Possibilidades para a música na escola pública: como o Pibid e a Residência Pedagógica facilitam ou não essa inserção

Geovana Felice
Unicamp
geovanafelice@gmail.com

Patricia Kawaguchi Cesar
Unicamp
patricia@nocmoon.com

Resumo: Este trabalho realiza uma reflexão sobre as concepções da música na escola pública, abordando como dois programas voltados para a formação docente podem contribuir ou não para a inserção da música nas escolas. O primeiro programa é o Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, que foi criado em 2007 e, apesar de seus bons resultados, passou por muitos cortes e ameaças de reformulação ao longo dos últimos anos, sendo por fim reformulado com a chegada do segundo programa apresentado, a recém-criada residência pedagógica. A partir da pesquisa bibliográfica e análise de documentos governamentais, fazemos uma crítica ao modelo escolar tecnicista, que legitima algumas competências em detrimento de outras, razão pela qual o ensino de música permanece desvalorizado e programas como o Pibid são reestruturados para atender a demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Escola pública. Pibid. Residência pedagógica.

A música na escola pública: concepções e reflexões

O ensino de música nas escolas brasileiras, desde o século XX, tem passado por muitas idas e vindas, desde a controversa prática do canto orfeônico de Villa-Lobos até o criticado ensino polivalente embutido na disciplina de Artes. A última conquista, a Lei 11.769/08, que estabelece que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do currículo escolar, na prática pouco serviu para recolocar a música dentro das escolas. Ao vetar o artigo que delegava o ensino da música para professores com formação na área, na prática pode ter contribuído para a

continuação da polivalência, onde um único docente ensina as vertentes das Artes, muitas vezes privilegiando as artes plásticas.

O modelo escolar das sociedades capitalistas valoriza a formação não de cidadãos conscientes, mas de profissionais, ou seja, é uma educação que prioriza as demandas do mercado de trabalho, incentivando a competitividade e a meritocracia. Esse tipo de modelo escolar tecnicista legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros; desse modo, ganham destaque em avaliações da aprendizagem[1] as competências que são consideradas mais úteis para essa formação, no caso, língua portuguesa e matemática. O Ministério da Educação considera apenas essas duas disciplinas como indicadores da qualidade da educação, excluindo todas as demais. Não são avaliadas a compreensão e reflexão sobre a sociedade, o país e o mundo que disciplinas como geografia, história, filosofia e sociologia podem proporcionar, nem as criações artísticas ou as atividades físicas e os esportes praticados na escola. Os estudantes muitas vezes absorvem essa ideia e se manifestam dizendo que a aula de Artes não serve para nada, que não vão usar esse tipo de conhecimento ou prática no seu futuro trabalho, consequentemente encarando a aula com descaso. Lima complementa que

> Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas (Lima, 2003, p. 84 apud SOBREIRA, 2008, p. 49).

Direção, coordenação e mesmo professores de música podem apresentar argumentos e visões sobre o ensino que também não colaboram para legitimá-lo. Sobreira aponta concepções idealizadas da música que são usadas de forma discutível para justificar seu ensino, por exemplo, a música como: “facilitadora da aprendizagem de outras

1 As avaliações podem ser vistas em detalhes no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem

disciplinas, elemento socializante ou terapêutico, ensinamento acessório, entretenimento útil para alegrar o ambiente e festividades escolares" (SOBREIRA, 2008, p. 49). Essas concepções resultam na aula de música tendo como objetivo ensaios para apresentações em datas comemorativas da escola e/ou como lazer, sem que seu ensino seja visto com seriedade. Quando exalta-se o caráter facilitador para aprendizagem de outras disciplinas e competências, citando como exemplo as afirmações de que a música auxilia na aprendizagem de matemática ou na leitura, muitas vezes o foco deixa de ser a aprendizagem musical em si.

