que o defendem na educação básica como um saber imprescindível à formação do sujeito tais como Couto e Santos (2009) Loureiro (2010), Esperidião (2011), Pena (2012) e Nieri (2014).

A escolha do título busca destacar o panorama contemplado pela pesquisa de forma clara e breve, acentuando os aspectos mais relevantes: a aprendizagem da docência no âmbito de um programa de iniciação à docência, sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID o escolhido para tanto.

O trabalho está organizado em seis seções. A introdução apresenta uma síntese da trajetória percorrida pela autora, o que revela a natureza da curiosidade pela temática eleita. A partir de um breve destaque para as pesquisas que tratam da temática eleita, é reafirmado o problema de investigação e seus objetivos.

As seções a seguir apresentam a construção teórica que oferece apoio ao respectivo estudo. A segunda seção apresenta o percurso metodológico utilizado para a realização desta investigação. Para tanto, apresenta os pressupostos epistemológicos e metodológicos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, os sujeitos, o lócus de estudo e os cuidados éticos adotados para a pesquisa.

A terceira seção concentra-se em tratar do PIBID no cenário da formação docente, apresenta o Subprojeto de Música da UEFS e os documentos que o implementam e apresentar o PIBID enquanto política de formação.

Na quarta seção é dado relevo à formação de professores, aos saberes docentes e à aprendizagem da docência no âmbito do PIBID. Está organizado em torno de três discussões: 1. concepções pedagógicas e políticas educacionais; 2. aprendizagem, formação e saberes docentes; e 3. a formação de professores para a educação básica e o PIBID. As discussões colaboram para a compreensão do cenário no qual se encontra o objeto de estudo.

Na seção seguinte são apresentados os achados da pesquisa em relação às contribuições do PIBID para a formação do professor de música. Está organizada a partir de três categorias de análise. A primeira, a “aprendizagem profissional da docência”, trata dos processos de identificação profissional: o tornar-se professor; o contato com a escola de educação básica; as experiências vividas; o choque com a realidade; conhecer pela prática; a aprendizagem como um processo em parceria. A segunda, “saberes da docência mobilizados no espaço do PIBID”, do corpo de conhecimentos construído/fortalecido através do programa por aqueles que se tornarão professores. Os dados são agrupados em duas subcategorias: a). os saberes necessários para a articulação teoria e prática; b). transformando conhecimentos em ensino: estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID/UEFS. Na terceira categoria, “#FICAPIBID: o PIBID como terceiro espaço de formação” inclui a discussão sobre a relação entre estágio e formação docente, o PIBID enquanto uma possibilidade de terceiro espaço de formação.

Por fim, a última seção apresentada as considerações finais, através de uma síntese dos achados da pesquisa e de contribuições que podem refletir no processo de formação de professores, em fomento para a produção de políticas educacionais no sentido de garantir a valorização dos professores brasileiros, sua carreira e trabalho, e ainda, na própria educação básica e superior.

1. INTRODUÇÃO

*Pensar é voar sobre o que não se sabe.
Rubem Alves*

A música é uma das linguagens artísticas mais populares. Está presente na vida dos seres humanos sob diversas formas e em diversos momentos: nas rodas de conversas, nos jogos e brincadeiras cantadas, nas celebrações de família, em rituais religiosos, entre outros. Ela nos inspira, nos aproxima e tem a capacidade de mexer com elementos profundos do nosso ser. Por isso a música é um elemento cultural de grande relevância, e como tal, é permeada por diferentes valores e sentidos.

Particularmente, a música sempre esteve presente em minha¹ caminhada. Em casa e na comunidade religiosa na qual cresci, a música era um elemento de grande valor: presente nas cantigas de roda enquanto brincava, nas reuniões em família, no grupo de cânticos do qual participava. Apesar desse envolvimento e do encantamento, durante toda a infância e parte da adolescência não tive acesso ao ensino formal da música, e um dos motivos era que nas escolas pelas quais passei esse componente não integrava o currículo. Minha primeira experiência com o aprendizado formal dessa linguagem ocorreu na adolescência, quando me interessei pelo violão (um pouco influenciada por minha mãe que tocava) e me matriculei em uma escola de música. De forma geral, as experiências musicais das quais recorro se davam basicamente fora da comunidade escolar.

A música enquanto linguagem e área do conhecimento se constituiu em campo de interesse durante o período da graduação, quando pude ingressar em dois cursos, o de Licenciatura em Pedagogia e um curso livre de Bacharel em Música Sacra². A possibilidade de caminhar concomitantemente nessas duas áreas do conhecimento suscitou algumas questões: Qual a importância da música na educação? Ela tem relevância para a formação do sujeito? Essas inquietações me levaram ao campo da Educação Musical. No curso de Música, o enfoque dado à minha formação foi o da Musicalização em uma abordagem mais voltada para instituições de educação não formal, com vertente no campo religioso. Mesmo atuando em espaços de educação não formal, sentia necessidade de pensar a docência para além do conhecimento técnico e científico

¹ O foco narrativo está na primeira pessoa do singular por se tratar de percurso individual da pesquisadora.

² Curso de bacharel ainda não reconhecido pelo MEC, motivo pelo qual aparece como “curso livre de Bacharel em Música Sacra”.

da linguagem musical, de modo a valorizar a formação plena do sujeito. Essa inquietação se ampliava pois, desde o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, já compreendia que a formação de professores requer a valorização de um conjunto de saberes necessários ao exercício profissional que permitam ao docente a intervenção intencional, qualificada, partilhada e planejada no processo educativo.

Por outro lado, no curso de Pedagogia, a música esteve ausente em minha trajetória formativa. Como o interesse pela Educação Musical pulsava em minha identidade, o espaço que busquei para articular a música na formação docente, foi pela realização do trabalho de conclusão de curso (TCC). Na ocasião, o trabalho intitulado “A música que soa na escola” objetivava identificar como a música estava presente no currículo e na prática pedagógica da educação infantil. A pesquisa investigou a ação das professoras que atuavam nessa modalidade de ensino em uma instituição pública no município de Feira de Santana.

Foi pela realização do trabalho de conclusão de curso que busquei articular os conhecimentos teóricos do curso com a prática docente em ensino de Música. Aliás, a questão da relação teoria e prática no processo formativo sempre foi um dos grandes desafios à nossa compreensão de estudantes: buscávamos meios para estabelecer conexões entre o processo educacional que defendíamos e a complexidade profissional que enfrentaríamos.

A experiência de articulação entre Música e docência também se fez presente por ocasião do trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso livre de Bacharelado em Música Sacra que realizei. Neste, como parte integrante do TCC, ministrei aulas de musicalização voltadas para crianças e adolescentes e, ao final do semestre, produzimos um musical infantil.

Após a realização das graduações, ingressei na docência, onde assumi o ensino de Música na educação infantil em duas escolas da rede particular da cidade, nas quais trabalhei com crianças com idade entre 07 meses e 5 anos. Foi um processo de muitos conflitos e descobertas. Havia algumas especificidades diferentes daquelas das quais já havia vivenciado: era uma experiência de educação formal, com crianças muito pequenas, cuja faixa etária ainda não tinha trabalhado. Com a ajuda de pesquisadoras da área, como Brito (2003), Broock (2009) e Schultz (2013), entre outras, fui descobrindo quais seriam os melhores caminhos para a aprendizagem musical da criança. A principal contribuição dessas autoras foi quanto aos conhecimentos didáticos do conteúdo musical, me ajudando a pensar qual seria a estrutura da aula, quais estratégias poderia utilizar na mediação do

fazer musical com crianças, como poderia escolher/produzir recursos para a aula, entre outros. Me angustiava com o fato de ainda estar “tateando” nessa área e me inquietava com a questão dos saberes que seriam necessários para minha atuação.

Nesse período tive acesso a um acervo coletado por um projeto denominado “Cirandando Brasil³” que trazia elementos do universo da cultura infantil: as cantigas de roda, as brincadeiras, as parlendas e cantigas da música popular brasileira. Este acervo me forneceu os primeiros elementos da cultura infantil a serem trabalhados na prática docente. E mais, me fez atentar para a riqueza da nossa cultura e para a importância de trabalhá-la desde a infância.

Essa perspectiva cultural perpassa não apenas a Educação Musical, mas a educação de forma mais ampla. A seleção de conteúdos, a organização do espaço escolar, a formação do professor, as práticas desenvolvidas na sala de aula, são todos elementos atravessados pela cultura e que precisam ser valorizados nos processos de formação de professores, sejam os de Música ou de qualquer outra disciplina.

Pensando sob a ótica do processo formativo, acredito que um programa que pode contribuir na elaboração desses conhecimentos na aprendizagem da docência é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este é um programa que está no bojo das políticas de formação de professores do governo federal implantado no ano de 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que consiste em uma proposta de incentivo à iniciação à docência, de valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Nela, os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração de saberes docentes e para a aproximação entre universidades e escolas em busca da melhoria de qualidade da educação. Para tanto, cada área de conhecimento (e/ou curso de licenciatura) integra um subprojeto na proposta institucional. Assim, para assegurar um processo em parceria dos resultados educacionais, os estudantes bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (GATTI, 2014).

Durante minha graduação em Licenciatura em Pedagogia fui bolsista de iniciação a docência (ID) do PIBID, de um subprojeto desenvolvido em uma escola indígena. Esta

³ Cirandando Brasil Memória da Brincadeira é um projeto desenvolvido pela soteropolitana Nair Spinelli Lauria, que pesquisa elementos do Folclore Infantil Brasileiro. Ver: <http://www.cirandandobrasil.com.br/> acesso em junho 2017.

experiência foi vital para minha formação como professora, pois pude compartilhar experiências e aprender com meus parceiros de formação (colegas e professores) os primeiros momentos da vida prática docente: seleção de conteúdos, definição das estratégias de aprendizagem, das atividades a serem realizadas, dos materiais a serem utilizados. Todas essas escolhas que não são neutras, mas permeadas por valores, por uma visão de mundo, uma concepção de educação e orientados por um tipo de projeto de sociedade. Esses aspectos nem sempre estão claramente definidos pelos profissionais de educação no momento do seu exercício docente, o que suscita a necessidade de uma reflexão constante sobre sua ação, assim como sobre sua formação (inicial e continuada).

Esse repertório de conhecimentos que são específicos ao ensino, compreendido pela literatura como saberes docentes (TARDIF, 2002), são mobilizados para responder às exigências das situações concretas de ensino e da profissão docente, o que possibilita ao professor o exercício de sua autonomia para deliberar, julgar, tomar decisões por ações intencionais, bem como para ressignificar suas ações (MUSSI, 2007; TARDIF, 2002).

O período em que estive no PIBID foi permeado por descobertas e (re)elaborações dos saberes docentes então aprendidos no curso de Pedagogia. Constituiu-se em um espaço privilegiado de aplicação e ampliação dos saberes necessários para a compreensão da complexidade da prática profissional. As experiências vivenciadas no PIBID me levaram a refletir acerca das contribuições que o programa pode proporcionar ao professor em formação.

No que diz respeito ao ensino de Música, pensa-lo distante desse contexto seria um equívoco. Por isso, acredito que o PIBID pode ser um local importante de início e exercício da docência também para os licenciandos e professores de Música. Ao aproximar universidade e escola, promovendo um diálogo entre professores da graduação, licenciandos e professores da educação básica surgem algumas inquietações: que contribuições o PIBID oferece aos sujeitos? Quais conhecimentos são construídos pelos professores em formação? Como se dá a articulação entre teoria e prática no programa?

Por me encontrar nesse local de interfaces no qual há o entrecruzamento entre educação, infância, cultura, formação de professor e Educação Musical, estabelecer um recorte de investigação não foi um processo fácil. O propósito da presente pesquisa encontra-se imbricado com a minha trajetória acadêmica e profissional, contextos decisivos no delineamento do objeto de análise desta investigação: compreender como a experiência formativa do PIBID possibilita a mobilização os saberes da docência

desenvolvidos pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana, colaborando assim, ao processo de aprendizagem profissional desses estudantes.

A próxima seção apresenta, de modo panorâmico, o contexto que justifica a escolha da temática eleita, e que serão foco de aprofundamento teórico nas seções subsequentes.

1.1 SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA

A questão da Formação Inicial de Professores não é um tema novo e podemos notar que há quase um consenso nas pesquisas educacionais (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; MIZUKAMI, 2010; SILVA, 2016) que apontam que a qualidade da formação de professores tem relação com a qualidade da formação ofertada. Importa ressaltar que as mesmas pesquisas indicam, e concordamos plenamente, que tão importante quanto a defesa pela qualidade da formação de professores, é o investimento na valorização do magistério, por decorrência de um conjunto orgânico de políticas e ações que atraiam novos profissionais e mantenham nas redes os já em exercício, em condições adequadas de carreira e de trabalho.

Entre os estudiosos do assunto, também parece haver consenso que a formação inicial recebida nas universidades deve possuir estreita relação com a prática profissional dos docentes nas escolas, ou seja, “possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 292).

Um denso estudo coordenado por Gatti e Nunes (2009) oferece subsídios consistentes sobre a formação inicial de professores no Brasil. Dentre as análises apresentadas, a pesquisa verificou que a maioria dos cursos de licenciaturas investigados (Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas) não se atenta para a questão das conexões necessárias entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas. Alertam que, a relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (GATTI; NUNES, 2009).

Em se tratando especificamente do ensino de Música, a literatura (PENA, 2015; LOUREIRO, 2010; COUTO; SANTOS, 2009; CORREIA, 2010) indica que a formação de professores dessa área, além de passar pelas mesmas dificuldades das demais áreas de conhecimento no que se refere a efetivação de currículos alinhados à prática profissional do professor, tem sofrido sobretudo após a implantação da Lei nº 5692/1971. De acordo com Loureiro (2010), a implantação da Lei nº 5692/1971 enfraqueceu as práticas de ensino de Música no Brasil.

Por meio dessa lei, a Educação Musical foi substituída pela disciplina de Educação Artística, que abrangia todas as modalidades artísticas do currículo: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Com essa generalização, destinava-se ao professor polivalente a escolha da modalidade artística a ser apresentada aos alunos, podendo priorizar uma em detrimento das outras, como foi o caso do ensino de Música, ficando esta quase que restrita em atos cívicos e datas comemorativas, entre outros. Ainda nesta década, em 1974, há a inauguração dos cursos de formação polivalente para habilitar o professor a ensinar as linguagens artísticas na escola.

Segundo Pereira e Figueiredo (2010), esses fatos marcam o início de uma decadência da Educação Musical, pois, além da generalização, o professor polivalente não estava preparado para trabalhar com todas as áreas artísticas em virtude das deficiências dos cursos de formação aligeirados a fim de atender a demanda eminente. O que se viu então, foi o esvaziamento dos conteúdos da linguagem musical, com a proposta da livre expressão do aluno como sendo o mais importante, e a proposição de cursos de formação que não atendiam ao esperado (LOUREIRO, 2010).

Mesmo após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assim como dos referenciais para a educação básica, dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNI (BRASIL, 1998), o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1997; 1998) e o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio PCNEM (BRASIL, 2000), a realidade escolar e a formação superior ainda apresentam defasagens para a formação e prática do professor de Música. Isso porque, apesar de a LDB nº 9.394/96 tratar o ensino de Artes como componente curricular obrigatório, na prática não se configurou o ensino de todas as linguagens previstas nos PCNs (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010). Sob a égide da disciplina Arte, o ensino de Música ficou relegada a um segundo plano diante de outras linguagens artísticas (BORGES, 2007).

Esse processo de compactação das linguagens artísticas e de esvaziamento dos conteúdos musicais na educação básica evidencia uma história na qual a hierarquia cultural vigorou nos currículos educacionais, priorizando determinados conhecimentos em detrimento de outros. Situação essa que fez com que os conhecimentos musicais fossem relegados a uma instância de menor valor e só nos últimos anos tenham reaparecido no cenário educacional em virtude da Lei Federal nº 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do conteúdo musical no currículo da educação básica nas escolas de todo Brasil. Essa mudança revela em alguma medida um entendimento acerca do papel da música. Há um reconhecimento social e legal acerca do papel na formação integral do sujeito, mas ninguém sabe muito bem como tornar tal reconhecimento em realidade concreta, pois no Brasil a área de Educação Musical ainda carece de maior consistência teórica (NIÉRI, 2014; ESPERIDIÃO, 2011) e porque a legislação não traz orientações concretas acerca da sua implementação.

Diante desse reconhecimento legal, passa a haver uma demanda mais expressiva para o ensino musical na escola, porém inúmeros desafios presentes no contexto da educação vieram à tona. Dentre os desafios, destacam-se: a escassez de cursos de Licenciatura em Música para atendimento de uma demanda concreta, a ausência de professores com formação na área de atuação (não é difícil encontrarmos docentes com diferentes formações atuando no ensino de música), a desvalorização do processo formativo em música no contexto da formação integral do indivíduo, o despreparo das escolas para o atendimento às necessidades de espaços e recursos para a aprendizagem musical, dentre outros (ÁLVAREZ, 2005), o que acaba por minimizar o seu significado.

Acrescenta-se a esse contexto, as complexidades presentes na profissão docente. Além de lidar com situações inusitadas e políticas descontinuadas, Siqueira (2017) destaca que no decorrer da história da educação brasileira, a profissão docente tem sido entendida como reprodutora de didáticas, enquanto que a universidade se constituiu, por muito tempo, no local privilegiado onde os conhecimentos são produzidos. Nesse contexto, a escola se tornou como o campo de aplicação daqueles conhecimentos, espaço para a prática. Contudo, os debates ocorridos nas últimas décadas do século XX, mais intensamente na década de 1990, acerca da adequação da formação docente para a realização de práticas pedagógicas mais eficazes, contribuíram para promover a implantação de políticas voltadas para a formação dos professores (SIQUEIRA, 2017, p. 21).

Uma das políticas instituídas para fomentar a formação inicial de professores, foi a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em 2007, com a finalidade de estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e as possibilidades concretas de exercer a docência. Compartilhamos com Siqueira (2017) que, diante de condições adversas enfrentadas atualmente pela profissão docente, o PIBID coloca-se como uma política implantada com sucesso nas instituições de ensino superior, que tem possibilitado uma aprendizagem de vivências diversificadas, onde leva os futuros professores para um espaço privilegiado do exercício da docência: a escola, beneficiando uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial dos futuros professores.

É nesse contexto que situamos nosso objeto de investigação. Interessa-nos investigar no PIBID as suas contribuições para a aprendizagem da docência a partir das práticas vivenciadas no Programa, ou seja, *que contribuições o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID proporciona ao processo de aprendizagem profissional docente no que diz respeito à mobilização dos saberes da docência, na perspectiva dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)?* Partimos do pressuposto de que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciandos em Música participantes do PIBID, e buscamos compreender como se efetiva esse propósito.

A questão norteadora se desdobra nas seguintes provocações: a) que saberes docentes são mobilizados pelos estudantes, sujeitos dessa pesquisa, no âmbito do Subprojeto de Música do PIBID/UEFS? b) Que situações de aprendizagem são consideradas relevantes pelos estudantes quando participam do PIBID/UEFS para o processo de aprendizagem da docência? c) Que contribuições o PIBID/UEFS oferece para articulação teoria e prática na formação do professor de Música?

Os questionamentos que delineiam o problema desta investigação, foram construídos com base no objetivo geral da presente pesquisa: compreender como a experiência formativa do Subprojeto de Música do PIBID/UEFS mobiliza os saberes da docência desenvolvidos pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da UEFS.

E define como seus objetivos específicos:

- a) Descrever os saberes da docência aprendidos na formação inicial de professores que estão presentes no Subprojeto de Música do PIBID/UEFS, na percepção dos sujeitos dessa pesquisa;

- b) Identificar situações pedagógicas valorizadas pelos estudantes para a elaboração/reelaboração de saberes docentes quando participam do PIBID durante sua formação inicial;
- c) Analisar as contribuições que o PIBID/UEFS oferece para articulação teoria e prática na formação do professor de música;

Entendemos que a promoção de aprendizagem profissional aparece como um dos fortes desafios para o campo de formação de professores. Assim, ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática, observamos a relevância do nosso objeto.

O acesso à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos possibilitou o contato com inúmeras teses e dissertações que vêm sendo realizadas em todo o país. No portal da CAPES utilizamos os seguintes descritores de busca: Educação Musical, práticas pedagógico-musicais, Educação Musical e práticas pedagógico-musicais, necessidades formativas em Educação Musical e PIBID. Ao todo, foram encontradas mais de 500 mil pesquisas. Certamente não seria possível ler todos esses trabalhos. Então, lemos o título das primeiras pesquisas que apareceram, e destas selecionamos 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 71 pesquisas, sendo que 12 aparecem repetidas em mais de uma busca. Nos debruçamos, portanto, sobre 59 produções, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 1 – 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	16
PIBID	315	Primeiras 100 pesquisas	01
Total	503.007	911	59

Fonte: da autora, 2018.

Após a realização da revisão de literatura, seleção e leitura dos resumos das dissertações e teses que possuem relação com o objeto de pesquisa, nos foi possível chegar às seguintes considerações:

- As dissertações e teses foram defendidas entre 2013 e 2016.
- As temáticas recorrentes tinham relação com as concepções e representações da Música e/ou ensino musical; práticas docentes (práticas docentes do professor não especialista e práticas docentes do 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 tratavam da formação do professor para o trabalho com música (professor especialista ou não especialista), das quais 11 pesquisavam a formação do educador musical.

Os temas que apareceram nessas pesquisas relacionados à formação do professor de Música 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 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a formação para docência em cursos na modalidade a distância.

De modo geral, os resultados das pesquisas acima indicadas 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.

A pesquisa de Severino (2014) sinaliza que o papel da música na escola ainda é pouco compreendido, inclusive por professores formadores (Licenciatura em Música) e que falta, por parte dos gestores escolares e secretarias de educação, a compreensão de que a Educação Musical tem demandas específicas, como a de um espaço adequado e de profissionais habilitados. Há um cenário de compreensão equivocada e utilitarista do trabalho com música e, no que diz respeito à figura do professor, há uma falta de

preparação musical “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).

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 destacam ainda que o trabalho do professor formador é central (ALVES, 2015; MACEDO, 2015; FOGAÇA, 2015; PARENTE, 2015).

Embora a escola não seja o único lugar onde esse conhecimento, enquanto um bem cultural, pode ser acessado, é função social da escola proporcionar isso às crianças. Ela é um espaço privilegiado para “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160). É evidente que a construção de uma escola assim envolve a formulação de um currículo multiculturalmente orientado, que não diz respeito unicamente a introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos (sejam musicais ou não).

Trata-se de promover uma educação com uma proposta inclusiva e emancipatória, que seja capaz de dar conta das dificuldades e demandas locais. Pensar sob essa perspectiva o ensino musical significa dizer que não existe uma única forma de inserção da Música na escola. Há uma diversidade de possibilidades, mas todas elas perpassam por uma ação intencional, com objetivos e conteúdos claramente definidos e politicamente orientados. Para isso, é imprescindível uma formação adequada do professor, garantindo ao mesmo um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita a realização do seu trabalho.

O contexto explicitado evidencia algumas lacunas e entraves que apontam para necessidade de ampliação de políticas públicas que garantam melhor formação do professor; para 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 às especificidades do momento e à cultura local, capaz de atender a um contexto educativo diverso?

Uma vez compreendido esse cenário e munidas das inquietações explicitadas, fizemos o levantamento das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como o programa ainda é relativamente novo, com as primeiras experiências datadas de 2007, no processo de revisão das pesquisas, além das teses e dissertações, consideramos também a produção de artigos publicados em revistas científicas nacionais.

Conforme explicitado no Quadro 1, no banco de teses e dissertações da Capes, quando utilizamos o descritor de busca “PIBID” foram encontrados 315 registros. Após averiguar a temática dos 100 primeiros, pudemos verificar que haviam pesquisas de várias regiões do país que contemplavam as seguintes licenciaturas: Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências, Pedagogia, Letras, Educação Física, Biologia, Espanhol, Sociologia, História, Artes Visuais, Filosofia, Geografia, Ciências biológicas, Língua Inglesa e Música.

A exemplo, podemos destacar a dissertação de mestrado de Bedin (2012), que buscou compreender como o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia influencia na formação dos professores do Curso de Licenciatura em Química. Partindo de uma pesquisa de campo realizada nas escolas parceiras do Subprojeto de Química, o autor destacou que a parceria entre as escolas públicas e a universidade foi potencializada através da experiência do PIBID, que possibilitou a construção de saberes para a formação de professores.

Outro trabalho que podemos destacar, realizado no Estado da Bahia, é a dissertação de mestrado de Santana (2015) intitulada “O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do PIBID da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)”, apresenta dados qualitativos sobre as contribuições da vivência no programa para a inserção destes professores na docência da educação básica.

No tocante ao PIBID de Música, diante da busca que realizamos observamos que ainda há poucos registros. Encontramos apenas uma dissertação, datada de 2015, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa analisou a articulação de saberes docentes que norteiam a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Música e a relação que o Subprojeto de Música do PIBID/UFRN construía com esses saberes e concluiu que o programa é um articulador na construção/reconstrução dos saberes docentes na formação inicial desses sujeitos (NASCIMENTO, 2015).

Além da busca realizada na CAPES em relação a dissertações e teses no campo da presente pesquisa, há uma quantidade razoável de outros formatos de estudos e pesquisas que estão sendo realizadas e que contribui com a discussão. Dentre elas, destacamos as desenvolvidas por Ambrosetti et al (2013), Rausch; 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.

Os dados coletados por tais autoras/autor indicam que: a experiência do PIBID vem contribuindo para a aproximação entre os espaços da formação e do exercício docente; 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.

Destacamos ainda o estudo avaliativo do programa realizado pela Fundação Carlos Chagas - FCC, pelas pesquisadoras Gatti et al. (2014), com achados importantes relativos à temática da pesquisa ora proposta. O estudo apresenta um levantamento das pesquisas já realizadas sobre o PIBID até o ano de 2012. De forma geral, os trabalhos encontrados pelas autoras revelam que o Programa é uma iniciativa muito positiva de articulação entre teoria e prática, e tem contribuído, dentre outras coisas, para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Em relação à produção em mestrados e doutorados, as autoras identificaram um número expressivo de pesquisas que abordam a temática do PIBID. Só em 2012 foram 02 teses de Doutorado, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e 01 de Mestrado Profissional. Esses estudos foram realizados na região Sul e Sudeste e contemplaram as licenciaturas em Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências, Pedagogia e Letras. No Nordeste, aparecem algumas pesquisas (Pedagogia e Educação Física na Bahia; Sociologia, Artes Visuais, Pedagogia e História, no Ceará; Música e Química no Rio Grande do Norte), especialmente no estado de Ceará, que apresentou o maior número de pesquisas da região.

Os resultados encontrados durante a revisão de literatura demonstram que o PIBID alcançou uma dimensão no âmbito brasileiro que merece atenção. Há, portanto, uma

necessidade de pesquisas com delineamentos mais robustos, investigando aspectos ainda pouco estudados. Durante esse processo de revisão foi encontrado um número pouco expressivo, em relação ao volume da produção encontrada, de pesquisas que investigam o contexto de funcionamento do programa na região Nordeste - entre os 100 primeiros registros, apenas 09 tratam do contexto dessa região - e há uma lacuna significativa em pesquisas sobre o PIBID de Música.

Portanto, através do nosso trabalho esperamos que seja possível contribuir com novas perspectivas às pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o Programa, especialmente no que se refere às contribuições do mesmo para o desenvolvimento da aprendizagem docente do professor de Música.

Como um sujeito do espaço escolar, com base em Gatti (2014), entendemos que é necessário que o professor de Música em formação tenha quatro condições básicas para seu protagonismo: que acredite na capacidade do aluno; que possua um bom repertório profissional, no que diz respeito aos fundamentos e formas de ação; posse de cultura geral, e, acima de tudo, que acredite no projeto de educação comprometido com a promoção de uma escola mais justa. No caso do educador musical, poderá fazê-lo por meio do ensino da Música.

Entretanto, não podemos deixar de reforçar que vivenciamos um momento histórico, social e cultural permeado de contradições. O contexto educacional atual se apresenta cheio de complexidades, onde nos deparamos com uma precarização do trabalho e das próprias relações humanas. Não é difícil encontrar, no contexto universitário, uma grande parte dos estudantes desmotivada com o próprio processo de aprendizagem, sem atração pela escolha profissional, e os professores num processo de desvalorização profissional que se reflete, para muitos, na desmotivação para o exercício da docência. Um paradoxo no qual, por um lado, precisamos de políticas de valorização do trabalho e da carreira do professor, e de outro, estudantes desejosos de um processo de escolarização com novas práticas de ensino.

Há de se destacar que o processo de ensino e aprendizagem exige novas práticas de ensino, conforme afirma Freire (2006) ao criticar a educação bancária, concepção essa que considera o aluno como um depósito de informações, desconectada, obsoleta, e defender uma educação em uma perspectiva crítica, holística, consubstanciada no respeito, na confiança, no diálogo, e na postura ética e política, matrizes fundamentais no ato educativo.

No presente estudo, esta preocupação ganhou tonalidade própria ao focalizar a aprendizagem docente a partir da formação inicial em consonância com a experiência do PIBID. Ao longo desse processo, buscou-se revelar em que medida a vivência no Programa vem promovendo o protagonismo do estudante para o exercício docente, atuando, inclusive, na sua identificação com a profissão.

2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa seção tem por objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a nossa pesquisa. Para tanto, apresentamos a base teórica de investigação e o percurso metodológico percorrido para a sua realização.

O campo da pesquisa em educação vem passando por uma série de transformações nas últimas décadas advindas, entre outras coisas, das mudanças quanto aos paradigmas de investigação científica e da desdogmatização da ciência, que passa a ser questionada enquanto aparelho privilegiado de representação da sociedade. Tais transformações têm proporcionado novos sentidos e novos direcionamentos ao campo da pesquisa pois os postulados da neutralidade científica – a busca pela objetividade na pesquisa e separação entre sujeito e objeto -, da exatidão positivista e da concepção cartesiana em relação a esse campo, vêm sendo superados (SANTOS, 2002; 2008; KINCHELOE; MCLAREN, 2003; GHEDIN; FRANCO, 2011; VEIGA NETO, 1998).

Ao tratar da emergência de um novo paradigma para as ciências, denominado de **paradigma emergente**, Santos (2008) aponta para seu caráter social, assim como para a busca de uma nova compreensão do mundo, para a valorização do ser humano e enriquecimento da sua relação com o mundo, para a produção de conhecimentos que estejam a serviço de todos e para uma ciência ancorada nos conceitos de historicidade e de processo.

Com base nesses autores, rejeitamos a concepção de que é possível a obtenção de um conhecimento verdadeiro através do empirismo rigoroso. Nos ancoramos na compreensão de que a produção do conhecimento se dá em processo de construção, situado historicamente em uma dada sociedade, e nunca apreendido em sua totalidade. Conforme Veiga Neto (1998), esse conhecimento, que nasce da prática científica, é sempre um vislumbre da realidade. A ciência é, portanto, um fenômeno social e político, situado historicamente, que reflete e incorpora os valores sociais e concepções de cultura de uma época. Pensar a prática educativa a partir desse contexto é concebê-la “como uma síntese provisória da intencionalidade educacional de uma época, num contexto específico” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.55). Compartilhando dessa percepção, é a concepção crítica de pesquisa educacional que valorizamos nessa, cuja intenção foi de produzir conhecimentos que pudessem contribuir para a compreensão da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado.

A partir da perspectiva dos estudos exploratórios, segundo definição de Gil (2002), investigamos a aprendizagem da docência tendo como referência estudos e pesquisas do nosso aporte teórico. Utilizamos como autores centrais aqueles que abordam a formação de professores levando em consideração o contexto histórico, político e cultural, bem como as especificidades que lhe são pertinentes, pois acreditamos que estes elementos influenciam no processo de construção da identidade docente dos sujeitos em formação. Entretanto, quando necessário, trouxemos pesquisadores de outras referências de pensamento que pudessem enriquecer a discussão, como autores secundários.

Em relação ao **objetivo**, a partir da classificação de Gil (2002), este estudo caracterizou-se enquanto uma **pesquisa descritiva** que se aproxima da **explicativa**. Tínhamos como preocupação, além de compreender o universo pesquisado, buscar identificar os fatores que contribuía ou interferiam para a compreensão do problema de investigação. Desse modo, nosso trabalho pretendeu ir além da descrição do nosso objeto de pesquisa, buscando compreender as relações e contradições presentes no fenômeno em estudo.

Em virtude das especificidades da educação enquanto campo de investigação e dos objetivos aos quais nos propomos, optamos pela **abordagem metodológica qualitativa**. Essa abordagem decorre de concepções que consideram “a interpretação dos processos dos fenômenos e não somente a observação, a mensuração e a definição de uma realidade” (ROCHA, 2013, p.57). Na pesquisa qualitativa, a realidade estudada é concebida como uma construção social, histórica e subjetiva, influenciada por valores políticos, culturais e econômicos. Assim, há o reconhecimento de que nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam nosso trabalho de campo, a construção dos dados e as próprias análises (PÉREZ, 2012; MACEDO, 2009).

