**LUANA MOÍNA GUMS**

# **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID):** CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE BOLSISTAS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música - PPGMUS, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música – subárea Educação Musical.

Orientadora: Profª Drª Regina Finck Schambeck

**Florianópolis**
**2017**

G974p Gums, Luana Moína
Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): contribuições para a formação docente na perspectiva de bolsistas de música da UDESC / Luana Moína Gums. - 2017.
124 p. il.; 29 cm

Orientador: Regina Finck Schambeck
Bibliografia: p. 113-119
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Educação - controle de qualidade. 2. Música. I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 379.15 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

**LUANA MOÍNA GUMS**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID):** CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE BOLSISTAS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música – subárea Educação Musical.

**Banca Examinadora**

Orientadora: _____
Profa. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Membro: _____
Profa Dra. Mônia Zewe Uriarte
UNIVALI

Membro: _____
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Florianópolis, 27 de março de 2017

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aldo e Cilene, meu infinito agradecimento. Por sempre me incentivarem e acreditarem que eu era capaz e me ensinaram a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional.

Ao Arthur, meu companheiro de todas as horas. Por estar ao meu lado nas minhas dificuldades e destacar as minhas qualidades, esse trabalho não seria possível sem a sua parceria. Obrigada por transformar o que era meu, nosso.

À Regina Finck Schambeck, que com certeza transborda o significado de orientadora. Sempre amiga, companheira de trabalho, alegrias e frustrações. Foi uma jornada de sete anos desde a licenciatura, que me ensinaram tanto sobre educação e sobre a vida que não tenho palavras para agradecer. Obrigada por ser essa pessoa incrível.

Aos professores da banca, Sérgio Figueiredo e Mônica Uriarte, por terem aceitado o convite e contribuírem para a qualidade do trabalho.

Aos colegas do mestrado, funcionários e outros professores do curso. Sentirei saudades das aulas, reuniões, conversas, cafés.... Obrigada pelos ensinamentos.

À Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Música, por essa oportunidade.

À CAPES, pela bolsa que me permitiu realizar esse trabalho com tranquilidade.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo, muitas vezes cansativo, mas muito prazeroso e significativo.

**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – subprojetos Música e Interdisciplinar, colaborou para a formação docente dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), graduandos do curso de Licenciatura em Música, que participaram desses subprojetos em 2015. Mais especificamente, buscou-se investigar como ocorre a atuação/participação desses alunos nos subprojetos; compreender as perspectivas dos bolsistas de música sobre as vivências no contexto de ação do PIBID; e identificar de que forma se constroem as redes de (auto)formação participada entre os alunos, professores supervisores e coordenadores de área na perspectiva dos bolsistas. Para o suporte teórico deste trabalho, a revisão de literatura se constituiu de um mapeamento das publicações da revista e dos eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), de 2008 a 2014, que abordam o PIBID. Este material foi também articulado com trabalhos que discutem o PIBID. Para compreender as perspectivas dos bolsistas ID sobre sua formação docente, foi adotada uma abordagem qualitativa, coletando os dados através da pesquisa documental realizada com os relatórios onde constam descrições das atividades, dificuldades e considerações sobre a atuação dos mesmos. Em seguida, foram realizados grupos focais com bolsistas ID dos subprojetos pesquisados, com o objetivo de produzir uma discussão mais reflexiva dos mesmos sobre sua formação. A análise dos dados foi conduzida através de um processo de categorização a partir dos objetivos da pesquisa e da revisão de literatura; e um posterior processo de subcategorização a partir do contato com os dados. De modo geral, averiguou-se que, na perspectiva dos bolsistas, o PIBID muito tem a contribuir para sua formação, no sentido de aproximá-los do contexto escolar e de profissionais mais experientes, criando com esses indivíduos as redes de (auto)formação participada. