

Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória¹

PIBID AND THE MUSIC TEACHER'S INITIAL TRAINING IN BRAZIL: AN EXPLORATORY ANALYSIS

JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS JÚNIOR Departamento de Artes, Curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal do Maranhão

UFMA (São Luís/MA) ▶ joaofjr@gmail.com

FERNANDA SILVA DA COSTA

Curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal do Maranhão - UFMA (São Luís/MA)

▶ nandafsc@outlook.com

resumo

Este artigo tem como objetivo conhecer a atuação do Pibid nos cursos de licenciatura em música no Brasil com base nos quantitativos de bolsas de iniciação à docência (ID) e subprojetos aprovados, tomando como variáveis de estudo a região, a categoria da IES, a área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do coordenador de área. Para isso, foram utilizados como fontes de dados o relatório de bolsas referente ao Edital Pibid nº 61/2013, os relatórios de pagamento dos anos 2013 a 2015 e os currículos Lattes dos coordenadores presentes em tais relatórios. Os resultados apontaram 1) a predominância de bolsas ID para a região Nordeste e para IES federais; 2) música superou as outras linguagens artísticas e áreas de conhecimento que não estão contempladas como disciplina curricular obrigatória no quantitativo de subprojetos e bolsas ID; 3) a maior parte dos coordenadores dos subprojetos de música não possuem licenciatura na área. São necessários estudos específicos para verificar a influência desses resultados nos trabalhos desenvolvidos em cada realidade.

PALAVRAS-CHAVE: música; formação inicial de professores de música; pibid.

abstract

This paper aims to know the acting of Pibid in musical education courses in Brazil based on quantitative of scholarships from initiation to teaching (IT) and approved sub-projects, taking as study variables the region, the category of the IES, the

1. Este trabalho contou com a colaboração do acadêmico Inaldo Mendes de Mattos Júnior.

course's knowledge area and the academic schooling of the area coordinator. For that, were used as data sources the fellowship report for the Pibid Notice No. 61/2013, payment reports from 2013 to 2015 and Lattes curricula of the coordinators present in such reports. The results showed that 1) there was a predominance of IT scholarships for the Northeast and federal IES; 2) music surpassed other artistic languages and knowledge areas that are not included as a mandatory curriculum subject in quantitative of subprojects and IT scholarships; 3) most of the music subproject coordinators have no degree in the area. Specific research is required to verify the influence of the results on works developed in each reality.

KEYWORDS: music; music teacher's initial training; pibid.

formação inicial de professores de música

O tema formação inicial de professores tem assumido na literatura atual três funções distintas: 1) de formação e preparação de futuros professores; 2) de controle de certificação para a docência; 3) de agente de mudança do sistema educativo. Cereser (2003) aponta que o estágio inicial da formação possibilita ao licenciando conhecer, descobrir, aprender, pesquisar e construir saberes fundamentais para o direcionamento de sua prática docente. Autores como Bellochio e Garbosa (2010, p. 249) definem a formação inicial de professores como uma alternativa para “melhorar a realização e a qualidade da educação básica, através da qualificação pessoal, crítica e reflexiva, e de conscientização acerca da responsabilidade para as questões educacionais, formais e não formais”. Por outro lado, Mello (2000) reconhece essa formação como apenas um dos componentes estratégicos para a profissionalização do professor, apontando a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes como outra ação necessária para a elevação da qualidade do professorado.

Entre os estudiosos do assunto, parece haver consenso que a formação inicial recebida nas universidades deve possuir estreita relação com a prática profissional dos docentes nas escolas, isto é, “deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino” (Almeida; Biajone, 2007, p. 292). Gabardo e Hobold (2011) investigaram professores iniciantes de ensino fundamental da rede pública e constataram que a maioria dos entrevistados apresentou dificuldades nos anos iniciais de atuação profissional, apontando a falta de suporte da graduação como a principal responsável pelo impacto gerado no ambiente escolar. Sobre isso, Freire (2006) destaca que, para realizar qualquer ação, é necessário adquirir práticas fundantes que permitam nortear a sua execução.

O estágio supervisionado tem sido historicamente apontado como o único momento em que o educando tem a oportunidade de conhecer e vivenciar o seu campo de atuação, mas que não o torna competente e preparado para exercer sua profissão. Gatti e Barreto (2009) analisaram currículos de cursos de licenciatura no Brasil e verificaram falhas graves nessa disciplina em grande parte do material analisado, como a falta de planejamento, a desvinculação clara com os sistemas de ensino, a carência de materiais didáticos atualizados, a imprecisão sobre as formas de supervisão, a ausência de atendimento sistematizado e personalizado de alunos e de sistemas consistentes de avaliação do processo formativo. Essa situação, somada a vários fatores como a tradicional valorização das atividades de pesquisa em detrimento das didático-pedagógicas nas universidades, por um lado, e os baixos salários e as condições de trabalho precárias oferecidas pelos estabelecimentos e secretarias de ensino, por outro, tem contribuído para a depreciação da carreira do magistério (Montandon, 2012). Com isso,

faz-se importante refletir sobre a necessidade de criação de novos espaços curriculares que permitam ao futuro professor estabelecer relações entre teoria e prática, potencializando assim a formação recebida.

Em se tratando especificamente da música, a literatura indica que a formação inicial dos professores dessa área tem sofrido debilidades sobretudo após a implementação da Educação Artística pela LDB nº 5692/71 (Penna, 2004). Segundo Mateiro (2006), esse período foi marcado pelo enfraquecimento das práticas de ensino de música no Brasil, em virtude do surgimento da figura dos professores polivalentes para atuação dentro da Educação Artística. De acordo com Queiroz (2012), a formação oferecida naquele momento era bastante generalista, sendo os cursos estruturados em licenciatura curta, com duração de 2 anos, com possibilidade de complementação posterior de mais 2 anos em uma das linguagens artísticas. Nessa situação, os professores de Educação Artística e de Arte (posteriormente) acabaram por privilegiar a formação em Artes Visuais (Penna, 2004), principal linguagem artística trabalhada desde então, tornando cada vez mais rara a presença da música na educação básica (Quadros Jr; Lorenzo, 2012).

A partir da reestruturação da educação brasileira ocorrida nos anos 1990, houve a substituição da Educação Artística pela disciplina Arte, definida como componente obrigatório do currículo escolar, mas que não trouxe soluções efetivas para a questão da polivalência (Mateiro, 2003; Quadros Jr.; Lorenzo, 2012; Queiroz, 2012). O aumento da oferta de licenciaturas específicas para cada linguagem (música, dança, artes cênicas e artes visuais) nos anos 2000 trouxe novas perspectivas para a formação do professor de Arte, cuja capacitação ocorre atualmente dentro de uma única linguagem. Essa medida vem amenizando os problemas ocasionados pela polivalência, ganhando cada vez mais força a adoção da linguagem de especialidade do docente na constituição dos conteúdos a serem lecionados em sala de aula.

Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.769, que tornou a música um conteúdo obrigatório da educação básica. Todavia, muita discussão é traçada principalmente sobre a necessidade da formação específica desse profissional. Penna (2008) considera que não basta apenas contratar profissionais com formação específica em música, mas sim contratar professores competentes para desenvolver propostas metodológicas direcionadas ao contexto social: “a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” (Penna, 2008, p. 63).

Buscando potencializar a competência dos professores (não apenas de música, mas também de outras áreas do conhecimento), o Governo Federal criou programas de incentivo à docência como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), ambos visando a melhoria da qualidade do corpo docente no Brasil. Assim, será discutida na sequência um pouco sobre o programa foco deste trabalho: o Pibid.

o pibid e a formação inicial de professores de música

O Pibid foi implementado em 2009 com o objetivo de incentivar e valorizar a profissão do magistério, bem como aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. Esse programa visa promover aos futuros professores os primeiros contatos com o campo de atuação, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação do professorado, com a finalidade de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos

de Licenciatura (CAPES, 2013a). Ele é desenvolvido sobre um suporte de coordenadores e supervisores docentes que facilita e dá mais segurança ao trabalho pedagógico dos bolsistas.

Segundo os relatórios publicados pela CAPES, de 2009 a 2014 houve uma ampliação na concessão de bolsas de 3.088 para 90.254, distribuídas entre as categorias de iniciação à docência (ID), supervisores, coordenadores de área/subprojeto, coordenadores de área de gestão de projetos educacionais e coordenadores institucionais, contemplando atualmente 2.997 subprojetos, em 285 instituições públicas (federal, estadual e municipal) e particulares (com e sem fins lucrativos) (CAPES, 2015a). Esse dado está relacionado também com o aumento de investimentos no referido programa, passando de R\$ 20.041.950,00 em 2009 para R\$ 287.900.596,63 em 2013, orçamento que abarca pagamento de bolsas e itens de custeio (CAPES, 2013a). Partindo do princípio de que a submissão dos subprojetos é realizada individualmente por cada instituição de ensino, pode-se interpretar que o aumento considerável do número de bolsas e, conseqüentemente, de subprojetos, bem como a ampliação significativa do orçamento destinado ao programa, transformam o Pibid em um novo marco de capacitação profissional de docentes no Brasil, se consolidando como uma política de Estado (DOU, 2010), levando o licenciando para dentro do ambiente escolar, possibilitando-lhe uma formação mais consistente e consciente. Sobre isso, afirmou o ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad: “O Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico” (CAPES, 2011).