Tendo em vista que investigamos o processo de aprendizagem profissional a partir da experiência vivenciada pelos licenciandos do PIBID de Música, escolhemos essa abordagem porque acreditávamos que nos possibilitaria ter acesso às concepções, aos valores e experiências vivenciadas por tais sujeitos na elaboração dos saberes da docência e na articulação entre o conhecimento construído na universidade e na sua atuação no programa.

Essa compreensão é coerente com as características da investigação qualitativa que, de acordo com Triviños (1987), privilegia o meio natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; enfatiza o processo; é descritiva; realiza a análise dos dados indutivamente; e assume a busca do significado como preocupação

central. Esses atributos exigiram que o acesso às informações fosse realizado diretamente com os informantes da pesquisa.

Os dados foram construídos a partir de fontes primárias e de fontes secundárias. Segundo Kauark et al (2010) as fontes primárias são os documentos adquiridos pelo pesquisador e que possuem uma informação direta, sem nenhum tipo de medição anterior e que gerarão análises para posterior criação de informações. Por sua vez, as fontes secundárias são as obras nas quais as informações já foram elaboradas a partir de fontes primárias. Algumas das fontes primárias utilizadas em nossa pesquisa foram decretos, leis e a gravação do GDGO, realizado com os sujeitos da nossa pesquisa, e as secundárias foram os livros, teses e dissertações.

Em relação aos **procedimentos**, realizamos análise documental (considerando os documentos ligados ao subprojeto do PIBID de Música da UEFS) e a **pesquisa de campo**, com um recorte empírico para investigação.

2.1 OS SUJEITOS: DEFINIÇÃO DA AMOSTRA NO CONTEXTO DO PIBID DE MÚSICA

Tendo em vista os objetivos já explicitados do nosso trabalho, optamos por dialogar com os alunos do curso de Licenciatura em Música que são participantes do PIBID como bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Estes serão denominados, a partir daqui, de bolsistas ID.

Quando levantamos os dados, estavam ligados ao Subprojeto de Música 31 bolsistas, sendo 25 bolsistas ID (e 01 voluntário), 04 professores supervisores e 02 coordenadoras de área, distribuídos em 04 escolas parceiras.

A primeira escola a participar do Subprojeto era o Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), uma unidade estadual que foi inaugurada em junho de 1927. Ao longo da sua existência, em boa parte do tempo esteve ligada à formação de professores para a educação primária (SOUZA; CRUZ, 2012). Em virtude disso, sempre foi uma escola considerada como de boa qualidade pela comunidade local, chegando a receber estudantes de famílias abastadas da cidade. Atualmente a escola é uma das maiores instituições públicas da rede estadual, com mais de dois mil alunos matriculados, e funciona nos três turnos oferecendo diferentes modalidades de ensino. Ela se tornou parceira do Subprojeto Musicando a Escola no segundo semestre de 2012 e contava com 07 bolsistas ID, dos quais 04 tinham menos de 6 meses no programa, e cujas ações eram

desenvolvidas em turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º anos) e no ensino médio.

A segunda instituição era o Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim (CIEJFA), fundado em abril de 1963. A instituição atende o ensino fundamental I e II e é reconhecida na cidade pelo atendimento a um grande número de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Eles são integrados às turmas com demais estudantes, mas também dispõem de uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde o segundo semestre de 2012 a escola foi incluída no Programa. No período da pesquisa, contava com 06 bolsistas ID (o mais novo no Programa com 9 meses e o mais velho com 03 anos e 08 meses) desenvolvendo as atividades do Programa em turmas dos anos finais do ensino fundamental, em turmas de 6º. e 7º. ano. Entre os subprojetos desenvolvidos através do PIBID/UEFS, o de Música foi o primeiro a firmar parceria com uma escola da rede municipal de ensino.

A terceira escola parceira foi o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand (CIEAC), inaugurado em setembro de 1969 pelo governador Luís Viana Filho. É uma escola de bairro que atende a um pouco mais de 3 mil alunos que estudam as séries do ensino fundamental II e ensino médio. A escola se tornou parceira do Subprojeto a partir do segundo semestre de 2013 e, durante a construção dos nossos dados, possuía 06 bolsistas com tempo de programa entre 02 meses e 02 anos e 09 meses.

Por fim, a quarta instituição foi o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM), uma das unidades escolares pertencentes a um projeto de criação de colégios modelos exclusivos para o atendimento ao ensino médio nas principais cidades da Bahia. Inaugurado em 1999, o colégio conta com uma infraestrutura diferenciada em relação às outras escolas do município e estava ligado ao Subprojeto desde o primeiro semestre de 2013. Possuía 06 bolsistas ID, o mais novo no Programa estava há 09 meses e o mais velho há 02 anos e 10 meses.

As informações acerca das escolas parceiras foram acessadas através do blog do Subprojeto⁴ e complementadas com uma das coordenadoras de área do mesmo. Elas são importantes para situarmos um pouco o contexto em que o Subprojeto Musicando a Escola vinha sendo desenvolvido.

⁴ O blog pode ser acessado através do link: <http://musicapibid.blogspot.com/>

De acordo com os documentos a que tivemos acesso, em cada escola os projetos pedagógicos são desenvolvidos em adequação às demandas que já existem no espaço e aos projetos desenvolvidos pela instituição de ensino. Em cada uma dessas escolas são estabelecidas relações singulares entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, mobilizando diferentes aprendizagens. Tal entendimento está embasado na concepção de que o contexto histórico, social e cultural no qual o professor desenvolve sua função traz implicações para todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como para sua formação profissional em processo. Compreendemos, que a experiência de aprendizagem e formação vivenciada por cada licenciando, professor em desenvolvimento, é única visto que está situada em um dado contexto (social, histórico e cultural), está ligada aos conhecimentos profissionais e de vida desse sujeito, assim como à relação que ele estabelece com o local no qual está inserido.

García (1999) fundamenta essa compreensão na medida em que, ao revisar alguns autores que trabalham com teorias da aprendizagem do adulto (e o professor é um aprendiz adulto) traz à luz os seguintes elementos: os professores geram conhecimento/aprendizagem à partir de reflexão sobre sua própria experiência; o desenvolvimento dos professores não se dá apenas em “função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa, mas também de um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores” (ibid. p.57); o desenvolvimento não é “um processo automático nem unilateral, mas que ocorre apenas na interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage” (ibid. p.58); e, por fim, que “cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento” (ibid. p.61).

Assim, acreditamos que a aprendizagem e o desenvolvimento vivenciado no espaço do PIBID são elaborados de forma particular por cada bolsista ID e cada um deles pode colaborar com diferentes percepções/visões acerca da contribuição do programa para sua formação. Por entender assim, propomos que para a construção dos dados todos os bolsistas ID, integrados ao Subprojeto há mais de 6 meses (com alguma vivência no programa) fossem convidados. Dos 25 bolsistas ID, 05 deles tinham entre 4 e 2 meses de tempo no programa, e 20 deles tinham entre 9 meses e 3 anos e 10 meses. Estes 20 configuraram o nosso universo da pesquisa e receberam convite para participar do Grupo de Discussão Operativo assim como para responder ao questionário. No entanto, compareceram ao encontro 8 bolsistas ID, sendo três do IEGG e cinco do CIEJFA.

A perspectiva apresentada de que os sujeitos aprendem e atuam a partir de vivências e concepções que foram construídas ao longo da vida e, mais especificamente, da sua formação, demanda conhecê-los um pouco mais para que se compreenda melhor as posições por eles declaradas na pesquisa. Por isso, no quadro abaixo caracterizamos os 8 bolsistas ID que participaram da construção dos dados.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos

BOLSISTA	SEMESTRE QUE ESTÁ CURSANDO	INGRESSO NO PIBID	MOTIVAÇÃO PARA INGRESSAR NO PIBID	PARTICIPAÇÃO EM OUTRO PROJETO INSTITUCIONAL	TEM EXPERIÊNCIA DE ENSINO ANTERIOR AO PIBID?
Bolsista ID1	Terceiro Entrou em 2016.1	10/2016 (Há 14 meses)	Desejo de construir novas experiências e novos saberes.	Não	Não
Bolsista ID2	Sétimo Entrou em 2014.1	04/2014 (Há 44 meses)	Permanência na universidade; Experiência como docente em sala de aula.	Não	Não
Bolsista ID3	Sétimo Entrou em 2014.1	04/2014 (Há 44 meses)	Permanência na universidade; Experiência em sala de aula.	Não	Não
Bolsista ID4	Sétimo Entrou em 2014.1	04/2015 (Há 32 meses)	Pela experiência de encarar a realidade da educação básica.	Não	Não
2Bolsista ID5	Terceiro Entrou em 2016.1	03/2017 (Há 9 meses)	Experiência em sala de aula; Identificar os desafios; Ajuda financeira; Relacionar o conhecimento teórico com a prática.	Não	Não
Bolsista ID6	Terceiro Entrou em 2016.1	03/2017 (Há 9 meses)	Desenvolver atividade docente através das práticas pedagógicas.	Não	Sim
Bolsista ID7	Terceiro Entrou em 2016.1	10/2016 (Há 14 meses)	Experiência na área da docência.	Não	Não
Bolsista ID8	Nono Entrou em 2013.1	03/2014 (Há 45 meses)	Preparação antes de atuar profissionalmente	Não	Não

			na educação básica.		
--	--	--	---------------------	--	--

Fonte: da autora, 2018.

O quadro foi construído a partir das informações contidas no questionário respondido por cada bolsistas ID. A partir dos dados é possível perceber que 75% dos bolsistas ID tinham mais de um ano no Programa e que metade deles entrou no Programa no ano seguinte à entrada no curso de Licenciatura em Música. Outro dado relevante é que apenas um dos bolsistas ID afirmou já ter atuado como professor na educação básica, o que ajuda a compreender o fato de que todos afirmaram serem movidos pela expectativa de que as ações promovidas pelo Programa proporcionassem experiências docentes que contribuíssem para sua atuação profissional.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos que utilizamos para coletar as informações necessárias à pesquisa foram três: a análise documental, Grupo de Discussão Operativo e questionário.

Na primeira fase, realizamos revisão de literatura contemplando decretos, leis e publicações (teses, dissertações e artigos) que tratassem do processo de implantação do Programa, das legislações e regulamentações que amparam a área em estudo. O levantamento foi realizado a partir das seguintes palavras-chave Educação Musical, práticas pedagógico-musicais, necessidades formativas em Educação Musical, aprendizagem docente, saberes docentes e PIBID. Reunimos também os documentos produzidos em âmbito nacional relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como os decretos e portarias que o regulamentam, além dos documentos institucionais relativos ao PIBID/UEFS e ao subprojeto desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Música. A coordenação do subprojeto disponibilizou o documento com o Detalhamento do Subprojeto, o Manual de Funcionamento, o Relatório de Atividades 2016 e a lista com os bolsistas que atuam no programa. Dentre os documentos observados no corpo dessa pesquisa, podemos destacar:

Quadro 3 - Documentos analisados

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO
Decreto nº7.219, de 24 de junho de 2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Portaria Capes nº 46, de 11 de abril de 2016	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Projeto Institucional do PIBID/UEFS	Apresenta o Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Subprojeto do curso de Licenciatura em Música e demais documentos a ele relacionados	Apresenta o Subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Música da UEFS; o manual de funcionamento; o relatório de atividades de 2016; etc.

Fonte: da autora, 2017

Embora tenhamos feito um apanhado geral dos documentos que regulamentam o programa, a título de análise no nosso trabalho, a referência temporal é a publicação do edital que selecionou o Subprojeto que está em vigência: Edital 061/2013, para o período de 2014 a 2018.

Nos apoiamos em Gil (2002) para destacar a relevância da análise documental. Ela torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos elementos, e colabora no processo de compreensão das informações relacionadas ao fenômeno investigado.

Além dos documentos acima destacados, cabe ressaltar que a pesquisa considerou os referenciais teóricos que se encontram com afinidade à temática. Dentre um universo de excelentes estudos e pesquisas, o ponto de partida de nossos estudos se baseou em: Garcia (1999), Pimenta (1999), Tardif (2002), Mizukami (2002; 2010), Roldão (2005), Gatti e Nunes (2009), Loureiro (2010), Zeichener (2010), Gatti (2010-2014), Mussi (2007), Placco (2002), Placco e Souza (2006), Esperidião (2011), Nieri (2014) e Fogaça (2015), dentre outros. As principais ideias desses autores/autoras foram discutidas nos capítulos de revisão teórica e serviram como fundamento para a discussão da análise dos dados.

Em diálogo com a análise documental, um outro instrumento que nós utilizamos foi o Grupo de Discussão Operativo – GDGO, uma metodologia já consolidada em pesquisa social que foi desenvolvida ao longo do século XX a partir da articulação entre as concepções de Pichon-Rivière sobre os grupos operativos e a teoria de Henri Wallon acerca da contribuição das interações e dos grupos na formação da pessoa (BASTOS, 2010).

De acordo com Bastos (2010), o GDGO se fundamenta na compreensão de que a aprendizagem centrada em processos grupais põe em evidência maior possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. Desse modo, o Grupo de Discussão Operativo é compreendido como grupo de conversa fundamentalmente centrado em uma tarefa que implica construir um conhecimento integrado sobre uma questão/tema/dilema posta em discussão. No grupo, após as trocas de ideias e opiniões entre seus integrantes acerca do tema em questão, é proposta uma tarefa específica a desenvolver com relação a ele (BASTOS, 2010).

De acordo com Silva e Almeida (2015), a utilização desse instrumento para a pesquisa em educação requer alguns cuidados, como o tamanho do grupo (autoras sugerem entre 5 a 12 participantes) e a necessidade de ao menos dois pesquisadores no encontro, um para a condução do trabalho do grupo e outro para auxiliar no acompanhamento das discussões e tarefas propostas.

O GDGO que realizamos ocorreu no campus na Universidade Estadual de Feira de Santana, em uma sala do prédio do Mestrado em Educação, disponibilizada pela coordenação do mesmo. O encontro foi intitulado de “Café Pedagógico – PIBID” e os 20 bolsistas ID selecionados como sujeitos da pesquisa (que estavam há mais de 6 meses no Subprojeto - conforme já explicitado), receberam previamente o convite, entregues pessoalmente por mim. Compareceram 8 bolsistas ID, sendo três do IEGG e cinco do CIEJFA. O GDGO foi conduzido por duas pesquisadoras: eu, responsável pela condução das discussões, e uma colega do Mestrado em Educação, que ficou acompanhando as discussões, registrando informações que considerasse relevantes e me auxiliando no monitoramento de registro de áudio e vídeo. Utilizamos uma filmadora e dois gravadores para gravar o encontro.

O GDGO foi dividido em quatro momentos. No primeiro, apresentamos brevemente a pesquisa, solicitamos aos bolsistas ID presentes a gravação do encontro e entregamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice 1), explicando-

o brevemente, o qual foi assinado pelos presentes. As cadeiras da sala foram organizadas formando um semicírculo, para que todos pudessem se ver.

Conforme roteiro construído (Apêndice 2), planejamos duas dinâmicas para serem realizadas no GDGO. A primeira delas foi “**Plaquinha da Defesa**” e tinha como objetivo identificar quais os conhecimentos e experiências proporcionados pelo PIBID eram aprendidos e valorizados, na percepção dos bolsistas de iniciação à docência. Para sua realização, sugerimos aos presentes uma situação hipotética de que o PIBID iria a julgamento para definir a sua continuidade ou o seu fim. Os bolsistas deveriam se mobilizar através de um movimento transmitido ao vivo pelas redes sociais (facebook, instagram, twitter), levando placas nas quais registraria os motivos pelos quais o PIBID deveria permanecer funcionando. A plaquinha deveria responder à seguinte questão: “Diante da possibilidade do PIBID chegar ao fim, que motivos você apresentaria para defender a sua permanência?”. Após explicar a dinâmica, disponibilizamos o material (plaquinhas em vários formatos, canetinhas coloridas, papéis e fitas coloridas) e cada bolsista ID teve 10 minutos para realizar a atividade. Transcorrido o tempo, voltamos para o círculo e cada um dos presentes teve três minutos para socializar sua produção. Nos discursos dos bolsistas buscávamos compreender duas questões que nos ajudariam a alcançar o objetivo supracitado: o que os motivou a escolher participar do PIBID? e qual a contribuição (aprendizagem/conhecimento/experiência) proporcionada a um estudante que participa do programa e que não é proporcionada a um estudante que não participa?

Em seguida realizamos uma segunda dinâmica: o **Diagrama de Processo**. Essa atividade teve dois objetivos: identificar situações pedagógicas valorizadas pelos participantes e analisar as contribuições que o Subprojeto de Música oferece para articulação teoria e prática na formação do professor de Música.

Para tanto, os participantes foram convidados a eleger uma atividade desenvolvida no Subprojeto Musicando a Escola. A escolha da atividade deveria considerar a questão: Qual foi a mais relevante? Por quê? Após a escolha, os bolsistas ID deveriam construir individualmente um diagrama com a seguinte estrutura: *O que?* - dizer qual a atividade foi escolhida; *Como?* – descrever como a atividade foi desenvolvida; *Por que?* – explicar por que essa atividade foi feita e por que ela foi considerada significativa. Foram disponibilizados papel cartão, canetas, cartões coloridos, cola e lápis de cor/hidrocor aos bolsistas ID, que tinham 15 minutos para construir esse diagrama. Ao final do tempo, os presentes se reuniram novamente no círculo para socializarem as produções. Cada

bolsista partilhava sua experiência e os demais presentes podiam trazer contribuições para a fala do colega.

Para encerrar o encontro, pedimos aos bolsistas ID que respondessem um breve questionário (Apêndice 3) para que pudéssemos conhecer um pouco do perfil de cada participante do programa. O instrumento estava dividido em dois blocos: bloco 1. Caracterização dos bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID; e bloco 2. Contribuições do PIBID Música UEFS. Havia questões fechadas acerca do perfil, formação, experiência e percepções acerca do PIBID pelos participantes e duas questões abertas, uma sobre a escolha pela formação em Licenciatura em Música e outra sobre a motivação de participar do Subprojeto. Após responder ao questionário, o mesmo nos foi entregue e então servimos um lanche aos presentes, que continuaram conversando sobre o programa de modo mais informal.

Depois da realização do GDGO, criamos um grupo virtual (via aplicativo de bate papo) por meio do qual mantivemos contato conversando sobre questões que surgiam sobre o programa e/ou sobre a pesquisa em andamento.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise do corpus deste estudo utilizamos a técnica análise de conteúdos categorial e temática de Bardin (2004). A análise de conteúdo, enquanto experiência de leitura e interpretação, é um processo empírico utilizado na vida diária por qualquer pessoa. Enquanto metodologia de investigação científica, é um conjunto de instrumentos que se aplicam a discursos extremamente diversificados e que se desenvolveu nos Estados Unidos no início do século XX.

Para Amado (2000), um dos aspectos mais importantes da análise de conteúdo é a possibilidade que ela resguarda de permitir uma sistemática, rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, assim como o avanço fecundo por zonas menos evidentes que do discurso em seu contexto de produção. Tal possibilidade permite ao pesquisador aplicar criativamente a análise de conteúdo a uma quantidade variada de comunicações a fim de interpreta-las.

Decidimos pela análise de conteúdo temática pois, com base em Bardin (2004), entendemos que ela ultrapassa os limites da análise limitada pelo conteúdo manifesto tendo seus dados justificados pela vontade de entender o sentido pleno do discurso. Na

análise do conteúdo, é comum utilizar o tema como unidade de registro quando o trabalho é realizado por grupos e quando se quer pesquisar as opiniões, as atitudes, os valores, entre outros. Como nosso objetivo era compreender como a experiência formativa do PIBID mobiliza os saberes da docência desenvolvidos pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Música da UEFS, essa perspectiva de análise é fundamental.

Por a presente pesquisa situar-se em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, destacamos que a análise de conteúdo enquanto instrumento de interpretação dos dados desempenhou uma função heurística, nos ajudando em uma melhor compreensão dos dados reunidos. A partir das palavras dos bolsistas ID, a análise do conteúdo nos possibilitou o esarteamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos.

Quanto aos procedimentos que utilizamos para realizar a elaboração dos dados, inicialmente tomamos o texto transcrito do GDGO e realizamos uma leitura flutuante, estabelecendo contato com o mesmo e percebendo as primeiras impressões e hipóteses que dele emergiam. Após essa fase de exploração, buscamos no texto apreender os temas abordados pelos bolsistas a partir de um processo dedutivo e os registramos de forma aleatória.

Em um segundo momento, passamos a tratar o texto de forma mais sistemática, e, com base nas anotações/hipóteses iniciais, as categorias para sua análise foram emergindo paulatinamente. Observamos os temas que se mostravam recorrentes e deles surgiram as categorias de análise da pesquisa: a aprendizagem profissional da docência, os saberes da docência mobilizados no espaço do PIBID, e #FICAPIBID⁵.

Foi organizado um quadro para cada categoria. Buscamos no texto os relatos que dialogavam com cada tema que emergiu, emparelhando sinônimos/expressões/relatos que se aproximassem do sentido dos temas que originaram cada categoria. Após esse processo de categorização, realizamos propriamente a análise dos dados, dialogando com as informações do questionário, com os documentos a que tivemos acesso e com os autores que nos serviram de base.

⁵ Considerando a emergência dessa categoria no processo de diálogo com os sujeitos no GDGO, reportando-se ao contexto de emergência dessa expressão, no movimento de defesa do programa, elaborada pelo Fórum Nacional e impressa nos informes socializados nas redes sociais, a hashtag se tornou uma categoria relevante na análise dos dados da pesquisa.

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O PIBID NO CONTEXTO ATUAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção apresentamos uma descrição dos principais documentos sobre o PIBID divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do seu portal, sobre o marco legal e os editais da CAPES que normatizaram o julgamento das propostas institucionais nas respectivas seleções. Dois documentos foram fundamentais para a produção desse texto: o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), publicado em 2013, e o Relatório de Gestão DEB 2009-2014, volume I, publicado em 2014. Em seguida, apresentamos o Subprojeto do PIBID de Música, no contexto do projeto institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

3.1 O PIBID NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores tem se mantido no foco de estudos e pesquisas, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980, intensificando partir da década de 1990, quando foi aprovada a Lei nº 9394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acrescenta-se a esse contexto, a questão do mercado internacional, onde o Brasil, seguindo uma tendência internacional, passa a investir esforços em políticas educacionais, sobretudo as indicadas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OECD), direcionadas à formação de professores, entendidas como políticas que vêm impactando positivamente na qualidade da educação.

No bojo das legislações, também se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de licenciatura Resolução CNE/CP Nº 01/2002, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, cujas orientações buscam fomentar, dentre importantes aspectos, processos de formação de professores articulados com a educação básica, valorizando o protagonismo da instituição formadora na produção de sua proposta institucional para a formação de professores.

Dessa forma, em meados de 2007 foi criada a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Lei 11.502/2007, que conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – CAPES as atribuições 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 (BRASIL, 2009).

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)⁶, da CAPES (BRASIL, 2013), o trabalho da DEB para atendimento do Decreto presidencial nº 6.755/2009, está articulado à execução da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2014), em vigor, que estabelece que seja assegurada “formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, na área de conhecimento em que atuam”. O referido documento determina também que seja garantido a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

De acordo com o respectivo relatório (BRASIL, 2013), no desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a educação básica, a DEB/CAPES trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica.

A linha de ação destinada à formação inicial, inclui: 1. o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; 2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e 3. O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, com objetivo de promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores. A linha de ação destinada a formação continuada e extensão inclui os programas: Novos Talentos, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência. A formação associada à pesquisa concretiza-se

⁶ A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições 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. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições parceiras.

com o Observatório da Educação e a divulgação científica busca valorizar a ciência, despertar vocações, propor metodologias ativas e experimentais e, em boa parte, está associada aos demais programas de formação inicial e continuada.

Portanto, o PIBID é uma política de formação de professores assumida pelo governo federal, que tem como núcleo central a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao processo de aprendizagem da profissão docente. O programa está diretamente vinculado à Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério de Educação (MEC) e teve o primeiro edital publicado em 2007, direcionado apenas às Instituições Federais de Ensino Superior que possuíssem cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, em virtude da carência de professores nessas disciplinas na educação básica. (GATTI et al, 2014; BRASIL, 2013).

Neste mesmo contexto, em 2009 foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento aos programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Entre os princípios norteadores dessa política cabe destacar: a formação docente para todas as etapas da educação básica; a articulação entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas/redes de ensino para atender aos objetivos do programa; o reconhecimento da escola como espaço de formação inicial; a articulação entre a formação inicial e a continuada e a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação do professor. Todavia, este Decreto nº 6.755 foi revogado pelo Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016, alterando a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em prejuízo do processo de democratização e valorização em andamento até então, conforme analisam críticos desse campo. A exemplo de Dourado (2016), segundo o qual o documento recua ao definir que a constituição, as atribuições e o funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica serão da competência do Ministro de Estado da Educação.

A nova política nacional, no entretanto, “encontra-se em consonância com as diretrizes para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e de funcionários” (DOURADO, 2016, p.50). De acordo com o inciso VII do documento, a

formação inicial e continuada são entendidas como componentes essenciais do processo de profissionalização e devem estar integradas ao cotidiano da instituição educativa, considerando os diferentes saberes e experiências profissionais. Tal compreensão dialoga com a institucionalização do PIBID, ocorrida por meio do Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.

De acordo com o respectivo Decreto, o programa visa promover a iniciação à docência, contribuindo para a melhoria da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública, através do desenvolvimento de projetos institucionais pelas universidades e institutos de ensino superior (selecionados por meio de processo público empreendido pela CAPES) em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação. Para tanto, concede bolsas a estudantes das licenciaturas, que sejam participantes de projetos de iniciação à docência, para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica com a mediação de professores já atuantes na área, os professores supervisores, ambos sob a orientação dos coordenadores de área, professores das licenciaturas.

De acordo com a proposta CAPES (BRASIL, 2010), entende-se que essa aproximação entre universidades e escolas, entre estudantes de licenciaturas (professores em formação), professores da rede de ensino e das licenciaturas (professores formadores), pode contribuir para a articulação entre teoria e prática, para o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino e, assim, para a melhoria do ensino público (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o programa tem como objetivos:

Artigo 3º:

- 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).

Como se vê, os objetivos estão mais focados na formação dos licenciandos do que na articulação dos sistemas de ensino para essa formação (uma das premissas do programa segundo o Decreto nº 7.219/10), característica que se mantém nos documentos subsequentes.

O PIBID encontra-se em sua sétima edição. Depois do Edital de 2007, outros foram publicados nos anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2018 sendo que, a cada edição, ampliava-se o número de instituições de ensino superior participantes. A partir do Edital de 2009, o atendimento do programa foi ampliado para participação de Instituições Estaduais e Municipais, passando a atender toda a educação básica e, a partir do Edital de 2011, também as Instituições de Ensino Superior privadas são autorizadas a concorrer aos editais.

A partir do Edital de 2009, há um avanço no programa, quando descreve pela primeira vez, as atividades que têm o sentido de iniciação à docência como sendo aquelas que inserem os bolsistas em ações que “envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo". A Portaria nº 260/2010, que trata das normas gerais do Programa corrobora com esta descrição ao manter praticamente o mesmo texto ao falar das ações de inserção dos bolsistas nas escolas e nas IES.

O Edital de 2009 avança também na medida em que busca caracterizar o papel dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, nas ações dos subprojetos das IES, já que no edital de 2007 havia uma inclinação no texto que adjetivava o bolsista como estagiário. Sobre essa perspectiva, Dantas nos alerta

É importante destacar que o Pibid não substitui o estágio, o aluno bolsista do Pibid não tem a função profissional da regência (como o estagiário), ou seja, ele não assume a sala de aula, a função pedagógica como o profissional docente responsável pelas ações que ocorrem naquele ambiente, e sim como um licenciando em processo de iniciação à docência, supervisionado pelo supervisor e coordenadores do programa (DANTAS, 2013, p.155).

Os editais de 2010, 2011 e 2012 praticamente têm a mesma redação. A novidade se dá a partir do Edital de 2011, com a incorporação de mais um beneficiário do Programa: o coordenador de gestão de processos educacionais. Em todos os editais anteriores, os participantes do Programa são assim denominados como: os estudantes das licenciaturas,

na condição de bolsistas de iniciação à docência, os professores das IES na condição de coordenadores institucionais ou coordenadores de área e os professores da escola básica, na condição de bolsistas de supervisão.

A mesma relação de beneficiários/participantes do Programa é mantida no texto do decreto que institucionaliza o PIBID:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010).

O PIBID foi se modificando e se adequando às necessidades que foram surgindo. Sempre que se fez necessário, novas portarias foram surgidas e outros elementos foram sendo incorporados ao Programa. Em 2013, temos a criação da Portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013, que revoga a Portaria de nº 260/2010 e institui o Regulamento Geral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Vale ressaltar que no referido Regulamento, os objetivos do programa são praticamente os mesmos daqueles contidos no Edital de 2009 e no decreto que o institucionaliza e, ao acrescentar um último objetivo, reforça a proposta do Programa para a formação dos licenciandos, conforme segue:

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, promover a integração entre educação

superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade 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; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas; e VII- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão dos instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013).

Observa-se que a iniciação a docência ganha identidade no Regulamento. Em sua tese de doutoramento, Silva (2016, p. 92) destaca que nesse Regulamento do Programa fica evidente também que a sua finalidade maior é “fomentar a iniciação à docência” no contexto da formação inicial. Segundo a autora,

A finalidade do programa sai do lugar de fomentar a formação inicial e continuada para o lugar do fomento da iniciação à docência. Os primeiros editais traziam como finalidade do programa o fomento à formação inicial e continuada. Os últimos, o fomento apenas à formação inicial e, por fim o Regulamento Geral do Programa assume, pela primeira vez, a iniciação à docência como finalidade mestra.

Como podemos observar abaixo, é também nesse documento, especificamente em seu art.º 6º que há uma descrição mais detalhada do que está sendo chamada de atividades de iniciação à docência. Embora extenso, entendemos ser pertinente destacar diante de nossa temática em investigação. Vejamos:

O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino - aprendizagem;III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;V – análise do processo de ensino -

aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático – pedagógicos;VII – cotejamento da análise de casos didático - pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;VIII – desenvolvimento, testagem, execução avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;XI—desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013).

É possível observar ganhos para a política de formação, no que se refere a descrição das possíveis dimensões e características que englobam o conceito de iniciação à docência. Ainda que não se trate de um modelo, as dimensões vão ao encontro do que grande parte da literatura defende como articulação necessária no processo formativo. Além disso, nos sugere uma tentativa de instigar as IES a perseguirem, a docência como ponto de partida e de chegada, na elaboração dos seus projetos institucionais.

No mesmo ano, foram publicados dois editais para seleção de novos projetos adequando-os à nova Portaria de Regulamentação. O primeiro deles foi o Edital nº061/2013, publicado em agosto, que diferenciou-se dos demais por sua abrangência e alcance das instituições de ensino superior (IES): selecionou projetos de IES públicas e privadas sem fins lucrativos e, ainda, alunos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) das instituições privadas. A segunda edição foi o Edital nº066/2013, publicado em setembro do mesmo ano, que contemplou o PIBID Diversidade, com o objetivo de convocar as instituições que possuíssem cursos de licenciatura intercultural, indígena e campo. Para fins da nossa pesquisa, o documento de referência é o Edital nº061/2013.

A implantação do PIBID foi bem acolhida pelas instituições de ensino superior, enquanto uma política de valorização da formação e do trabalho do professor e pela oportunidade de aproximação entre o ensino superior e educação básica. De acordo com o “Relatório de Gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013), observa-se que, entre os anos de 2007 e 2013 houve considerável crescimento do programa, diante do sucesso de sua implantação, o que atraiu um número expressivo de instituições de ensino superior - IES que aderiram ao programa em todo o país, conforme gráfico a seguir:

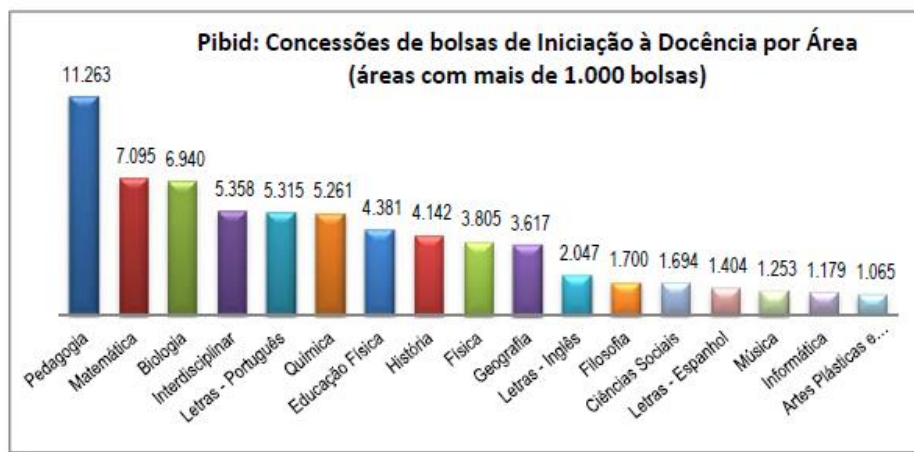
Gráfico 1 – Número de IES contempladas por edital com subprojetos aprovados



De acordo com os dados do relatório supracitado (BRASIL, 2013), das 284 Instituições de Ensino Superior - IES com projetos selecionados no Edital nº061/2013, 56 delas (o que equivale a 20%) se situam no Nordeste, e destas, somente 9 na Bahia. Com o aumento de projetos selecionados, em razão do Edital nº061/2013, houve também crescimento do número de bolsas disponibilizadas, que saltou de 3.088 em 2007 para o número de 87.060 em 2013 (BRASIL, 2013; GATTI et al, 2014).

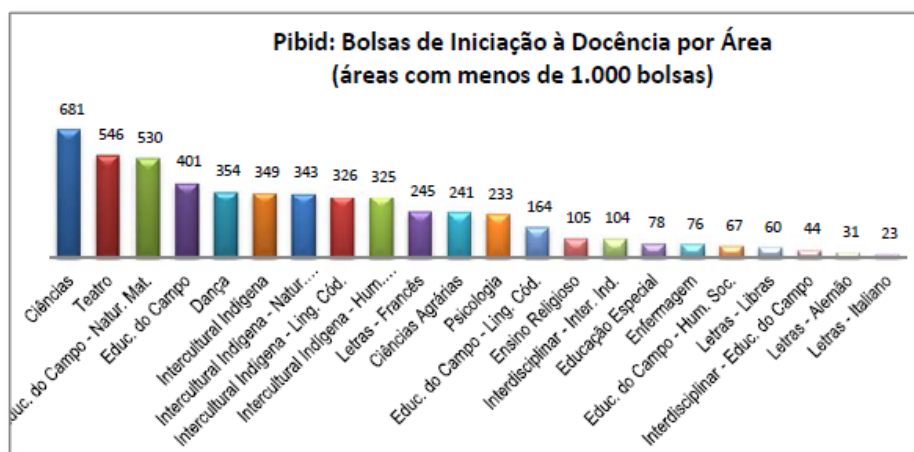
Nos gráficos abaixo, retirados do Relatório de Gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013) podemos observar o número de concessões de bolsas de iniciação à docência por área nos editais de 2013. Conforme Gráfico 2, podemos observar que o número de bolsas disponibilizadas para área de Licenciatura em Música é pequeno em relação à outras licenciaturas, como Pedagogia e Matemática, por exemplo. Ainda assim, ao comparar os números desse gráfico em relação ao Gráfico 3, é possível perceber que Música foi a licenciatura que logrou o maior número de bolsas entre as artes:

Gráfico 2 – Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com mais de 1.000 bolsas)



FONTE: Relatório de Gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013, p.91).

Gráfico 3 – Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com menos de 1.000 bolsas)



FONTE: Relatório de Gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013, p.91).

Conforme gráficos acima, entre as linguagens artísticas, a Música se destacou com 1.253 (1,72%) bolsas de iniciação à docência (ID), superando as demais linguagens artísticas e determinadas áreas de conhecimento, ainda que o ensino de música não se constitua conhecimento escolar obrigatório no currículo escolar.

Júnior e Costa (2015) também contribuem para maior compreensão desse campo ao investigar 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 pelos autores apresentam um panorama do programa no ensino de Música:

- Na área de Música, nos editais de 2009 e 2013 houve, respectivamente, um salto de 7 para 62 subprojetos de iniciação à docência aprovados para todo o Brasil;
- A região Nordeste correspondia a 29,03% do número de subprojetos e a 38,63% do número de bolsas de iniciação à docência, algo em torno de 18 subprojetos e 484 bolsas ID.
- 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).

As informações apontam para uma considerável expansão do Programa, especialmente na região Nordeste, com destaque para a Universidade Estadual de Feira de Santana, lócus da nossa pesquisa, localizada entre as 10 instituições com maior número de bolsas no Brasil.

Apesar desses números, e do forte envolvimento das instituições de ensino no Programa, a partir de 2014, quando o PIBID sofre cortes e a CAPES reduz sua atuação no fomento à iniciação à docência, pois as IES não receberam a verba de custeio aprovada e destinada à implementação das ações nas escolas. Tais mudanças, de cortes e redução de atuação se ampliam em 2015, quando a perspectiva de corte de bolsas chegou a ameaçar a continuidade do programa.

Em 11 de abril de 2016 é publicada a Portaria de nº 046/2016, documento que aprova novo regulamento do PIBID e altera a operacionalização do Programa, renunciando, inclusive, os projetos institucionais em andamento.

Esta portaria revoga a Portaria de nº 96/2013, e traz algumas modificações em relação à esta, como as que aparecem no artigo 7º, por exemplo. Ao falar sobre a articulação entre a universidades e escolas básicas, o artigo 7º da Portaria de 2013 afirma que “O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica (...)” (BRASIL, 2013). Já na Portaria de 2016 é suprimido do texto desse artigo a palavra “pública”: “O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica [...]” (BRASIL, 2016). Outra alteração em relação a esse mesmo artigo, é a previsão da articulação do PIBID com os demais programas institucionais do MEC, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e o Programa Mais Educação - PME, por exemplo.

Essa nova portaria tem gerado muitas críticas e movimentações contrárias entre as instituições de ensino superior - IES que integram o Programa, entre elas a UEFS, que

chegou a publicar ainda em 2016 em sua página oficial uma nota pedindo a revogação⁷ da mesma. Entre as críticas ao documento, está a previsão de aumento do número de bolsistas de iniciação à docência por supervisores e aumento da possibilidade de escolas parceiras, mas com a manutenção do mesmo número de bolsas, situações que poderão sobrecarregar os bolsistas (alguns dos quais possivelmente desenvolverão suas atividades de forma voluntária, sem o recebimento do valor da bolsa), e dificultar o acompanhamento próximo dos estudantes de iniciação pelos supervisores, uma das características centrais para o atendimento dos objetivos do Programa. Outra mudança que verificamos ao ler o documento é que ele prevê no Quadro 1 do Anexo II os “Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID” (BRASIL, 2016, p.23), no qual estão indicadas as etapas/níveis de ensino, os eixos estruturantes de cada uma delas e as licenciaturas articuladoras. Nesse quadro algumas licenciaturas, como as de Artes (Música, Dança, Artes Visuais, Teatro) e de Educação Física, ficam de fora, e, embora o documento sinalize que as licenciaturas não elencadas possam apresentar subprojetos (desde que estejam alinhados aos eixos e licenciaturas priorizadas), compreendemos que esta é uma demonstração de que determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros.

Em 15 de junho de 2016 o regulamento do PIBID (Portaria nº46) é revogado com a publicação da Portaria nº 84. Esta tem sua redação alterada em 22 de julho de 2016 através de novo documento publicado pela CAPES, a Portaria nº120. A partir dessa data, a redação da Portaria nº 84, passa a vigorar da seguinte forma:

“Art. 1º - Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 1, págs. 16, que Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID

Parágrafo único - Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11/14”. (CAPES, 2016, PARECER 120)

Essas novas mudanças colocaram o Programa em suspensão, pois criaram um clima de instabilidade quanto à sua permanência. Destacamos ainda que elas se contrapõem às pesquisas que apontam a relevância do programa, algumas delas já mencionadas aqui, inclusive pesquisas realizadas pela própria CAPES.

⁷ A nota de repúdio da UEFS pode ser acessada pelo link: <http://www.uefs.br/2016/05/286/Uefs-endossamento-que-pede-revogacao-de-Portaria-que-altera-operacionalizacao-do-Pibid.html> Acesso em julho de 2018.

Nesse mesmo momento, vale destacar a atuação forte do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID). Criado em 2013, o FORPIBID é um importante movimento de aperfeiçoamento e defesa do PIBID, tendo como objetivo atuar como interlocutor entre os coordenadores dos Projetos do PIBID, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e Instituições. Esse importante movimento vem atuando em rede com outras organizações em defesa do PIBID, tendo em vista o quadro de descontinuidade de políticas de formação docente marcado pela história brasileira.

3.2 PIBID UEFS E O SUBPROJETO MUSICANDO A ESCOLA

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado no ano de 2010 decorrente de sua participação no Edital CAPES de 2009, e regulamentado através de Minuta de Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE (UEFS, 2010). A UEFS iniciou sua participação no PIBID com 5 subprojetos, das licenciaturas em Pedagogia, Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Biologia, Física e Matemática, com 136 bolsas, das quais 116 destinadas aos estudantes das licenciaturas, 14 aos professores da rede pública de ensino (supervisores) e 06 aos coordenadores de área (UEFS, 2011, p.35)

Em 2012 o programa foi ampliado com a inclusão de subprojetos de outras licenciaturas: Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Letras com Francês, Filosofia, Geografia, História, Educação Física e Música, e passou a contemplar 308 bolsas para estudantes.

No ano seguinte novo edital entra em vigor, o Edital 061/2013. O Programa novamente se ampliou, sendo estendido para todas as licenciaturas oferecidas pela instituição (14 licenciaturas), e houve a criação de um subprojeto interdisciplinar, integrando licenciaturas de Geografia, História e Letras (UEFS, 2013). Assim, totalizando 15 subprojetos desenvolvidos através de parcerias com 12 escolas da rede pública de ensino. Nessa edição, foram oferecidas 857 bolsas para o período de 2014 a 2018, destinadas aos estudantes dos cursos de licenciatura da UEFS e aos professores da educação básica das escolas estaduais e municipais de Feira de Santana, parceiras do Programa, e outros 49 para coordenadores, no total de 906 bolsas.

Através do quadro abaixo é possível acompanhar a progressão no quantitativo de bolsas de iniciação à docência, destinadas aos estudantes, do Programa na UEFS. O número de bolsas ofertadas em 2015 foi seis vezes maior do que em 2010.

Quadro 4 – Número de bolsas estudantis ofertadas pela UEFS, através da PROGRAD, MEC/CAPES e Ministério da Saúde (2007-2015.1)

BOLSAS ESTUDANTIS	Nº DE BOLSAS								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015.1*
Monitoria	76	76	90	90	90	100	100	100	100
PET/MEC	16	28	24	36	36	36	36	-	-
PET-Saúde	-	-	84	84	-	-	-	-	-
Pet-Saúde da Família	-	-	-	120	120	120	-	-	-
PET- Saúde/Vig. em Saúde	-	-	-	16	16	16	16	16	16
PET- Saúde Mental, Álcool, etc	-	-	-	-	24	24	-	-	-
Pró-Saúde e PET-Saúde	-	-	-	-	-	60	60	60	-
PET-Saúde/Redes de Atenção	-	-	-	-	-	-	60	60	60
PIBID	0	0	0	116	116	308	318	734	711
TOTAL	92	104	198	462	402	664	590	970	887

Fonte: UEFS/Prograd – Coordenação de Graduação, 2015.

*Dados referem-se ao primeiro semestre de 2015. Esclarece-se contudo, que bolsas como a Bolsa Monitoria, são ofertadas anualmente.

FONTE: Relatório de Gestão UEFS 2011-2015, (UEFS, 2016, p.38) – grifos da autora.

Em consonância com as diretrizes gerais do Programa, o Projeto Institucional do PIBID/UEFS é norteado por três grandes eixos: ampliar a qualificação da formação de professores, estreitar as relações da UEFS com a escola de educação básica e, por fim, contribuir para a melhoria da educação pública. Para tanto, o documento prevê que as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam articuladas, assim como teoria e prática, ação e reflexão, capacitação técnica e formação crítico-humanística. Prevê também que essas ações e intervenções mobilizem gestores educacionais, professores (educação básica e ensino superior), estudantes e pais de alunos, que revitalizem espaços e promovam cenários de diálogos e aprendizagens (UEFS, 2013). Há uma expectativa de que as ações desenvolvidas pelos bolsistas que atuam no Programa possam contribuir positivamente com o cenário educacional da Bahia, estado que possui uma taxa de analfabetismo maior que a média nacional, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional; e carência de professores formados (licenciatura) para atuarem na educação básica (UEFS, 2013).

Assim, partimos da compreensão de que o desenvolvimento desse programa traz contribuições tanto para a melhoria da qualidade da educação básica, quanto da formação (inicial e continuada) dos professores que atuam nesse segmento na cidade de Feira de

Santana e cidades do interior da Bahia. Isso porque a UEFS recebe estudantes de diversas cidades de todo o estado e muitos deles, após a conclusão do curso, retornam para seus locais de origem. Então o programa alcança um número de sujeitos e instituições bem maior do que aqueles aos quais está diretamente ligado, principalmente no caso do Subprojeto de Música, já que a UEFS é uma das poucas instituições no estado da Bahia que oferecem o curso de Licenciatura em Música.

O Subprojeto de Música do PIBID/UEFS recebe o nome de “Musicando a Escola” e faz parte do Projeto Institucional desde o Edital CAPES de 2012, quando o curso ainda estava se estruturando, visto que sua primeira turma começou no ano de 2011.

Para a nossa pesquisa, tomaremos como referência os dados do Edital CAPES nº061 de 2013, o qual ainda estava em vigor quando desenvolvemos a pesquisa. Quanto ao plano de trabalho, utilizaremos a versão de 2012, a última produzida pelo Subprojeto, ainda em vigência.

A proposta de trabalho do Subprojeto de Música foi construída tomando como referência o modelo proposto pela CAPES, com a descrição dos objetivos, das ações previstas, das formas de acompanhamento, registro e divulgação do trabalho e com o cronograma. Os objetivos são:

- 1) contribuir para a formação inicial de professores de música; 2) articular conhecimentos musicais pedagógicos, teóricos e práticos; 3) valorizar a música como área de conhecimento; 4) desenvolver diálogo entre a universidade e a educação básica; 5) inserir a prática do ensino musical em escola pública local; 6) vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o contexto escolar; 7) conscientizar quanto a importância da música na educação básica; 8) fomentar políticas públicas locais para a área; 9) auxiliar na preparação do campo de atuação local para os futuros professores de música (UEFS, 2012b).

É interessante notar que os objetivos contemplam, além da formação do bolsista em iniciação à docência e o diálogo entre universidade e educação básica, a valorização da Música enquanto área do conhecimento e a inserção do ensino de Música em escola pública local, objetivos que tratam de um trabalho mais amplo de conscientização da comunidade local acerca do ensino musical e da preparação do campo de atuação para os futuros professores, já que na cidade ainda não há tradição em ensinar Música na rede pública de ensino. Essa cultura ainda está em processo de construção e, ao perseguir os objetivos supracitados, o Subprojeto em questão tem contribuído com ele.

Outro dado é que o Subprojeto também tem o papel de promover a formação continuada para os professores supervisores, visto que não possuem formação na área

(UEFS, 2013). Situação que traz uma série de complexidades, na medida em que a atuação do professor supervisor demanda uma formação musical que ele não possui, o que pode acarretar dificuldades na orientação dos estudantes bolsistas. Outro aspecto de complexidade é o fato de que nos documentos educacionais o ensino de Música não se constitui uma disciplina do currículo, mas conteúdo obrigatório a ser trabalhado na disciplina de Artes. Tais aspectos possibilitam um enfraquecimento na consolidação da Música na educação básica e precisam ser melhor contemplados nas políticas educacionais a nível federal, estadual e local.

Em virtude do cenário explicitado, além do documento com a proposta de trabalho, o Subprojeto de Música também construiu o “Manual de Funcionamento” (UEFS, 2013b), cuja finalidade é descrever e apresentar de forma mais detalhada os propósitos e ações a serem desenvolvidas e socializa-las com todos os envolvidos de alguma forma com o programa: CAPES, Coordenador Institucional, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Área, Professor Supervisor e Bolsistas de iniciação à docência; o curso de Licenciatura em Música da UEFS e demais da comunidade que tenham interesse.

Ao longo da vigência do Edital nº061/2013 passaram pelo Subprojeto de Música 36 bolsistas de iniciação à docência e quando levantamos os dados para nossa pesquisa, o Subprojeto possuía 25 bolsistas de iniciação à docência ativos, além de 04 professores supervisores e 02 coordenadoras de área, atuando em quatro escolas públicas da cidade, sendo três delas estaduais e uma municipal. Cada coordenadora ficava responsável por duas instituições, em cada uma delas havia um professor supervisor e o número de bolsista por escola era entre 05 e 07. As escolas parceiras da rede estadual atendiam desde o ensino fundamental II ao ensino médio e a municipal atendia do ensino fundamental I ao ensino médio, e, conforme relatório de atividades do Subprojeto em 2016, possuíam IDEB entre 3,6 e 4,2, que são notas um pouco abaixo da média nacional (variam entre 3,7 e 4,5) (UEFS, 2016; INEP, 2016).

Em cada uma das escolas os bolsistas de iniciação à docência se envolviam diretamente nas ações previstas pelo Subprojeto, a saber: diagnóstico e intervenção escolar; planejamento e execução do mesmo a partir de um referencial teórico; planejamento pedagógico musical; fomento à pesquisa; fomento à extensão; documentação do desenvolvimento do subprojeto; realização de performance musical; vivência docente na educação básica; e avaliação do projeto. Através dessas ações, alguns dos resultados esperados eram: ampliar as ações e experiências formativas dos bolsistas

de iniciação à docência a partir da prática docente, promover a articulação entre a prática, a reflexão e a pesquisa no exercício docente, contribuir para a formação continuada apoiando os professores e dirigentes escolares na diversificação e melhoria do material e práticas pedagógicas, promover a valorização da docência e instigar o aumento do interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas na escola parceira, dentre outros. Assim, podemos afirmar que o Subprojeto de Música estava voltado para desenvolvimento de ações dirigidas à formação docente (inicial e continuada), às ações pedagógicas musicais e ao desenvolvimento do aluno da escola básica.

Os bolsistas de iniciação à docência se envolviam com duas modalidades de ensino nas escolas parceiras. A primeira com aulas em caráter curricular dentro da disciplina de Arte, através da qual os bolsistas ministravam conteúdos e atividades musicais contando com o apoio do professor supervisor, o responsável perante a escola pelo referido componente. A modalidade era destinada aos alunos da instituição. A segunda contemplava encontros em caráter extracurricular, realizadas de diversas formas como oficinas, apresentações musicais didáticas, entre outros, e era aberta para a participação da comunidade escolar (professores e alunos) e familiares dos mesmos e acontecia no formato de oficinas. Ambas eram realizadas no ensino fundamental e no ensino médio através de projetos pedagógicos musicais. Por meio deles, havia a pretensão de articular os conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos musicais, assim como fomentar a funcionalidade da música no espaço escolar e sua relação com o acesso discente a arte e a cultura (UEFS, 2012b).

Também eram atribuições dos bolsistas de iniciação à docência a elaboração de atividades e materiais didáticos, o planejamento do ensino e a regência. De acordo com o Projeto Institucional do PIBID (UEFS, 2012b), todas as ações eram planejadas e desenvolvidas em parceria com o professor supervisor e com as coordenadoras de área, e em diálogo com aquelas que já ocorriam no espaço escolar. De acordo com uma das coordenadoras de área do Subprojeto, os projetos propostos pelos bolsistas em cada escola parceira, embora tivesse um tronco comum (que se trata dos objetivos, princípios, conteúdos musicais, da proposição de determinadas oficinas), se adequavam ao contexto e necessidades da escola no qual era desenvolvido. No ano de 2017, por exemplo, alguns dos projetos desenvolvidos foram: CIEAC – produção de musicais; CIEJFA e CMLEM - Projeto Tropicália; IEGG – Projeto Música das Décadas. As aulas, as oficinas e atividades de formação eram planejadas a partir das demandas (quanto aos conteúdos

musicais, técnicos e pedagógicos) que os bolsistas tinham para desenvolver esses projetos.

O planejamento das ações era realizado coletivamente nos encontros semanais entre os bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores. Quinzenalmente ou quando havia demandas específicas, os coordenadores de área também participavam desses encontros, dando suporte ao grupo, uma vez que os professores supervisores não tinham formação na área de Música.

De acordo com os documentos (UEFS, 2012b; UEFS, 2013b), as ações formativas, promovidas pela coordenação do Subprojeto de Música, também eram planejadas a partir das demandas do Subprojeto. Tratavam-se de atividades mensais que aconteciam em vários formatos, por meio de oficinas, de atividades artísticas e culturais, de seminários ou mesa redonda, entre outros, e geralmente ministradas por professores do curso de Licenciatura em Música ou por professores parceiros. Os eventos científicos promovidos pelo programa ou pela UEFS também contavam como atividades de formação. Alguns dos que ocorreram em 2017 foram a Feira de Graduação, promovido pela UEFS; o 4º Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UEFS), com o tema “Iniciação à Docência: a arte de formar professores”; e o III Seminário Estudantil de Pesquisa e IV Seminário de Práticas Pedagógico-Musicais, promovidos pelo Subprojeto de Música da UEFS e pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Música da UEFS, com a participação dos bolsistas e professores apresentando suas produções e do qual participamos compartilhando com os presentes a pesquisa que hora apresentamos.

Os exemplos citados se incluem entre as ações planejadas pelo Subprojeto com o intuito de promover diálogo com o curso de Licenciatura em Música da UEFS. A articulação do Subprojeto com os componentes curriculares do curso de Música ocorria por meio de diversos eventos que oportunizassem a participação e interação de professores e estudantes do curso. Além dos seminários citados, havia a “realização de projetos interdisciplinares, série de palestras, mesas redondas, jornadas, oficinas e, sobretudo, compartilhamento das experiências vivenciadas nas escolas” parceiras (UEFS, 2013a, p.59). Acreditamos no estabelecimento desse diálogo como fundamental para o fortalecimento da formação docente e do curso de licenciatura.

As informações que trouxemos aqui acerca do funcionamento do Subprojeto foram reunidas a partir dos documentos que o regulam, dos relatos dos bolsistas e ainda

do blog que o Subprojeto⁸ mantém, no qual os bolsistas documentam através de vídeos, fotos e pequenos relatos todas as atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto.

⁸ O blog do Subprojeto recebe o nome de “Musicando a Escola” e pode ser acessado através do link: <http://musicapibid.blogspot.com/> Acessado em julho de 2018.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A APRENDIZAGEM E OS SABERES DOCENTES

Neste bloco, “Formação de Professores para a Educação Básica: a aprendizagem e os saberes docentes”, trouxemos à tona a discussão teórica acerca da formação docente a partir da contribuição de alguns autores sobre a aprendizagem da docência. Ao longo do texto evidenciamos a concepção de formação assumida por esse estudo e discutimos acerca da elaboração/construção dos saberes docentes pelos indivíduos que estão em processo de aprendizagem profissional da docência. Finalizamos incluindo o PIBID na discussão com a intencionalidade explícita em fornecer apoio à próxima seção, que trata dos dados apreendidos e analisados.

4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O século XX, especialmente na segunda metade do século, foi um marco no campo da formação de professores devido a significativas transformações ocorridas (ALVES, 2007). 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 e a transformação da estrutura do ensino e da carreira docente (conferindo-lhe o status profissional), só para citar alguns, com vistas ao fortalecimento da profissão docente.

Segundo Alves (2007) e Pimenta (2006), é na década de 1990 que a questão da profissionalização do magistério chega no Brasil, especialmente a partir das contribuições de Tardiff, Lessard e Lahaye, com a obra ‘Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente’ (1991) e da difusão da obra ‘Os professores e sua formação’, uma coletânea de textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, coordenada por António Nóvoa (1992).

Desde então, cada vez mais os estudos nesse campo vêm se ampliando, com contribuição das ciências humanas e sociais, e se constituindo como uma possibilidade de análise e compreensão dos processos de formação e profissionalização dos professores.

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, p.32), 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.

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 a temática (ALVES, 2007; PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2009; BORGES; TARDIFF, 2001), por isso aqui destacaremos apenas alguns aspectos.

Na primeira metade do século XX o movimento educacional que vigorou foi o escolanovista. O Movimento da Escola Nova se originou a partir da influência de ideias humanistas, inicialmente desenvolvidas na Europa e Estados Unidos e cujo principal expoente era John Dewey e sua concepção liberal de sociedade e de educação. Suas ideias deram origem a corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo. Alguns dos pressupostos eram a defesa da democratização e gratuidade da educação, sob a responsabilidade do Estado, a defesa da laicidade e da formação do sujeito sob uma perspectiva integral. O eixo do ensino estava no aluno e o objetivo era atender às suas necessidades e interesses, de modo que o papel do professor seria o de organizar as situações em sala de aula a fim de permitir a aprendizagem do aluno (SAVIANI, 2009; ALVES, 2007). Sua ação deveria estar apoiada na ciência e sua formação realizada em nível superior. Esse aspecto foi importante para se repensar a formação docente, visto que até então ela era restrita à Escola Normal.

Por outro lado, a compreensão de que o conhecimento só teria importância caso servisse de instrumento para a resolução de problemas reais ocasionou muitas críticas pois acreditava-se que esta era uma concepção instrumentalista do conhecimento (BARBOSA, 2001).

A década do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) coincidiu com a normatização do Canto Orfeônico, com Heitor Vila Lobos, como disciplina obrigatória

no currículo escolar (mediante o DECRETO nº 19.890/31) e com a criação de cursos de formação rápida para professores de Música (Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico - 1932) para atuarem em escolas primárias e secundárias (LOUREIRO, 2010). Entretanto esse tipo de formação aligeirada não se mostrou a melhor alternativa para a formação de professores qualificados para atuação na escola, visto que eram curtos e deficientes (PENNA, 2015). Segundo Penna (2015), com o relaxamento das políticas centralizadoras de formação, boa parte desse corpo docente com formação aligeirada e, portanto, precária, aderiu à tendência chamada pró-criatividade, a qual valorizava a livre expressão do aluno em detrimento dos conteúdos, camuflando possíveis falhas na formação desses professores.

Segundo Saviani (2011), a predominância do escolanovismo na educação brasileira durou até cerca de 1960, que é quando a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise. Paralelamente, desponta no cenário educacional a Pedagogia Tecnicista, que se consolida a partir da década 1970, quando o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, “centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2011, p.79). A entrada de capital estrangeiro, o aumento da quantidade de indústrias e o discurso de que era necessário acelerar o desenvolvimento econômico do país, fez crescer a necessidade de mão de obra qualificada para esse tipo de trabalho, o que demandava uma escolarização adequada a esse fim. Com essa mesma justificativa, a escola é novamente alvo com a promulgação da Lei de Ensino nº 5692/71. De acordo com Barbosa (1989, p. 170), esta não foi uma conquista, muito menos uma ação de educadores brasileiros, mas

[...] uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

Desse modo, o discurso desenvolvido no campo educacional foi o da educação como fator de produção, dirigida a suprir os interesses do mercado, do capitalismo, ao passo que se produzia a despolitização das práticas, do ensino. Outro elemento importante foi que, por estar sob um regime ditatorial, nascido de um golpe militar (1964), havia

também uma necessidade de controle e de conformação do sujeito, e, desse modo, “o pensamento educacional se voltou a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados” (ALVES, 2007, p.269).

A Lei de Ensino nº 5692/71 determinou também a polivalência do ensino das artes através da disciplina Educação Artística. Como desdobramento, foram criados (1974) cursos de formação polivalente para habilitar o professor a ensinar as linguagens artísticas na escola. Estes cursos mostraram-se pouco eficientes para o contexto da escola básica, pois não qualificava adequadamente o professor para trabalhar com todos os conhecimentos artísticos, como era de se esperar (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010).

No âmbito da formação de professores para a educação básica, antigo 1º e 2º Graus, havia uma valorização dos aspectos didático-metodológicos, como os métodos e técnicas de ensino (COUTINHO, 2006; PIMENTA, 2006). Nesse período, a formação de professores era realizada predominantemente nas Escolas Normais, que, segundo Pimenta (2006), tinham uma tradição elitista. A autora também destaca o distanciamento que existia entre os cursos de formação e as escolas primárias. Tais aspectos se somavam a uma realidade de intensificação da concentração de renda e o conseqüente aumento das desigualdades sociais.

Com vistas a se contrapor aos modelos de educação e de sociedade vigentes, nascem as pedagogias críticas, em especial a pedagogia histórico-crítica cujo principal autor foi o Dermeval Saviani. Ela surge no final da década de 1970 em contraposição à pedagogia tecnicista e a partir de debates propostos com base nas teorias crítico-reprodutivistas, de autores como Bourdieu, Passeron e Althusser. Segundo esses autores a escola nada mais é que a reprodução das relações sociais de produção, ou seja, sendo a sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital (SAVIANI, 2011). O embate a partir dessas teorias de educação, colocados diante de uma sociedade e escola tecnicista, desigual e reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação, fez com que educadores começassem a refletir acerca do seu papel no processo educacional: “Como devo me conduzir no processo educativo?” (SAVIANI, 2009, p.25). Como compreender a educação em um movimento histórico, marcado por rupturas e contradições, por transformações?

É nesse contexto que surge a pedagogia histórico-crítica, que teve como fundamento diferentes referenciais teóricos,

[...] entre eles: do materialismo histórico-dialético: Marx e Gramsci; da filosofia da educação: Suchodolski, Manacorda e Snyders; da psicopedagogia a escola de Vigotski (Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Davydov) e da pedagogia: Pistrak e Makarenko. (SOUSA; LOPES, 2015, p.07).

No cenário educacional, havia a compreensão de que a educação é determinada pela sociedade e que essa determinação é recíproca, uma vez que a educação também interfere na sociedade e pode contribuir para sua transformação. De acordo com Saviani, o princípio da pedagogia histórico-crítica é que o proletariado domine o saber histórico (SAVIANI, 2011), ou seja, que os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, nas diferentes áreas de saber, possam ser apreendidos pela população geral, especialmente aqueles grupos (ou aquelas *classes*, para usar o termo do autor) marginalizados. Ao serem incluídos na escola e terem acesso a esses conhecimentos, poderão domina-los e, assim instrumentalizados, superar a marginalidade que os segrega.

Outro fundamento dessa teoria é a categoria da práxis, uma prática fundamentada teoricamente. Para Saviani (2011, p.120)

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática.

É a proposição de um conhecimento que se legitima na atuação prática e que dialoga com o teórico. Sob tal perspectiva, há que se pensar os valores e ações da escola, das políticas públicas educacionais e, sobretudo, o papel do professor.

Sousa e Lopes (2015, p. 9) resumiram assim essa teoria:

[...] teoria crítica do âmbito da **pedagogia** que tem como princípio a apropriação **ativa** do **conhecimento científico** produzido pelo homem **historicamente** por meio de sua **transformação** em **conhecimento escolar**, a partir de uma **competência técnico-política** da **escola** e do **professor** que contribua para a **emancipação** do estudante (grifos das autoras).

Assim, o objetivo do trabalho educativo produzido nessa perspectiva é contribuir com a emancipação do aluno, com a sua liberdade de ação diante ao mundo, a partir do domínio dos instrumentos da cultura e do saber.

Algumas críticas à pedagogia histórico crítica, algumas apontadas pelo próprio Saviani, dizem respeito a problemas que envolvem a materialidade da ação pedagógica. Segundo ele, a falta de condições objetivas para materializar a ação pedagógica, inviabilizaria a concretização da teoria e sua prática. Por outro lado, entre as importantes contribuições podemos citar o reconhecimento da educação como uma das dimensões da vida social e a valorização do professor como profissional capaz de produzir, por meio do seu trabalho criativo e intelectual, o saber histórico em saber escolar, criando condições mais favoráveis de concretização das aprendizagens dos alunos. Com isso em vista, tomamos a pedagogia histórico-crítica como uma referência importante, visto que não é possível discutir a formação e exercício docente sem levar em consideração todas as forças materiais que influenciam nesse processo ou distante da compreensão de que a educação precisa ser emancipatória.

De acordo com Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica está no grupo das pedagogias contra-hegemônicas, nascidas ao longo da década de 1980, período em que o Brasil se encontrava em processo de abertura democrática e que houve a promulgação da Constituição da Nova República (1988). O texto da Constituição de 1988 foi fundamental para a redação de uma série de leis e políticas educacionais promulgadas a partir da década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASI, 1996). No campo da Educação Musical, a polivalência para Artes permanece no documento (mesmo após Lei nº 11769/08 que torna a Música *conteúdo* obrigatório de Arte), situação que “contribuiu para a pouca presença de professores com habilitação em Música nas escolas” (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010, pp.314-315). No campo da formação de professores para a educação básica, pela primeira vez, a lei determina que sejam habilitados em nível superior ou formados em serviço.

