

# O PIBID e a formação docente: uma experiência singular com o ensino de música no Colégio Gastão Guimarães

*Adriana Matos de Almeida*  
Instituto de Educação Gastão Guimarães  
*adrianamatos.am@gmail.com*

*Genivan Silva*  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
*gnvcastroalves@gmail.com*

*Jeanderson Santos Bulhões de Jesus*  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
*bob\_bulhoes@hotmail.com*

**Resumo:** Esse trabalho tem como objetivo compartilhar as expectativas e experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, através do Subprojeto Musicando a Escola, licenciandos do curso de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana. Neste texto, serão discutidas e apresentadas algumas práticas musicais propostas durante o primeiro semestre desse ano no Colégio Gastão Guimarães, Feira de Santana, Bahia, bem como expectativas e anseios que povoaram os dias que precederam o início do trabalho do grupo na escola foco desse estudo. Pretende-se também refletir sobre como as intervenções e encontros formais de planejamento, ou seja, o contato precoce dos licenciandos com a realidade escolar, tem contribuído para o aperfeiçoamento da sua formação.

**Palavras chave:** Formação docente, PIBID, Educação Musical.

## Introdução

A formação de professores, assunto cada vez mais presente na sociedade contemporânea, é progressivamente exigente de uma teoria estreitada à prática, e vice-versa. Nesse bojo, conhecimento articulado à tecnologia, à educação formal, à capacidade de aprendizagem, à cultura de ciência e de habilidades que articulem com os agentes envolvidos na produção, disseminação e aplicação desse conhecimento é um desafio que alimenta a academia no que tange às licenciaturas e o seu papel de “formar” educadores.

Nessa perspectiva, discutir a formação de professores perpassa, antes de tudo, pela necessidade de refletir o *como* esta tem sido desenvolvida durante e depois da academia.

Ribas (2004) é categórica em afirmar que não se pode desconsiderar que tal formação, seja ela inicial ou continuada, apresenta-se frágil e com lacunas que comprometem o “suporte suficiente para enfrentar as diferentes e complexas situações da escola e da sala de aula” (RIBAS, 2004, p. 16).

As transformações necessárias para que tais lacunas, na formação inicial de futuros docentes, caminhem em direção a um cenário diferente do que hoje se apresenta seguem na direção de novas finalidades formativas e de metodologia para desenvolver esta formação. Neste sentido, é que muito se tem discutido sobre a necessidade de um novo olhar a ser lançado sobre problemáticas como a dicotomia teoria-prática, a separação existente entre a formação das disciplinas específicas dos cursos de licenciaturas e a formação pedagógica do discente, bem como “a diluição do objeto de formação num currículo constituído por disciplinas estanques, portanto, um currículo que não permite o estabelecimento de nexos entre as disciplinas e destas com a prática” (Ribas apud RIBAS, 2004, p. 16).

O fazer docente mais próximo a esta formação idealizada passa a tomar corpo a partir do decreto Nº 7.219, de 24 de junho 2010, o qual dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID -, que, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES -, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, bem como se propõe a promover melhorias no que tange à qualidade da educação básica pública brasileira. Este estudo teve como objetivo principal identificar as contribuições do Pibid e suas ações junto aos discentes bolsistas, buscando perceber de que forma esta proposta tem colaborado para a sua formação docente inicial, bem como com a formação continuada dos professores supervisores responsáveis pela orientação didático-pedagógica daqueles.

A importância de um trabalho de pesquisa voltado para esta temática está na necessidade de reconhecer que, em contexto formais, como a escola, o ensino de música, como salienta Del - Ben (2011), deve ser feito de modo organizado, com clareza no que diz respeito às finalidades e propósitos a serem alcançados.

## **Formação de professores: diálogo entre teoria e prática**

Perrenoud (2000) salienta que a progressão das aprendizagens e o papel do professor nesta tarefa ou desafio dependem das seguintes competências, as quais são esmiuçadas no decorrer de sua obra: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e, finalmente, administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Como pode-se perceber, a tarefa do profissional em sala de aula é desafiadora e perpassa, em especial, pela capacidade que este professor ou professora tem de suscitar no aluno ou aluna a decisão de querer aprender. Tal desejo precisa ser estimulado de forma a fazer com que aquele que está sendo alvo do processo de ensino e aprendizagem encontre sentido no conhecimento e uso daquilo que está sendo mediado. Somente – e principalmente – desta forma, a aprendizagem torna-se um exercício significativo. Para entender o que leva uma pessoa a ser um desejante do saber, é interessante lançar o olhar sobre a questão a partir da perspectiva freudiana.