No tocante à música, é possível notar também a influência da ampliação de investimentos no programa. Em 2009, existiam apenas 7 subprojetos da área no Pibid: UFBA, UFC, UFG, UFOP, UFS, UFSCar e UNESP (Montandon, 2012). Em 2013, o quantitativo saltou para 62 subprojetos, um aumento de quase 900%. Essa multiplicação no número de instituições contempladas com o Pibid está relacionada também com as mudanças implementadas pela CAPES no que diz respeito às instituições participantes. O primeiro edital, lançado em 2007 e efetivado apenas em 2009, contemplava somente instituições federais de ensino superior, com privilégio para cursos como Matemática, Química, Física e Biologia, por serem consideradas as áreas com maior carência de docentes no Brasil. Com o passar dos anos, houve uma importante flexibilização nessa determinação, possibilitando que tanto IES públicas (federal, estadual e municipal) quanto privadas (com e sem fins lucrativos) pudessem concorrer ao Edital nº 61/2013, o mais atual até o momento, além de estar aberto às Licenciaturas de todas as áreas de conhecimento.

Com base na exposição anterior, decidiu-se, como objetivo deste estudo, conhecer a atuação do Pibid nos cursos de licenciatura em música no Brasil, com base nos quantitativos de bolsas e subprojetos aprovados, tendo como variáveis de estudo a região, a categoria da IES, a área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do coordenador de área/subprojeto.

metodologia da pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória de caráter quantitativo que visa “propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 45). Por outro lado, quanto aos fins, configura-se como uma pesquisa descritiva que tem como objetivo o “levantamento das características de uma população, um fenômeno, um fato, ou o estabelecimento de relações entre variáveis controladas” (Michel, 2009, p. 44).

Para a obtenção dos dados, optou-se pela pesquisa documental, partindo da “Lista de instituições e áreas de licenciaturas participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas” (CAPES, 2015a), dos “Relatórios de pagamentos de bolsistas” referentes ao período 05/2013 a 01/2015 (CAPES, 2015b) e dos currículos Lattes dos coordenadores de cada subprojeto de música desse mesmo período. A partir desses documentos foi feita a soma de subprojetos e bolsas de iniciação à docência (ID) por região, categoria da IES e área de conhecimento dos cursos contemplados, bem como a categorização dos coordenadores em função da formação em níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Todos os dados foram organizados em planilhas do Excel para serem analisados e tratados estatisticamente. Assim, foram elaborados gráficos que descrevem em porcentagem os quantitativos de bolsas e subprojetos em função das variáveis de estudo. O mesmo foi feito com a formação de cada coordenador, mostrando nos gráficos a porcentagem de cada especificidade de graduação, mestrado e doutorado.

resultados e discussão

A análise dos dados foi dividida em duas seções: na primeira, serão abordados os dados gerais sobre quantitativo de bolsas e subprojetos em função da área de conhecimento; em um segundo momento, serão analisados os referidos quantitativos de modo específico para a música a partir das variáveis região e categoria da IES, acrescentando também a análise da formação dos coordenadores de área/subprojetos de música em nível de graduação, mestrado e doutorado.

Subprojetos e bolsas ID por área de conhecimento

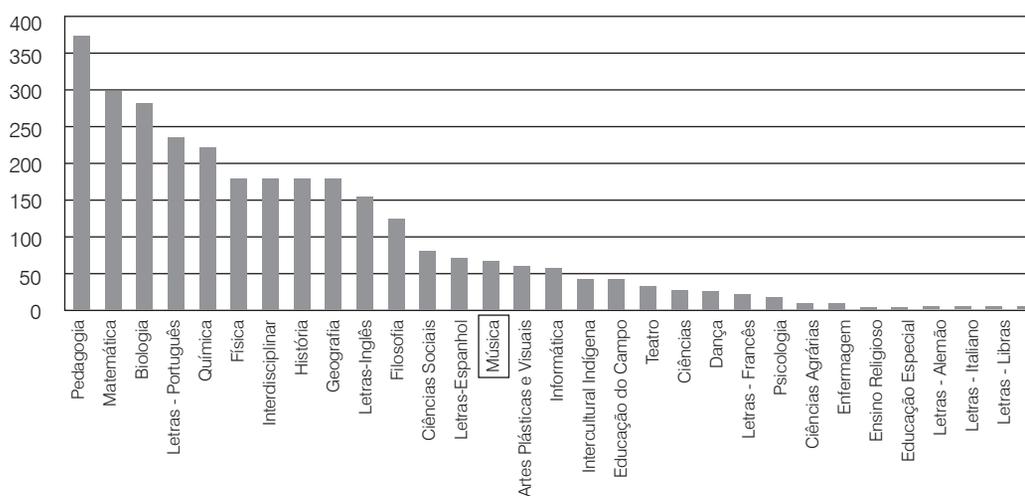


GRÁFICO 1

Subprojetos por área de conhecimento.

Entre os 2.997 subprojetos, a pedagogia foi a área de conhecimento que aprovou o maior quantitativo (374), seguida à distância por matemática, biologia, letras-português e química, únicas áreas que aprovaram acima de 200 subprojetos no Brasil. Merece destaque o quantitativo de subprojetos aprovados para a área interdisciplinar (177), fato que converge com a política educacional de valorização da interdisciplinaridade na educação básica (Brasil, 1997; 1998; 2000).