É importante considerar também o caráter elitista do ensino formal de música. Bourdieu afirma que a escola contribui para ser reprodutora das desigualdades: "tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura." (BOURDIEU, 1998, p. 53) O autor também denuncia a falsa aparência de legitimidade do privilégio cultural, que leva os membros das classes desfavorecidas a perceberem como inaptidões naturais e falta de dons o que na verdade explica-se pelas diferenças nas oportunidades recebidas em casa e que influenciam na assimilação do conteúdo escolar. Penna acrescenta que o ensino de música não escapa desse quadro, sendo ainda excludente e elitista, tanto nas escolas especializadas, que muitas vezes desprezam as vivências e musicalidades que não são valorizadas em seu molde de ensino quanto na escola básica, que privilegia "aqueles que tiveram condições necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado." (PENNA, 2008, p. 39) Vale apontar que as escolas especializadas não são acessíveis para as camadas menos favorecidas da população, pois suas mensalidades seriam um luxo para famílias que sofrem para sobreviver. Considerando que são poucas as escolas públicas que têm aula específica de música em sua grade e que no caso da aula polivalente de Artes a divisão entre as linguagens artísticas não é igualitária e muitas vezes a música fica em segundo plano,

podemos afirmar que grande parte das camadas sociais menos favorecidas não têm acesso a aulas de música em ambiente escolar.

Assim, por um lado temos o problema da falta de acesso a escolas de ensino especializado em música, por outro temos a concepção de ensino escolar tecnicista que pouco valoriza o ensino e a prática das artes. É comum que estudantes que desejam ser artistas sejam desencorajados por familiares, que não encaram a profissão de artista com seriedade e os pressionam a escolher uma atividade mais valorizada pelo mercado de trabalho, por considerarem isso uma garantia de um futuro melhor, com possibilidade até de mobilidade social. Sobre isso, Bourdieu afirma:

> O ensino do desenho ou da música deve também sua posição subalterna ao fato de que a sociedade burguesa que exalta o consumo das obras atribua pouco valor à prática das artes recreativas e aos produtores profissionais de obras de arte. Convém citar as Kreisleriana de Hoffman: 'É evidente que, ao crescerem, as crianças devem renunciar à prática da arte. (...) Desde então, limitam-se a ter uma fruição passiva da música e fazem com que, em seu lugar, seja tocada pelos filhos ou artistas profissionais. Desta adequada definição da arte, conclui-se que os artistas – ou seja, pessoas que dedicam (na verdade, de forma bem absurda!) sua vida inteira a uma ocupação que serve apenas para sua recreação e distração – devem ser considerados como ralé.' (BOURDIEU, 2003, p. 99).

Snyders também vai contra o modelo tecnicista ao apontar que a escola não pode servir apenas para preparar o estudante para o futuro, para exercer uma profissão. Ele destaca a importância de considerar o presente:

> Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 2008, p. 18).

Assim, é importante pensar na escola como um ambiente que pode ser mais do que um lugar para o aprendizado de disciplinas obrigatórias para realização de avaliações, mas também um espaço para a socialização

e a alegria, elementos essenciais para a vida das pessoas. Snyders cita diversos tipos de alegria que a música na escola pode proporcionar aos alunos: alegria de ouvir junto os discos de que se gosta, alegria de fazer música junto, as festas e a aula de música em si, que "constitui uma ocasião bastante privilegiada de colocar-se em uníssono com os outros, de escutar uns aos outros, com as habituais ressonâncias de conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se." (SNYDERS, 2008, p. 91)

Deixar de considerar a escola como apenas um ambiente de preparação para o futuro também desarma o argumento de que aula de música "não serve para nada" caso a pessoa não trabalhe com isso, outro aspecto negativo de uma educação voltada em demasia para o mercado de trabalho. O aprendizado de música não deve ser pensado apenas para a formação de músicos profissionais, mas como um importante meio para aumentar o acesso cultural e contribuir para a socialização e a alegria na escola.

Entretanto, se não há disciplina de música em todas as escolas públicas, o que podemos fazer? Sobreira aponta que, como não há a possibilidade de implementar a obrigatoriedade do ensino de música na escola pública sem investimento em recursos humanos e materiais, que não é dado pelo governo, então uma possibilidade para viabilizar o ensino de música são parcerias entre universidade e escola através de projetos, citando como exemplo o Pibid. (SOBREIRA, 2008, p. 50)

O Pibid como forma de colocar a música na escola pública

O Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC. Ele funciona como uma parceria entre universidade e escola pública para que estudantes do curso de licenciatura tenham a experiência de desenvolver projetos em escolas da rede básica, contando com a orientação de um docente da universidade e um docente da escola, que atuam como supervisores. De acordo com o site da CAPES, os objetivos do Pibid são:

> Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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; 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 contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018)

Ao longo de sua década de existência – o Pibid foi criado em 2007 –, o programa se mostrou um meio de possibilitar que aconteçam aulas de música na escola pública; vale destacar que uma das qualidades do programa é proporcionar a realização de projetos ligados a áreas que nem sempre possuem disciplinas específicas na escola pública, por exemplo, além da música: teatro, dança, sociologia, filosofia, psicologia, computação, enfermagem, teologia, línguas estrangeiras, educação sexual.