Kupfer (1997) analisou tal questão e lançou, à luz de Freud, questionamentos que intrigam o educador até os dias de hoje: afinal, o que poderia ser o fenômeno da aprendizagem? O que, no entender do pai da psicanálise, habilita uma criança para o mundo do conhecimento e em que circunstâncias essa busca do conhecimento se torna possível? Na concepção freudiana, “não há ensino sem professor” (Freud apud KUPFER, 1997, p. 84). Daí, a importância dessa figura na sala de aula se reconhecer não como um sujeito único, mas responsável por fazer com que outros sujeitos (os alunos) sintam-se estimulados a querer aprender.

Vale enfatizar que, na psicanálise, não é o conteúdo em si, mas o campo que se estabelece entre aluno e professor que estabelece as condições para que a aprendizagem seja efetivada. A esse campo, nesta ciência, dá-se o nome de transferência, através da qual um professor pode tornar-se a figura para onde se endereçarão os interesses do aluno. Portanto, conhecendo as ideias psicanalíticas, um educador tende a renunciar a atividades excessivamente preparadas, instituídas e controladas com rigor exagerado, aprendendo então que pode organizar seu saber.

Becker (1993), discutindo acerca da epistemologia do professor, afirma que o conhecimento, em qualquer grau de ensino, passa por sérias dificuldades no que se refere à sua transmissão e produção. Para o autor, as relações entre teoria e prática formam um retrato nada animador e, menos ainda, aconselhável, para uma efetiva aprendizagem, salientando que “a prática é vista como um fazer material mediante o qual retira-se (abstrai-se!) do objeto ou, até certo ponto, da ação a teoria neles contida. A teoria é, fundamentalmente, algo que está no objeto. Ela é extraída daí pela prática.” (BECKER, 1993, p. 46).

Conforme Becker (1993), então, somente entendendo que a teoria não é uma cópia do mundo, mas um modelo construído a partir de uma subjetividade resultante da troca do sujeito com este mundo, é que o docente poderá se permitir e, tão importante quanto, permitir ao outro que a aprendizagem ou o seu processo perpassa por uma reflexão e ação, revestindo-se de significado. Com o PIBID, esta mão de via dupla faz-se percebida, a partir do momento em que as instituições de ensino superior passam a oportunizar a articulação de práticas de ensino, de planejamento, de avaliação com a investigação, com a teoria.

Para Fernandes (2006), um caminho valioso para a formação inicial e continuada de discentes e docentes, respectivamente, é justamente o que se propõe o PIBID, ou seja, uma formação que também se desenvolva *com* os professores e não exclusivamente *para* os professores. Segundo o autor, em tal processo, “as práticas não podem deixar de ser um elemento que contextualiza e dá real significado a todo o conjunto de perspectivas teóricas, discussões e reflexões que a formação deve proporcionar” (FERNANDES, 2006, p. 32).

## **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**

O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio da articulação entre universidade e escolas da rede pública de ensino.

São objetivos do programa, entre outros, o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica; a valorização do magistério, a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos 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 (BRAGA, 2013).

De acordo com Braga (2013), a proposta do programa resulta da relação entre professor universitário, professor da educação básica e licenciando, os quais, conforme a autora, estão unidos em torno do subprojeto que promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. Salienta que o subprojeto contribui não apenas para a formação inicial docente dos licenciandos, mas também traz à luz a necessidade de refletir acerca de alguns questionamentos, tais como: conteúdos de música, ou seja, o que ensinar na sala de aula? Quais conteúdos e bases teóricas para a sua seleção? Além do contexto do estudante e de sua comunidade a ser considerado no fazer pedagógico.

Tais questionamentos são considerados relevantes e necessários, uma vez que o espaço formal da educação, no que diz respeito ao ensino de Música, por muito foi relegado pelas próprias políticas públicas educacionais ao longo da história, como salienta Álvares (2005). O não saber o quê e o como ensinar é apontado como um dos principais desafios do licenciando em Música que chega à sala de aula com a imprecisão da metodologia e conteúdo voltados para a educação, imprecisão esta que é atribuída à própria LDB 9394/96, a qual, conforme Penna (apud. ÁLVARES, 2005, p.12), apresenta o componente música subordinado às decisões pedagógicas de cada escola.

Em Feira de Santana, na Bahia, o processo de introdução do componente música na sala de aula regular contou com o primeiro curso de licenciatura em música, mantido pela Universidade Estadual de Feira de Santana, iniciado no ano de 2012. O Subprojeto Musicando a Escola contempla atualmente seis escolas neste município: Colégio Gastão Guimarães, Assis Chateaubriand, Joselito Amorim, Luiz Eduardo Magalhães e Teotônio Vilela.