Analisando o gráfico 1, foi possível constatar também que a música foi superada por todas as áreas de conhecimento que se estabeleceram como disciplinas obrigatórias do currículo da educação básica, porém se constituiu como a principal entre as linguagens artísticas e também entre as áreas que não compõe o currículo escolar obrigatório.

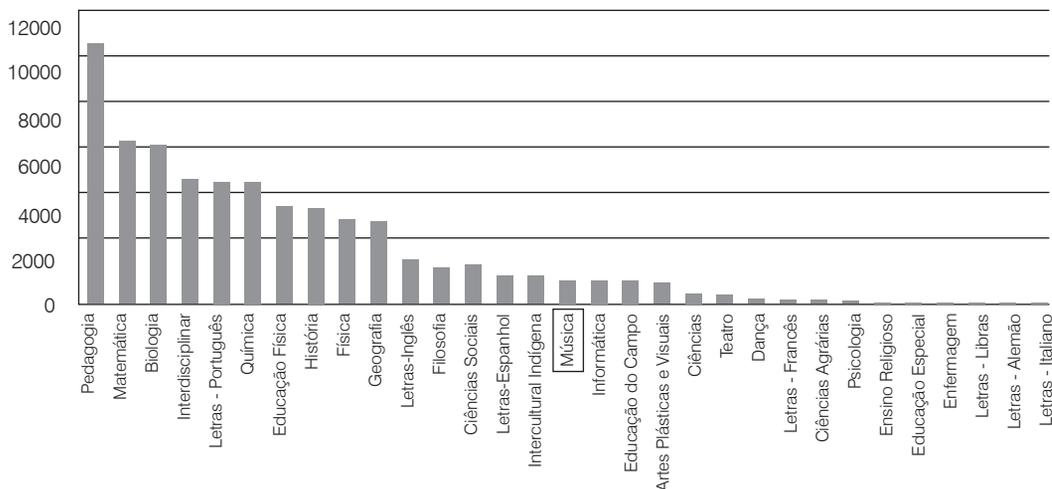


GRÁFICO 2

Bolsas ID por área de conhecimento.

O gráfico 2 apresenta a distribuição das bolsas ID em função da área de conhecimento. Novamente, a pedagogia se destacou com a maioria das bolsas distribuídas (11.263), seguido de longe por matemática (7.095) e biologia (6.940), únicas áreas que superaram as 6.000 bolsas ID. Merece destaque também o quantitativo obtido pela área interdisciplinar (5.506), superando áreas de grande tradição como letras-português, química e história, corroborando com a análise realizada anteriormente.

Entre as linguagens artísticas, a música se destacou com 1.253 bolsas (1,72%), superando novamente as demais linguagens artísticas e áreas de conhecimento sem presença obrigatória no currículo escolar. A respeito desse resultado, buscou-se encontrar uma resposta que o justificasse, uma vez que a linguagem visual é tradicionalmente a mais ofertada dentro dos estabelecimentos de ensino no Brasil, sobretudo após a LDB nº 5.692/71. Para isso, buscou-se os últimos dados referentes aos cursos de formação de professor na "Sinopse Estatística do Ensino Superior" (INEP, 2013), verificando-se que o quantitativo de cursos relacionados à linguagem visual (artes plásticas e visuais) oferecido em 2013 superou todas as demais linguagens, não sendo contabilizados aqui os cursos de Educação Artística que historicamente tendem a abordar em maior medida essa linguagem. Assim sendo, o resultado referente ao Pibid se concretiza como uma surpresa, que pode ter alguma relação com o processo de implementação da Lei 11.769/2008, a qual determinou a música como conteúdo obrigatório da educação básica. Entretanto, novos estudos são necessários para se obter uma avaliação mais precisa sobre o assunto. A seguir, será apresentada a análise referente especificamente à área de música.

Análise dos subprojetos de música

Conforme apresentado no tópico anterior, no ano de 2013 a área de música foi contemplada com um total de 62 subprojetos de iniciação à docência para todo o Brasil, resultando em 1.253 bolsas ID. A seguir será mostrada a distribuição em função da região e da categoria da IES.

Subprojetos e bolsas ID de música por categoria da IES

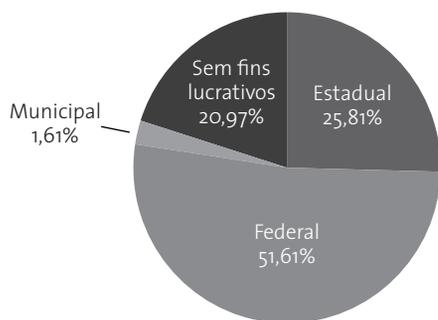


GRÁFICO 3

Subprojetos de música por categoria da IES.