Traçando um paralelo com o que diz Snyders a respeito da aula de música na escola, a supervisora do subprojeto Pibid Música na escola pública, Madelaine Dias, ressalta em diversos momentos em seu relato no livro do Pibid Unicamp a alegria que o projeto levou à escola: “Desde que o projeto se iniciou, em 2012, temos vivido momentos inesquecíveis de alegria, talento e protagonismo vivo.”, “Com a vinda dos estagiários, a escola incorporou um perfil que não existia. Passamos a ter uma convivência mais alegre e participativa.”, “Gostaríamos muito que essa alegria da música nos acompanhasse ainda por muito tempo, perpetuando o projeto Pibid, formando profissionais e empoderando-os da realidade escolar antes da sua formação docente.” (DIAS, 2017, p. 170-171)

Apesar de todos os indicadores de sucesso do programa e da larga produção acadêmica destacando seus pontos positivos tanto para melhorar a formação docente quanto para inovar e dinamizar o cotidiano da escola pública, a partir de 2014 o Pibid começou a sofrer “ameaças” por parte do governo. Ocorreram cortes na verba que era disponibilizada para despesas com transporte para eventuais viagens dos estudantes da escola básica relacionadas ao projeto, para custeio de transporte para bolsistas apresentarem trabalhos relacionados ao Pibid em congressos, para compra de materiais de papelaria em geral, ou seja, restou apenas a verba para pagamento das bolsas. Posteriormente, em 2016, foi noticiado que haveria um corte de 50 a 75% das bolsas. Correram rumores de que seriam cortados os bolsistas que completaram 24 meses no programa e depois os que completaram 12 meses também, além de que programas com menos de 10 bolsistas seriam suspensos. A partir daí começou-se a falar em uma total reformulação do programa.

Em 08 de março de 2016 aconteceu uma reunião do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid) com o MEC, na qual falou-se sobre a possível reformulação. De acordo com informe do FORPIBID, o ministro Aloísio Mercadante deu ênfase à meta de “colocar todas as crianças de 4 e 5 anos na escola e alfabetizá-las no máximo até 8 anos de idade, à necessidade de uma formação de professores em nível superior mais comprometida com os problemas da escola”. (FORPIBID, 2016, p. 1) Por “problemas da escola”, pode-se entender que o ministro se referia principalmente ao aprendizado de português – mais especificamente à alfabetização – e matemática, pois desde declarações no ano anterior manifestava seu propósito de reformular o Pibid para atender “unidades prioritárias”, que no caso seriam essas duas disciplinas, o que é mais um indício da prioridade ao ensino tecnicista na escola e completo descaso com as outras áreas de formação.

Sobre isso, uma carta escrita pelo FORBID intitulada “contra a opressão e pela coragem de formar professores” caracteriza a mudança no programa como retrocesso e afirma que:

> Com esta denúncia não pretendemos diminuir a importância de atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e promover melhorias da aprendizagem dos alunos. Aliás, ao passo em que atende à sua finalidade de formar mais e melhores professores para todas as áreas e níveis de ensino, enfrentando tanto o apagão docente quanto rompendo com o paradoxo que colocava a formação de professores e a qualidade da educação em lados opostos, o PIBID produz impactos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses resultados são oriundos das ações em desenvolvimento nos vários subprojetos que colocam em prática a formação do professor pesquisador, o que contribui para enriquecer a cultura escolar, com destaque para a inovação pedagógica (FORPIBID, 2016, p. 2).

As notícias de cortes e possível reformulação do programa geraram uma mobilização por parte de bolsistas, estudantes das escolas atendidas pelo Pibid e coordenadores: o movimento Fica Pibid. Foram colhidas assinaturas em abaixos-assinados, realizadas manifestações e diversos posts de divulgação do programa e de sua importância nas redes sociais.

Cerasoli ressalta a importância de políticas públicas contínuas para se observar bons resultados, porém acrescenta sobre as instabilidades e inconstâncias pelas quais o programa passou entre 2014 e 2016:

> Desde o segundo semestre de 2015, uma sucessão de anúncios intempestivos sobre cortes e mudanças – em bolsas, verbas, prazos e mesmo em princípios e concepções do Programa, institucional e amplamente avaliado como positivo e fundamental aos objetivos que propõe – institucionalizou no cotidiano de cada estudante e docente envolvido no projeto um conjunto de novos e incômodos elementos: a incerteza, a instabilidade, a precariedade, a descontinuidade, a fragilidade do compromisso e do vínculo no Pibid (CERASOLI, 2017, p. 23).

Podemos perceber esses sentimentos de incerteza e apreensão no relato de um dos bolsistas do subprojeto Pibid Música:

> Neste ano, porém, passamos um susto! Houve muitas tentativas de acabar com esse projeto tão significativo que interferiu tão positivamente nas escolas e trouxe tanto aprendizado para os futuros professores (os bolsistas). Infelizmente voltei a ver o descaso com a educação agora na formação universitária dos professores (ABDALA, 2017, p. 141).

Aos trancos e barrancos, foi garantida a continuidade do programa nos mesmos moldes, até a criação do programa de residência pedagógica. Com essa nova modalidade de inserção na escola pública, o Pibid será voltado para estudantes na primeira metade do curso, enquanto a residência acontecerá na segunda metade.

Residência pedagógica: o que poderá significar para o ensino de música na escola

A residência pedagógica trata-se de um novo programa institucional e político aprovado pelo atual governo federal, que visa a formação de professores através da imersão de licenciandos em escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Tem como objetivo induzir a reformulação do estágio supervisionado, colocando em prática a adequação dos currículos segundo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida em 2017.

No campo da educação infantil a BNCC diz que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.” (BRASIL, 2017. p. 36).

Tendo em vista as mudanças que a residência pedagógica propõe, a citação acima se distancia mais da realidade. Isso porque, diferente do PIBID, o novo programa não tem por objetivo a reflexão do fazer pedagógico, nem o espaço para a realização de atividades que visam criação, conexão interdisciplinar e diversidade. Conforme lembra Kleber:

> O Brasil possui uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada, de fato, no seu projeto educacional. Isso só acontecerá se a escola e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também,

> conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. Existem culturas que ainda sofrem com a marginalização e necessitam, portanto, do reconhecimento nas agendas de políticas culturais e educacionais, não só como ferramentas de auto-estima ou símbolos folclóricos, mas como alternativa inteligente para gerar bônus educativo, social e econômico, inclusive. Reconhecer esse espaço estratégico de ação do Estado, alinhado com as demandas da sociedade civil, exige uma postura política inclusiva e pode ser visto como um outro significativo desafio para o educador musical (KLEBER, 2009, p. 120).

Porém ao invés da valorização cultural nosso sistema educacional continua "gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade."(MORAES, 1997, p. 50, *apud* CAMPOS, 2000, p. 22), sendo assim um lugar que impossibilita as crianças de pensar e de expressar o que pensam. "Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidade de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional. impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços." (MORAES, 1997, p. 50, *apud* CAMPOS, 2000, p. 22)

Para além disso, existe na política educacional brasileira a Pluralidade Cultural como tema incorporado nos "Parâmetros Curriculares Nacionais" para os diversos níveis do ensino fundamental. Os temas transversais são questões que devem "atravessar" o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Uma vez que toda manifestação artística é uma produção cultural, esse tema tem relevância no ensino das Artes pois implica uma concepção de arte que engloba o multiculturalismo e permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo. (PENNA, 2008, p. 89)

A residência pedagógica visa o protagonismo do licenciado, passando diretamente a ele a responsabilidade de conduzir uma sala de aula, sem a garantia de que esse novo professor esteja de fato preparado para tal função. Vale ressaltar que existe a possibilidade do residente participar do edital sem ao menos ter cursado matérias básicas ligadas à

pedagogia de ensino, pois o critério de participação é estar na metade do curso.

Haverá uma demora para mensurar o resultado desse novo programa, porém sabemos que os estagiários cairão dentro de um ambiente extremamente complexo e falido que é o modelo escolar tecnicista das sociedades capitalistas. Como o próprio nome diz, dentro desse molde, a arte não é reconhecida, não é produtiva, o conhecimento artístico não é exigido pelo mercado de trabalho e não movimenta o capital, por isso continuará deixada de lado.