## **Musicando a escola no Colégio Gastão Guimarães**

Santos (2011) salienta que a música, no contexto escolar, tem o papel de desenvolver competências que contemplem um conjunto de dimensões diversificadas embasadas em

pressupostos musicais. Partindo desse pensamento, a autora elenca uma série de princípios, para os quais devem estar atentos aqueles que desempenham a função de mediar o ensino e currículo de música na escola básica, dentre eles, a compreensão e “ampliação do pensamento crítico, da imaginação e da criatividade [...] através da aprendizagem musical e o desenvolvimento da sensibilização auditiva, gosto estético pela música, competências rítmicas, competências criativas e de experimentação de sons”, entre outros (SANTOS, 2011, p.32).

Tais princípios comungam com o que Del-Ben (2011) aponta como meio para facilitar e promover aprendizagens musicais na escola, ou seja, a mediação do aprendizado a partir da Pedagogia de Projetos, a qual encabeça a lista de orientações alimentadas pelo Subprojeto Musicando à Escola para a realização dos trabalhos dos discentes e docentes bolsistas junto às escolas parceiras. No Instituto de Educação Gastão Guimarães, o subprojeto é uma realidade desde 2012 e tem a coordenação de três professores. Pelo terceiro ano consecutivo, esta escola abraça as atividades do Pibid Música. Após seleção realizada no início de 2014, houve modificação da professora supervisora e também dos próprios bolsistas. Atualmente, são discentes de Licenciatura em Música da UEFS atuando no subprojeto daquela escola e uma professora supervisora licenciada em Letras Vernáculas.

Aprender a ser professor ou ser professora e desenvolver habilidades e competências que busquem contemplar um ensino significativo. Estas são as principais expectativas dos licenciandos de Música da UEFS que contam com o PIBID como um braço a mais para esta formação. No Colégio Gastão Guimarães, contamos hoje com sete bolsistas que, semanalmente, percebem, através das Atividades Complementares, das intervenções ou mesmo por meio do convívio com os alunos e equipe de professores da instituição, que lecionar perpassa pela teoria sim, base para fundamentar e problematizar situações, porém, estão convencidos de que o fazer pedagógico é o que melhor norteará sua prática em sala de aula.

Del-Ben (2011) afirma que, em contextos formais, como a escola, o ensino de música – que visa facilitar e promover aprendizagens musicais, além de mediar as relações das pessoas com a música - deve ser feito de modo organizado, com finalidades e propósitos a serem alcançados bem delimitados. Milena de Souza Melo, bolsista, por exemplo, se diz

animada com o programa e afirma esperar obter experiência como docente para que possa se "desenvolver no curso de Licenciatura".

Segundo ela, os alunos e alunas do Gastão podem esperar de sua atuação, além de dinamismo, um "trabalho voltado para a inserção da música no cotidiano de cada jovem, podendo trazer-lhe uma facilidade nos estudos de outras disciplinas", além disso, frisa que deseja "trabalhar o senso crítico de cada um e demonstrar-lhes os benefícios da música em nossas vidas". A bolsista também salientou que são muitos os seus anseios, dos quais comungam a bolsista Angela Marcenio e os bolsistas Alex Araújo e Alexandro Gonçalves de Jesus: fazer desta prática docente uma "empreitada para transformar e atrair as atenções dos jovens para o ambiente escolar, disseminando os conhecimentos e as virtudes que a música (e a arte como um todo) nos proporciona, acrescentando neles valores para uma visão de um futuro mais próspero mediante o saber", ressaltou Milly.

Nas intervenções em sala de aula, iniciadas no mês de abril deste ano, um receio recorrente permeou as discussões nas reuniões de planejamento: a possibilidade de os alunos resistirem às novas práticas, às propostas do fazer a aprendizagem de modo diferente, além do desafio de ser ouvido em turmas de quase quarenta alunos e alunas (domínio de classe) povoaram as expectativas dos bolsistas como um todo. Os bolsistas, no entanto, garantem que seus anseios superam os receios e afirmam que, além de crescerem como educadores musicais, esperam, através do subprojeto, interagir de maneira rica com os alunos e alunas e apresentar-lhes linguagens diversas da arte a partir do componente música. A sala de aula, para eles, também representa espaço de discussão, politização, sensibilização e alfabetização artística. A bolsista Larissa de Carvalho Gonçalves admite a ansiedade, mas também garante se sentir emocionada em ter a oportunidade de viver esta experiência.

A música, por proporcionar vantagens como a valorização integral do homem, no seu triplo aspecto: físico, emocional e mental, é apontada por esses bolsistas como de suma importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos que estão tendo a oportunidade de participar das intervenções planejadas e promovidas por estes bolsistas. Levando em consideração o que Del-Ben (2011) aponta como um caminho para se trabalhar o componente música em sala de aula, os bolsistas, sob a orientação de uma professora supervisora, partem sempre de uma lista prévia de conteúdos e, a partir dela, propõem atividades e definem objetivos de aprendizagem. A proposta, portanto, como deixa claro a

autora, não é abandonar as disciplinas curriculares, mas adotar abordagens que permitam aproximar a escola e a vida, em que haja um processo dialético de ensino e aprendizagem, o que já pode ser percebido nas intervenções realizadas semanalmente por este grupo.

O como fazer e o saber fazer ainda perpassam pela necessidade de compreender que a escola é um lugar privilegiado para onde se afluem, como afirma Cunha (1989), “as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos” (CUNHA, 1989, p.24). Perceber tais nuances do executar o trabalho em sala, ou seja, do ministrar a aula, do fazer pedagógico, indubitavelmente, atravessa o observar, o estar corpo a corpo, o se mostrar junto com o outro no ambiente formal de ensino. Cunha (1989) lembra que o papel do professor não deve resumir-se ao ensinar somente. Por isso, a importância do PIBID em pensar na perspectiva de trabalhar a iniciação à docência como uma oportunidade de o acadêmico, ainda cursando a licenciatura, poder se deparar com alunos reais em situações definidas.

## **Considerações finais**

O subprojeto Musicando a Escola vem contribuindo para a experiência do fazer docente, por possibilitar este contato do futuro professor com a realidade da sala de aula, possibilitando um diálogo entre a teoria e a prática. Além disso, no decorrer das intervenções realizadas, outra questão observada foi o crescimento dos alunos das turmas contempladas pelo programa no que se refere a alguns aspectos, a exemplo da aprendizagem do conteúdo e da técnica, maior reflexão crítica a partir das temáticas trazidas pelos bolsistas através das músicas e textos trabalhados, bem como pôde-se sentir um maior interesse e compromisso durante as aulas e pelas propostas de trabalho apresentadas.

Quanto às contribuições já percebidas na formação dos bolsistas, observa-se que o ensino de música nas salas de aula do Colégio Gastão Guimarães tem se mostrado como um recurso de expansão da linguagem artística dos atores envolvidos e instrumento de socialização. Por entender que a formação do docente é um processo contínuo e permanente, e que o fazer didático-pedagógico não se dá longe de teóricos, menos ainda distante da realidade da comunidade escolar, é que as intervenções na Unidade I, por parte dos bolsistas do Pibid Música 2014, não serviram apenas para que os bolsistas vivenciassem a dinâmica da

escola pública, mas proporcionaram a estes condições de perceber o papel da música na sala de aula e, principalmente, seus silêncios e ausências ainda tão presentes no nosso cotidiano escolar.

A inserção dos bolsistas PIBID Música no Colégio Gastão resultou na articulação de conhecimentos musicais pedagógicos, teóricos e práticos ocupando um lugar de destaque na formação desses futuros docentes musicais, uma vez que as intervenções em sala de aula terminam por promover o desenvolvimento de habilidades pedagógicas voltadas para o ensino da música. Através do subprojeto, é possível ainda vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o contexto escolar; inserir a prática do ensino musical em escola pública local; conscientizar quanto à importância da música na educação básica; fomentar políticas públicas locais para a área, auxiliando, portanto, na preparação do campo de atuação local para os futuros professores de música.

## Referências

ÁLVARES, Sergio Luiz de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 57-64, mar. 2005. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo8.pdf)

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor – o cotidiano da escola*. 10ª edição, editora Vozes, Petrópolis, 1993.

BRAGA, Simone. *Subprojeto Musicando a escola: manual de funcionamento*. Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Feira de Santana, junho, 2013

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP, Papirus: 1989.

DEL-BEN, Luciana Marta. Música nas escolas. In: *Educação Musical Escolar*. Salto para o futuro. Ano XXI, Boletim 08 – junho 2011, 24-33.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite [org.]. *Formação de Educadores: Artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. pp. 15-36. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=YSxPtbrRXVQC&pg=PA148&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professor+novaes&hl=pt->

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação – O mestre do impossível*. Editora Scipione, 3ª edição, 2ª impressão, São Paulo, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. [Trad. Patrícia Chittoni Ramos] Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

RIBAS, Mariná Holzmann. O tempo de formação e a formação no tempo. In: RIBAS, Mariná Holzmann [org.]. *Formação de Professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. Mediação curricular dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) junto aos educadores de música. In: SANTOS, Ana Katia Alves dos; BATISTA, Hildonice de Souza [orgs.]. *A música na educação básica: material de apoio à implantação da lei 11.769 08*. Salvador: Edufba, 2011. Pp. 27-34