Ao revisitarmos esses modelos pedagógicos e políticas públicas que tiveram impacto no cenário de ensino musical e na formação do professor de Música, buscamos revelar o quanto as continuidades, as rupturas, as ações governamentais criaram o cenário atual no que diz respeito à temática da nossa pesquisa. Juntamente com outras perspectivas e teorias educacionais, o que se viu ao longo do final do século XX e início do XXI foi a criação, paulatina, de um campo teórico, conceitual e metodológico de investigação acerca dos professores. Desde então, esse processo vem sendo marcado por uma diversidade de trabalhos: há os que se debruçam sobre o comportamento do professor com vistas a identificar o impacto da sua ação (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto) – paradigma processo-produto; sobre a cognição do

professor, buscando compreender como aprendem e utilizam concretamente esse conhecimento; sobre o pensamento dos professores, investigando como pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho - paradigma operatório. Há ainda as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas, que se dirigem à compreensão do professor como pessoa (dimensão pessoal e profissional) - saber considerado como um conhecimento prático erigido no trabalho escolar; e as pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões (ALVES 2007).

O fato é que, cada vez mais, os estudos sobre os saberes docentes vêm se tornando um campo de pesquisa amplo e diversificado, com contribuição das ciências humanas e sociais e vêm se constituindo como uma possibilidade de análise e compreensão dos processos de formação e profissionalização dos professores.

Diante do panorama formado pelas diferentes pesquisas, algumas citadas aqui, “houve um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho” (ALVES, 2007, p. 270). A compreensão de trabalho e formação docentes foi alargada, não se tratava apenas da apreensão de boas teorias e bons métodos de ensino. Os estudos que investigavam os saberes dos professores pareciam ajudar no alargamento dessa compreensão.

4.2 APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Os saberes da docência fazem parte de uma discussão mais ampla acerca da aprendizagem e da formação identitária do professor. A aprendizagem se torna objeto das psicologias e áreas afins (como a psicopedagogia, a neuropsicologia, entre outras) nos meios educacionais após a segunda metade do século XX por ser um fenômeno complexo, mas que também precisa ser apreendida sob a perspectiva pedagógica, social, cultural, política, estética e econômica (MACEDO, 2014). Isso quer dizer que há várias compreensões/teorias acerca da aprendizagem, algumas das quais destinadas especialmente à aprendizagem do adulto. Podemos citar aqui as contribuições de Garcia (1999), de Placco e Souza (2006) e de Macedo (2014), cujas contribuições dialogam com a nossa compreensão acerca da temática.

Para os autores supracitados, a aprendizagem é concebida como um fenômeno e como processo com muitas fases de amadurecimento, cujo desenvolvimento é

multidimensional, que envolve as dimensões biológica, psicológica e social do sujeito, e é multidirecional, com diferentes percursos e modelos formativos. Para eles, podemos aprender de inúmeras maneiras: no confronto de ideias e ações, estudando teorias, questionando, pesquisando, exercitando e refletindo sobre a nossa prática, sobre a nossa forma de aprender, ouvindo experiências dos outros, experimentando, exercitando e errando, entre outros.

No trabalho de Macedo (2014), a aprendizagem é caracterizada como um processo em que o sujeito busca e é provocado a buscar conhecer a si mesmo e a realidade que o rodeia. Este é um processo permanente/constante, uma vez que “em face de existirmos nos colocando constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender” (MACEDO, 2014, p.2), e que se realiza em meio a uma determinada cultura e realidade social e histórica. Para o autor, a aprendizagem acontece através da capacidade perceptiva, cognitiva do sujeito e mediada por seus interesses, desejos e escolhas, provocando mudanças, ressignificações, retomadas e possibilidades de rupturas, podendo o sujeito modificar a si mesmo e seu meio.

Nesse mesmo raciocínio, tanto Garcia (1999) quanto Placco e Souza (2006) compreendem que este processo ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. “No caso dos professores, os elementos do ambiente que influenciam o seu desenvolvimento são principalmente os alunos, juntamente com os seus colegas, assim como a sua própria concepção e motivação pra aprender” (GARCIA, 1999).

Placco e Souza (2006) elegem quatro aspectos/características principais da aprendizagem de adultos: 1. a experiência, tomada como ponto de partida e de chegada; 2. o significativo: está relacionado à interação de significados cognitivos e afetivos, no sentido de que é preciso a mobilização de conhecimentos mas também de interesses, de expectativas; 3. o proposital, trata da necessidade que move o sujeito; e 4. a deliberação: aprender nasce de uma escolha pessoal. Mediante os aspectos anunciados acima, para as autoras “a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.19). Essa compreensão aproxima-se do conceito de autoformação em Garcia (1999), segundo o qual o indivíduo reconhece a necessidade de aprender, de formar-se, de modo que a formação é uma escolha pessoal e nela o indivíduo participa de forma autônoma.

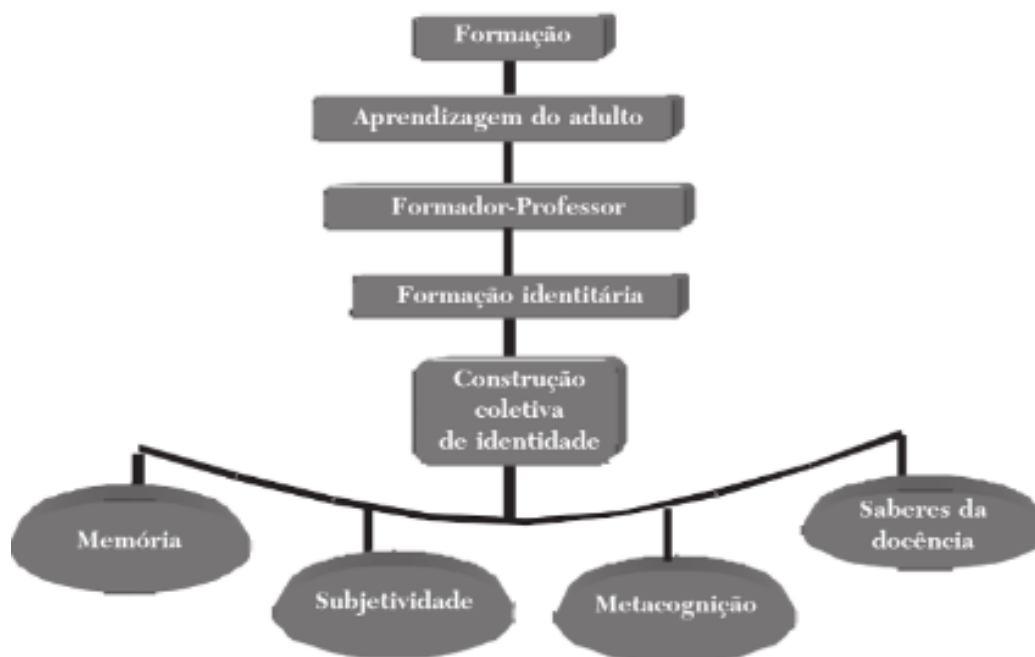
Outro trabalho que colabora com essa discussão de aprendizagem é o que foi realizado por Silva (2016). A referida autora parte de compreensão construída em pesquisa anterior (BARBOSA, 2007), de que

O processo de aprendizagem docente, as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos professores, advêm, de certo modo, da confluência entre várias formas e espaços de aprendizagem como: história de vida individual, a sua passagem em instituições escolares, da influência de outros atores formativos e de outros lugares de formação. As aprendizagens construídas nestes espaços influenciam a organização do trabalho docente do professor. Dito de outro modo, muito do que os professores fazem em suas ações cotidianas na sala de aula tem origens na relação que ele estabelece com a sua própria vida. Os professores, dessa forma, acabam construindo uma rede de significados, que extrapolam em muito o espaço em que realizam a sua ação docente. (BARBOSA, 2007, p.140)

Desse modo, os professores constroem modos e formas de aprendizagem docente que são elaborados ao longo da sua vida pessoal e profissional. Esses modos/formas de aprendizagem resultam de configurações sócio-históricas e das relações e interações construídas pelos professores na sua relação com os outros, ao longo da sua vida pessoal e profissional, e se constroem em diferentes espaços. Para a autora, os professores não aprendem somente em espaços institucionalizados de aprendizagem e muito do que aprende nos espaços não formais tem uma relação direta com a sua forma de organizar a sua ação docente.

Outro elemento importante é a relação estabelecida entre aprendizagem, formação docente e formação identitária nos trabalhos de García (1999), Placco e Souza (2006) e Macedo (2014). O espaço do aprendiz do adulto professor é um espaço de partilha com outros sujeitos, um espaço onde são construídos e ressignificados os conhecimentos e no qual há um processo identitário em fluxo na relação com o saber. A partir dessa compreensão, aprender significa também construir de forma auto-reflexiva uma imagem de si, processo que está sempre em construção e desconstrução, formação e deformação. Placco e Souza (2006, p.21) afirmam que “nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, as saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo”. Isso pode ser melhor compreendido através do mapa conceitual trazido pelas autoras em sua obra:

APRENDIZAGEM DO ADULTO PROFESSOR



Mapa: Placco e Souza (2006, p.22).

Em resumo, não é possível conceber essa aprendizagem sem que se considere o processo e as relações por meio das quais o sujeito constrói a sua identidade e se reconhece como professor. A construção da identidade docente se dá de modo coletivo e está relacionada à memória, à subjetividade, à metacognição e aos saberes da docência. Desejamos destacar que os saberes docentes, elemento central da nossa pesquisa, para as autoras, faz parte da construção da identidade do professor e esta, por sua vez, elemento central do processo de aprendizagem.

Ao tratar dos saberes docentes, os conceitos e enfoques existentes são diversos e não há um consenso. Por isso, para situar essa temática, escolhemos começar falando acerca da nossa concepção do que é formação de professor.

O trabalho de García (1999) é uma referência nesse campo. No livro “Formação de professores: para uma mudança educativa”, o autor faz uma revisão das teorias, conceitos, princípios e abordagens de diferentes autores com vistas a contribuir para preencher algumas lacunas conceituais/teóricas que existem no campo da formação. Para o autor, na sociedade atual a formação é um processo que acontece em diferentes espaços e é influenciada por três fatores: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (ibid., p.11). Diante de suas especificidades, ela aparece como um poderoso instrumento para democratizar o

acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, estando, portanto, atrelada a um contexto social e político.

Após dialogar com as contribuições de diversos autores, García (1999) expõe sua concepção de formação de professor, com a qual compactuamos. Para ele,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26)

Essa é uma área de conhecimento centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua profissão e que, segundo o autor, deve ser pensada a partir de sete princípios. Assim temos que o processo de formação de professor (1) é um processo contínuo, (2) é necessário integra-lo em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, (3) precisa estar ligado com o desenvolvimento organizacional da escola, (4) deve haver uma integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores, (5) assim como integração entre teoria e prática durante o processo, (6) é preciso haver correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que será demandado dele em sua atuação; e, por fim, há o princípio da (7) individualização, ou seja, a aprendizagem da docência não é processo homogêneo para todos os sujeitos, além dos elementos institucionais, há que se considerar as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada aprendiz (MUSSI, 2007).

Outro aspecto importante, do qual nos lembra Silva e Almeida (2015), é que a docência é uma profissão e, como tal, contempla um trabalho específico, uma gama de conhecimentos teóricos e práticos e a capacidade de utiliza-los de modo relevante. Esses elementos vão se constituindo durante o processo de profissionalização em articulação com os contextos social, cultural e econômica e “demandam constante atenção e formação a fim de desenvolver práticas significativas e fundamentadas em sólidos saberes” (ibid., p.11).

Desse modo, entendemos que não se pode pensar em uma profissão sem que se consolide um conjunto de conhecimentos próprios do seu exercício. No que diz respeito

à docência, os cursos de licenciatura, por serem um dos principais espaços de formação do professor, devem proporcionar “aos alunos desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer de acordo com as necessidades e desafios” (PIMENTA, 1999, p.18).

Pimenta (1999) identifica a questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Ao discorrer a partir de sua experiência nos cursos de licenciatura (da perspectiva da formação inicial), ela organiza os saberes em torno de três dimensões: a experiência, o conhecimento, saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são construídos a partir da experiência do indivíduo como aluno, a partir da experiência socialmente acumulada e a partir da própria experiência docente, em um permanente processo de reflexão sobre sua prática em diálogo com seus pares e com a produção teórica de diversos educadores.

O segundo saber é o do conhecimento. Conhecer ultrapassa o domínio dos conteúdos próprios da sua área específica de formação (seja ela a pedagogia, a história, a música ou outra). Implica que esse professor tenha consciência do significado desses conhecimentos para si próprio, que ele se questione para quem ensinar e qual o significado que têm na vida dos alunos. Implica, assim, em estar consciente do poder desse conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade.

Por fim, os saberes pedagógicos, que dizem respeito aos conhecimentos relativos ao ato de ensinar, assim como à reflexão sobre o que se faz. Para a autora, esses conhecimentos se constituem a partir da prática, os confronta e os reelabora e precisam estar articulados a partir da prática social da educação (de ensinar). Tal prática precisa ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada para ressignificação dos saberes na formação docente e é elemento importante para superar a tradicional fragmentação na abordagem/compreensão desses saberes docentes. Todavia, não se pode perder de vista que o saber docente não é formado apenas da prática, mas fundamentado e fortalecido pelas teorias da educação. É a teoria que permite aos professores diferentes perspectivas de análise para compreender “os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p.24).

Outra autora que vem discutindo formação de professor é Vera Placco (2002; 2006). Para ela, o desenvolvimento profissional não pode ser pensado em uma única direção, sob uma única perspectiva. Esse desenvolvimento ocorre por meio de processos formativos que se dão em múltiplas dimensões, de forma complexa e simultânea.

Em estudo sobre as dimensões que estão presentes na formação e no trabalho do professor, Placco (2006) apresenta um conjunto de conhecimentos ou saberes constituidores da formação docente, definidos como dimensões da formação: humano–interacional; técnico-científica; ética e política; da formação continuada; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico–reflexiva; avaliativa; estética; cultural e ética “[...] que são avocadas quando os processos formativos têm lugar” (ibid., p.255). Trata-se de um conjunto de dimensões que ocorrem simultaneamente, de forma sincrônica, ainda que apresentem eventuais relevos e movimentos de uma dimensão à outra, em determinadas situações pedagógicas.

Para ela, o processo de constituição do sujeito enquanto professor envolve diferentes dimensões formativas. A primeira delas é a técnico-científica, que diz respeito à apropriação de conhecimentos específicos da área de formação de modo consistente, relacionando os saberes e práticas, e articulando-os com outros conhecimentos, que ultrapasse as barreiras disciplinares. Para tanto, é necessário que este profissional se encontre em constante processo de construção e reconstrução, de atualização do seu conhecimento e de tentativa e adequação entre o ideal e a realidade concreta (teoria-prática) no sentido de ampliação dos horizontes teóricos, de produção de novos fundamentos e soluções diante da ação, em uma experiência de práxis que o possibilita elaborar conhecimento e modificar suas ações. Esse intercâmbio legitima o saber/fazer construído e é central no processo de formação continuada, a segunda dimensão apontada pela autora.

Diante desse compromisso de formação, que deve fazer parte de um projeto pessoal e também institucional, e de formação do aluno, o exercício da docência não pode ser fruto de iniciativas individualizadas, mas de um projeto político-pedagógico-institucional. Essa é a terceira dimensão e trata do trabalho coletivo e construção coletiva do projeto pedagógico.

A quarta é a dos saberes para ensinar. Esta abrange o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos (sua origem, seus conhecimentos prévios, a forma como aprende, etc.), o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos mais adequados à sua atuação e os aspectos afetivo-emocionais, estreitamente ligados aos cognitivos.

Para a autora, esse processo de constituição profissional é permeado por valores e princípios, precisa ser constantemente alvo de questionamento e de reflexão. Essa dimensão crítico-reflexiva envolve o desenvolvimento de reflexão meta-cognitiva e

implica ao professor o conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e habilidade de auto-regulação deste funcionamento.

Placco (2006) traz ainda a dimensão avaliativa, que diz respeito à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos da práxis. O exercício da avaliação assim como a formação/atuação desse professor precisa ser permeada por seu compromisso ético e político com uma determinada perspectiva de educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um desejado modelo de sociedade. A dimensão ética e política atravessa todo esse processo, o da aprendizagem profissional da docência, mas acima de tudo, o da formação humana desse professor.

Por fim, a última dimensão trata da importância da formação estética e cultural do professor e do significado que conhecer diferentes formas de cultura pode trazer à construção identitária e cidadã do aluno.

Embora a autora trate dessas dimensões separadamente, afirma que “elas só têm sentido se compreendidas em sua co-ocorrência ou simultaneidade, nas relações dialéticas que estabelecem umas com as outras” (PLACCO, 2002, p.02).

4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID

A fim de compreender melhor o contexto nacional da formação de professores para a educação básica, Gatti (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 (ibid., p.32-38).

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 sobre 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 ainda 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.

A falta de articulação entre teoria e prática nos processos de formação e atuação docentes é uma das discussões recorrentes na literatura, por isso consideramos necessário trazer a contribuição de Vázquez (1980) na elaboração do conceito de práxis. Na obra “Filosofía de la Práxis” (1980), discorrendo sobre a relação entre teoria e prática o filósofo afirma que são dois lados de uma mesma moeda: a práxis.

O conceito de práxis em Vázquez (1980) é uma ação ou conjunto de ações em virtude das quais o sujeito ativo, denominado por ele de agente, modifica uma matéria prima, uma situação. A partir de Marx, o filósofo afirma que em uma atividade prática, os atos/ações se iniciam a partir de uma finalidade ideal e terminam com um resultado, o qual nem sempre alcança o ideal almejado. Na experiência da práxis, o agente é capaz de modificar suas ações afim de realizar um diálogo, um trânsito, entre o ideal e a realidade concreta, entre o teórico e a atividade prática. Essa experiência de (tentativa de) adequação entre o ideal e o real (teoria-prática) torna possível a ampliação dos horizontes teóricos, a produção de novos fundamentos/soluções diante da ação e esse intercâmbio legitima o saber/fazer construído.

Desejamos lembrar que, embora a práxis seja essencialmente teórico-prática, Vázquez (1980) ressalta que há diferenças entre teoria e prática: nem sempre a prática torna-se teoria, assim como há teorias ainda não elaboradas pela prática. Ainda segundo o autor,

Del papel determinante de la práctica – como fundamento, fin y criterio del conocimiento verdadero – no puede extraer-se la conclusión de que teoría y práctica se identifiquen, o que la atividade teórica se transforme automáticamente em práctica. Impide llegar a esa

conclusión el hecho de que la práctica no habla por si misma y exige, a su vez, una relación teórica com ella: la comprensión de la praxis (VÁZQUES, 1980, p.293).

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para dar sentido e direção à prática (a prática enquanto espaço de concretização e elaboração de teoria). A práxis resulta, então, dessa retroalimentação entre teoria e prática, e opera como fundamento para que o indivíduo conheça o mundo através de sua atividade transformadora, e possa ressignificar sua ação nele.

Essa visão da humanidade como ativa e criadora no trabalho do filósofo está ligada à práxis em seu sentido revolucionário. Ao passo que somos construídos enquanto seres humanos através de nossa experiência no mundo, em relação com a história e a sociedade em que vivemos, também construímos este mundo, esta história, esta sociedade através de nossas ações. Todavia, segundo Vázquez, o mundo não muda somente pela prática tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. A práxis torna-se então esse espaço potencial de mudança, esse espaço de diálogo em que se “aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano” (MAYORAL, 2007, p.337), o que supõe mudança das circunstancias sociais e do próprio ser humano.

Refletir então acerca das atuais exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea a partir do trabalho de Vázquez é afirmar que não há como conceber uma formação que não esteja voltada para a práxis. Essa discussão coloca em relevo pesquisas como a de Gatti (2014), cujos dados mostram que os cursos de formação se mantêm centralizados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância de formação genérica em relação à articulação teórico-prática, e de caráter abstrato pois a quase ausência dos estudos sobre a escola nas ementas dos cursos revela que os mesmos encontram-se desarticulados do contexto de atuação do professor, o que coloca em embaraço a atuação da universidade.

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 e da habilidade de desenvolver uma prática fundamentada teoricamente, distante de uma ação contemplativa ou puramente espontaneísta. 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 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 da necessidade de maior articulação teórico-prático 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 discussão sobre os diferentes modelos na formação inicial da docência é trazida também por autores como Saviani (2009), Zeichener (2010) e Felício (2014), utilizando outros conceitos, mas que dialogam com Silva (2016).

De acordo com Saviani (2009), desde o início do século XX a formação inicial de professores proporcionada pela universidade configura-se a partir de dois modelos de formação: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, para o qual o currículo baseia-se na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento do futuro professor; e o modelo pedagógico-didático, para o qual o currículo só dará conta da formação de modo integral concentrando-se nos conhecimentos pedagógico- didáticos.

Para Felício (2014), esses modelos formativos promovem a configuração de distintos espaços no processo de formação inicial de professores. A autora, com base nas contribuições de Saviani (2009) e de Zeichener (2010) evidencia a existência de três espaços de formação. O ‘primeiro espaço’ é caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, “no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, ocupa grande parte de um curso de licenciatura” (FELÍCIO, 2014, p.421). Este predomina sobre um ‘segundo espaço’ de formação, centrado no modelo pedagógico-didático, geralmente situado nos anos finais dos cursos de licenciatura sob a modalidade de práticas de ensino e/ou estágio. Neste espaço, os sujeitos em formação têm acesso aos conhecimentos

pertinentes à ação docente e são “convidados” a colocar em prática o que foi aprendido até então.

Segundo a autora, o lugar ocupado pelos conhecimentos pedagógicos-didáticos revela que há uma compreensão equivocada acerca dos mesmos, por um lado “interpretados como fracos, fáceis e frágeis e, de outro, sejam assumidos como conhecimentos aplicacionistas, uma vez que neles são buscadas formas de tornar aplicáveis os conteúdos culturais-cognitivos” (ibid., p.421). Há um esvaziamento do sentido real desses componentes, tomados como a dimensão técnica da docência, que afeta drasticamente o processo formativo.

Saviani (2009) contribui com essa discussão ao afirmar que no espaço da universidade há uma luta entre esses dois modelos que, ao se concretizar em diferentes espaços de formação (o primeiro e o segundo espaço) assumidos como divergentes, tem contribuído historicamente para a consolidação de um processo de formação docente dicotomizado.

Na tentativa de superar a problemática apontada pelos autores (PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2009; FELÍCIO, 2014; SILVA, 2016) quanto aos modelos de formação, à desconexão entre a academia e as instituições de ensino, entre outros, Zeichener (2010) propõe a constituição de um “terceiro espaço” de formação. Segundo o autor, o conceito de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos dialogam com múltiplos discursos e extraem deles elementos para fazer um sentido de mundo. Nas palavras do autor:

Terceiros espaços 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 (ZEICHENER, 2010, p.486).

Essa terceira via é caracterizada pela construção/proposição de espaços híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de forma menos hierárquica, com o objetivo de criar novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Tal concepção aponta para a necessidade/possibilidade de criação de espaços de diálogo/formação/aprendizagem reunindo agentes da educação básica e do ensino superior. Propõe que as parcerias aconteçam de forma mais igualitária entre a universidade e a escola, para além da realização dos estágios, das atividades pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, muitas vezes sem relação com o complexo contexto

escolar, e favorecendo a transformação e construção de um novo conhecimento que se constitua como rede de apoio para a aprendizagem da docência daqueles que estão em formação, seja inicial ou continuada. Assim,

A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação (ZEICHENER, 2010, p.487).

Para o nosso trabalho, é central a compreensão de que a constituição desse terceiro espaço é fundante no processo de formação, uma vez que propõe a aproximação entre universidade e escola e, assim, a criação condições favoráveis à melhoria tanto da formação do professor e quanto da educação básica. Não há como falar sobre esse terceiro espaço sem mencionar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

O programa propõe um trabalho em 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. A proposta do programa é que a formação não seja apenas na universidade ou apenas na escola, mas em ambos (em um terceiro espaço) e de forma articulada, planejada.

Segundo Gatti et al (2014), os dilemas e demandas que surgem dessa aproximação, 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 partilhadas 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, 2013, pp. 373-374) e de que a profissão docente é desenvolvimental

[...] e 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.

As autoras/autor Ambrosetti et al (2013), Rausch e Frantz (2013), Gatti et al (2014) e Silva (2016) 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 IES, para a escola e seus alunos, na relação IES e escola pública, como política pública de educação. Essas informações foram confrontadas com os achados de nossa pesquisa à partir do recorte que fizemos em relação à aprendizagem da docência.

5 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Neste capítulo organizamos os achados da nossa pesquisa. Os dados obtidos com as diferentes fontes de pesquisa (documentos, questionários, GDGO) serão apresentados aqui à partir de três categorias de análise: aprendizagem profissional da docência; saberes da docência mobilizados no espaço do PIBID e #FICAPIBID: o PIBID como terceiro espaço de formação.

Na primeira categoria tratamos de aspectos que apareceram em destaque entre os dados no que diz respeito ao processo de tornar-se professor, como a identificação profissional do licenciando com a docência, a transformação pessoal/profissional experimentada, a formação como um processo de aprendizagem em parceria e o contato com a educação básica como uma condição fundante para desenvolvimento do licenciando. Na segunda categoria, ao tratar do fortalecimento dos saberes da docência no espaço do PIBID, discutimos os dados relativos aos conteúdos do ser professor, organizando-os em duas subcategorias: 1ª) saberes necessários para a articulação teoria e prática; 2ª) transformando conhecimentos em ensino: estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID/UEFS. Por fim, na terceira categoria tratamos da relação PIBID, estágio e terceiro espaço de formação, tratando dos diferentes espaçostempos da formação inicial e políticas públicas de formação de professores.

5.1 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

No levantamento dos dados da pesquisa um grupo que congrega elementos relacionados ao “tornar-se professor” se apresenta de modo muito forte. Para os autores que fundamentam o nosso trabalho (TARDIF et al., 1991; GARCÍA, 1999; SILVA; HERNECK; MIZUKAMI, 2002; PLACCO; TREVISAN, 2006; MUSSI, 2007; MACEDO, 2014; ALMEIDA, 2015) o tornar-se professor envolve aprender a ensinar e de aprender a ser professor, processos que se dão de forma progressiva. Eles começam antes mesmo dos sujeitos ingressarem nas licenciaturas e continuam depois, nos diferentes espaços e experiências profissionais e de vida. Envolve gradativas fases de maturidade que vão desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica e filosófica. Desde um primeiro momento no qual esses

sujeitos reproduzem professores que têm como referência, até o desenvolvimento de uma maior compreensão de si mesmos e dos outros, o que culmina no desenvolvimento de um estilo pessoal. Esse percurso formativo envolve uma dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão processual (GARCIA, 1999). Dito isso, a nossa primeira categoria de análise é a aprendizagem profissional da docência. Na categoria trataremos dos processos de identificação profissional: o tornar-se professor; o contato com a escola de educação básica; as experiências vividas; o choque com a realidade; conhecer pela prática; a aprendizagem como um processo em parceria.

Uma vasta literatura tem sido produzida acerca das contribuições do PIBID para esse processo de tornar-se professor. Boa parte delas, como a de Rausch e Frantz (2013), tem destacado o papel do Programa para o fortalecimento e valorização da docência enquanto profissão, visto que a mesma tem enfrentado baixo prestígio e perda de status social assim como tem exercido pouca atração enquanto escolha profissional. Há também o trabalho de Gatti et al (2014), que caminha na mesma direção. Outras pesquisas se debruçam sobre o tema da profissionalidade emergente através da construção dos conhecimentos profissionais no espaço do Programa (PIRES, 2015). Só para citar algumas.

Todavia ainda há poucos autores, como Rocha (2013) e Silva (2016), que em seus trabalhos dissertem acerca da contribuição do Programa para a identificação profissional do licenciando com a docência. De acordo com Placco e Souza (2006, p.21), a construção da identidade do professor é um dos aspectos fundamentais da aprendizagem da docência. Segundo as autoras, a formação identitária

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estritamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo.

A formação da identidade docente é concebida então como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais por meio do qual é possível a aproximação e reconhecimento destes com a docência ou ainda o não reconhecimento e, portanto, a decisão de buscar outros percursos formativos.

Essa perspectiva aparece no conjunto de dados da nossa pesquisa, sugerindo que a identidade é um processo em movimento, em contínua elaboração/reelaboração e que

as experiências vivenciadas no PIBID contribuem sobremaneira para a identificação do estudante em licenciatura para com a profissão docente. De acordo com o Bolsista ID3

Essa oportunidade que o PIBID proporciona é algo muito importante para quem quer seguir a carreira de professor, em várias áreas, não somente em música, mas quem quer, e, proporciona porque você vai saber se é aquilo que realmente você quer. E para mim foi o que contou bastante nesta questão, se realmente eu quero ser professor de escola, entendeu? Então eu não tenho mais dúvidas se eu quero ou não através do PIBID (BOLSISTA ID3).

Esse fragmento exemplifica o que encontramos nos relatos dos sujeitos participantes dessa investigação: o PIBID coopera para a compreensão de que o curso que realizam é de formação de professores. Este é um elemento muito importante para os estudantes de Licenciatura em Música, visto que muitos deles adentram ao curso com uma expectativa de se tornarem músicos e não professores. As respostas apresentadas pelos bolsistas ID no questionário da pesquisa nos leva a essa leitura. Em uma das questões abertas, ao serem indagados sobre o porquê da escolha pelo curso, as justificativas que aparecem são: porque gosta de música e se identifica com a área, porque já trabalhava com música e gostaria de se qualificar melhor, porque participava de uma orquestra filarmônica. Em mais da metade das respostas ficou evidente que os bolsistas tinham relação pregressa com a área musical e de que havia uma expectativa de atuarem profissionalmente com a música, mas não necessariamente com a docência. Só dois dos bolsistas citam entre as motivações o desejo ou interesse pela docência. Então, o relato do Bolsista ID3 revela em certa medida, o conflito entre a expectativa que tinha em relação ao curso e realidade do mesmo. Esse conflito faz parte do processo de identificação com a profissão, através do qual o indivíduo tem a oportunidade de refletir se a docência é realmente sua escolha pessoal e profissional. Ao ter a oportunidade de contato direto com o contexto de atuação profissional, desenvolvendo atividades diretamente com alunos, com demais professores e atores do contexto educacional, o Bolsista ID3 teve a possibilidade de afirmar a sua escolha pela docência.

Galindo (2004), ao investigar o processo de construção da identidade profissional docente, destaca que o principal aspecto do conceito de identidade diz respeito ao fato de que “o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social” (ibidem, p. 15). A autora afirma que essa ideia de reconhecimento é fundamental e que ela é constituída por dois pólos: o do auto-reconhecimento, que diz respeito a como o indivíduo se reconhece, e o do alter-

reconhecimento, como ele é reconhecido pelos outros. Esse reconhecimento se dá a partir do processo de identificação, que antecede a construção propriamente dita da identidade, conforme a autora. A identificação é concebida “como um processo em que se toma um outro como modelo” e a partir do qual há a formação de “instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais” (ibidem, p.15). Ou seja, trata-se do indivíduo sentir-se conectado/atraído para algum objeto/sujeito/contexto que está onde ele deseja estar.

Na perspectiva da aprendizagem da docência, esse é um processo fundamental, pois é através da oportunidade de estar diante de iguais, de professores em seu contexto de atuação, que o sujeito em formação pode se identificar (ou não) com a docência. Esse aspecto pode ser vislumbrado também na contribuição do Bolsista ID5:

Eu concordo (...) dessa transformação mesmo, do descobrimento através do PIBID da docência, da formação e ser professor mesmo, da prática, da vivência da realidade mesmo do professor em sala de aula (BOLSISTA ID5)

Um outro elemento que contribui efetivamente ao processo identitário tem relação com a transformação experimentada pelo licenciando durante sua trajetória. Essa transformação não ocorre de modo uniforme com todos pois é mediada por suas histórias de vida. Cada sujeito vive e aprende de forma diferente, criando conexões e significados próprios/particulares, que tenham relação com quem ele é como pessoa (com sua identidade) e com os sentidos/valores/aprendizagens construídas a partir da sua história de vida, suas experiências e expectativas em relação à profissão.

A transformação da qual falamos é vivenciada no âmbito pessoal e profissional do bolsista ID. O Bolsista ID4 afirma que:

O PIBID me transformou em professora (...). Eu destaquei “Me formou” porque para mim, isso que é o PIBID. Para mim. Me formou, além de ser uma professora, como pessoa. Quem me conheceu antes do PIBID, agora, percebe essa diferença, porque eu era muito tímida, ainda sou. Mas pelo que era, é, eu acho que melhorou bastante. (BOLSISTA ID4).

A partir do relato, podemos compreender que o exercício docente realizado através do Programa também pode colaborar com esse processo de transformação pessoal e profissional. Ao se envolver em atividades de planejamento pedagógico, de regência de aulas, ao lidar com os conflitos entre alunos, ao se aproximar da escola pública e vivenciar algumas de suas dificuldades (como ausência de recursos materiais adequados e estruturas sucateadas), o bolsista tem a oportunidade de desenvolver uma atitude crítica

e reflexiva sobre o seu papel nesse espaço, assim como frente aos desafios para a sua ação no mundo, sejam eles da ordem subjetiva, como a timidez, ou no âmbito do desenvolvimento profissional, se familiarizando com o contexto de atuação docente. Esses dois aspectos estão intimamente relacionados, podemos dizer que são dois lados de uma mesma moeda: o aprendiz. A possibilidade de se conhecer intimamente, de perceber a necessidade de se transformar e de agir em direção a tal necessidade a fim de melhor se auto-construir enquanto pessoa, trará implicações no processo de desenvolvimento da identidade desse aprendiz.

Tendo em vista que, segundo Macedo (2014), na aprendizagem o sujeito busca e é provocado a buscar conhecer a si mesmo e a realidade na qual está inserido, compreendemos que toda aprendizagem provoca mudanças, ressignificações, retomadas e possibilidades de rupturas, podendo o sujeito modificar não apenas o contexto no qual está inserido, mas também a si mesmo, e assim se ressignificar enquanto pessoa e enquanto profissional em formação. Esse sujeito em formação, ao ter a oportunidade de se envolver em diferentes contextos, tem a condição de se manifestar/desenvolver em suas dimensões cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética, entre outras (PLACCO; SOUZA, 2006). Desse contexto decorre a busca pelo saber, pela garantia de aprendizagem para a vida e pela possibilidade de transformação. Reafirmamos essa compreensão com base nos trabalhos de Macedo (2014), Placco e Souza (2006), para os quais a aprendizagem é mediada pelos afetos, desejos, envolve a metacognição, as experiências e os saberes já construídos, assim como a história de vida pessoal e profissional do aprendiz.

A experiência de estar inserido na educação básica é também apontada pelos bolsistas ID como um diferencial em seu processo de formação. Além das contribuições anteriormente explicitadas, uma outra que nos chama atenção é a de poder “encarar a realidade da educação básica” (BOLSISTA ID4), “ter uma experiência em sala de aula, identificar os desafios, adaptações” (BOLSISTA ID5), dito de outra forma, “conhecer na prática o que é ser professor” (BOLSISTA ID5). O que está sendo dito pelos bolsistas é sobre o choque com a realidade experimentado nesse primeiro contato com a escola. Esse choque é conceituado por García (1999) como um momento de confronto inicial do professor com as complexidades da profissão, quando se depara com a realidade cotidiana das escolas muitas vezes distorcida daquela idealizada por ele ao longo de sua formação inicial. No caso dos bolsistas do PIBID essa experiência de choque é antecipada. Os professores de Música em formação além do confronto com as dificuldades que são

comuns à todas as licenciaturas exercidas nas escolas básicas, precisam também lidar com a não valorização da Música enquanto uma área de ensino e com a compreensão equivocada e utilitarista do trabalho com Música na escola, entre seus colegas professores, e inclusive por parte dos gestores escolares e secretarias de educação (SEVERINO, 2014). Diante de tais dificuldades, é importante que se ofereça aos professores em formação oportunidades de diálogo e reflexão, de fortalecimento da escolha profissional realizada.

Justificamos a potencialidade da escola enquanto espaço favorável para a aprendizagem profissional da docência a partir de García (1999, p.28), segundo o qual “a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, é aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

Assim, destacamos, a partir dos relatos e da literatura sobre o tema, que a escola se constitui um lugar fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem profissional iniciada nos cursos de formação inicial. Por um lado estes proporcionam ao estudante o acesso, de forma sistemática e organizada, aos conhecimentos e práticas institucionalizadas da profissão. Por outro lado é na escola que o professor em formação terá a oportunidade de mobilizar a partir de demandas concretas os diferentes saberes em construção ao longo da sua formação. Este outro bolsista compartilha dessa compreensão:

(...) Eu acho que o PIBID nos possibilita essa experiência (*para a docência*), né, a questão de que quando você inicia como bolsista ID você tem a questão da observação em sala de aula, você observa o professor, você está sempre tendo atividade de formação, para poder estar ganhando experiência para quando você terminar você ter uma carga de saberes específicos para a área que você deseja trabalhar (BOLSISTA ID1).

Esse dado apareceu em outros trabalhos que também investigam o PIBID, como o de Silva (2016). Para a autora, a escola como um espaço de partilha tem um papel imprescindível no processo de construção do conhecimento, tanto do estudante quanto do professor e de outros atores presentes na instituição. Apesar desse reconhecimento, é importante compreender que além dos espaços convencionados de aprendizagem (como a escola e as instituições de ensino superior), há outros espaços que também contribuem para a formação. São espaços sociais que ampliam o repertório de possibilidades de compreensão e atuação da prática profissional dos sujeitos em formação. Assim como a autora, concebemos que todos os espaços podem ser de aprendizagens.

O bolsista ID supracitado continua falando acerca da experiência vivenciada através do PIBID e evidencia um elemento importante, já tratado aqui de forma

tangencial: a formação como um processo de aprendizagem em parceria. O referido bolsista afirma:

Eu acho que o PIBID proporciona isso (*experiência para a docência*) porque o PIBID sempre está trazendo atividades de formações, te colocar na sala de aula junto com outro professor, supervisor, bolsista, coordenador, sempre está te ajudando, sempre tirando suas dúvidas, sempre está te ajudando com planejamento, com dúvidas que surgem em sala de aula, quando aparece alguma dificuldade. Então eu acho que o PIBID te proporciona isso, principalmente o PIBID de Música. Porque o PIBID de Música é muito atuante, né. Pelo fato de, é, os professores que estão em sala de aula eles não serem, assim, diretamente para música, eles não fizeram música. Eles são professores que são formados em Língua Portuguesa e aí eles exercem a matéria de Artes, por ser uma coisa um pouco próxima. O PIBID de Música ele tenta fazer que essa matéria de Artes, principalmente a matéria de Música com professores formados em Música, não professores da matéria de Língua Portuguesa. Então o PIBID de Música ele foca muito nessa questão, do bolsista trabalhar em sala de aula e conhecer novas coisas, ter novos saberes (BOLSISTA ID1).

A contribuição desse bolsista manifesta que o espaço proporcionado pelo Programa possibilita que todos os sujeitos envolvidos estejam diretamente implicados através da construção de uma rede de apoio mútuo entre professores, supervisor e coordenador, e bolsistas ID, possibilitando que todos possam construir conhecimentos, possam aprender. Para Placco e Souza (2006), a aprendizagem em grupo tem um papel importante porque, ao compartilhar coletivamente o conhecimento com base nas experiências de cada um, este conhecimento ganha novos significados. Compreendemos que o trabalho colaborativo, realizado em parceria, pode proporcionar aos sujeitos envolvidos oportunidades de aprendizagens e de trabalho com qualidade.

É na troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 637)

Os bolsistas ID revelaram aprender muito com os seus professores nos diferentes espaços de ensino, tanto os proporcionados pela universidade quanto pela escola básica. Outra informação importante constatada por nossa pesquisa, conforme o relato supracitado do Bolsista ID1, é a de que os professores supervisores do Subprojeto não são da área específica do ensino de Música, o que é um fato inédito. Nos outros programas

aos quais tivemos acesso através da literatura, estes professores têm formação específica na área do conhecimento na qual supervisionam, sendo este também um aspecto estabelecido pelo Edital 061/2013 do PIBID. Essa situação se explica pelo fato de que o curso de Licenciatura em Música da UEFS é o primeiro oferecido na cidade e também é um curso ainda novo, visto que a primeira turma ingressou no ano de 2011. Desse modo, até o momento ainda não há professores efetivos (que tenham ingressado através de concurso público como professor de Música) na rede pública de ensino com graduação em Licenciatura em Música. O Programa, através do Subprojeto Musicando a Escola, exerce um papel fundamental na formação em exercício dos professores supervisores que atualmente têm trabalhado com o ensino musical. O Programa tem oportunizado a estes construir, em parceria com os bolsistas ID e os professores da universidade, os conhecimentos específicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Musical. Por isso falamos de uma formação e trabalho compartilhados, o que é corroborado por outro bolsista, quando este afirma que no PIBID,

[...] a gente tem uma orientação, né, tem a supervisora, tem a coordenadora, os colegas, tem todo um apoio para poder permanecer ali dando aula, te dando aquela força, aquele ânimo para você ensinar (BOLSISTA ID3).

De acordo com os bolsistas, esse espaço proporcionado através do Programa é de formação e de apoio mútuos, imprescindíveis para o exercício da docência. Há a criação de contextos que incluem atividades de demonstração, prática e acompanhamento, que, segundo García (1999), são as que têm maior possibilidade de gerar aprendizagem. Em suma:

[...] Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um *espaçotempo* partilhado com as outras pessoas. Nesse sentido, não está em jogo apenas o didático e a nossa relação com o conhecimento eleito como formativo por alguém. Há um processo identitário em fluxo na relação com o saber. [...] Aprender não é a aquisição de algo que está lá. É, por outro lado, uma *transformação em coexistência* com alguém (MACEDO, 2014, p.4).

Acreditamos que essa transformação em coexistência com alguém só pode ser realizada em um *espaçotempo* no qual todos os sujeitos estejam engajados, implicados por vontade própria. Percebemos assim, através das contribuições dos bolsistas ID, que estes reconhecem o programa como esse *espaçotempo* que proporciona um modelo de aproximação singular entre universidade e educação básica e que, por isso, contribui de modo significativo para o processo de aprendizagem da docência experimentado pelos sujeitos que estão adentrando ao espaço profissional da docência, a saber, os estudantes

da graduação bolsistas do Programa, assim como para os professores já atuantes mas que se encontram em processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

5.2 SABERES DA DOCÊNCIA MOBILIZADOS NO ESPAÇO DO PIBID

Ao pesquisar sobre a aprendizagem da docência, um elemento central é o corpo de conhecimentos que precisa ser construído por aqueles que se tornarão professores. Estudos vêm sendo realizados no sentido de investigar o que é preciso saber para ensinar, quais saberes precisam ser consolidados, quais as habilidades e as atitudes desenvolvidas. Alguns deles foram publicados em um dossiê temático da revista Educação & Sociedade (2001), cujos objetivos foram o de oferecer referências acerca da evolução sobre o tema e sua situação recente, assim como evidenciar as diferentes abordagens e concepções dos saberes dos docentes e de sua formação. No documento de apresentação, Tardif e Borges (2001) discorrem que esse tema é abordado a partir de uma diversidade de tipologias e classificações, fruto da diversidade de enfoques, de correntes e modelos teóricos que se debruçam sobre o tema, revelando que este é um campo de disputa de poder e, para além disso, que é um campo de pesquisa em expansão cujos estudos buscam elucidar diferentes aspectos.

Ao investigarmos o processo de aprendizagem da docência vivenciado por aqueles que participam do PIBID, pudemos perceber que diferentes conhecimentos são mobilizados através das práticas e das atividades de formação proporcionadas. Os bolsistas aos quais tivemos acesso sinalizaram alguns desses conhecimentos. Identificá-los é fundamental para compreendermos como se desenvolvem nas ações desses sujeitos que estão aprendendo a ser professor.

Assim como Mizukami et al (2002, p.48), acreditamos que “os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula”. De sorte que apreendê-los a partir da perspectiva dos próprios professores em formação, sujeitos da pesquisa, é fundamental para compreendermos se e quais as contribuições são proporcionadas pelo PIBID para a mobilização desses saberes.

Desse modo, os saberes da docência constituem-se uma categoria importante para o nosso trabalho. À luz das contribuições teóricas de autores com Placco (2006), Pimenta (1999), Garcia (1999), Tardif e Borges (2001), Mussi (2007) e Mizukami (2010), dentre

outros, e à partir da recorrência dos temas nas falas dos bolsistas ID, os dados foram agrupados em duas subcategorias: a). os saberes necessários para a articulação teoria e prática; b). transformando conhecimentos em ensino: estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID UEFS.

5. 2.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A primeira subcategoria trata do conjunto de conhecimentos necessários para que se efetive a articulação entre os conhecimentos vivenciados no curso de Licenciatura em Música com a prática profissional proporcionada por meio do Programa. Considerando os relatos apresentados, pode-se depreender que, a prática que é desenvolvida de modo a relacionar os saberes epistemológicos apreendidos e as experiências vivenciadas no processo de formação docente, por vezes se distancia do real objetivo da ação pedagógica que é a relação teoria e prática. Nessa direção, a partir dos nossos dados, destacamos como tipos de conhecimentos fundamentais para a articulação teoria e prática: conhecimento da proposta pedagógica da escola, conhecimento das intencionalidades educativas, conhecimento sobre os estudantes, conhecimento da realidade escolar, do contexto pedagógico, social, cultural e político da escola e dos próprios conteúdos escolares. Embora esses aspectos estejam nomeados individualmente, é importante ressaltar que eles estão imbricados de tal forma que não existem separadamente. Compreendemos que o conceito de sincronicidade de Placco (2002), usado pela autora ao tratar da ocorrência simultânea e integrada das diferentes dimensões da formação e do trabalho do professor, se aplica aqui, acerca de todos os aspectos descritos acima quanto ao conjunto de saberes necessários à articulação teoria e prática. Quando tais conhecimentos existem de forma simultânea e integrada, orientando os professores (seja os que estão em formação ou em exercício) em suas ações, estas se concretizarão de modo consciente, fundamentado e crítico.

Na construção e fortalecimento dos saberes docentes é fundamental a compreensão de que a teoria e a prática não devem prevalecer uma sobre a outra. Esse entendimento não é uniforme entre todos os bolsistas. Ao discorrer acerca do porquê o Programa é relevante, o Bolsista ID2 afirma:

Em defesa à prática docente, não sei se fui muito clara [...] a questão da prática, é algo que ele (*o programa*) proporciona, você tá na sala de aula, você ter todo esse acesso, a, além das formações, mas você tá ali com os estudantes desenvolvendo um trabalho docente, mesmo como bolsista, mas um trabalho de docência, realmente, né, então isso lhe dá uma bagagem assim ímpar para sua atuação, para nossa atuação futuramente.

O bolsista menciona os encontros de formação proporcionados pela coordenação do Programa e do Subprojeto em questão (voltados para as demandas específicas de cada escola e com base nos projetos desenvolvidos por cada grupo de bolsistas) como espaços significativos de aprendizagem que buscavam promover justamente essa articulação teórico-prática. Apesar disso, ainda falando sobre a relevância do Programa, o Bolsista ID2 afirma que a prática docente é o aspecto que considera mais importante:

[...] Porque assim, só a questão teórica não dá base para você enfrentar uma sala de aula, né, e além do mais a gente faz essa prática em uma escola pública

A conversa continua e, na mesma linha de pensamento, o Bolsista ID3 completa a fala do colega:

Então como a colega falou, só a questão teórica da universidade *não vai te dar base nenhuma* para ensinar em sala de aula. Então o PIBID ele proporciona isso, esse primeiro contato com a escola, é, porque no meu caso foi o primeiro contato. (Grifo nosso)

Os discursos revelam que os bolsistas ID não conseguem perceber que essa possibilidade de articulação teoria-prática mediante o exercício da práxis também se dá nos espaços de aprendizagem proporcionados pela graduação. O curso de Licenciatura em Música apresenta como objetivo proporcionar a formação de professores tendo como base uma “formação acadêmica sólida e contextualizada com as atuais demandas profissionais, pautada na consciência crítica, ética e responsabilidade social”⁹. São aspectos fundantes para o exercício da práxis e que estão previstos no curso.

Por outro lado, concordamos que o contato com a educação básica no contexto da escola pública é fundamental no processo de aprendizagem da docência. Embora o nosso foco seja as ações desenvolvidas no PIBID, não percamos de vista que esse contato também se dá através da licenciatura. Também é preciso destacar o perigo de que se caia na valorização de uma prática esvaziada cientificamente, sem o amparo da teoria. Como afirma Saviani (2011, p.120) “se a teoria desvinculada da prática se configura como

⁹ Portal do colegiado de Licenciatura em Música. Disponível em: <http://www.musica.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em novembro de 2018.

contemplanção, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo”, um fazer sem sentido.

Para que não seja assim, no processo de formação inicial é preciso garantir ao aprendiz de professor, o bolsista ID no caso da nossa pesquisa, a possibilidade de desenvolver, de forma racional e sobretudo fundamentada, esquemas de ação que lhes permitam atuar/agir nas diversas situações de ensino, e assim construir práticas fundamentadas em saberes sólidos (GARCIA, 1999). Nesse sentido, o Bolsista ID5 destaca o papel das formações:

Nessa questão da área do ensino de Música, acredito que seja em relação à novas metodologias, como desenvolver determinados conteúdos em sala de aula. As próprias atividades de formação favoreciam isso.

A partir do fragmento e com base nas contribuições do mesmo ao longo da pesquisa, fica evidente que, para ele, as atividades de formação são momentos cruciais para a articulação teoria-prática na proposição dos conteúdos e ações, para que o bolsista ID do Subprojeto possa desenvolver os conhecimentos próprios à sua área de ensino. Tal articulação, a partir da leitura de Vázquez (1980), nada mais é do que uma tentativa de adequação entre o ideal e o real (teoria-prática), o que possibilita a produção de novos fundamentos e novas ações.

Entre os tipos de conhecimentos fundamentais para a articulação teoria e prática, está o conhecimento da realidade escolar e do seu contexto (pedagógico, social, cultural e político), citado na apresentação dessa subcategoria. De acordo com o Bolsista ID3

Quando a gente começa a dar aula, tem esse contato com a sala de aula, com o aluno, com a rotina de escola, é, e tudo em si o que contempla a escola e o ensinar, é, você acaba aprendendo e ensinando (BOLSISTA ID3).

É no contato com a rotina escolar e na construção de relações com os sujeitos que convivem nesse espaço que será desenvolvido o arcabouço fundamental para a atuação do professor. Todavia, conhecer não é o bastante. De acordo com Pimenta (1999) conhecer implica um segundo estágio, que é o de trabalhar com essas informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Este é um processo que permite ao professor planejar suas ações a partir de circunstâncias reais, e proporcionar situações de aprendizagem particularizadas/personalizadas.

Importante destacar que esse movimento não é realizado pelo bolsista na solidão, mas por um conjunto de pessoas que integra a equipe do PIBID: os bolsistas de iniciação

à docência, ainda em uma etapa pré-profissional (TARDIF; BORGES, 2001), e os professores mais experientes, os supervisores (que estão mais próximos dos bolsistas no cotidiano da escola) e os coordenadores do Subprojeto e do Programa. Acreditamos que estar próximo de um professor mais experiente possibilita aos bolsistas ID vivenciar aspectos da docência ainda que não estejam em atuação profissional, como os desafios, o processo de tornar o conhecimento em ensino e de estar atento às necessidades dos estudantes. Acompanhar esse processo e realizar atribuições docentes sem ainda o tê-lo, mas de forma assistida, conforme Silva (2016), coloca esse bolsista ID em um espaço de possibilidades, de experimentação maior do que se estivesse na condição de regência.

Um exemplo muito rico aparece no relato do Bolsistas ID1 ao descrever uma atividade desenvolvida por ele no Programa:

Eu trabalhei a paisagem sonora, *by* Schafer, porque, assim, é uma atividade que consiste em você entregar imagens, né, com ambientes pra os alunos, e aí você pede para eles reproduzirem esse determinado ambiente através de sons. É, eles têm que fazer a reprodução dessa cena. O interessante é que eles vão descobrir como fazer a reprodução desse determinado ambiente. Porque... A *intenção* dessa atividade é fazer com que as pessoas percebam o mundo de uma forma diferente, né, que eu acho que é isso que o PIBID tenta fazer, porque tem muitos sons que estão presentes em nosso dia a dia e que a gente não percebe, a gente com o tempo passa a ignorar eles. Então a graça dessa atividade é fazer essa *representação* dos ambientes com o som. Não necessariamente fala, mas sons de objetos, sons obtidos pelo corpo. E é interessante também que eu *trabalho com surdos*, porque a maioria dos surdos, não todos, mas a maioria, (...) eles sentem a vibração do som. Então para eles, eles tentam reproduzir a vibração dos ambientes que eles conhecem e isso que é interessante (Grifos nossos).

Ao descrever a atividade, o bolsista ID traz à tona diversos conhecimentos que se fizeram necessários para o seu planejamento e execução, entre eles o conhecimento sobre os estudantes. Ao propô-la, foi preciso conhecer os sujeitos dessa comunidade, na qual há um grande número de alunos surdos, quais conhecimentos prévios possuem e de que forma eles aprendem, o que não pode ser realizado sem uma atividade diagnóstica e sem o acompanhamento dos professores regentes do espaço. De acordo com Placco (2002), é preciso conhecer o aluno em sua multiplicidade/complexidade, conhece-lo em suas necessidades individuais e coletivas para que a função educativa de formar cidadãos plenos seja concretizada.

Também destacamos no exemplo a dimensão interpretativa do ofício docente, que diz respeito à decodificação/compreensão tanto dos textos, das teorias, como das situações, das intenções, da realidade que o cerca, dos conteúdos escolares. Interpretar

esses aspectos dá ao professor “elementos para planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.72).

A partir do relato, o bolsista demonstra conhecer os conteúdos musicais e ter uma estratégia de como trabalhá-lo em sala de aula. O conhecimento dos conteúdos escolares é outro importante saber para a articulação teórico-prática e é apresentado no manual de funcionamento do Subprojeto como uma preocupação que move discussões e debates: o que ensinar, quais os conteúdos, quais as bases teóricas para a sua seleção, como abordar esses conteúdos. Esse conhecimento implica em que o professor tenha consciência do significado dos conteúdos para si próprio, que ele se questione para quem ensinar e qual o significado que têm na vida dos alunos. Implica, assim, em estar consciente do poder desse conhecimento para a vida material, social e existencial (PIMENTA, 1999)

Para a apropriação dos conteúdos e das diversas possibilidades de apresentá-los aos alunos, o Subprojeto de Música prevê que o bolsista ID se envolva “com o desenvolvimento do conteúdo Música por meio de atividades de caráter curricular (a intervenção didática) e extracurricular”, como apresentações musicais didáticas, oficinas e projetos integrados (UEFS, 2013b, p.5). Na posição em que ainda se encontra, de licenciando, certamente tal construção pode ser possível em virtude do trabalho coletivo proporcionado pelo PIBID. Lembramos que no Subprojeto os professores supervisores não são da área específica de Música e que o planejamento e execução das atividades propostas aos estudantes, resultam de uma aprendizagem partilhada pelos bolsistas ID e professores supervisores. Conforme documento do Subprojeto,

o professor orienta como abordar este conteúdo, como transformá-lo em plano de aula, se o mesmo irá funcionar para a quantidade de estudantes e o espaço físico disponível, de como divulgar um evento, ou como organizar e realizar o mesmo, como compartilhar e solicitar apoio com a gestão escolar, entre outros, enquanto que o bolsista sinaliza que para a realização de apresentações musicais há a necessidade de alguns recursos como sonorização, determinado espaço, ou que a atividade coral requer o aquecimento vocal anterior ao canto, entre outros (UEFS, 2013, p.6).

Essa troca, essa aprendizagem em parceria que a literatura que investiga o Programa vem apontando, é ainda mais nítida no referido contexto. De um lado, os conhecimentos específicos musicais trazidos pelos bolsistas ID, e do outro, os conhecimentos pedagógicos, didáticos, curriculares, do contexto escolar do professor supervisor.

Nessa conjuntura, destacamos também, a figura do coordenador do Subprojeto que precisa estar ainda mais próximo pois ele “verifica e analisa a proposta construída

colaborativamente, sob o ponto de vista pedagógico musical voltado para o contexto escolar” (UEFS, 2013, p.6). Esta é a dimensão do trabalho coletivo, proposta por Placco (2002), na qual há a congregação de diferentes sujeitos e profissionais para a proposição de um trabalho significativo junto aos estudantes. No trabalho docente precisamos do outro para nos mobilizar, para dialogar, para tomar consciência das nossas dificuldades e possibilidades, para nos construir como sujeito e como professor. Assim, trabalhar em cooperação, considerando as possibilidades e necessidades de todos os sujeitos (professores e estudantes) é elemento fundamental para a formação do estudante e para o processo de auto-formação do professor.

Outro conhecimento igualmente importante é o das intencionalidade educativas. A partir do fragmento “A *intenção* dessa atividade é fazer com que as pessoas percebam o mundo de uma forma diferente, né, que eu acho que é isso que o PIBID tenta fazer” percebemos que o bolsista compreende que é seu papel (enquanto *está* na condição docente) proporcionar aos estudantes oportunidades para perceberem o mundo e a realidade que os cerca a partir de perspectiva diferente daquela a que estão habituados. Com base em Charlot (2005, p.85), compreendemos que o conhecimento precisa contribuir “para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo”, de sorte que a escola, enquanto espaço público de socialização do conhecimento, precisa possibilitar que, por meio dos saberes, os sujeitos se humanizem, se socializem, se constituam enquanto indivíduo singular. Entender que este precisa ser um dos compromissos do ensino público está atrelado a uma concepção de educação comprometida com a formação dos sujeitos, assim como também atrelada à dimensão ética e política do trabalho (e formação) docente (PLACCO, 2002).

Tal comprometimento pode ser percebido também quando se toma o contexto e repertório dos estudantes como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a ampliação dos mesmos. O que pode ser notado no seguinte relato:

[...] a música erudita eles têm um certo... alguns não conheciam, outros, por falta de ter algum conhecimento, eles tinham uma certa resistência, né, a esse tipo de música, e aí a gente pôde levar para eles vídeos mostrando a orquestra com cantores populares, né. Eu lembro, é, que a gente levou Luiz Gonzaga cantando com orquestra; Pitty, teve uma outra cantora que a gente levou... Então isso desmistificou essa questão, né, “ah, a música erudita é uma música chata, é uma música maçante, tal”; e eles puderam ver, de uma outra forma. Isso pra trazer um pouco mais pra perto deles, né, porque se você leva de cara, assim, só a orquestra e tal, poderia chocar um pouco. Aí a gente foi desmistificando (BOLSISTA ID2).

Para trabalhar com conteúdos pouco apreciados pelos estudantes, o bolsista ID partiu do que é apreciado pelos mesmos, revelando conhecimento sobre estudantes, sobre os artistas que lhes despertavam interesse, assim como sobre próprios conteúdos musicais. O conhecimento do contexto social/econômico/cultural dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida é um saber que só pode ser ressignificado pelo professor na prática cotidiana. Mediante contato direto e o estabelecimento de relações o professor tem a possibilidade de conhecer as necessidades, os interesses dos alunos com os quais trabalha e evocar esse conhecimento durante o planejamento do ensino, de modo que possa contempla-lo mas sem perder de vista quais objetivos precisam ser atingidos. Para Placco e Souza (2006, p.75),

Agir levando em conta esses saberes é um processo de aprendizagem da docência, a qual envolve uma dimensão afetiva (PLACCO, 2002), como a habilidade de relacionar-se e de gerenciar relações, e uma dimensão política, que implica conhecer os valores dos alunos e atuar em função deles, sem abrir mão de seus próprios valores.

Na articulação do saber escolar é fundamental que o conhecimento trazido pelos estudantes de sua comunidade para o espaço escolar, em outras palavras, a cultura popular, “entendida como aquela cultura que o povo domina” (SAVIANI, 2011, p.69), seja tomado como ponto de partida. O mesmo bolsista ID continua:

É porque, além de acrescentar também a questão da música, né, porque tem alguns estudantes, nós mesmo, muitas vezes a gente não conhece alguns estilos musicais, e eles puderam ter essa oportunidade de conhecer, né!? Não só aquelas músicas que eles já conheciam, mas conhecer um outro estilo de música. (BOLSISTA ID2).

É importante que esse conhecimento seja ampliado na medida em que os estudantes tenham acesso ao que Saviani (2011) chama de saber erudito, ao saber socialmente produzido. Apropriar-se desses conhecimentos é ter a possibilidade de expressar de outra forma os conteúdos que correspondem aos seus interesses, assim como construir uma postura mais autônoma e crítica diante do mundo. Tais aspectos são fundantes tanto no espaço da educação básica quanto nos espaços de formação docente. Uma formação que não proporcione isso ao licenciando, precisa ser questionada acerca do cumprimento (ou não) do seu papel e do comprometimento político e social com a educação pública.

Essa discussão nos remete novamente à questão da intencionalidade da ação educativa. Escola e professor precisam ter clareza de quais os conteúdos devem ser trabalhados, por que, para que e como devem ser ensinados. Ter essa clareza é um pilar fundamental da docência e permite ao professor atribuir sentido à sua ação. A partir da

contribuição de autores como Placco e Souza (2006) e Mussi (2007) ressaltamos que quando falamos dessa intencionalidade não estamos nos referindo a um conhecimento de caráter conteudista, mas à clareza do tipo de educação que se deseja proporcionar aos estudantes, do tipo de cidadão e de sociedade que se deseja formar. Como a literatura vem afirmando, esta não é uma tarefa fácil e, para tanto, é necessário ao professor munir-se de todo o conhecimento possível a ponto de conseguir “transitar pelas teorias, reelaborando-as e adaptando-as a seu contexto” (PLACCO, SOUZA, 2006, p.78) e envolver-se (conhecer) com os alunos. Para as autoras, o que está em relevo é a dimensão técnico-científica da atuação docente, em sincronicidade com as dimensões políticas e afetivas.

O que pudemos perceber a partir das falas dos bolsistas ID é que há uma preocupação do grupo do Subprojeto com que o ensino de Música proporcione não apenas o conhecimento musical, mas essa abertura de mente, a possibilidade de reflexão e criticidade diante do contexto no qual estão inseridos, diante dos conhecimentos, diante do mundo. Este é um dos papéis da educação e constatar que entre os bolsistas do Programa há essa preocupação é constatar que, além da formação inicial do curso de graduação, o PIBID tem sido um espaço em que essa preocupação tem sido valorizada. Esse dado aparece em diferentes momentos, como no seguinte relato:

Uma das canções que a gente foi trabalhar, que era “Alegria alegria”, de Caetano Veloso, aí a gente dividiu a sala em dois grupos: uma parte da sala fazia a parte rítmica, e a outra cantava. Eu achei que essa atividade foi uma atividade muito significativa pra mim porque, assim, foi uma música de Caetano Veloso, da Tropicália, que era de um contexto totalmente diferente deles (*dos alunos*), mas a gente viu que muitos alunos estavam empolgados pra cantar [...] A gente fez a contextualização, falou sobre a ditadura militar, a gente falou como a música foi, qual foi o festival, a gente falou também algumas coisas que trouxe, a questão do contexto (BOLSISTA ID7). (Grifo nosso)

Há o reconhecimento de que o conhecimento musical não está isolado. Ele é resultado de uma produção humana, está situado historicamente, ligado a uma determinada sociedade e grupo social, ou seja, pertence a um contexto. Ampliar o debate e a reflexão no âmbito institucional sobre o papel do ensino de Música na escola, assim como da promoção democrática ao seu acesso e do planejamento de propostas de inserção está entre os objetivos do Subprojeto de Música. O programa prevê que os bolsistas ID, ao confrontar os conteúdos e vivências proporcionados pelo curso de licenciatura com a prática desenvolvida nas escolas, possam consolidar os conhecimentos próprios da docência, o que inclui a dimensão política tanto da atuação docente diretamente ligada ao

processo de ensino aprendizagem quanto da busca pela valorização e consolidação da Música enquanto área do conhecimento (UEFS, 2013a). Trata-se da busca pela conquista de espaço e pelo reconhecimento dessa área pela comunidade escolar. O que pode ser vislumbrado no relato de uma atividade desenvolvida pelo Bolsista ID8. De acordo com ele, a atividade

[...] serviu para eles (*os alunos*) perceberem também que trabalhar com Música não é só tocar, né. A Música ela é uma área do conhecimento, não é só entretenimento. (Grifo nosso)

Na medida em que compreendem a relevância dessa discussão, os bolsistas ID estão exercitando sua capacidade crítica e de reflexão de qual o lugar e o papel do ensino de Música, possibilitando à comunidade escolar, em especial os alunos, a fazer o mesmo. Esse é um processo que está à disposição dos alunos com os quais atuam diretamente os bolsistas ID, assim como dos demais professores, alunos e familiares da escola parceira. Isso porque entre as ações propostas pelo PIBID estão previstas atividades extracurriculares, destinadas ao público supracitado, cujos objetivos são o de “socializar e permitir maior abrangência dos participantes do Subprojeto na escola” (UEFS, 2013a, p.12). Assim, fica evidente o quanto o valor social atribuído à área de conhecimento em questão, os fatores sociais e institucionais dialogam (interferem/condicionam) com a prática educativa através de processos de descoberta e de transformação vivenciados, em alguma medida, por todos os sujeitos envolvidos.

As contribuições indicadas anteriormente pelos bolsistas ID nos remetem ao conhecimento da proposta pedagógica da escola como um saber necessário para articulação com a proposta de trabalho do Subprojeto. Conhecer a proposta pedagógica implica na possibilidade de integração das aulas/projetos de Música com demais atividades do currículo e projeto político pedagógico. O manual do Subprojeto prevê esse alinhamento (UEFS, 2013b).

A articulação expressa, possibilita o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho interdisciplinar, previsto entre as estratégias para a iniciação à docência dos bolsistas na escola. De acordo com o documento do Subprojeto (UEFS, 2012b),

Favorecer a interdisciplinaridade através da articulação com os professores de outros componentes curriculares com o objetivo de estabelecer conexões entre diferentes linguagens, enfatizando a estreita ligação da produção do conhecimento científico com outros conhecimentos gerados nas mais diversas áreas, como artes, filosofia, história e cultura etc.

Um exemplo pode ser apreendido a partir do trecho transcrito, quando os bolsistas ID explicavam um dos projetos desenvolvidos por eles em uma das escolas parceiras. Assim, ao ser questionado pela pesquisadora sobre o enfoque dado aos conteúdos trabalhados em Música, no diálogo abaixo os bolsistas reforçam que a perspectiva da interdisciplinaridade se faz presente:

[...] Na verdade, trabalhou só, não especificamente, porque a professora de História estava responsável pra fazer essa questão histórica, né!? A gente falou mais a parte prática mesmo em música. Então foi meio que interdisciplinar, né, porque História trabalhou, a professora de Artes também, e outros professores da escola. História, Português, se eu não me engano, trabalhou com música. Foi algo bem assim. (BOLSISTA ID3).

Mas a gente também teve que fazer essa ligação, mas não aprofundando, né (BOLSISTA ID5).

A gente fez a contextualização, falou sobre a ditadura militar, a gente falou como a música foi, qual foi o festival, a gente falou também algumas coisas que trouxe, a questão do contexto. (BOLSISTA ID7).

De acordo com os bolsistas, o projeto em questão foi desenvolvido em parceria com outros professores, articulando os conhecimentos de diferentes áreas. Eles tiveram a oportunidade de vivenciar e compreender que os conhecimentos musicais são compartilhados com outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, que outras áreas do conhecimento colaboram para a compreensão dos fenômenos musicais e que o trabalho interdisciplinar é importante.

Segundo o Bolsista ID1, o Projeto desenvolvido nasceu de uma demanda proposta pela escola parceira:

O colégio já ia trabalhar com essa temática nesse ano, e aí pediu ao PIBID, e aí aproveitou o gancho e pegou o mesmo tema e nós começamos a desenvolver todas as coisas do PIBID em cima desse projeto Tropicália.

Para realizar o planejamento, construção e desenvolvimento desse projeto (que nasceu de uma demanda da escola e se concretizou a partir do trabalho colaborativo de diferentes áreas do conhecimento escolar) foi necessário o conhecimento: dos conteúdos de música, dos estudantes e do contexto escolar e, sobretudo, da proposta pedagógica da escola. Esse é um saber fundamental, visto que a ação docente precisa estar em consonância com o projeto institucional.

5. 2.2 Transformando conhecimentos em ensino: estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID/UEFS

Outro conjunto de saberes que se destacou em nossa pesquisa diz respeito à transformação dos conteúdos em ensino, à escolha dos procedimentos, dos instrumentos e recursos através dos quais o professor media o conhecimento. Segundo Placco e Souza (2006) os professores geralmente lançam mão de diferentes abordagens teóricas em sua atuação cotidiana, adaptando-as às demandas de seu contexto, às necessidades de seus alunos.

Ao vivenciar a prática da profissão docente através do programa os bolsistas ID puderam experimentar e mobilizar diferentes estratégias didático-pedagógicas com vistas a garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes. As estratégias são encaminhamentos que permitem que as atividades ocorram. Dentre elas, destacamos: a ludicidade como mediador do processo pedagógico; o desenvolvimento de material e de ações alternativas para adequação dos conteúdos diante da ausência de materiais básicos para as aulas; a inclusão como postura pedagógica e as atividades de formação.

Durante a realização do GDGO, boa parte das atividades consideradas significativas pelos bolsistas ID foram aquelas que apresentavam o componente da prática em relevo. O sentido de “prática” que utilizamos é o do trabalho com o concreto, quando os estudantes têm a oportunidade de através do seu intelecto, do seu corpo e de objetos (como instrumentos e objetos sonoros) experimentar os fenômenos musicais.

O Bolsista ID4, ao relatar um trabalho de notação não convencional realizado com os estudantes afirma que havia uma expectativa entre estes de que a aula de Música não ficasse apenas no campo da abstração, mas que pudessem vivenciar de algum modo os conhecimentos. A atividade foi descrita da seguinte forma:

[...] a atividade foi o seguinte: dividiu em quatro grupos e pra cada grupo tinha que fazer uma coisa, tipo um grupo palma, um grupo o pé. É, palma, pé, bater na mesa e o último tocava a espiral do caderno. Aí pra cada grupo a gente fez um quadro lá no, um quadro no quadro, e pra cada grupo ficou uma figura. Um grupo ficava com bola, outro retângulo, um outro ficou com X, e outro com quadrado. Aí foi tipo uma pauta, né. Quando tinha quadrado, o grupo que ficou com o quadrado tocava, quando tinha. E assim vai.

De acordo com o Bolsista ID4, a atividade

Foi muito interessante porque foi uma experiência que, porque os alunos sempre falavam “ah, só tem teoria nas aulas de Música, só tem teoria, só tem teoria”, e a gente *queria levar uma coisa prática, e uma*

das formas pra prender a atenção deles, e uma das formas também para ler Música. (Grifo nosso)

Através do relato identificamos alguns aspectos em relação aos conhecimentos que os bolsistas envolvidos com a atividade puderam mobilizar: o conhecimento didático do conteúdo (GARCÍA, 1999) e a dimensão dos saberes para ensinar (PLACCO, 2002). De acordo com García (1999, p.88), o conhecimento didático do conteúdo “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria para ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar”. Este é um conhecimento central na constituição dos saberes docentes pois abarca tanto os conteúdos em si, como os seus propósitos e finalidades, as formas mais apropriadas de representação desse conteúdo para determinado grupo de estudantes, o desenvolvimento de estratégias e formas de avaliação e ainda a identificação/compreensão dos conhecimentos, habilidades e interesses desses estudantes em relação ao conteúdo e à disciplina em questão. De fato, é um conhecimento denso e cuja construção se dá progressivamente. Ao se encontrar ainda em uma condição pré-profissional, os bolsistas ID têm a possibilidade de experimentar mais livremente, de buscar em diferentes espaços (como na universidade, na literatura, no cotidiano da escola, com professores mais experientes, entre outros) referências para a elaboração desse saber. Por isso a possibilidade de mobilizá-lo através das ações desenvolvidas no Programa é fundamental para o processo de aprendizagem da docência.

Acreditamos que esse conhecimento dialoga com a dimensão dos saberes para ensinar apresentada por Placco (2002, p.27) que abrange “o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos”, “o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos” mais adequados, “o conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais”, assim como “o conhecimento sobre os objetivos educacionais”. Trata-se de um conhecimento que colabora para a articulação teórico-prática e para a proposição de estratégias de ensino adequadas às necessidades educacionais dos alunos, da escola, da comunidade. É um conhecimento elaborado a partir dos aspectos supracitados e do compromisso do professor, enquanto cidadão e profissional, com a educação. Há uma expectativa de que, através da construção e diálogo de/entre todos esses conhecimentos o professor seja capaz de proporcionar aos estudantes um ambiente adequado e estimulante de aprendizagem. No exemplo citado, para o Bolsista ID4 a relevância da atividade realizada foi que, através dela “os alunos conseguiram ler Música de uma forma simples, e a interação dos mesmos foi significativa”.

Outro elemento que aparece na fala do Bolsista ID4, embora não seja claramente anunciado, diz respeito ao nível de concreticidade. A aprendizagem da notação musical exige certo grau de abstração e pode ser um trabalho difícil, mas tornado mais simples quando há a utilização de estratégias adequadas. Tendo isso em vista, o Bolsista ID4, e o grupo que planejou a atividade em conjunto, partiu de elementos conhecidos pelos estudantes. Além disso, podemos afirmar que houve uma preocupação em proporcionar uma atividade lúdica.

Essa inquietação foi compartilhada por outros indivíduos do grupo. O Bolsista ID3, por exemplo, ao descrever uma situação de aprendizagem valorizada por ele, afirmou

Eu escolhi Percussão Corporal e Canto porque é uma das atividades que a gente sempre trabalha no PIBID e é uma atividade bastante lúdica, pela interação com os alunos. Pelo que eu tenho percebido, eles gostam bastante de fazer percussão corporal.

Mediante conversa com o grupo de bolsistas, a ludicidade é percebida como um mediador do processo pedagógico.

Entre as atividades de percussão corporal, o bolsista ID3 destaca uma realizada com uma canção popular africana. De acordo com ele, a canção foi ensinada aos bolsistas pela professora coordenadora durante um encontro de formação do Subprojeto. O que reafirma o já exposto de que os encontros de formação são momentos de aprendizagem importantes para os bolsistas.

O Bolsista ID3 continua:

E é também uma alternativa para o que *o Bolsista ID6* falou de instrumentos alternativos. A percussão corporal também as vezes supre uma necessidade da escola que não tem nem os instrumentos. Então a percussão corporal também vai fazer com que, que o nosso corpo é nosso primeiro instrumento, né, então a nossa voz a gente pode usar como um instrumento em sala de aula e assim fazer diversas atividades. (Grifo nosso)

Assegurar um lugar para o ensino de Música no contexto da escola pública de fato não tem sido tarefa fácil. Em boa parte das escolas públicas há um cenário de sucateamento das estruturas e de falta de material, realidade ainda mais sentida no caso do ensino musical, que tem algumas demandas específicas, como a necessidade de instrumentos musicais, de equipamento de som, ainda que seja do mais elementar/básico.

Com o intuito de adequação do conteúdo ao contexto e às condições (de verba e de estrutura) da escola, o Subprojeto tem possibilitado aos bolsistas pensarem em

diferentes formas de lidar com essas ausências e oportunizado o estudo, planejamento e desenvolvimento de algumas ações alternativas. Entre elas, a construção de instrumentos.

Os alunos construíram instrumentos percussivos com materiais recicláveis, colocaram em prática a capacidade de criação e experimentação dos sons produzidos por esses instrumentos. Eles tiveram a liberdade também de decorar, customizar os instrumentos. Em seguida, eles tocaram algumas células rítmicas. [...] Eles tiveram a liberdade de criação, de decorar, e experimentar os sons, sentiram, entenderam que a gente poderia, num ambiente que a gente não tem uma verba para comprar instrumento de percussão, a gente pode criar. É claro que não é a mesma coisa, não é o mesmo som, mas dá para fazer alguns instrumentos com material reciclável. Eu achei bem bacana assim, que eles puderam interagir, socializar entre eles, né, um experimentar o instrumento do outro, foi bem legal (BOLSISTA ID6).

Este foi um exemplo de estratégia utilizada pelos bolsistas ID com vistas a adequar o trabalho com os conteúdos aos materiais que tinham acesso.

Outra contribuição proporcionada por essa atividade, de acordo com o Bolsista ID6 foi a inclusão de todos os alunos.

E para mim foi significativa porque é uma atividade que você pode incluir. Como a gente tem turmas mistas, no Joselito, né, os surdos se desenvolveram muito bem nessa atividade (BOLSISTA ID6).

Nos relatos dos bolsistas ID acerca das estratégias para a aprendizagem a inclusão surge como uma postura pedagógica. Os bolsistas ID, em especial os que atuam em uma escola reconhecida na cidade pelo trabalho realizado com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), principalmente com surdos, demonstram preocupação em planejar e possibilitar atividades adequadas às necessidades de todos e, quando preciso, adaptadas às necessidades dos alunos com NEE. A preocupação e comprometimento com a educação de todos os que estão no espaço da escola revela uma postura política:

Eu acredito que [...] o maior saber que o PIBID contribuiu, é a integração dos alunos, ou seja, saber incluir os alunos nas atividades, fazer com eles permaneçam na Escola e se apropriem dos conteúdos mediado pelo professor (BOLSISTA ID8).

Esse comprometimento é manifesto através da proposição de formas diversificadas de apresentação dos conteúdos. Como exemplo, dois bolsistas ID relataram uma atividade sobre gêneros musicais desenvolvida por eles assim que integraram a equipe do PIBID. Houveram diferentes etapas: eles apresentaram a proposta aos estudantes, dividiram as turmas em grupos e cada um destes ficaria responsável por explicar um dos gêneros escolhidos. O trabalho que cada grupo deveria fazer envolvia a

pesquisa em fontes diversas (livros, vídeos, documentários, internet, entre outros) e a apresentação em diferentes formatos (seminários, apresentação musical, entre outros).

[...] Após a apresentação dos gêneros musicais, a gente fez uma breve contextualização do momento histórico, né, dos gêneros, a origem, essas coisas. Após a contextualização do gênero, foi dividido os grupos e selecionamos alguns gêneros musicais, porque não dava pra abranger todos, todos os gêneros.... Então a gente selecionou alguns gêneros musicais e fizemos um roteiro, pra os estudantes. [...] Após a seleção dos gêneros ficou certo de fazer um seminário. Eles (*os estudantes*) iam aprofundar, explicar, qual é o surgimento, qual a ramificação que esse gênero vem trazendo do tempo seu surgimento até a atualidade. Dentro do seminário, eles tinham que também demonstrar, o estilo musical, a parte prática, a parte rítmica. Se fosse orquestra, eles podiam demonstrar a orquestra, tinham que explicar como era a orquestra. Se fosse o samba eles tinham que explicar [...] ou até mesmo demonstrar, né, algum samba (BOLSISTA ID8) (Grifo nosso).

Tivemos também a oportunidade de fazer, de levar pra eles alguns instrumentos da orquestra.... Pra eles conhecerem alguns instrumentos que eles não conheciam... [...] Não só fisicamente, né, mas também em vídeo [...] A questão dos seminários também, né, teve muito essa questão de pesquisa, né!? Eles tiveram que pesquisar, tiveram que apresentar. Então teve a apresentação também.... O desenvolvimento deles, assim, foi de uma forma geral. (BOLSISTA ID2).

Então a gente tinha que passar esse trabalho para eles perceberem também isso, seminário, pesquisa, apresentações... Para eles também terem essa noção. Porque as vezes não passam por uma orientação, né, como deveria passar. (BOLSISTA ID8).

No exemplo, os bolsistas tiveram a possibilidade de exercício e apropriação de diferentes dinâmicas/metodologias para trabalhar o conteúdo de modo atraente e para realizar a avaliação dos alunos, do processo de produção. As experiências vivenciadas pelos bolsistas na graduação e no Programa (durante o processo de pesquisa, leitura e escrita acadêmica, de planejamento e produção de material), são trazidas para a sala de aula, oportunizando aos alunos a possibilidade de aprender a partir de diferentes formas.

O modo como tudo foi planejado nos leva a afirmar que o exercício proporcionou tanto aos bolsistas ID quanto aos estudantes da escola básica possibilidades de descobrir caminhos para construir seu próprio conhecimento, instrumentalizando-os para a pesquisa, a síntese e a reflexão. Acreditamos que no Subprojeto há a valorização da apropriação do conhecimento musical, mas também há a contribuição para que “a formação deste aluno quanto à sua autonomia intelectual, sua capacidade criativa e crítica, sua possibilidade de pesquisa e busca ativa e interativa do conhecimento, sua descoberta e ampliação” aconteça (PLACCO, 2002, p.6).

Como já mencionamos, o Subprojeto se desenvolve por meio de um tripé: atividades curriculares, atividades extracurriculares e atividades de formação. O exemplo citado descreve o desenvolvimento de uma atividade curricular, cujo objetivo é o “de promover a aproximação do bolsista com a sala de aula e a experimentação de atividades musicais para este contexto” (UEFS, 2013). Tais intervenções são dirigidas pelos bolsistas, porém acompanhadas pelo professor supervisor e planejadas em conjunto nas Atividades Complementares da escola (AC).

O exemplo revela também que havia um plano de ação claramente definido pelo Subprojeto (bolsistas ID e professores) com o roteiro de trabalho, os objetivos, o que era esperado do grupo, as formas como os estudantes seriam avaliados. O que demonstra o valor do planejamento: todo o trabalho docente precisa ser planejado antes de ser posto em ação.

A construção desse plano está entre as ações previstas no documento do Subprojeto. O plano de trabalho serve de base para a preparação das atividades de ensino, para a construção dos materiais didáticos, para favorecer o diálogo entre as ações previstas no Subprojeto e o plano de ensino do professor supervisor. O planejamento desse trabalho mediante colaboração entre professor supervisor e bolsista ID deve proporcionar aos envolvidos “o diálogo e a discussão sobre as experiências metodológicas e a prática docente” (UEFS, 2012b, p.2).

Esse espaço de diálogo, de trabalho colaborativo entre licenciandos, professores da educação básica e professores da universidade, é o grande diferencial do PIBID, pois permite a convergência de diferentes experiências, diferentes conhecimentos para a construção de algo novo. Os encontros para planejamento, formação, produção de material e avaliação faziam parte da rotina de trabalho e se constituíam como momentos formativos para todos que deles participavam. Em diversos momentos do grupo de discussões os bolsistas trouxeram à tona o quanto o formato do Programa e as estratégias propostas pelo mesmo são significativas para a aprendizagem da docência.

Um elemento do tripé que aparece várias vezes na fala de alguns bolsistas são as atividades de formação. Para o Bolsista ID5 elas são as de maior relevância:

Eu escolhi as atividades de formações. [...] as atividades acontecem mensalmente com algum conteúdo relacionado à Educação Musical. [...] Em geral as formações ajudam a gente também a ver metodologias, a ver como a gente pode desenvolver determinados conteúdos em sala de aula (BOLSISTA ID 5).

Há o entendimento de que, para a realização das ações do Subprojeto, é preciso que todos os bolsistas e professores apropriem-se do conhecimento da área de Música e do ensino musical, para que possam saber as possibilidades de desenvolvimento do ensino musical no contexto escolar. As atividades de formação visam contribuir com isso. Elas propõem o “diálogo do Subprojeto com os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música da UEFS” (UEFS, 2013, p.16), a realização de leitura/pesquisa da literatura da área e a produção/participação de eventos acadêmicos e culturais, como oficinas, minicursos, ensaios, seminários, palestras.

Outra informação que o Bolsista ID5 nos trouxe é que os temas e abordagens a serem trabalhados nessas formações seriam definidos com base nas demandas surgidas no contexto de cada escola parceira. Segundo ela,

Coloquei aqui como exemplo uma que aconteceu, foi a primeira que eu participei quando eu cheguei no PIBID, sobre o ensino de Música para surdos. [...] Porque ajudou a compreender como pode ser realizada essa aula, uma aula de Música inclusiva [...] e no caso dessa oficina para surdos, ajuda a mediar, ajuda bastante a gente que trabalha no Joselito, que tem essa proposta de aulas inclusivas.

A partir da experiência o bolsista ID aprende acerca da importância de se qualificar para dar conta das necessidades de seus alunos assim como para cumprir com o papel social que se espera do professor e da escola. No caso citado, o bolsista aprende a como adequar os conteúdos à forma do surdo aprender (como articular os conhecimentos/conteúdos e adequá-los ao contexto específico no qual estão inseridos).

Assim, dois grupos de estratégias se destacaram nos nossos dados. Em um, como já exposto, elas eram desenvolvidas e utilizadas pelos bolsistas ID e professores do Subprojeto nas escolas parceiras para mediar a aprendizagem dos estudantes: tinham relação com o lúdico, com a inclusão, com a criação de ações alternativas para lidar com a falta de material da escola e com a necessidade de possibilitar aos estudantes vivenciarem os conhecimentos musicais através de aulas diversificadas.

No outro grupo estão as estratégias do Subprojeto para a incluir o licenciando na escola, contribuindo com o seu processo de aprendizagem docente, assim como para a formação continuada dos professores. São elas: as atividades complementares, os encontros de formação e a produção de material pedagógico.

As atividades complementares (AC's) eram encontros destinados ao planejamento das atividades realizadas no espaço escolar. De acordo com o relatório de atividades do Subprojeto (UEFS, 2017), durante as AC's, os bolsistas ID e professores organizavam

atividades que seriam desenvolvidas individual ou coletivamente, realizavam socialização de pesquisas e refletiam acerca de práticas pedagógicas e elaboravam material didático para intervenção. Assim, esses encontros também se configuravam como

[...] um espaço/tempo de formação continuada, uma vez que nele são discutidos temas diversos da educação, trocas de referências de materiais de subsídio à práxis pedagógica, socialização de experiências, num exercício de constante aperfeiçoamento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola (UEFS, 2017, p.14).

Se constituíam em momentos de aprendizagem e possibilitavam que o trabalho desenvolvido nas escolas parceiras tivessem um fio condutor. De acordo com o manual de funcionamento do Subprojeto (UEFS, 2013) os encontros se constituíam o elo entre o desenvolvimento de todas as atividades e habilidades do mesmo.

Todas as atividades proporcionadas pelo no Programa eram de formação, visto que colaboravam para a aprendizagem da docência, mas o Subprojeto também planejava alguns momentos específicos para que isso ocorresse. Elas eram realizadas em vários formatos, como palestras, seminários, minicursos e oficinas, e tinham como objetivo “propiciar arcabouço teórico, metodológico e prático para o desenvolvimento das atividades aplicadas durante as intervenções” (UEFS, 2017, p.7). A reflexão acerca das atividades de formação apareceu no nosso trabalho em vários momentos. No entanto, ainda gostaríamos de destacar a possibilidade delas produzirem uma aproximação mais consistente entre teoria e prática e possibilitarem “melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares” (GATTI et al, 2014, p.105). Portanto, se constituem em um elemento primordial para que os objetivos traçados pelo Subprojeto se concretizem.

5.3 #FICAPIBID: o PIBID como terceiro espaço de formação

Nossa terceira categoria de análise é o #FICAPIBID. Antes de a discutirmos propriamente, é importante explicar o uso da *hashtag*. Ela funciona como uma palavra-chave antecedida pela cerquilha (#), popularmente utilizada nas redes sociais quando as pessoas desejam **identificar o tema do conteúdo que estão compartilhando**. Cada *hashtag* criada se transforma em um *hiperlink* que congrega todas as pessoas/postagens que também marcaram os seus conteúdos com aquela hashtag específica. Assim, quando

é selecionada uma palavra-chave para determinado conteúdo, ela é automaticamente acrescentado ao grupo de pesquisa daquele assunto. Esta é uma forma prática de agregar variados conteúdos sobre um mesmo tema, facilitando a pesquisa posterior.

Essa *hashtag* aparece na escrita de vários bolsistas ID nos cartazes e placas confeccionados na realização das dinâmicas do GDGO, sempre quando tratado eles discorriam sobre os motivos pelos quais o Programa era relevante e do desejo de que permanecesse. A emergência da hashtag #FICAPIBID, entretanto, é anterior ao GDGO, tendo nascido do movimento de defesa do Programa elaborado pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID - FORPIBID e impresso nos informes socializados nas redes sociais, no final de 2015, como veículo de protesto diante dos cortes do governo federal no orçamento da educação e do anúncio da CAPES da diminuição do número de bolsas e da revisão do Programa.

Entendemos que esta era uma categoria de análise na qual seriam congregadas todas as contribuições que tratavam da relevância do PIBID e que não estivessem já inseridas nas categorias anteriores. Dessa forma, aqui discutimos sobre o PIBID enquanto terceiro espaço de formação, acreditando que essa discussão nos ajudará a refletir acerca dos “diferentes espaçostempos da formação inicial” (FELÍCIO, 2014, p.417) e a problematizar alguns aspectos relativos à formação docente que se consolida em nosso país.

Muitas pesquisas (FELÍCIO, 2014; GATTI, 2014; ZEICHNER, 2010) têm apontado que as parcerias convencionais entre universidade e escola têm ocorrido de forma desarticulada, a partir de um modelo hierarquizante de fora para dentro, no qual a universidade (considerada como o espaço do saber) adentra ao espaço escolar não considerando os saberes construídos nesse espaço como relevantes. Os estágios são um exemplo desse tipo de intervenção e, segundo a literatura, muitas vezes têm se dado por meio de atividades pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, uma vez que geralmente não são construídas a partir de demandas reais do espaço escolar, mas predefinidas pelo componente curricular da graduação, ao qual está relacionada.

Zeichner (2010) nos ajuda a compreender esse cenário. Ao discorrer sobre as conexões entre a formação universitária e as experiências de campo durante a formação de professores, o autor denuncia a desconexão existente entre o currículo acadêmico da formação inicial de professores e a formação que acontece nas escolas. Esse fato resulta de um modelo de formação inicial no qual o aspirante a professor aprende as teorias na universidade para, em seguida, praticar o que foi aprendido nas escolas. Embora o autor

esteja falando a partir do modelo americano de formação, encontramos similaridade no contexto brasileiro, conforme pesquisas de Silva (2016), Ambrosetti et al (2015), Gatti (2014), Libâneo (2012), Gatti e Nunes (2009), entre outros. No Brasil, essa aproximação geralmente se dá através dos estágios, que são o espaço destinado à prática nos modelos tradicionais de formação. Segundo Gatti (2014, p.40),

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações.

De acordo com a literatura pesquisada, apesar dos cursos de formação contemplarem em seus currículos experiências de campo, geralmente são ações que deixam a desejar em relação ao planejamento e monitoramento.

Para os bolsistas ID a formação proporcionada pelas práticas através dos estágios têm contribuído pouco para a construção dos conhecimentos da docência. O Bolsista ID3 nos trouxe elementos importantes para compor esse cenário. Quando realizamos o GDGO, ele estava no sétimo semestre da graduação e falou um pouco da sua vivência nas práticas do estágio comparando-as com as do PIBID:

Toda prática que a gente tem na universidade, tocando, dando aula, já é positiva, é importante. Só que não é o suficiente, né!? É, apenas um semestre de cada estágio não é o suficiente. Não é a mesma coisa do PIBID, que a gente tem uma formação continuada [...] E no estágio é você e você e os alunos. Ou você dá aula ou você não dá aula, porque não vai ter ninguém para te apoiar lá na hora. Tem o professor da aula que te orienta, te dá assim uma direção, mas na hora de dar aula mesmo você está lá sozinho, e você tem que se virar (BOLSISTA ID3).

O seu relato é uma síntese do que as pesquisas já vêm afirmando da dificuldade em proporcionar um acompanhamento mais efetivo aos licenciandos. Gatti (2014) contribui para compreensão desse isolamento do estudante ao explicitar a estrutura de funcionamento atual dos estágios curriculares propostos pelos cursos de licenciatura das IES: compete aos estudantes procurar as escolas de educação básica em que desenvolverá ação; o estágio geralmente configura-se como observação passiva de salas de aula, quando não, com a proposição de ações pontuais; as IES conferem ao professor responsável pelo estágio a atribuição de acompanhar/supervisionar todos os estudantes matriculados na disciplina; não são disponibilizadas a este professor “condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários

eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula” (GATTI, 2014, p.41).

As condições proporcionadas ao estudante, a ausência de articulação entre universidade e escola, a ausência de um acompanhamento próximo realizado pelo professor formador assim como o professor regente da escola, são situações que precisam ser problematizadas. O não acompanhamento desses estudantes também pode ocasionar “ausência de uma clara compreensão dos conteúdos específicos e das formas de como ensiná-los a alunos diversos” (GATTI, 2014, p.42). Todo o exposto resulta na configuração de um cenário que proporciona pouco impacto no processo de aprender a ensinar. Como a Bolsista ID3 relatou, a atuação do estudante na escola acontece na solidão, sem o mentoreamento de profissionais mais experientes, que têm um papel fundamental na formação de futuros professores, pois pode colaborar com os que ainda estão em formação na construção e mobilização dos diferentes conhecimentos necessários à docência.

O panorama de pesquisas construído por Gatti (2014) aponta para a necessidade de um novo formato, no qual hajam “novas formas e condições de trabalho para esses docentes supervisores de estágios curriculares nas IES e para os professores supervisores nas escolas” (ibid, p.43). Os programas em que a atuação do licenciando na escola é cuidadosamente coordenada com os conhecimentos estudados na universidade, em que há um planejamento colaborativo entre universidade e escola (e entre os indivíduos desses espaços) resultam em trabalhos bem sucedidos (ZEICHNER, 2010). Desse modo, há que se repensar a conexão entre o conhecimento das disciplinas da formação inicial disponibilizadas nas universidades e o da experiência em campo nas escolas da rede pública de ensino. Para Zeichner (2010, p.493),

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Ao ambiente em que há essa aproximação, diálogo e trabalho colaborativo, com uma relação mais equilibrada entre esses diferentes espaços de saber e diferentes conhecimentos com vistas a apoiar o processo de aprendizagem docente, chamamos de terceiro espaço. Na lógica do terceiro espaço, tanto a universidade quanto a escola são espaços de formação importantes, uma vez que ambas favorecem diferentes tipos de

aprendizagem sobre a docência. Zeichner (2010) caracteriza esse espaço diferenciado de formação como um espaço híbrido, que rejeitam as binaridades vivenciadas nos espaços formativos (teoria e prática, por exemplo) e envolvem a integração de espaços formativos (universidade e educação básica, por exemplo) e Felício (2014, p.422-423), à partir do trabalho de Zeichner, de espaços transitivos, que implicam em diferentes tipos de cruzamentos de fronteira entre a universidade e a escola com o intuito de proporcionar “uma formação inicial de professores que congregue tanto o conhecimento prático profissional quanto o acadêmico, de modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem sobre a docência”. Portanto, ambos tratam de um modelo de formação no qual os diferentes espaços formativos vivenciados pelo licenciando encontram-se integrados e se constituem em múltiplas fontes de saber.

O bolsista ID supracitado confere ao PIBID ser esse espaço diferenciado de formação e aproximação entre universidade e escola, entre professor formador, professor supervisor e estudante de licenciatura. Quando o mesmo afirma “Não é a mesma coisa do PIBID, que a gente tem uma formação continuada” (BOLSISTA ID3), o sentido da palavra ‘continuada’, no contexto em que foi utilizada, é de algo que se dá continuamente. Para ele, o Programa lhe possibilita estar continuamente em formação, o que é um diferencial em relação aos demais estudantes das licenciaturas que não participam do Programa. Tal compreensão foi compartilhada por seus pares.

Ao conversar sobre o tema com outros bolsistas do Subprojeto, os mesmos afirmaram que quem faz o curso de Licenciatura em Música e não integra o PIBID não tem acesso ao mesmo tipo de formação, porque no Programa ela é mais frequente. Isso não desqualifica o curso de licenciatura, apenas sinaliza que os estudantes que participam das atividades do curso e também das do Programa têm a oportunidade de se envolver com uma gama maior de experiências e de mobilizar diferentes saberes.

O Bolsista ID1, por exemplo, falou: “Ela (*a formação*) é mais frequente e assídua, e mesmo que você não queira, você tem que fazer”, pois faz parte do trabalho desenvolvido com e pelos bolsistas ID. Ao comparar a experiência vivenciada através do Programa e a do estágio, o mesmo bolsista continua:

Eu acho que o estágio contribui? Contribui. Mas muito pouco em relação ao que o PIBID, contribui. Porque é um semestre, e um semestre é muito pouco e você não fica todo o semestre na sala, você não tem contato com os alunos como você tem com o PIBID. Um é basicamente de observação, outro é mais voltado para oficinas, outro é (*Ensino*) Fundamental e o outro é o (*Ensino*) Médio. Só que, assim, é muito pouco o contato que você tem com os alunos e o estágio não tem

algumas atividades de formações e outras experiências que o PIBID te proporciona (BOLSISTA ID1) (Grifo nosso).

O relato traz duas contribuições relevantes. A primeira é que, para ele, os estágios geralmente se dão de forma fragmentada, com a promoção de ações estanques, sem uma continuidade, que não dialogam entre si e com o contexto de formação acadêmica. A segunda, confirma que o PIBID pode proporcionar situações de aprendizagem mais relevantes. Com o que os bolsistas ID da pesquisa concordam. Alguns inclusive afirmam que a participação no Programa deu a base necessária para a realização dos estágios curriculares:

E foi bom também porque quando eu fui para a sala de aula nos estágios que a gente tem que fazer, eu não senti dificuldade nenhuma, nenhuma mesmo. Em ver plano de aula, avaliação, já conheço a realidade (BOLSISTA ID4).