Quanto a aulas de música, tudo indica que na maioria das escolas públicas elas continuarão restritas à polivalência dentro da disciplina de Artes, sem a possibilidade de ministrar oficinas no contra-turno, prática comum do Pibid, por exemplo. Essa nova ação nos traz mais impedimentos do que possibilidades, pois, diferente do Pibid, que objetiva a criação, interdisciplinaridade e diversidade no ambiente escolar, a residência pedagógica volta a trancar professores dentro de uma sala de aula com carteiras estrategicamente organizadas em fileiras. limitando a visão do aluno à lousa e a possibilidade do professor, ao giz.

Considerações finais

Consideramos que é necessário fazer uma crítica ao modelo escolar tecnicista, que, ao valorizar demasiadamente as competências que são exigidas pelo mercado de trabalho, contribui para a perpetuação das desigualdades. O descaso com o ensino de música é facilmente entendido sob essa ótica, pois o conhecimento e a prática artística não são valorizados pela sociedade, gerando um círculo vicioso.

Sem a obrigatoriedade do ensino de música na escola, as classes menos favorecidas não têm acesso a aulas de música dentro do ambiente escolar – existem outras formas de ensino musical em projetos sociais, espaços de educação não-formal e similares, mas que não dão conta de abranger toda a população.

Não podemos, contudo, deixar que a falta de incentivo governamental nos impeça de buscar a inserção da música na escola

pública. Programas como o Pibid se mostraram meios eficientes para essa realização.

Porém consideramos que as mudanças propostas pela residência pedagógica constituem uma política de retrocesso, pois esse novo edital tem como objetivo reduzir gradativamente as bolsas do programa Pibid, que depois de todas as incertezas pelas quais passou perde força diante do novo programa. Além de dividir as bolsas, na primeira metade do curso a carga horária das disciplinas da universidade muitas vezes consome a maior parte do tempo do estudante, que ainda está se habituando à rotina universitária e pode não conhecer ou não ter tempo para o programa. Muitos bolsistas do Pibid participavam dele na segunda metade do curso, como pode ser visto também pela grande permanência no projeto, quando ocorreu o corte nos bolsistas com 12 e 24 meses de participação.

E a residência surge com objetivo claro de regulação para o novo currículo, que muda a forma como a arte chega à escola. Deixando de ser obrigatória no ensino médio, as linguagens artísticas são claramente deixadas de lado e o trabalho realizado até o Fundamental II começa a se perder antes. Nos moldes escolares de educação tecnicista, ganha reforço pela residência pedagógica e perde em possibilidades, diversidade e criação, que sempre foram pontos positivos do Pibid, programa em que os licenciandos podiam atuar durante toda a sua formação.

Será necessário esperar alguns anos para poder analisar de fato o impacto que esse novo programa teve na formação docente e na música dentro da escola pública; entretanto, defendemos que o entendimento das políticas e dos moldes escolares é essencial para que possamos lutar para que a escola pare de reproduzir as desigualdades e para que as Artes sejam valorizadas como fundamentais para a formação completa de uma pessoa.

Referências

ABDALA, Gerson Branco. A escola precisa de investimento. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine. *Narrando cotidianos e histórias*. Coleção: Formação docente em diálogo. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Amor pela arte*: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. 2017.

_____. Capes. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CERASOLI, Josianne Francia. Instabilidades educacionais como legado do PIBID. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine. *Narrando cotidianos e histórias*. Coleção: Formação docente em diálogo. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2017.

DIAS, Madelaine. Musicalidade na escola. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine. *Narrando cotidianos e histórias*. Coleção: Formação docente em diálogo. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2017.

FORPIBID. *Informe FORPIBID nº 05/2016.* Reunião com o MEC: Fatos e encaminhamentos. Brasília: 2016. Disponível em: < http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-05-2016.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. *Carta do FORPIBID*: Contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília: 2016. Disponível em: < https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2018.

KLEBER, Magali. Educação musical: integrações possíveis e necessárias com outros campos disciplinares. In: CAINELLI, Marlene R; SILVA, Ileizi F. *O*

estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009. p. 105-123.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 5 ed. Tradução de Maria Felisminda de Rezende e Fuzari. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 20, n. 20, p. 45-52, set. 2008.