

O PIBID na formação de professores de música: a visão dos bolsistas

Flavia Candusso

Universidade Federal da Bahia

flaviacandusso@gmail.com

Jaqueline Câmara Leite

Universidade Federal da Bahia

leitejaqueline@yahoo.com.br

Regiane Carvalho

Universidade Federal da Bahia

recarvalho7@gmail.com

Resumo: Os cursos de Licenciatura em Música no Brasil estão constantemente desafiados pela necessidade de melhorar a formação dos professores de música para que possam lidar com a complexa realidade da escola pública. Em muitos casos, o conhecimento transmitido ao longo do curso não está em sintonia com aquilo que seria necessário aprender. O objetivo deste artigo é discutir as contribuições do PIBID nessa formação fundamentando-se nas discussões de Nóvoa (2009a) e Pimenta e Lima (2004). Através de um questionário foram coletadas 44 respostas. Os resultados apontam o impacto profundo do programa na vida das pessoas que por ele passaram no que diz respeito à construção de sua prática pedagógica, consciência da realidade sociocultural da escola pública, troca e produção de conhecimento, articulação entre teoria e prática.

Palavras chave: Formação do Professor de Música, PIBID, Escola Pública

Introdução

Os Cursos de Licenciatura em Música no Brasil estão constantemente desafiados pela necessidade de melhorar a formação dos professores de música para que possam lidar com a complexa realidade da escola pública e outros contextos de atuação profissional. Para Grossi (2006), “nas últimas décadas foi produzida uma grande quantidade de literatura sobre a formação do educador musical e com isso veio a tona que os cursos de licenciatura não estão preparando adequadamente os professores para os desafios que encontrarão no campo profissional” (GROSSI, 2006, p. 33). Em muitos casos, os conhecimentos transmitidos e aprendidos durante o curso universitário não estão em sintonia com aqueles que, na prática, seriam efetivamente necessários para as aulas de música no contexto da escola

pública. É necessário frisar que, para o senso comum, parece haver uma certa distância entre teoria e prática: enquanto a “teoria” remete ao conhecimento produzido e ensinado por acadêmicos e, por conseguinte, restrito ao universo do pensamento e das ideias, a “prática” está ligada exatamente a “o quê” e “como fazer”, ou seja, ao modo mais contundente e concreto de se transmitir conhecimentos, sobretudo no ambiente das escolas.

Como Pimenta e Lima (2004) observam, a relação teoria e prática continua dicotômica, “na prática, a teoria é outra” afirma uma professora entrevistada pelas autoras (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 33). Este depoimento enfatiza que, no caso da formação de professores, os cursos de licenciatura nem sempre oferecem as bases teóricas necessárias para uma prática profissional eficaz e, ao mesmo tempo, não consideram a prática como referência para uma fundamentação teórica. No final, as autoras constataam que “[o curso] carece de teoria e de prática” (2004, p. 33). Esta contraposição entre teoria e prática, portanto, não é meramente semântica e acaba sendo refletida nos espaços desiguais de poder na estrutura curricular, na qual a carga horária destinada à prática é vista como de menor importância (p.34).

Na literatura produzida pela área de educação musical sobre a formação de professores, encontramos Neide Esperidião (2012) que lembra que

deparamo-nos com novas pautas educacionais que fazem eco às transformações das sociedades tais como: mudança no modelo e na missão da escola, nos processos de ensino-aprendizagem, nos desenhos curriculares, nas metodologias, nos processos de avaliação, na prática pedagógica de professores, nas relações interpessoais entre os sujeitos da educação, nas relações da escola com a comunidade, situando-a como espaço de socialização de saberes (ESPERIDIÃO, 2012, p. 33).

Por conta disso, novos desafios surgiram para dar conta desta complexa realidade e muitos trabalhos voltados para discussões teórico-práticas da música e suas formas de ensino foram realizados, inclusive por pesquisadores de áreas afins. Estes estudos buscaram chamar a atenção dos educadores musicais para a necessidade de mudanças nas concepções e nas práticas do ensino da música nos contextos escolares. Para a autora, formação é “um

processo sempre inacabado, individualizado e, ao mesmo tempo, coletivizado, realizado a partir da formação inicial, não restrito apenas à sala de aula, mas, também, desenvolvendo-se no *lócus* de atuação dos professores” (p. 38). Esta etapa, portanto, é essencial para configurar o pensamento e o olhar do futuro educador.

Cereser (2004), em sua pesquisa sobre a formação inicial de professores de música na visão dos licenciandos, constatou que é necessário formar um profissional que dentro das categorias de Pérez Gómez (2000) se encontre “na perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática e na perspectiva de reconstrução social” (CERESER, 2004, p. 32).

A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, por exemplo, até uns 10 anos atrás, concentrava seus esforços na preparação de educadores musicais para que lecionassem em seus cursos de extensão ou contextos similares. Em comum tinham estas três características, entre outras: turmas com poucos alunos (que escolheram estudar música), instrumentos musicais na sala e o apoio dos pais. Em outras palavras, uma realidade profissional oposta àquela encontrada nas escolas públicas, na qual as turmas contam com 30-35 alunos nem sempre motivados ou interessados, ausência de uma sala específica para a aula de música, carência de instrumentos musicais, e uma visão muitas vezes equivocada por parte da direção e/ou coordenação, quando tende a entender a aula de música como um espaço destinado à recreação, ao entretenimento, relegando ao professor o papel de animador, sobretudo no que se refere às apresentações musicais em festas comemorativas. Por causa destes motivos, muitos professores de música, hoje experientes, afirmam que seus primeiros dias de atuação em uma escola pública foram dramáticos, pois se deram conta de que grande parte do que tinham aprendido na graduação não fora útil ou adequado para lidar com aquele cenário profissional.

Foi visando transformar a formação de professores nos cursos de licenciatura, sobretudo no que tange à articulação entre escola pública e universidades, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual o curso de Licenciatura em

Música da UFBA faz parte desde 2010¹, foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007.

O objetivo deste artigo é, portanto, discutir as contribuições do PIBID na formação dos professores de música, considerando a perspectiva de ex-pibidianos formados e ex-pibidianos e pibidianos licenciandos, que puderam vivenciar o cotidiano das escolas e das aulas de música no contexto da rede pública de ensino como parte de seus estudos universitários. O texto apresentará a metodologia de pesquisa utilizada e a discussão dos dados que constará de duas partes: a primeira referente às expectativas e à realidade encontrada pelos bolsistas, e na segunda referente aos saberes conceituais, metodológicos e políticos da formação de professores, conforme Pimenta e Lima (2004).

Procedimentos Metodológicos

Para realizar esta investigação, utilizamos o método *survey* através da aplicação de um formulário online, com perguntas abertas e fechadas, que buscou colher dos pibidianos e ex-pibidianos dados relativos ao seu perfil acadêmico; às suas expectativas e primeiras impressões sobre a escola; às suas práticas de ensino anteriores ao PIBID; às experiências realizadas junto aos professores supervisores na realidade escolar, destacando aspectos músico-pedagógicos, sociais, culturais e políticos; mudanças na própria formação decorrente da vivência no PIBID. Enviamos o formulário para 15 bolsistas que já se graduaram, 14 dos quais responderam, e para 36 estudantes que ainda se encontram no curso e que atuaram por pelo menos um semestre no PIBID. Deste grupo, obtivemos as respostas de 31 estudantes, sendo que até 2014, 25 deles estavam no PIBID, enquanto 8 já tinham se desligado do programa. Para caracterizar os colaboradores da pesquisa, utilizaremos as seguintes categorias:

1

¹ O primeiro edital do PIBID UFBA foi lançado em 2009 e contemplou inicialmente 3 cursos de licenciatura (Matemática, Física e Química). Em 2010, Música e outros 11 cursos de outras áreas do conhecimento foram contemplados e atualmente, em 2014, todas as licenciaturas da UFBA fazem parte do universo do PIBID. Ver: Candusso, 2012.

1. ex-bolsistas (ou ex-pibidianos) graduados para denominar os estudantes que participaram do PIBID e já se formaram;
2. ex-bolsistas (ou ex-pibidianos) licenciandos, para denominar os estudantes da Licenciatura em Música que participaram do programa, mas que por algum motivo se desligaram; e, finalmente,
3. os bolsistas (ou pibidianos), que são os estudantes da Licenciatura em Música ainda ativos no programa.

Apresentação e Discussão dos Dados

As expectativas e as primeiras impressões sobre a escola pública

A imagem que alguns ex-pibidianos tinham da escola pública era negativa, anacrônica, alienada, caracterizada como um ambiente desorganizado, sucateado e com infraestrutura precária, turmas lotadas e professores desmotivados. Um ambiente, sem dúvida, cheio de desafios. Por outro lado, a imagem de boa parte daqueles que estudaram em escola pública, remeteu à própria experiência que foi qualificada através de aspectos opostos aos colocados pelos colegas. Síndara Ivi, por exemplo, lembrou que *"Eu sempre estudei em escola pública e já participei de projetos maravilhosos quando criança. Eu sabia que era possível fazer aula de música nas escolas"*.

Assim como os ex-bolsistas graduados, metade dos bolsistas que ainda estão cursando apresentou uma imagem negativa da escola pública: termos como desorganizada, descuidada, pouco colorida, esquecida, foram utilizados para descrevê-la. Os bolsistas que já foram alunos da escola pública, ou seja 45% dos colaboradores, afirmaram que não criaram expectativas diferentes da realidade, contudo, alguns frisaram que vivenciar essa experiência com outro papel foi diferente. *"Como sempre estudei em escola pública, minha imagem era bem real. Sabia das dificuldades em vários aspectos porque vivenciei isso na prática por anos. A diferença apenas se deu em pensar na escola pública como aluna e depois em pensá-la como professora"* explicou Lizandra Aquino.

Mesmo aqueles que demonstraram uma visão negativa, que, de certa forma, está relacionada ao que os meios de comunicação propagam, se mostraram conscientes do importante papel que a escola pública exerce para as classes sociais menos favorecidas, já que, para elas, a escola, mesmo em sua precariedade, representa ainda a perspectiva de um futuro melhor e uma melhor qualidade de vida. Por conta disso a esperança dos ex-bolsistas graduados era de conseguir contribuir neste desafio.

As primeiras impressões dos ex- e atuais pibidianos também confirmaram suas expectativas, principalmente no que se refere à ausência de infraestrutura e o desinteresse dos alunos, mas grande parte teve uma percepção positiva quanto ao comprometimento da equipe pedagógica e à organização da escola.

No início da vivência na escola, a curiosidade em descobri-la, desvendá-la foi um dos sentimentos mais presentes. As primeiras impressões confirmaram algumas especulações acerca do ambiente e dos desafios que teriam ali, embora este contato mais efetivo com a escola pública tenha causado surpresa em alguns - ali a realidade não se apresentava tão negativamente como tinham imaginado, especialmente por conta dos professores com os quais eles estavam contato direto.

Podemos destacar a fala de Herbert Cortes com relação ao engajamento dos professores que encontrou, desconstruindo uma opinião bastante difusa sobre o descompromisso ao qual os professores estão associados: "*chegando na escola pública, o que primeiro aconteceu foi a desconstrução da ideia da falta de comprometimento, pois os professores com os quais tive contato foram os mais comprometidos que já conheci, um exemplo para todos*".

A partir dos relatos é possível constatar a importância da escola como *lócus* de formação de professores. A superação de imagens negativas, a confirmação de expectativas positivas, o enfrentamento do medo, a quebra de preconceitos e o despertar para a realidade social e suas necessidades, são consequências da experiência de estar na escola, em um novo papel. Ao se inserir no ambiente da escola pública, por meio do PIBID, o licenciando é instigado a considerar aquele ambiente como um lugar de formação e futuramente de atuação profissional. A escola passa assumir efetivamente, o que Pimenta e

Lima (2004) destacam como eixo político, “o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação contínua de professores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 138).

A realidade vivenciada pelos licenciandos não pode ser ignorada pela universidade, pelo contrário, o PIBID tem provocado uma mudança de perspectiva e se tornado o “chão da escola”, referência para a formação acadêmica. Desta forma, o programa apresenta-se coerente com a primeira das cinco propostas para formação de professores apresentadas por Nóvoa (2009): “Assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009a, p. 45).

Contribuições músico-pedagógicas, sociais, culturais e humanas

"Seria impossível falar desses quatro termos separadamente" – observou Ana Luísa Barral - *"eles estão conectados numa cadeia cíclica"*. Esta afirmação espelha os demais depoimentos dos ex-pibidianos e pibidianos, que articularam aspectos conceituais, metodológicos e políticos. Todos foram tocados pela necessidade de potencializar o tratamento humano e afetivo, tão necessário para lidar com este contexto. No que diz respeito aos aspectos culturais, Ísis Cardoso observou que foi possível confirmar *"o quão forte é o movimento cultural nas comunidades da periferia. A cultura está impregnada nos corpos das crianças, só aguardando uma oportunidade para aflorar"*.

Nos depoimentos dos ex-pibidianos licenciandos e dos pibidianos, a preparação profissional no que diz respeito à prática pedagógico-musical foi a mais mencionada, como afirma Herbert Cortes:

Em termos musicais foi interessante participar dos espetáculos montados para finalização de semestre, tocar em sala de aula um repertório variado para os estudantes, em termos pedagógicos, foi interessante construir uma prática com a qual eu direciono os meus trabalhos hoje em dia.

O entendimento de como funciona a escola, a forma como as crianças aprendem e o tempo de aprendizagem delas é destacado na fala do bolsista Helder Passos, quando relata que a participação no programa: *"Me trouxe respeito às crianças, me levou a conhecê-las*

melhor. Acho que isso foi o mais forte. Antes do PIBID, eu não respeitava tanto o tempo e a forma da criança aprender, o seu momento, a sua vontade".

Muitos também destacaram que para além dessa vivência, o programa proporcionou a criação de vínculos afetivos e um aprendizado em comunidade, como pode ser visto na fala da bolsista Ellen Paula Santos: *"a forma de trabalho e o compartilhamento são mais do que imaginei, o PIBID mostrou que os conhecimentos compartilhados e novas ideias são aceitas em uma boa conversa entre bolsistas, supervisores e coordenadoras".*

Sobre os aspectos sociais, o bolsista Herbert Cortes destaca: *"Em aspectos sociais pude conviver com crianças em situação de risco, de diferentes crenças religiosas e diferentes faixas etárias e pude perceber como lidar com essas diferenças sociais e culturais para nortear o meu trabalho sem perder de vista os meus ideias enquanto educador".* Essa experiência fez com que alguns bolsistas percebessem outra realidade social: *"O fato do PIBID ter me levado a alguns bairros periféricos da cidade também me fortaleceu no sentido de entender um pouco melhor como nossa sociedade é estruturada e o que é negado a uma parcela da população, que vive nesses bairros",* relatou José Luís Oliveira, oriundo de Itabuna, que se mudou para Salvador para poder cursar a graduação.

Constatamos que a relação bolsista-bolsista, bolsista-supervisor, bolsista-coordenadora, além de favorecer o aprendizado desse futuro professor contribui para a permanência dele no curso, já que se sente acolhido pelos colegas, por profissionais experientes e também pelos seus próprios professores de graduação.

André Chaves pontua as contribuições do PIBID na sua trajetória acadêmica:

Minha experiência no programa tem sido de fundamental importância na minha trajetória acadêmica. O PIBID deu vida e sentido ao curso. A possibilidade de aprender com os supervisores na prática cotidiana, as amizades sinceras de companheiros e companheiras que acabaram por tornar-se parceiros imprescindíveis em minha formação e a possibilidade de pesquisar coletivamente elementos constitutivos da minha prática pedagógica, faz do programa a espinha dorsal de minha formação acadêmica.

Regiane Carvalho, que está no quarto ano de programa, considera: *"a partir dessa vivência estou construindo a minha identidade docente".*

Os ex-pibidianos e os pibidianos foram unânimes: todos confirmaram quão importante foi o PIBID na formação para suas vidas profissionais. A partir dos depoimentos, pôde-se observar que o programa tornou-se um espaço para reflexão, discussão e problematização do contexto escolar, mas também do contexto universitário, preenchendo uma lacuna histórica no que diz respeito à já citada articulação entre as teorias educacionais e a prática pedagógica. Em geral, evidenciaram-se os seguintes aspectos: conscientização relativa ao contexto sociocultural, prática pedagógica, reconhecimento profissional, afetividade, respeito para com o outro, ação reflexiva, crítica, e troca de conhecimentos.

A respeito da articulação teoria e prática, vale salientar que frequentemente estabelece-se uma falsa relação, em que a prática torna-se apenas uma ferramenta utilitarista, quando entendida como levantamento e/ou catalogação de atividades pedagógicas, repertórios de canções e posturas aparentemente eficazes diante de situações de conflitos, sem análise dos fatores presentes no contexto. O PIBID extrapola esta experiência tecnicista, despertando nos envolvidos um desejo de transformação social. Este, é resultado das reflexões a respeito da realidade escolar, reflexo da realidade social, e ao mesmo tempo possibilidade de mudança.

Considerações finais e implicações para a Educação Musical

Sabe-se que a escola pública é um ambiente multifacetado, no qual, a identidade do professor precisa ser construída e ressignificada. As contribuições do PIBID foram profundas em todos os envolvidos considerando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a conscientização da realidade sociocultural das escolas públicas, troca e produção de conhecimento, articulação entre teoria e prática, permanência no curso, diálogo entre escola e universidade tendo em vista uma melhor formação dos estudantes para interagir na complexa realidade da rede pública de ensino, aspectos também identificados pelo Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB (BRASIL, 2013).

O PIBID foi decisivo para a construção de uma identidade profissional sólida que tornou os participantes mais conscientes quanto à responsabilidade social, confiantes na

sala de aula e comprometidos com a melhoria da educação nas escolas públicas. *“É uma pena, contudo, que o PIBID não seja o cerne dos cursos de Licenciatura. É uma experiência pela qual todos deveriam passar”*, concluiu Felipe Bittencourt, ex-bolsista graduado.

Referências

BRASIL. CAPES. Diretoria de formação de professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de gestão*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> Acessado em: 25/09/2014

CANDUSSO, F. O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: ASSIS, A.S. de; SANTOS, A.K.A (orgs.). *Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA*. Salvador: Edufba, 2014, p. 149-162.

CERESER, C. M. I. A formação inicial dos professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, 2004, pp. 27-36.

ESPERIDIÃO, N. *Educação musical e formação dos professores: suíte e variações sobre o tema*. São Paulo: Globus, 2012.

GROSSI, C. Music education in Brazil - teacher training and the world of work. *Music Education Research*, vol. 8, n. 1, p. 33-45, 2006.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009a.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.