A contribuição do Bolsista ID4 diverge um pouco das de seus colegas, cuja compreensão é de confront na relação estágio-PIBID. Para o bolsistas ID citado, essa relação é de complementaridade na medida em que ambos, cada um a seu modo, estão implicados com o processo de aprendizagem profissional.

A questão da valorização do PIBID para o processo de aprendizagem profissional é uma temática relevante e que precisa ser considerada nas propostas formativas.

Para o Bolsista ID1 o licenciando que não integra o Programa tem oportunidades diferentes do que quem que participa.

Por exemplo, quem não está no PIBID, não tem atividade de formação todos os meses, todo mês. É aberto para a comunidade acadêmica, vai quem quer, mas quem não é do PIBID nunca vai (BOLSISTA ID1).

A valorização das atividades de formação proporcionadas pelo Subprojeto aparece mais uma vez no relato como um aspecto importante do Programa para a capacitação do bolsista ID com vistas a prepara-lo para desenvolver suas ações de forma mais competente.

Os relatos também fortalecem as pesquisas que tratam o Programa como um exemplo de terceiro espaço de formação. Como tal, além da inserção do bolsista ID na escola, o mesmo é acolhido e acompanhado tanto pelo professor da universidade (o professor coordenador de área) quanto o da escola (o professor supervisor). É estabelecida uma relação de parceria/colaboração através da qual há o exercício da docência compartilhada: tanto os professores quanto os estudantes aprendem, ensinam e se apoiam.

O que, segundo Felício (2014, p.424) permite que haja uma “corresponsabilidade pela condução das ações”.

O conjunto de dados encontrados em nossa pesquisa dialogam com os encontrados por Felício (2014, p.423), especialmente quanto aos motivos pelos quais o PIBID pode ser considerado um terceiro espaço na formação inicial de professores. A autora os destaca:

- permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores;
- compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência;
- pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor;
- são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;
- assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;
- propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos.

A relação de proximidade, diálogo e parceria estabelecida entre universidade e escola básica, entre professores (supervisores e coordenadores de área) e bolsistas é traduzida no exercício da docência compartilhada, com uma “tutoria mais ativa” (ZEICHNER, 2010, p.482). Para Felício (2014), este é um dos motivos mais relevantes para que o Programa seja considerado esse terceiro espaço de formação pois a atuação compartilhada implica em uma atitude colaborativa.

Merece destaque também as contribuições que podem ser proporcionadas pelo contato direto e permanência contínua dos licenciandos com a comunidade e rotina escolar. Segundo Ambrosetti et al (2013, p.163), capacitam “a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e as crianças”. Tal conjuntura cria condições para que os conhecimentos já construídos sejam utilizados e que a reflexão sobre suas intenções e crenças seja desenvolvida. Trata-se de um movimento que colabora para que os licenciandos superem o sentimento de insegurança comum no início da profissão e se dirijam para a construção da autonomia.

Quando dialogava com os colegas acima transcritos, o Bolsista ID2 afirmou:

Eu acredito na autonomia em sala de aula, em como no PIBID a gente tem essa continuidade, e nessa continuidade ele traz também essa

intimidade com a turma, então, você desenvolve melhor o trabalho e a sua experiência é bem melhor em relação ao estágio. (Grifo nosso).

O bolsista ID está na escola uma ou duas vezes por semana para desenvolver as ações do Programa, dar aulas, promover oficinas, desenvolver ações diretamente com os alunos da escola e com o auxílio do supervisor. Isso lhe dá condições para testar diferentes estratégias de aprendizagem, para conhecer os alunos e estabelecer relações afetivas com eles, descobrir o que gostam e como aprendem. Há uma relação de proximidade proporcionada pela presença contínua e mediada do bolsista ID na escola. Trata-se de um cenário com o qual o bolsista ID se familiariza, interage e constrói uma rede de saberes que o permite agir de forma mais autônoma. A “descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola” apareceu também no Relatório de Gestão do PIBID (2013, p.68) como um dos impactos proporcionados pelo Programa.

O desenvolvimento da autonomia faz parte do processo de aprendizagem da profissão docente e, conforme Silva e Almeida (2015, p.9), se caracteriza “pela obtenção de um espaço próprio de trabalho com valor claramente reconhecido”, trata-se de um processo que “demanda a construção e o domínio de uma base sólida de conhecimentos específicos e de suas decorrentes formas de ação”. Destacamos que esse processo é construído pelo professor em relação com seus pares e, portanto, não se trata de uma escolha arbitrária, puramente pessoal.

Os dados até aqui expostos nos fazem refletir acerca do tipo de formação inicial proporcionada aos estudantes que integram as licenciaturas, assim como das pesquisas e políticas educacionais referentes à formação inicial de professores para a educação básica. Achados de Gatti (2014) sinalizam a recorrência de pesquisas que constataram a “ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade” (ibid. p.34). A autora afirma que:

As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc (GATTI, 2014, p.34).

No contexto nacional há uma pulverização de políticas traduzidas em uma variedade de programas de formação de professores que caminham de forma paralela, desarticulada. Ainda não há uma política nacional que trate da formação em todos os

aspectos. O próprio Decreto nº 8.752/2016, que institui Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, embora contemple entre seus princípios aspectos como a articulação entre teoria e prática, entre a formação inicial e a continuada e que a escola seja considerada como um espaço importante de formação, entre outros, não há uma apropriação coletiva desses princípios, tampouco empenho governamental e institucional para tanto.

A ausência de políticas específicas se traduz, por exemplo, na ausência de atratividade para a carreira e financiamento específico. Segundo Zeichner (2010), não há como planejar e colocar em ação programas de formação com alta qualidade, com profissionais competentes e abarcando um quantitativo de licenciandos sem que haja recurso para tal. É fundamental a criação de políticas públicas destinadas para este fim, com a previsão da estrutura de acompanhamento e avaliação, com financiamento continuado, com acompanhamento da qualidade. Elas podem, inclusive, prever a disponibilidade de bolsas de estudo que possibilitem a continuação desses estudantes no curso.

A questão da permanência estudantil apareceu em nossa pesquisa. Aproximadamente 38% dos bolsistas ID afirmaram no GDGO ou no questionário que o PIBID foi importante para sua permanência na universidade. Eles apontam que a possibilidade de ajuda financeira estava entre os aspectos que os motivaram a participar do Programa.

E também essa questão de permanência na universidade, né, porque o PIBID mesmo proporcionou a permanência aqui. No início eu não trabalhava e minha família não tinha como me ajudar, então eu só estou até hoje na universidade porque eu comecei a fazer PIBID. Então essa questão financeira foi muito importante para mim, para permanecer e esse contato com a sala de aula foi o que achei mais importante (BOLSISTA ID3).

A concessão de bolsas para os licenciandos é importante para ajuda-los a se manter no curso (diminuindo o índice de desistência) e a retardar a entrada no mercado de trabalho, o que pode ajuda-los a investir mais tempo em sua formação, uma vez que têm a possibilidade de se dedicarem exclusivamente ao curso.

Os dados construídos até aqui nos leva a pensar no PIBID como política de formação e permanência na universidade, assim como a problematizar o modelo de formação inicial disponível nos cursos de licenciatura e o caminho possível proposto pelo PIBID.

Assim, encerramos nossa análise dos achados empíricos da experiência de licenciandos bolsistas do Subprojeto de Música do PIBID UEFS. A título de síntese, apresentamos um quadro abaixo com a retomada dos achados da pesquisa em relação aos saberes mobilizados pelos bolsistas ID no Programa.

Quadro 5 – Resumo dos saberes mobilizados pelos bolsistas ID no PIBID

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DETALHAMENTO
1. Aprendizagem profissional da docência		<p>Tipos de conhecimentos fundamentais mobilizados:</p> <p>1.1 O tornar-se professor: Construção da identidade do professor; Transformação pessoal e profissional</p> <p>1.2 O contato com a escola da educação básica</p> <p>1.3 As experiências vividas</p> <p>1.4 O choque com a realidade</p> <p>1.5 Conhecer pela prática</p> <p>1.6 A formação como um processo de aprendizagem em parceria.</p>
2. Fortalecimento dos saberes da docência: conteúdos do ser professor no espaço do PIBID	2.1 Saberes necessários para a articulação teoria e prática	<p>Tipos de conhecimentos fundamentais mobilizados:</p> <p>2.1.1 Conhecimento da proposta pedagógica da escola;</p> <p>2.1.2 Conhecimento das intencionalidades educativas;</p> <p>2.1.3 Conhecimento sobre os estudantes;</p> <p>2.1.4 Conhecimento da realidade escolar, do contexto pedagógico, social, cultural e político da escola;</p> <p>2.1.5 Conhecimento dos conteúdos escolares.</p>
		<p>Tipos de conhecimentos/estratégias fundamentais mobilizados pelos bolsistas ID e professores do Subprojeto nas escolas parceiras:</p> <p>2.2.1 A ludicidade como mediador do processo pedagógico;</p>

	<p>2.2 Transformando conhecimentos em ensino: estratégias didático-pedagógicas oportunizadas no âmbito do PIBID/UEFS</p>	<p>2.2.2 O desenvolvimento de material e de ações alternativas para adequação os conteúdos diante da ausência de materiais básicos para as aulas;</p> <p>2.2.3 A inclusão como postura pedagógica e as atividades de formação.</p> <p>Tipos de conhecimentos/estratégias fundamentais mobilizados pelo Subprojeto para a incluir o licenciando na escola:</p> <p>2.2.4 As atividades complementares;</p> <p>2.2.5 Os encontros de formação;</p> <p>2.2.5 A produção de material pedagógico.</p>
<p>3. #FICAPIBID: o PIBID e terceiro espaço de formação</p>		<p>3.1 Diferentes espaçostempos da formação inicial;</p> <p>3.2 O PIBID como terceiro espaço de formação.</p>

Na próxima seção, apresentaremos nossas conclusões sobre o conjunto do nosso estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender melhor o processo de aprendizagem da docência, nossa pesquisa partiu do problema “Que contribuições o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID proporciona ao processo de aprendizagem profissional docente no que diz respeito à construção/ampliação/reelaboração dos saberes da docência, na perspectiva dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UEFS?”. Buscamos compreender como a experiência vivenciada no Subprojeto de Música do PIBID/UEFS contribui para a mobilização dos saberes da docência aprendidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UEFS.

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi a qualitativa e contou com a participação de 8 estudantes do curso de Licenciatura em Música, bolsistas do PIBID. A coleta dos dados se deu através análise de documentos, da realização de questionário e de Grupos de Discussão Operativos. Os dados encontrados foram organizados em 3 categorias de análise: 1. aprendizagem profissional da docência; 2. saberes da docência mobilizados no espaço do PIBID; 3. #FICAPIBID: o PIBID como terceiro espaço de formação. Para situar o universo investigado buscamos o amparo teórico de autores que discutem formação de professor, como García (1999), Gatti (2014), Mussi (2007) e Mizukami (2002-2010); aprendizagem docente e saberes da docência como Pimenta (1999), Tardif e Borges (2001), Placco (2006) e Placco e Silva (2007); práxis com Vásquez (1980); Educação Musical no Brasil, como Couto e Santos (2009), Pena (2012) e Pires (2015); o PIBID como Rocha (2013), Gatti et al (2014) e Silva (2016), assim como alguns clássicos da educação que nos ajudaram na compreensão do contexto educacional mais amplo, a exemplo de Saviani (2009; 2011; 2013).

Tais leituras foram fundamentais pois nos ajudaram a compreender que a aprendizagem da docência é processual, ela começa mesmo antes do indivíduo ingressar em curso de licenciatura, atravessa diferentes estágios de maturidade e perpassa todo o período de sua atuação docente. Ou seja, o professor é continuamente um aprendiz que reelabora e constrói conhecimentos a partir de sua experiência de vida, dos saberes da sua formação e da sua experiência profissional. Desse modo, o contato com a escola e com professores mais experientes são elementos fundamentais para o processo de tornar-se professor. E o cotidiano é um espaço importante de ressignificação e produção desses saberes, de articulação entre teoria e prática, compreendida a partir do conceito de práxis, como dois elementos indissociáveis.

Assim, o PIBID congrega elementos fundamentais para o processo de aprendizagem da docência. No Programa, a aprendizagem decorre de uma construção coletiva e conta com a implicação de cada sujeito que, deliberadamente, se compromete com as atividades de formação, planejamento e atuação docente, e a experiência a partir da inserção na escola é tomada como ponto de partida para todo o processo.

Ao construir os dados da nossa pesquisa, percebemos que o PIBID, ao reunir em um mesmo ambiente de aprendizagem estudantes das licenciaturas, professores da escola básica e professores da universidade, ao possibilitar a docência e os conhecimentos compartilhados, ao promover a formação em contato direto com os desafios da escola e proposição de ações à partir do contexto e das necessidades dos alunos, certamente traz algumas contribuições importantes.

Ao construirmos a primeira categoria pudemos perceber que a participação dos estudantes de Licenciatura em Música como bolsistas ID contribui para a aprendizagem profissional da docência vivenciada pelos mesmos, especialmente no que diz respeito aos processos de identificação profissional. O desenho metodológico do Programa possibilita isso, pois coloca os bolsistas ID em contato direto com a educação básica ainda durante a graduação. Ao serem confrontados com a realidade do contexto escolar, eles têm a oportunidade de compreender que o curso que fazem é de formação de professor e não de Bacharel em Música, um equívoco comum, especialmente porque é a única graduação com formação musical da região e alguns dos estudantes ingressam no curso com a expectativa de serem intérpretes. Então o choque com a realidade os possibilita ressignificar a idealização e expectativa em relação à formação, ao espaço da educação básica assim como em relação ao seu papel enquanto professor.

Essa aproximação com a docência mediante uma vivência pré-profissional contribui para a identificação do bolsista ID com a profissão. É um processo que se dá mediante uma série de transformações pessoal e profissional, por meio das quais o estudante pode se conhecer melhor, lidar com suas limitações, se auto-construir enquanto pessoa, o que traz implicações no modo como se vê e se porta em relação à sua profissão. Ao ressignificar a sua experiência de vida e formação o mesmo pode escolher a docência de forma mais consciente ou optar por seguir outro rumo profissional.

A aproximação com a docência proporciona também um espaço de diálogo, partilha e apoio mútuo entre os bolsistas ID e professores (supervisores e coordenadores), o que gera um movimento dinâmico de formação recíproca, de comprometimento coletivo com o ensino, visto que todos os sujeitos estão implicados no processo educativo,

e fortalece o processo de aprendizagem tanto dos bolsistas no que diz respeito à iniciação à docência quanto dos professores no que diz respeito à formação continuada.

Os bolsistas ID relataram que integrar a equipe do Programa se constituía numa oportunidade ímpar em sua formação pois podiam exercer inúmeras funções ligadas à docência, como planejamento pedagógico, regência de aula, avaliação e pesquisa, de forma coletiva e orientada. Esse formato de iniciação à docência encontra amparo na literatura, que relata a importância da figura de um professor mais experiente que inspire e oriente aqueles que estão começando.

Os relatos trazidos acerca das atividades desenvolvidas no Programa contribuíram no sentido de nos informarem que elas colaboram para a mobilização de saberes que são trazidos da formação inicial na graduação assim como para a construção de outros no espaço do Programa. São mobilizados, por exemplo, os conhecimentos relativos aos conteúdos específicos da área de Música, à dimensão técnico-científica, ao conhecimento didático do conteúdo, à dimensão do trabalho coletivo, à dimensão política e à produção de pesquisa.

As ações destacadas como relevantes pelos bolsistas ID no desenvolvimento do Programa de modo geral têm relação com o lúdico (as aulas e atividades são planejadas para serem atrativas, criativas), com a proposição de aulas diversificadas (sempre que possível atrelada a vivências, com o conhecimento musical sendo transformado em ação através dos estudantes), com a inclusão (de alunos com NEE, especialmente os surdos), com a produção de material pedagógico e com a aprendizagem por meio da pesquisa. Desse modo, ao discorrerem sobre as estratégias pedagógicas utilizadas enquanto atuavam no Programa, os bolsistas ID geralmente ultrapassavam a dimensão puramente técnica do conhecimento e do fazer pedagógico, mostrando uma preocupação em tornar esse processo inclusivo, atraente, em possibilitar aos alunos da escola básica a construção do “seu próprio” conhecimento.

O desenho metodológico do Programa permite aos bolsistas ID perceberem o cotidiano da escola como fonte de saber, de investigação, no intuito de perceber as necessidades, os desafios, os problemas e pensar em novas formas de resolvê-los orientados a partir das teorias educacionais e dos saberes já construídos acerca dos mesmos. O que contribui para o desenvolvimento paulatino de uma capacidade de reflexão crítica, de argumentação e produção de conhecimento. Acreditamos que a criação dessa cultura de pesquisa e produção científica pode ser levada para atuação profissional desses sujeitos, o que nos leva a afirmar que o Programa contribui para a

formação de professores que pesquisam, que publicam, em suma, que produzem conhecimento ao invés de serem meros reprodutores.

Outros saberes construídos pelos bolsistas ID no contexto da escola são o conhecimento da realidade escolar e da proposta pedagógica da escola, o conhecimento sobre o contexto pedagógico, social, cultural e político da escola, o conhecimento sobre os estudantes e de diferentes estratégias didático-pedagógicas com vistas a transformar os conhecimentos em ensino de forma adequada ao contexto no qual estão inseridos. Aqui podemos falar também da dimensão dos saberes para ensinar, que abrange os conhecimentos produzidos pelo professor sobre seus estudantes, sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos mais adequados, o conhecimento sobre os objetivos educacionais assim como os aspectos afetivos-emocionais.

Os autores que nos ajudam a compreender esse campo como García (1999), Pimenta (1999), Placco (2006) e Tardif (2002) divergem no modo de nomear e/ou organizar os diferentes tipos de saberes que constituem o arcabouço necessário para a ação docente. Mas, embora cada autor divirja na nomenclatura utilizada para designar tais saberes, **eles convergem nos seguintes pontos:** há um saber que é construído a partir da história de vida do sujeito, marcado por suas crenças e valores, suas experiências de vida, não necessariamente ligadas ao campo da docência. Essas crenças o acompanham ao longo de sua formação podendo ser resignificadas ou fortalecidas durante a graduação. Há os conhecimentos que emergem da sua formação universitária e da troca de conhecimentos entre seus pares, como o da aprendizagem colaborativa, dimensão política inerente ao campo da educação. Há também os saberes relacionados à área de formação específica, que envolve os conteúdos selecionados para o ensino, o conhecimento dos objetivos, estratégias de trabalhá-los com os estudantes e de suas intencionalidades.

Os autores utilizados em nossa pesquisa também convergem no entendimento de que o professor não é um simples reprodutor desses conhecimentos. Ele interage, estrutura e orienta sua atuação a partir desses conhecimentos e pode ser concebido como produtor e co-produtor deles, na medida em que interage com os conhecimentos já estabelecidos e, a partir de sua ação cotidiana, os re-elabora, adaptando ao seu contexto e às suas necessidades. Diante de situações em que não encontra uma “receita pronta”, ele pode experimentar novas direções, produzir novos saberes. Ou seja, os professores mobilizam um repertório de saberes docentes já existente, mas também elabora novos saberes a partir de sua experiência.

A construção desses saberes se dá de modo simultâneo e integrado ao longo de toda a carreira docente pois eles são ressignificados/elaborados/fortalecidos a partir da articulação dos conhecimentos que vêm da formação (inicial e continuada) do professor e da sua prática cotidiana. É o espaço da práxis, um espaço potencial de mudança e de aprendizagem. Trata-se de um movimento no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, de onde surge também um espaço de construção de novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Em nossa pesquisa alguns dos princípios do processo de formação de professor que surgem no contexto do PIBID foram a busca pela integração entre a teoria e a prática, o princípio da individualização (aprendizagem da docência como sendo um processo heterogêneo, que se dá a partir das especificidades), a formação ligada ao desenvolvimento organizacional da escola e com correspondência ao tipo de educação demandada na escola. Todavia não investigamos a integração entre estes e o currículo de formação. Por não estar entre os nossos objetivos, não investigamos a estrutura do curso de formação do professor de Música. Mas acreditamos na importância de que isso seja feito, pois é necessário que o curso esteja atrelado a um modelo de formação adequado para as demandas do nosso tempo, uma formação em que a aprendizagem no espaço da academia e no espaço da escola caminhem juntas. Para tanto, é preciso que haja um canal de diálogo entre universidade e comunidade escolar.

A literatura e os relatos dos bolsistas ID contribuem para a compreensão de que o PIBID é uma das possibilidades para que a aproximação entre academia e escola ocorra. No Programa, os bolsistas ID chegam na escola em uma condição de aprendiz a ser tutorado por um professor da unidade. É com ele que planeja e desenvolve suas ações. Entre eles, os saberes e a aprendizagem são partilhados, trata-se de uma relação menos hierárquica. Ao discorrem sobre essa relação, os bolsistas ID afirmam que o professor supervisor tem um papel primordial no seu desenvolvimento na escola, pois ele os orienta, acolhe/apoia e motiva, de modo que não se sentem sozinhos. A possibilidade de que os bolsistas conheçam o ambiente escolar, trabalhem em cooperação com os professores mais experientes e proponham estratégias de aprendizagem a partir do conhecimento desse contexto aponta para a valorização da figura do professor da educação básica como co-formador (em articulação com o coordenador do Subprojeto) assim como de um

agente de transformação e construção de ações que contribuam para o sucesso escolar dos educandos.

O coordenador de área também é retratado pelo grupo como um formador importante. Uma vez que os professores supervisores não são licenciados em Música, é necessário que o coordenador de área se certifique de que os conhecimentos musicais estejam presentes de forma coerente. Trata-se uma experiência de formação tanto para o bolsista ID quanto para o professor supervisor.

O Subprojeto de Música da UEFS não é o único que conta com professores sem formação específica. Pesquisa realizada por Júnior e Costa (2015) com vistas a conhecer a atuação do PIBID nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil entre os anos de 2013 e 2015, mostra que o Programa apresenta um número considerável de coordenadores de área que são bacharéis, sem formação ligada à docência. Nos subprojetos investigados pelos autores, os coordenadores de área são músicos, porém sem formação em licenciatura. No Subprojeto de Música da UEFS, os professores supervisores são da licenciatura, mas não da área específica de Música. No cenário nacional esse descompasso traz limitações e, por um lado, pode prejudicar o desenvolvimento dos subprojetos pois os conhecimentos pedagógicos e específicos, que são fundamentais para a atuação docente e para a aprendizagem da docência, estão comprometidos. Por outro, no caso da UEFS, traz a possibilidade de que o Subprojeto planeje ações de formação e capacitação direcionadas tanto aos bolsistas ID quanto aos supervisores. Entre as estratégias utilizadas pela coordenação do Subprojeto, estão a participação dos supervisores em atividades de formação e em seminários locais e regionais promovidos pelo Programa, durante os quais têm a oportunidade, juntamente com os bolsistas ID, de se aprofundarem na área do ensino de Música na educação básica.

Um exemplo é a busca pela consolidação de um trabalho em parceria entre o curso de Música, o Subprojeto e a escola através do “Seminário Estudantil de Pesquisa Musical” e do “Seminário de Práticas Pedagógico-Musicais Escolares”, eventos científicos que socializam trabalhos produzidos pelos licenciandos nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Música, Pesquisa Musical I, II e III, Estágio Supervisionado I, II, III e IV e pelo PIBID-UEFS e têm como objetivo fomentar a pesquisa acadêmica assim como a articulação com o ensino de Música na escola. Neles, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar ações exitosas no campo da pesquisa e ensino musical. Os supervisores, por sua vez, também têm a oportunidade de participar dos eventos, tanto como ouvintes quanto como proponentes de trabalho. Trata-se de uma estrutura que

colabora para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atividade de co-formação em relação aos bolsistas.

No exemplo citado há o encontro de diferentes espaços de formação que se constituem em múltiplas fontes de saber para os professores (da escola e da universidade) e para os bolsistas ID. Acreditamos que isso é possível porque há o planejamento colaborativo entre universidade (através dos subprojetos) e escola, o que possibilita a articulação dos conhecimentos presentes em ambos os espaços. Esse tipo de relação está no princípio do conceito de terceiro espaço em Zeichner (2010), um espaço onde os diferentes conhecimentos e os diferentes sujeitos se relacionam de modo mais equiparado com vistas a apoiar o processo de aprendizagem docente.

Um outro aspecto que precisa ser retomado diz respeito à construção da autonomia experimentada pelo bolsista ID. As ações que são propostas pelo Programa no âmbito científico, pedagógico, musical possibilitam ao mesmo desenvolver sua capacidade de realizar múltiplas tarefas relacionadas à docência e construir um espaço próprio de trabalho, com seus valores, conhecimentos e experiências, o que colabora para o desenvolvimento da confiança e autonomia diante do ofício. O desenvolvimento da autonomia faz parte do processo de aprendizagem da profissão docente e, conforme o professor vivencia experiências diversificadas e fortalece/reelabora os saberes docentes, mais confiança “ganha”, e, assim, maior autonomia. Evidente que o desenvolvimento dessa autonomia não se dá em um único momento ou espaço, visto que faz parte do desenvolvimento da maturidade profissional, mas no relato dos bolsistas ID fica claro que o Programa colabora para tanto.

Colabora também para a preparação do campo para a atuação local do professor de Música. Por meio da produção acadêmica, da proposição de diálogo/debates na escola, na universidade e em outros espaços da comunidade acerca do ensino de Música como uma área do saber, da importância do ensino musical no currículo da educação básica e no processo de formação dos alunos, o Subprojeto de Música, em parceria com o colegiado do curso, tem ajudado a construir uma nova cultura. Como exemplo, temos a criação pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana do Programa Música na Escola, lançado em 2015, que oferece aulas de Música em diferentes modalidades. O Programa ainda não alcança todas as escolas do município, mas é um ponto de partida no que diz respeito à criação de programas e políticas ligadas ao ensino musical na cidade.

É importante que essas políticas, tanto no campo do ensino musical quanto da formação de professor, sejam pensadas a partir das necessidades reais da comunidade e

tendo o amparo das pesquisas que vêm sendo realizadas no campo educacional. Apesar da pouca penetração dos resultados dessas pesquisas (fato permite com que os cursos e as políticas de formação de professor sejam pensados a partir de um modelo ideal de aluno e de educação, que não encontram abrigo na realidade) é fundamental que elas sejam uma referência na institucionalização dos cursos formadores e na criação de políticas públicas (GATTI, 2014).

As políticas de formação de professores têm se configurado como políticas de governo, temporárias, sem um comprometimento a longo prazo. No campo do ensino musical, podemos citar as mudanças que vêm ocorrendo sobretudo após a década de 1970 sobre o formato de ensino de Música a ser adotado na educação básica e, conseqüentemente, sobre os currículos e o modelo de formação do professor da área. Essas mudanças são propostas a partir do projeto de sociedade de cada grupo político que está no poder e, dada a transitoriedade, têm fragilizado o campo da formação de professores. Para que haja mudanças reais nesse campo é preciso que a educação seja orientada por políticas de estado, não associadas a um determinado governo ou grupo político, que muda a cada quatro anos.

Os indícios que apontavam para o seu fim não se concretizaram e um novo edital foi publicado, o Edital 7/2018. A nova edição trouxe algumas modificações, como a diminuição do número de bolsas, sobretudo as designadas aos bolsistas de ID e a exclusão de algumas licenciaturas antes apoiadas pelo Programa, como o caso de Música e das demais áreas artísticas. No Edital 61/2013 todas elas aparecem nomeadas separadamente, mas no novo edital aparece apenas “arte”. Certamente que esta mudança não é puramente nominal, há uma série de implicações que, inclusive, perpassam pelo campo da formação de professor.

Outra mudança é que o Programa não se destinada mais a todos os licenciandos, mas apenas aos que estão na primeira metade do curso. Ao grupo de estudantes que está na segunda metade (que tenha cursado 50% ou mais) do curso está destinado um outro programa, o Programa de Residência Pedagógica, lançado através do Edital 6/2018. Apesar de ser inspirado em um modelo de formação americano, no Brasil, o novo Programa aparece como um desdobramento da experiência do PIBID que visa, entre outras coisas, promover a adequação dos currículos de formação às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reformular o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura para torna-lo mais integrado qualitativamente à formação de professores.

Permanece no PIBID (e foi estendido ao Programa de Residência Pedagógica) a concessão de bolsas aos professores (supervisores, de área e institucional) e aos bolsistas ID. Como já discutimos na análise dos dados, esse apoio financeiro contribui para a fixação dos estudantes no curso, sobretudo aqueles que contam com o recurso para sua permanência na universidade. Apesar de ser uma política pública fundamental para a formação de professores, ainda não alcança todos os estudantes das licenciaturas, fato que nos leva a refletir sobre possíveis desigualdades no campo de atuação profissional (com valorização maior dos profissionais que passaram pelo Programa em detrimento dos demais) assim como sobre a necessidade de ampliação do alcance do Programa, a fim de que seja integrado ao currículo da formação e alcance a todos os licenciandos.

Ao acessar as pesquisas já realizadas há uma impressão de que o Programa ocupa um lugar de redenção quanto à aprendizagem inicial da docência. Essa impressão é falsa, o Programa ainda possui questões que precisam ser ajustadas. Além disso, para que o cenário de formação inicial de professor mude é preciso adequar as políticas educacionais, os currículos dos cursos de licenciatura das IES, destinar verba específica para isso, enfim, envolve uma ampla conjuntura. A grande novidade em relação ao PIBID é que é o primeiro Programa de formação inicial no país que tem se mostrado tão eficaz reunindo tantos aspectos importantes da iniciação à docência, envolvendo universidade e escola, professores mais experientes e os que ainda se encontram no início da aprendizagem, como os indicados ao longo da nossa pesquisa.

Os últimos acontecimentos apresentados ainda não nos permite inferir sobre os desdobramentos dos programas e as consequências no campo da formação de professor. Todavia, os dados construídos ao longo dos últimos meses nos permitem afirmar que o PIBID, enquanto uma política pública de formação de professor, colabora para o processo de aprendizagem da docência, para a mobilização dos conhecimentos da docência em articulação com a educação básica e para consolidar esse campo de pesquisa. O entusiasmo demonstrado pelos bolsistas que participaram da pesquisa corrobora com esse entendimento.

Acreditamos que a nossa pesquisa colabora para a compreensão do cenário das políticas, programas e processos envolvidos na aprendizagem da docência vivenciada por indivíduos que ainda estão no período de formação inicial. Os achados podem motivar novas pesquisas. Quanto à colaboração do PIBID, sugerimos que esse universo seja investigado a partir da perspectiva das escolas parceiras (através dos gestores, por exemplo) a fim de confrontar os achados quanto as contribuições proporcionadas por ele

com as pesquisas já realizadas, entre as quais a nossa. Também há que se investigar o impacto das novas mudanças (quanto ao PIBID e ao Programa de Residência Pedagógica) nos currículos e na estrutura dos cursos de licenciaturas das IES.

Ao trazer a discussão da aprendizagem da docência no contexto ainda da formação inicial pretendemos contribuir para fomentar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, com destaque para a relação que pode ser estabelecida entre a participação dos licenciandos em Programas de formação durante o seu percurso acadêmico e a sua trajetória formativa. Essa perspectiva inclui o aprofundamento no compromisso assumido com a profissão, a motivação para a permanência na carreira e, conseqüentemente, o fortalecimento de políticas qualitativas para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007, p. 281-295.

AMADO, João. A Técnica da Análise de Conteúdo. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), nº 5, 2000, pp. 53-63.

ALVES, Gislene de Araújo. **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. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, nº.2, maio/ago. 2007, p. 263-280.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A Educação Musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 12, mar. 2005, p. 57-64.

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, v4, nº 1, p.151-174. Jan/jun 2013.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C.; ANDRE, M. E. D. A de.; ALMEIDA, P. C. A. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354** Blumenau, vol. 10, nº.2, mai./ago. 2015, p.369-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>. Acesso em: fevereiro de 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje, expectativas futuras**.1989. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, E. M. da S. **Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 3ª edição. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASTOS, Alice Beatri z B. Iziq ue . A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Revista Psicólogo inFormação**. ano 14, nº 14, jan./dez. 2010.

BEDIN, E. **Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BORGES, G. A. **Educação Musical e política educacional no Brasil**. Florianópolis: 2007. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf. Acesso em: julho de 2014.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Revista Educação e sociedade, dossiê: os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, Cedes, n° 74, ano 22, abr. 2001, p. 11-26.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acessado em julho de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: junho de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em julho de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em agosto de 2017.

_____. **Lei Nº 11.769**, Altera a Lei Nº9.394, 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. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 18 de agosto de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acessado em agosto de 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vols1. 2, 3, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997. (Anos Iniciais).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. (Anos Finais).

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio/ Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC/SEF, 2000.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. (Revogado pelo Decreto número 8752, de 2016). Acessado em janeiro de 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7**, 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf Acessado em março de 2017.