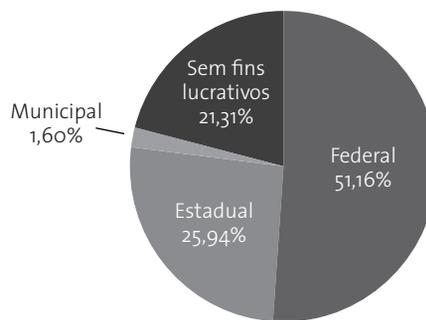


GRÁFICO 4

Bolsas ID em música por categoria da IES.

Os gráficos 3 e 4 mostram que as IES federais prevaleceram frente às demais IES públicas e particulares. Essa situação foi similar à apresentada pela CAPES referente aos dados gerais, englobando todas as áreas de conhecimento (CAPES, 2013a). Tal similaridade sugere uma tendência de valorização das instituições públicas frente às privadas, possivelmente em função da origem do recurso destinado ao Pibid. Por outro lado, vale ressaltar que no caso da música, houve também a predominância das IES federais em relação às demais públicas, fato que se justifica pela superioridade do número de cursos de licenciatura dessa linguagem ofertados por IES federais em comparação com as estaduais e as municipais, segundo dados coletados junto ao E-mec (Sistema de Regulação do Ensino Superior) em julho de 2015.

Subprojetos e bolsas ID de música por região

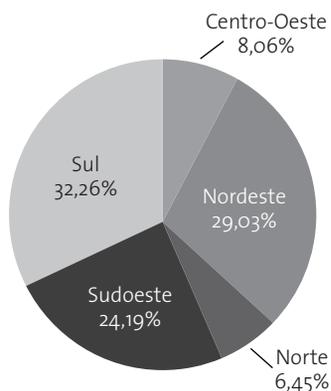


GRÁFICO 5

Subprojetos de música por região.

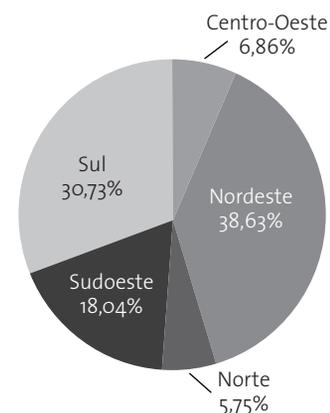


GRÁFICO 6

Bolsas ID de música por região.

No tocante às regiões, observa-se que a Sul foi a que obteve o maior número de projetos aprovados (32,26% do total), seguida de perto pelo Nordeste e pelo Sudeste. Por outro lado, observou-se que, similarmente ao ocorrido na análise geral (CAPES, 2013a), a região Nordeste congregou o maior quantitativo de bolsas ID, um total de 484 (38,63%), seguido à distância pela região Sul. Em uma análise detalhada, verificou-se que das 10 instituições contempladas com o maior quantitativo de bolsas, 6 pertencem ao Nordeste: UFPI (60), UFS (60), UEFS (48), UFBA (30), UFPB (30) e UFRN (30). Acredita-se que a maior representatividade das instituições dessa região pode ter sido motivada pela política atual do Governo Federal de redução das assimetrias regionais, buscando potencializar o Nordeste a fim de torná-lo um cenário atrativo não apenas no âmbito do turismo, mas também no âmbito social, educacional e profissional. Outro provável motivo para esse resultado pode estar no quantitativo de escolas envolvidas nos projetos da região Nordeste, o que consequentemente poderia ter levado à obtenção de um maior número de bolsas ID. Por último, as regiões Centro-Oeste e Norte foram as menos contempladas tanto com relação ao quantitativo de subprojetos quanto ao número de bolsas.

Análise cruzada entre as variáveis de estudo região e categoria da IES

Em uma análise detalhada e que cruza as variáveis de estudo região e categoria da IES, foi possível verificar a seguinte distribuição dos subprojetos:

| Região | Estadual | Federal | Municipal | Privada (sem fins lucrativos) | Privada (com fins lucrativos) | TOTAL |
|--------------|----------|---------|-----------|-------------------------------|-------------------------------|-----------|
| Centro-Oeste | - | 5 | - | - | - | 5 |
| Nordeste | 4 | 14 | - | - | - | 18 |
| Norte | 1 | 3 | - | - | - | 4 |
| Sudeste | 4 | 7 | - | 4 | - | 15 |
| Sul | 7 | 3 | 1 | 9 | - | 20 |
| TOTAL | 16 | 32 | 1 | 13 | - | 62 |

TABELA 1

Distribuição de subprojetos de música por região e categoria de IES.

Na tabela 1, verifica-se que a região Sul foi a única com subprojetos aprovados na categoria IES municipal (Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC). Além disso, nota-se também nessa região a predominância de IES privadas, fato único dentre os analisados, resultando em 9 IES contempladas dentro dessa categoria. Possivelmente, o grande percentual de subprojetos aprovados pela região Sul possui relação direta com o enorme interesse e procura das IES privadas pelo Pibid.

Outro dado que chama atenção é o elevado número de IES federais na região Nordeste (14) e a exclusividade desse tipo de instituição no Centro-Oeste (5). Sobre esse último, é importante ressaltar que, após levantamento realizado no E-mec sobre os cursos de licenciatura em música existentes no Brasil (dados de julho de 2015), observou-se que todas as IES públicas dessa região que oferecem esse curso de graduação foram contempladas com o Pibid (UNB, UFMT, UFMS, UFG e IFG), ficando de fora apenas uma (a única) IES privada: o Centro de Educação Serra da Mesa (FASEM-GO). Assim, acredita-se que o baixo quantitativo de subprojetos e bolsas aprovados possui relação direta com o

número e a variedade (estadual, municipal e privada) de instituições existentes nessa região. A tabela 2 apresenta a distribuição das bolsas ID de música segundo as variáveis de estudo.

| Região | Federal | Estadual | Municipal | Privada (sem fins lucrativos) | Privada (com fins lucrativos) | TOTAL |
|--------------|------------|------------|-----------|-------------------------------|-------------------------------|-------------|
| Centro-Oeste | 86 | - | - | - | - | 86 |
| Nordeste | 367 | 117 | - | - | - | 484 |
| Norte | 50 | 22 | - | - | - | 72 |
| Sudeste | 88 | 85 | - | 53 | - | 226 |
| Sul | 40 | 111 | 20 | 214 | - | 385 |
| TOTAL | 631 | 335 | 20 | 277 | - | 1253 |

TABELA 2

Distribuição de subprojetos de música por região e categoria de IES.

Sobre o quantitativo de bolsas ID, percebe-se que o alto número de IES federais resultou em um número bastante elevado de bolsas obtidas pela região Nordeste (367). Com base nos dados gerais e nos anteriormente apresentados nesse trabalho, esse resultado sugere que os fatores “região Nordeste” e “IES federal” se constituíram como determinantes para a concessão de bolsas de iniciação à docência (ID).

Com relação às instituições contempladas, merece destaque a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), de Santa Catarina, instituição que obteve o maior quantitativo de bolsas ID (64), que pode ser considerado uma exceção frente ao panorama geral e o resultado específico para a área de música, por ser uma IES privada e pertencer à região Sul. Na sequência, se destacaram também as instituições UFPI (60), UFS (60), UEFS (48) e UNIMONTES (40) como as mais contempladas pelo Programa, todas pertencentes ao setor público.

Análise cruzada entre as variáveis de estudo região e categoria da IES

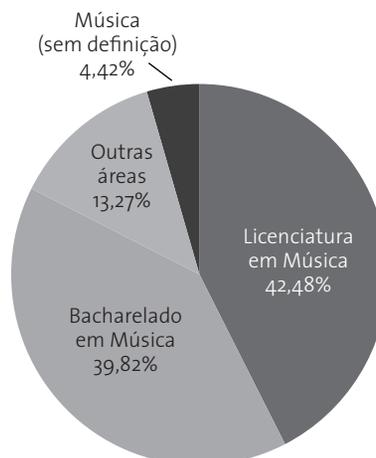


GRÁFICO 7

Área de formação do coordenador – nível graduação.

Dentre os 113 coordenadores analisados, verificou-se que 48 (42,48%) possuíam licenciatura em música, sendo esta a titulação mais recorrente, seguido de perto pela formação bacharelado em música com 45 (39,82%). Observa-se que, apesar de ser um programa relacionado à formação de professores, o Pibid ainda conta com um grande número de coordenadores de área/subprojetos bacharéis, graduação esta que geralmente não oferece disciplinas direcionadas à docência, o que pode se constituir em um fator de comprometimento ao desenvolvimento dos subprojetos de música. A explicação para essa situação pode estar na dificuldade de abertura de vagas nas universidades para contratação de professores com perfil para atuarem na licenciatura, dificuldade essa justificada por Montandon (2012, p. 50) em virtude da atual “composição dos colegiados das unidades [acadêmicas], em sua maioria voltados para o bacharelado e a pós-graduação”. Essa defasagem pode também ser a causa para o fato de 15 (13,27%) desses coordenadores de áreas/subprojetos não possuírem a graduação específica em música, representando um fator ainda mais complicado no tocante à condução das propostas e formação oferecida aos pibidianos. Quando somadas, as categorias “bacharelado em música” e “formação em outras áreas” representam a maior parte da amostra analisada (53,09%), sendo algo que merece uma atenção especial dos gestores do Pibid. O gráfico a seguir apresenta a formação dos coordenadores em nível de mestrado.

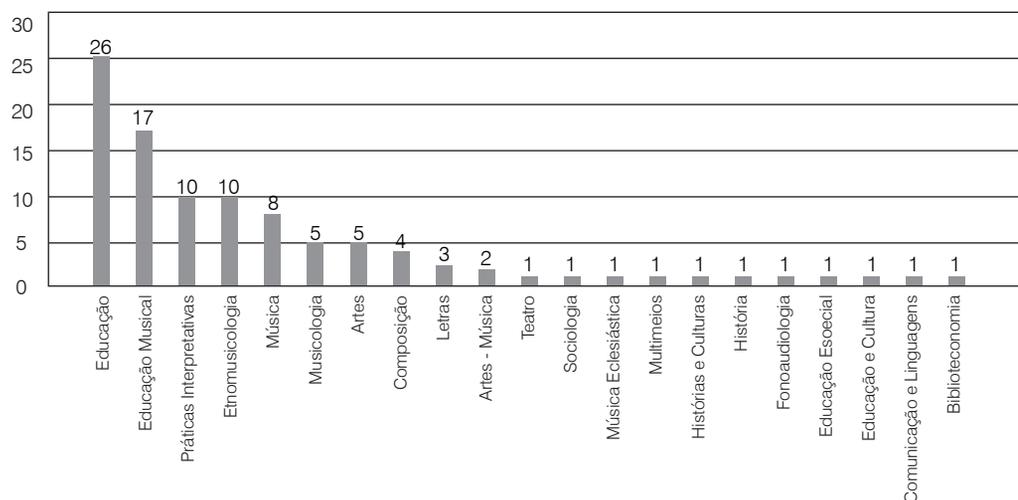


GRÁFICO 8

Área de formação do coordenador – nível mestrado.

Com relação à formação em nível de mestrado, observa-se que uma pequena parte do grupo (12 coordenadores) não possui esse título, ficando essa amostra restrita a 101 participantes. Assim, analisando o gráfico 8, nota-se que a maioria dos coordenadores possuem mestrado na área de música (56,4%), majoritariamente em Educação Musical (16,83%). Contudo, observa-se que a principal formação dos coordenadores de área/subprojeto foi em Educação, representando 25,74% da amostra referente a essa titulação. A seguir, será apresentada a formação dos coordenadores em nível de doutorado.

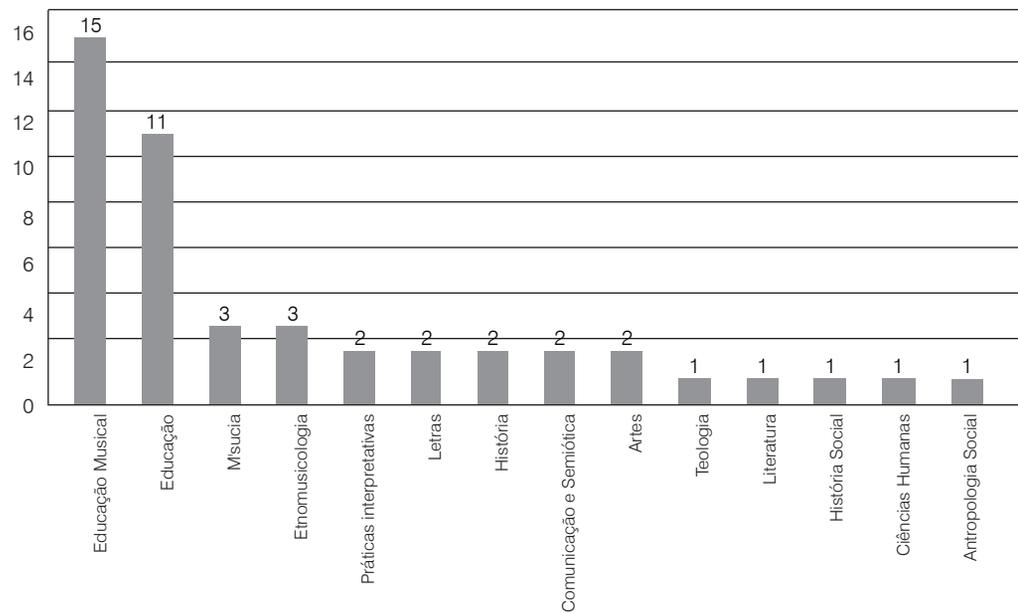


GRÁFICO 9

Área de formação do coordenador – nível doutorado.

Dos 113 coordenadores, apenas 47 possuem formação em nível de doutorado. Em uma análise geral, pode-se verificar uma ligeira maioria da área de música (51,1%) frente à formação em outros cursos (48,9%). Dentre os cursos preferidos, nota-se uma supremacia da Educação Musical, escolhida por 31,91% do total de doutores, seguido por Educação (23,40%).

Acerca do que foi observado no tópico 5.2.3, acredita-se que seja necessária uma reflexão a respeito do perfil de formação do coordenador de área/subprojeto. Atualmente, o Regulamento do Pibid (CAPES, 2013b) determina como requisitos obrigatórios para exercer essa função:

- I - possuir formação - graduação ou pós-graduação - na área do subprojeto; [...]
- IV - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V - ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI - possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção na área [...]. (CAPES, 2013b, p. 12-13)

Observa-se que esse regulamento não estabelece a exigência da licenciatura como item obrigatório para contratação do coordenador. Ao contrário disso, leva em consideração a experiência docente do candidato, estabelecendo uma relação com atividades pedagógicas que supostamente seriam capazes de conceder o suporte necessário para a condução do trabalho. Apesar de não ser obrigatório, seria cabível que as IES buscassem optar por

um profissional licenciado na área, que atendesse aos demais requisitos expressos no regulamento, visando oferecer uma formação mais direcionada à prática pedagógica musical. Estudos mais aprofundados e que abordem as práticas desenvolvidas em cada subprojeto poderão avaliar com maior clareza questões que relacionam a formação do coordenador e os resultados obtidos em cada realidade.

considerações finais

O processo de formação inicial do professor de música, como visto, passou por diversas oscilações principalmente nos últimos 50 anos. A partir de 2008, com a publicação da Lei nº 11.769/2008, observaram-se transformações nos cenários político e educacional, com a música ganhando cada vez mais espaço no âmbito da educação básica.

Nesse trabalho, foi possível verificar (ainda que de maneira preliminar) a importância do Pibid na formação inicial do professor de música no Brasil, se tornando um dos principais incentivadores da carreira docente, fato que tem colaborado para a melhoria pedagógica dos licenciandos, capacitando-os de maneira mais adequada para o mercado de trabalho. É importante a realização de um estudo longitudinal que relacione os resultados obtidos pelos subprojetos do Pibid com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, será possível verificar a efetividade do Programa, ampliando e otimizando as suas ações.

Foi importante observar que a música superou outras importantes áreas do conhecimento no tocante ao quantitativo de subprojetos aprovados e bolsas ID concedidas, sendo a linguagem artística mais contemplada. Dessa maneira, espera-se que os futuros professores de música consigam efetivá-la como disciplina curricular através não apenas de lutas políticas, mas sim por meio da sua prática docente, como sugere Penna (2008), demonstrando a importância dessa linguagem para a educação em geral e para a formação do ser humano contemporâneo.

Na análise por variáveis, esse estudo conseguiu comprovar a influência dos fatores “região Nordeste” e “IES federal” na concessão das bolsas ID, fato observado também na análise geral a partir da consulta do “Relatório de Gestão” do Pibid (2013a). Esse resultado pode motivar novas pesquisas que busquem verificar o impacto dessa preferência por ambos fatores nos resultados de índices importantes como o ENADE (para aferir a influência do Pibid na sua formação acadêmica) e o IDEB (para avaliar o impacto do Programa na melhoria da educação básica), sobretudo em áreas de assimetrias sociais e educacionais.

Por último, defende-se a valorização da licenciatura específica como formação básica para a atuação como coordenador de área/subprojeto, não apenas em música, mas para todas as licenciaturas, assim como é exigido para a contratação do supervisor. Acredita-se que isso possibilitará ao acadêmico uma formação pedagógica de maior consistência, fundamentação e coerência, facilitando a comunicação entre todos os envolvidos no trabalho (universidade, escolas, coordenadores, estagiários e alunos).

referências

ALMEIDA, Patrícia; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, mai./ago. 2007.

BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, v. 37, p. 217-272, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* (1ª a 4ª série): v. 6 - arte. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* (5ª a 8ª séries): arte. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* (Ensino Médio): Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica: Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Assessoria de Imprensa da CAPES. Informativo eletrônico: Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente, diz o ministro. Publicado em 15 de Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Lista de instituições e áreas de licenciaturas participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 05 jul. 2015a.

_____. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013* – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. Relatórios de pagamentos de bolsistas: 05/2013 a 01/2015. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 05 jul. 2015b.

CERESER, Cristina. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2003. 153 f.

DOU - DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010* - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 02 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

GABARDO, Cláudia; HOBOLD, Márcia. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1>> Acesso em: 24 jun. 2015.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*, 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as práticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 2, s.p., 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Educação Musical nas escolas Brasileiras, retrospectivas históricas e tendências atuais. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 115-135, set. 2006.

MELLO, Guiomar. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*: um guia prática para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, 2008.

QUADROS JR, João; LORENZO, Oswaldo. Música na escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175-190, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da Abem*, Londrina, v. 28, n. 20, p.23-38, 2012.

Recebido em
10/07/2015

Aprovado em
06/09/2015

João Fortunato Soares de Quadros Júnior é professor nos cursos de Licenciatura em Música e Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão de Ensino na Educação Básica da UFMA. Doutor e Mestre em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha) e Mestre em Música pela UFBA. Coautor dos livros *Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Pracatum (2009)* e *Música, cultura e sociedade na Espanha Contemporânea (2014)*. Coordenador do projeto de Cooperação Internacional "*Lei nº 11.769/2008: plano de ações para a implementação da música em escolas de ensino médio no Maranhão*", financiado pela FAPEMA.

Fernanda Silva da Costa é graduanda do Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).