_____. **Decreto nº 7.219**, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de junho de 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf. Acessado em agosto de 2017.

_____. **Portaria nº 96**, 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 18 de julho de 2013. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A provaRegulamentoPIBID.pdf

_____. **Edital nº 061/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf Acessado em janeiro de 2018.

_____. **Manual de Orientações para a Execução de Despesas do PIBID** – Edital 61/2013. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2212014-Manual-OEDP-EPT.pdf>

_____. **Portaria Capes nº 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>.

_____. **Edital nº 066/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Para a Diversidade – PIBID Diversidade. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf Acessado em janeiro de 2018.

_____. Diretoria de formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatororio-DEB-2013-web.pdf>. Acessado em janeiro de 2018.

_____. **Decreto 8.752**, 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html> . Acessado em setembro de 2018.

_____. **Portaria nº84**, 15 de junho de 2016. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acessado em janeiro de 2018.

_____. **Portaria nº120**, 22 de julho de 2016. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2016. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 05 de fevereiro de 2017.

_____. **Edital nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>

_____. **Edital nº 07/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

BROOCK, Angelita Maria Vander. **A Abordagem Pontes na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade**. Tese de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. Enquanto houver professores...Os universais da situação de ensino. *In: Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.75-87.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. de J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, nº 3 Jun. 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, nº 36, Curitiba, 2010. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em: agosto 2015.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Revista Opus**, Goiânia, v. 15, nº 1, jun. 2009, p. 110-125.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas**. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006, p.173-200.

DANTAS, L.K. **Iniciação à Docência na UFMT**. Contribuições do PIBID na formação dos professores de Química. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, Cuiabá, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: junho de 2018.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. Tese (Doutorado em Educação) – USP. São Paulo, 2011.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014, p. 415-434.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. 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.

FOGAÇA, 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.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ªed. São Paulo: Unesp. Rio de Janeiro: Funarte, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 24, n.º 2, 2004, p.14-23. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2018.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, vol.29, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, nº 1, 2010, p. 139-210.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Edu. Soc.** Campinas, v.31, n.º 113, p. 1355-1379, out-dez.2010. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>

GATTI, B. A. **O PIBID e a Formação de Professores**: modelos de formação e papel do formador. Fundação Carlos Chagas. 2014.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação Musical e educação infantil**: confluências históricas. Programa de Pós-graduação em Música – UFPB. 2009. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchla.ufrn.br%2Fhumanidades2009%2FAnais%2FGT07%2F7.14.pdf&ei=2oH_Tfq6HIni0QGf_5jJAw&usq=AFQjCNFxmrfnZyqFSOQ5dhhQrIqJE6HHng. Acesso em: 25 de maio 2017.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, nº 13, jun. 1991, p. 55-61.

HERNECK, Heloísa R. e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. *In: Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.315-337.

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.º 35, jul-dez 2015, p.35-48.

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KINCHELOE, Joe L. MACLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In: The landscape of qualitative research: theories and issues*. São Paulo: Artmed, 2003, p.281-307.

LIBÂNIO, José Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**, PUC, Goiás, 2012. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/ANP%20SUBMISS%C3%83O%20DE%20ARTIGO%202012.doc>

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

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In: Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências antropológicas*. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeff, Álamo Pimentel. Salvador: Edufba, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. **Revista Saberes**, Parapiranga, vol. 1, n.º 1, 30 jul. 2014. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>. Acessado em dezembro de 2017.

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, Salvador. 2015.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as práticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 28, n.º 2, s.p., 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. *In: A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2018.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 9, p. 50-75, set./out./nov./dez. 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça N Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

- MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti et al. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010
- MIZUKAMI, Maria das G. Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 23, mai-jun-jul-ago - 2003. pg.156-168.
- MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2007.
- MUSSI, Amali de Angelis. 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, vol. 1, p. 09-23.
- NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.
- NIÉRI, D. **A pesquisa brasileira em Educação Musical Infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas**. 2014. Tese (Doutorado Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2014.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.
- PARENTE, F. X. **A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- PEREIRA, E. de S.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. **Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar**. 2010. Disponível em www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/2010/MUSICA-05Emanuel.pdf. Acesso em: 04 de junho 2017.
- PENA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PÉREZ, Leonardo Fábio Martínéz. A pesquisa qualitativa crítica. *In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138-152. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. 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*

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues Pires. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música.** 2015. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. *In: Para onde vão a orientação e a supervisão educacionais, 2002, p.95-106,*

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. *In: Anais: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13:2006: Recife, PE). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006. p. 251-262.*

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. SILVA, Sylvia Helena Sousa da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In: Coordenador pedagógico e a formação docente.* Eliani Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov (orgs). 8ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

RAUSCH, Rita Buzzi. FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME** ISSN 1809-0354 vol. 8, n.º 2, mai./ago. 2013, p.620-641. DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354>. 2013. Acesso em 02/2017.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão.* Braga: CESC/ Almedina, 2005, p. 13-26.

SANTANA, Maiane Santos da S. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Salvador, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** Vol.1. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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, Florianópolis. 2015

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** vol. 14 nº 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11^a.ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Angelita Maria Vander Broock. **Formação de Professores para a Musicalização Infantil: o Papel da Extensão Universitária.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (coord). **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2015. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/306/showToc>. Acesso em: fevereiro de 2017.

SIQUEIRA, C.W. G. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência - PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3^aed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. CRUZ, Antonio Roberto Seixas. **Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

SOUSA, Waleska Dayse Dias de. LOPES, Sonia Maria Gomes. **Pedagogia histórico-crítica no contexto das ideias pedagógicas brasileiras: possibilidade de novas práticas.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberada, Uberaba. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 215-233.

TARDIFF, Maurice. BORGES, Cecilia. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Uma introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofía de la Práxis**. 3ed. México: Editorial Grijalbo, 1980. Disponível em http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/2133/ficheros/folosofc3ada_de_la_praxis_sc3a1nchez_vc3a1zquez.pdf. Acesso em: janeiro de 2018.

VEIGA-NETO, A. Ciência e Pós-modernidade. **Revista Episteme**, Porto Alegre, vol. 3, nº 5, 1998, p. 143-156.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Minuta de Resolução CONSEPE 2010**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UEFS e as atribuições do Comitê Interno. Feira de Santana: UEFS, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de atividades – 2010**. Universidade Estadual de Feira de Santana. - Feira de Santana: UEFS/ ASPLAN, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital PIBID 2012 CAPES. Feira de Santana: UEFS, 2012a. Disponível em <http://prograd.uefs.br/pibid/o-projeto/> Acesso em: fevereiro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Detalhamento do Subprojeto Licenciatura em Música**. Edital PIBID 2012 CAPES. Feira de Santana: UEFS, 2012b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital PIBID/UEFS nº 61/2013 CAPES, Feira de Santana: UEFS, 2013a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Manual de Funcionamento do Programa PIBID/UEFS Subprojeto Musicando a Escola**. Feira de Santana: UEFS, junho de 2013b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Atividades do Programa PIBID/UEFS Subprojeto Musicando a Escola**. Ano Base: janeiro a dezembro/2016. CAPES, Feira de Santana: UEFS, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Gestão 2011 – 2015** Universidade Estadual de Feira de Santana. - Feira de Santana: UEFS/ ASPLAN, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Atividades do Programa PIBID/UEFS Subprojeto Musicando a Escola.** Ano Base: fevereiro a janeiro/ 2018. CAPES, Feira de Santana: UEFS, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório de Bolsistas com Bolsa Cancelada.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -**PIBID Edital 061/2013.** Feira de Santana: UEFS, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Nota de repúdio da UEFS ao Decreto nº 46.** Portal UEFS. Feira de Santana: UEFS, 2016. Disponível em <http://www.uefs.br/2016/05/286/Uefs-endossa-movimento-que-pede-revogacao-de-Portaria-que-altera-operacionalizacao-do-Pibid.html>. Acessado em janeiro de 2018.

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, vol. 35, nº 3, set./dez. 2010, p. 479-504.



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Bolsista de Iniciação à Docência,

Estamos convidando-o (a) para participar da pesquisa intitulada “Formação de professores de música: as contribuições do PIBID para o processo de aprendizagem da docência”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Este estudo tem como objetivo *compreender como a experiência formativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto-Música, desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana intervém/influencia/colabora na aprendizagem profissional de licenciandos, futuros professores de Música*. A realização desta pesquisa trará luz ao processo de aprendizagem inicial da docência que se dá no espaço do referido programa.

Destacamos que estamos atentos à Resolução CNS 466/2012 que ressalta que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Dessa forma, para que ninguém sinta qualquer desconforto, previmos os seguintes procedimentos: a) preservar o anonimato dos sujeitos; b) toda coleta de dados, por meio de registros escritos e orais serão guardados em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa, onde somente as pesquisadoras terão acesso; c) esses registros serão destruídos logo após o seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica de qualquer pessoa; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, caso o participante venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS – tel. (75) 3161-8067).

Para a realização desta pesquisa, os dados serão coletados através de questionário, entrevista e dinâmica de grupo, envolvendo os bolsistas de iniciação à docência que integram o Subprojeto de Licenciatura em Música há mais de 6 meses, em horário e local previamente agendado com o grupo. Os resultados deste estudo não serão utilizados de forma prejudicial para os participantes. Esclarecemos que os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em eventos e publicações científicas. A pesquisadora responsável assume o compromisso de divulgá-los com fidedignidade. Salientamos que a participação dos bolsistas na pesquisa é de caráter voluntário e sem ônus.

Essa pesquisa será desenvolvida pela professora Siméia Almeida Souza, mestranda da UEFS, sob a orientação da Prof^a. Dra. Amali de Angelis Mussi (UEFS), que estarão à disposição para quaisquer esclarecimentos através dos telefones (75) 98112-9166 e (75) 3161-8871. Caso você concorde em participar voluntariamente da pesquisa, deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma cópia será sua e a outra da pesquisadora.

Feira de Santana - BA, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Bolsista de Iniciação à Docência

Siméia Almeida Souza
Pesquisadora

Amali de Angelis Mussi
Orientadora

APÊNDICE 2 - ROTEIRO O GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO (GDGO)

ACOLHIDA

Receber os bolsistas com um copinho de água mineral e guloseimas.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO – duração: 10 min

Após o tempo de tolerância para a chegada dos participantes (entre 15 e 20 minutos), o encontro terá início com a apresentação da proposta de trabalho.

Explicarei brevemente o objetivo da pesquisa e quais atividades realizaremos no encontro.

Em seguida entregarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este será o momento de esclarecer eventuais dúvidas sobre o documento, ou participação na pesquisa. Em seguida, solicitarei que cada participante a preencha.

1ª PARTE – PLAQUINHA DA DEFESA – Duração: 40min (10min produzir, 2min para cada integrante falar)

Essa dinâmica tem como objetivo identificar os conhecimentos e experiências proporcionado pelo PIBID são aprendidos e valorizados, na percepção dos bolsistas de iniciação à docência.

Para realização desta dinâmica, os participantes serão colocados diante da seguinte sentença hipotética:

O PIBID vai a julgamento para definir a sua continuidade ou o seu fim. Como bolsistas, vocês são convidados para uma mobilização em frente ao fórum. O movimento será transmitido ao vivo pelas redes sociais (facebook, instagram, twiter), então cada um de vocês deverá levar placas com motivos pelos quais o PIBID deve permanecer funcionando.

Com vistas a alcançar o maior número possível de pessoas através das redes sociais, as plaquinhas deverão ser criativas, de fácil compreensão, para que, aqueles que olharem, entendam o seu argumento.

Desse modo, de forma clara, sua plaquinha deverá responder à seguinte questão: “Diante da possibilidade do PIBID chegar ao fim, que motivos você apresentaria para defender a sua permanência?” Pode citar mais de um motivo, caso queira.

Neste momento, apresentarei alguns modelos de plaquinhas ao grupo.

Em seguida, será disponibilizado o material necessário para a confecção: moldes variados de plaquinhas, lápis, borracha, canetas coloridas. O grupo terá 10 minutos para realizar a atividade.

Socialização: finalizado o tempo, cada participante apresentará sua placa, explicando brevemente o seu argumento/frase.

Nesse momento, deverei estar atenta a duas questões:

- 1- O que os motivou a escolher participar do PIBID? (Possíveis motivações: a experiência; a possibilidade de formação para o trabalho na educação básica; a proposta do programa; a bolsa de estudos.)
- 2- Qual diferença que faz participar do PIBID? Em outras palavras, qual a contribuição (aprendizagem/conhecimento/experiência) proporcionada a um estudante que participa do programa e que não é proporcionada a um estudante que não participa?

Se tais questões não aparecerem na fala dos participantes, deverei fazer pequenas contribuições que os ajudem a falar sobre o assunto como no exemplo: “Foi por isso que você escolheu o programa?” “Você considera isso o diferencial do programa?” “E quem não está no programa, não faz assim?”.

2ª PARTE – DIAGRAMA DE PROCESSO – Duração: 1hora (15min produzir, 3min para cada dupla falar)

Essa atividade tem dois objetivos: identificar situações pedagógicas valorizadas pelos participantes e analisar as contribuições que o subprojeto do qual fazem parte oferece para articulação teoria e prática na formação do professor de música. Através dela acredito que será possível entender como se dá o processo de formação que se desenvolve no espaço do subprojeto e as formas de ensino que são valorizadas por cada participante.

Convidarei os participantes para que se dividam em duplas ou trios (a depender da quantidade de participantes presentes). Em seguida, solicitarei que cada dupla ou trio eleja uma atividade desenvolvida no Subprojeto Musicando a Escola. A escolha da atividade deverá considerar a questão: Qual foi a mais relevante? Por quê? (se não houver consenso sobre a escolha da atividade, o grupo poderá escolher até duas atividades.)

Após a escolha, deverão construir um diagrama com informações que caracterizem e contextualizem a atividade. O diagrama será escrito pensando na seguinte estrutura: *O que?* (atividade escolhida); *Como?* (como a atividade foi desenvolvida); *Por que?* (por que essa atividade foi feita e por que ela foi considerada significativa). Serão disponibilizados papel metro branco, canetas, cartões coloridos, cola e lápis de cor/hidrocor.

Após esse processo, cada dupla/trio apresentará o seu diagrama para os demais participantes, deixando claro que atividade fizeram, como e porque o fizeram. Os demais participantes também poderão fazer contribuições às apresentações de seus colegas.

Ao final, toda a produção do grupo (as plaquinhas e os diagramas) será fotografada para utilização no tratamento dos dados na pesquisa.

3ª QUESTIONÁRIOS – Duração: 10 min

O objetivo do questionário é conhecer um pouco do perfil de cada participante do programa.

Cada participante receberá um breve questionário para responder ao final do encontro. Ele deverá ser respondido e devolvido no momento.

O questionário é composto por questões fechadas acerca do perfil, formação, experiência e percepções acerca do PIBID pelos participantes e duas questões abertas acerca da motivação de participar do subprojeto e da contribuição do mesmo para sua formação.

ENCERRAMENTO

Agradecer a participação e contribuição de cada indivíduo na pesquisa.

Lanche coletivo.

**APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO LICENCIANDO EM MÚSICA
PERFIL DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

BLOCO 1 – Caracterização dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID

Email _____ Cel. _____

1 - Idade: _____ anos

2- Sexo: (1) Masculino (2) Feminino

3- Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

(1) Ensino médio tradicional.

(2) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.).

(3) Profissionalizante magistério (Curso Normal).

(4) Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo.

(5) Outro: _____

4- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

(1) Todo em escola pública.

(2) Todo em escola privada (particular).

(3) A maior parte em escola pública.

(4) A maior parte em escola privada (particular).

(5) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

5- Indique o ano que você ingressou no curso de Música:

Ano _____

6- Indique a forma como você ingressou no curso de Música – UEFS.

(1) Vestibular, pelo sistema de ampla concorrência

(2) Vestibular, pelo sistema de cotas

(3) Como portador de diploma de nível superior

(4) Outro: _____

7- Indique o período que você está cursando atualmente: _____ Período.

8- Você possui outra graduação? () Sim () Não

Qual? _____

9- Por que você escolheu fazer vestibular para o curso de licenciatura na área de Música?

10- Por que você decidiu participar do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID?

11- Você já participou como bolsista de outro projeto institucional? (exemplos: Iniciação Científica, Monitoria, etc.)

(1) Não (2) Sim
Em qual projeto?

—
Durante quanto tempo?

12- Você já teve alguma experiência docente em escolas de Educação Básica?

(1) Não (2) Sim
Em qual(is) disciplina(s)?

Durante quanto tempo?

BLOCO 2 – Contribuições do PIBID Música – UEFS

13- Como você avalia a contribuição do PIBID para a sua formação?

- (1) Muito boa
- (2) Boa
- (3) Regular
- (4) Fraca
- (5) Muito fraca

14- Você considera que o PIBID contribui para a formação teórica do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco
- (4) Não contribui

15- Você considera que o PIBID contribui para a formação prática do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco
- (4) Não contribui

16- Você considera que o PIBID contribui para a articulação teoria e prática na formação do professor de música?

- (1) Contribui amplamente
- (2) Contribui parcialmente
- (3) Contribui muito pouco

(4) Não contribui

17- Você considera que o PIBID contribui na preparação para o exercício profissional?

(1) Contribui amplamente


(2) Contribui parcialmente

(3) Contribui muito pouco

(4) Não contribui

Feira de Santana, _____ de _____ de 2017.

ANEXO 1 – DETALHAMENTO SUBPROJETO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Nome da Instituição	UF
Universidade Estadual de Feira de Santana	Bahia
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
Licenciatura em Música	
3. Coordenador de Área do Subprojeto:	
Nome: Simone Marques Braga	CPF: 64037517515
Departamento/Curso/Unidade: Letras e Artes – Música -	
Endereço residencial: Rua Vital Soares, 304- AP. 704 – Ed. Flor de Liz – Brotas, Salvador – Ba	
CEP: 40286-350	
Telefone: DDD (71) 9918-5900	
E-mail: moninhabraga@gmail.com	
Link para o Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4248215J3	
4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)	
<p>Com a aprovação da Lei 11.769/2008, que estabelece a música como conteúdo obrigatório na escola, questionamentos emergem, sobretudo, acerca da falta de professores. Por isso, é oportuno investir em projetos com foco na formação inicial na área. Neste contexto, o Projeto “Musicando a Escola” tem por objetivos: 1) contribuir para a formação inicial de professores de música; 2) articular conhecimentos musicais pedagógicos, teóricos e práticos; 3) valorizar a música como área de conhecimento; 4) desenvolver diálogo entre a universidade e a educação básica; 5) inserir a prática do ensino musical em escola pública local; 6) vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o contexto escolar; 7) conscientizar quanto a importância da música na educação básica; 8) fomentar políticas públicas locais para a área; 9) auxiliar na preparação do campo de atuação local para os futuros professores de música. O Projeto contemplará duas modalidades para o ensino musical na escola: 1) aulas em caráter curricular; 2) aulas em caráter extracurricular. As duas modalidades, com temáticas propostas pelos bolsistas, desenvolvidas em parceria com professor supervisor, são formas diferenciadas de inserção do ensino musical na escola. A primeira,</p>	

direcionada apenas para os alunos das escolas, caracteriza-se pela necessidade de recursos, quantidade menor de participantes e metodologias para a prática vocal e instrumental. Já a segunda, direcionadas para alunos, professores e familiares, caracteriza-se por metodologias para uma quantidade maior de alunos, utilizando-se recursos existentes na sala de aula.

Os bolsistas atuarão na escola através de uma estratégia que contemplará as atividades: 1) observação e participação nas aulas; 2) elaboração de atividades e materiais didáticos para o ensino; 3) planejamento de ensino junto ao professor supervisor; 4) regência. As atividades deverão ser realizadas de forma articulada com as ações que ocorrem na escola. Durante estas atividades, bolsistas, supervisor e coordenação também estarão envolvidos na participação de reuniões (conselho de classe, com pais e pedagógicas), realização de leituras que darão suporte a atividades pedagógicas científicas, seguidas de discussão, definição e finalização do plano de trabalho para o desenvolvimento do subprojeto. O plano de trabalho também servirá de base para a elaboração de atividades de ensino e materiais didáticos construídos em uma integração entre propostas de ação prevista no subprojeto e planos de ensino do professor supervisor, de forma a promover uma estreita cooperação entre as escolas de educação básica e a universidade. O planejamento das atividades de ensino, junto ao professor supervisor, deve proporcionar aos estudantes de licenciatura o diálogo e a discussão sobre as experiências metodológicas e a prática docente. Esta vivência deve ser acompanhada de um olhar investigativo por parte do bolsista (formação inicial) e do supervisor (formação continuada), construído por meio de discussões com o coordenador do subprojeto, de modo a promover uma atitude reflexiva sobre suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Para realizar o acompanhamento e a avaliação do projeto será promovido o diálogo entre formação inicial e continuada, pesquisa e extensão, através da construção de grupos colaborativos, unidos pelo compartilhamento de questões a serem investigadas. Os momentos de acompanhamento e avaliação serão realizados por meio de reuniões periódicas, recebimento de relatórios, participação e realização de eventos específicos para discutir os resultados do PIBID.

5. Ações Previstas

- 1) Diagnóstico e intervenção escolar, da clientela escolar, de recursos disponíveis e necessidades, identificação de problemas educacionais na área:
 - Reuniões de Coordenador com Supervisores e Bolsistas para esclarecimentos sobre o funcionamento do projeto e planejamento de coleta de dados;
 - Realizar entrevistas com alunos e professores da escola parceira na etapa inicial e final do subprojeto;
 - Participação das atividades escolares (reuniões, encontros, apresentações, planejamentos, etc);
 - Confecção de instrumentos para coleta de dados do acompanhamento do subprojeto;
 - Coleta de dados.
- 2) Planejamento e execução de ações previstas com reflexão a luz de referencial teórico sobre os problemas educacionais que estarão sendo enfrentados:
 - Reunião com Supervisor da área na escola e Bolsistas para análise de dados;
 - Delimitação de problemas e elaboração de Planos de Trabalho pelo Supervisor e Bolsistas para intervenção;

- Discussões e levantamento sobre referencial teórico;
 - Reuniões com Coordenador, Supervisores e Bolsistas para planejamento de ações;
- 3) Planejamento pedagógico musical:
- Discussão de formatos de aulas e metodologias para o ensino musical;
 - Confecção e levantamento de recursos necessários para as aulas;
 - Seleção de repertório;
 - Análise e seleção de métodos musicais;
 - Elaboração de estratégias de ensino e de avaliação;
- 4) Fomento a pesquisa:
- Organização de grupo de estudo;
 - Leitura e discussões do referencial teórico;
 - Elaboração de textos coletivos;
 - Produção coletiva de relatos de experiência do subprojeto (artigos);
 - Participação em Congressos Científicos da área (coordenador, supervisores e bolsistas) com apresentação do projeto, relatos de experiência e comunicação de pesquisa;
 - Realização do Iº Encontro PIBID de Música (fomentar discussão da prática educativa musical e políticas públicas locais);
- 5) Fomento a extensão:
- Organização de apresentações que oportunizem o acesso a comunidade local;
 - Organização de eventos oportunizando o diálogo com outras instituições de ensino locais (Iº Encontro Musical com estudantes do CUCA);
- 6) Documentação do desenvolvimento do subprojeto:
- Registro em áudio e vídeo das observações e das atividades realizadas ao longo de todo o projeto (mídias: cd's, dvd's, mds);
 - Criação de *blog* para subprojeto;
- 7) Realização de *performance* musical:
- Realização de apresentações musicais, sendo 02 aulas públicas e 03 apresentações, realizadas na escola e no Auditório do CUCA, ao oportunizar o acesso a familiares, comunidade escolar e comunidade feirense;
 - Oportunizar o encontro dos alunos participantes com estudantes de música do CUCA;
- 8) Vivência docente na Educação Básica:
- Observação das atividades escolares;
 - Atuação docente;
- 9) Avaliação do subprojeto:
- Verificação das avaliações da equipe participante (coordenador, supervisor e bolsistas);
 - Análise das entrevistas (realizadas com professores e alunos);
 - Elaboração de relatório.

6. Resultados Pretendidos

- 1) Ampliar as ações e as experiências que promovam a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UEFS a partir da realidade da prática docente e do cotidiano das escolas da região;
- 2) Formar professores de Música com sensibilidade e capacidade de executar projetos inovadores, interdisciplinares e multiculturais no ambiente escolar;
- 3) Articular a prática, reflexão e pesquisa no exercício docente;
- 4) Contribuir para a formação continuada do professor da rede pública que atuará como supervisor;
- 5) Contribuir com as políticas públicas locais para a educação pública, sobretudo, na inserção da música e valorização do educador musical fomentando discussões, disseminações e avaliações in loco da sua pertinência, qualidade e eficácia;
- 6) Promover a integração das atividades congêneres no âmbito do PIBID realizadas na UEFS e na Rede Pública de Ensino;
- 7) Publicação de pesquisas educativas em livros, anais, periódicos;
- 8) Divulgação de resultados e projetos em eventos;
- 9) Conscientizar da importância da música na Educação Básica;
- 10) Inserção do ensino musical na escola parceira;
- 11) Aumento da frequência das atividades experimentais na escola;
- 12) Aumento do interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas na escola parceira;
- 13) Apoiar as ações dos professores e dos dirigentes escolares voltadas para a diversificação e a melhoria do material e das práticas didáticas;
- 14) Constituir canais de comunicação (eventos, sites etc.) destinados à disseminação e ao apoio às boas experiências desenvolvidas nas escolas e nas universidades;
- 15) Promover a valorização da docência como profissão e como modo de vida e de inserção social.

7. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Elaboração de Edital para seleção de alunos bolsistas e de professores supervisores	Junho 2012	Julho 2012
Inscrição dos bolsistas e professores supervisores	Julho 2012	Julho 2012
Seleção dos bolsistas e professores supervisores	Agosto 2012	Agosto 2012
Contratação da equipe do projeto	Agosto 2012	Agosto 2012 (até 05/08)
Reunião I com a equipe do subprojeto	Agosto 2012	Agosto 2012
Visitas à escola (diagnóstico das estruturas físicas)	Agosto 2012	Agosto 2012 (até 03/08)
Apresentação do Projeto para a equipe da escola (levantamento das necessidades das escolas)	Agosto 2012	Agosto 2012 (até 03/08)
Apresentações musicais dos bolsistas na escola (Início do projeto na escola)	Agosto 2012	Agosto 2012 (dia 09/08)
Registro audiovisual do desenvolvimento do subprojeto	Agosto 2012	Julho 2013
Inserção na escola (diagnóstico situacional humano)	Agosto 2012	Agosto 2012
Organização do grupo de estudo	Agosto 2012	Agosto 2012

Elaboração de entrevistas (I e II)	Agosto 2012	Agosto 2012
Realização de entrevistas I com professores e alunos	Setembro 2012	Setembro 2012
Observação e participação nas aulas	Setembro 2012	Setembro 2012
Elaboração de atividades e materiais didáticos para o ensino (1ª etapa)	Setembro 2012	Dezembro 2012
Planejamento de ensino (1ª etapa)	Setembro 2012	Setembro 2012
Reunião II e grupo de estudo com a equipe do subprojeto	Setembro 2012	Setembro 2012
Regências das aulas (extracurriculares e curriculares)	Setembro 2012 (2ª quinzena)	Dezembro 2012
Reunião III e grupo de estudo com a equipe do subprojeto	Novembro 2012	Novembro 2012
Aula pública I	Novembro 2012	Novembro 2012 (final do mês)
Apresentação Musical I (culminância das aulas)	Dezembro 2012	Dezembro 2012 (final da primeira quinzena)
Apresentação Musical II: encontro com grupos musicais do CUCA (apresentação do projeto para comunidade local)	Dezembro 2012	Dezembro 2012
Reunião IV com a equipe do subprojeto (avaliação semestral)	Dezembro 2012	Dezembro 2012
Elaboração de relatório semestral	Dezembro 2012	Dezembro 2012
Elaboração dos textos de relatos de experiência e de projeto para submissão ao SIMCAM (Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais)	Dezembro 2012	Janeiro 2013
Elaboração de atividades e materiais didáticos para o ensino (2ª etapa)	Fevereiro 2013	Fevereiro 2013
Reunião V e grupo de estudo com a equipe do subprojeto	Fevereiro 2013	Fevereiro 2013
Apresentações musicais dos bolsistas na escola	Fevereiro 2013	Fevereiro 2013 (início do mês)
Observação e participação nas aulas	Fevereiro 2013	Fevereiro 2013
Regências das aulas (extracurriculares e curriculares)	Março 2013	Julho 2013
Reunião VI e grupo de estudo com a equipe do subprojeto	Abril 2013	Abril 2013 (início do mês)
Aula pública II	Mai 2013	Mai 2013
Participação em Congresso Científico da área (SIMCAM)	Mai de 2013	Mai de 2013
Reunião VII e grupo de estudo com a equipe do subprojeto	Abril 2013	Abril 2013
Apresentação Musical III (culminância das aulas)	Junho 2013	Junho 2013

Apresentação Musical IV e Iº Encontro PIBID Música no CUCA (apresentação do projeto para dirigentes de escolas, UEFS e Secretaria de Educação Municipal)	Junho 2013	Junho 2013
Realização de entrevistas I com professores e alunos	Junho 2013	Junho 2013
Reunião VIII com a equipe do subprojeto (avaliação semestral)	Julho 2013	Julho 2013
Elaboração de relatório semestral/Final	Julho 2013	Julho 2013

8. Outras informações relevantes (quando aplicável)

As ações previstas são um direcionamento do trabalho, porém, a realização das mesmas como planejadas, dependerá do resultado das observações e interações realizadas na escola.

Em consonância com o projeto institucional PIBID/UEFS, bem como, a partir de um trabalho coletivo de discussão e elaboração das novas propostas em curso, há um conjunto de pressupostos e ações comuns a todos os subprojetos, que buscam fortalecer a qualificação do Programa, dentre as quais, se destacam:

- Este subprojeto prevê ações de educação e saúde em articulação com o PET-Saúde para o diagnóstico de situações que dificultam o processo ensino-aprendizagem dos alunos das escolas públicas envolvidas no projeto. A título de exemplo, o componente curricular "Medidas e Avaliação" do curso de Licenciatura em Educação Física irá contribuir com ações que se proponham a verificar o nível de atividade física de escolares a partir da investigação dos hábitos de atividades físicas desenvolvidas por crianças e adolescentes tanto na escola, quanto no tempo de lazer, incluindo o final de semana. Para tanto, será utilizado o instrumento PAQ-C (*physical activity questionnaire*), criado no Canadá no intuito de investigar os níveis de atividade física moderada e intensa dessa faixa etária (8 a 15 anos de idade) (CROCKER et al, 1997).
- A proposta de ampliação das ações do PIBID/UEFS nos orienta a promover formas de integração com os demais docentes do curso de licenciatura. Para tanto, será valorizado a inserção de professores como tutores dos estudantes, com proposta de acompanhar as ações do estudante (orientação no planejamento e troca de saberes e experiências) e ampliar o diálogo com o colegiado do curso. O professor-tutor terá valorização de sua orientação pela instituição, e poderá vir a atuar em futuros programas institucionais orientados para a formação de professores.
- Acompanhando o projeto institucional, este subprojeto também considera os impactos positivos que o desenvolvimento desta proposta possa incidir sobre resultados do processo educativo no Estado da Bahia. Nesse contexto, destaca-se, no ano de 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado da Bahia, que foi de apenas 3,2 para as séries finais do Ensino Fundamental. Na cidade de Feira de Santana, distante 107 km da Capital e situada no cruzamento das BR's 101, 116 e 324, pouco difere do panorama estadual, ao apresentar um índice de 2,9 na rede estadual de ensino.
- Considera, também, os últimos dados do Censo Escolar, que revelam o alto índice de professores no Brasil sem a formação em nível superior, destacando-se o Estado da Bahia. De acordo com os dados publicados em 2011, o Estado da Bahia possui 150.231 professores atuando na Educação Básica, conta ainda com 1.332 docentes com formação no Ensino Fundamental, 94.604 professores

com formação em nível Médio e 54.295 professores com formação universitária (BRASIL, INEP, 2011). Ou seja, no Estado da Bahia, somente cerca de 30% dos docentes possuem formação universitária. Há a necessidade premente de fortalecimento da atividade pela docência e a bolsa PIBID contribui para isso. A atuação do licenciando como bolsista na escola suprirá não somente suas necessidades financeiras, mas também possibilita a sua permanência no curso e o fortalecimento de suas expectativas futuras como professor, uma vez que fará parte do ambiente escolar, vivenciando não somente suas dificuldades como também as possibilidades de transformação com suas ações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: 2011 – Resumo Técnico**. Brasília: 2012. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

CROCKER, P. R.; BAILEY, D. A.; FAULKNER, R. A.; KOWALSKI, K. C. & McGRATH, R., 1997. Measuring general levels of physical activity: Preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for Older Children. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, 29:1344-1349.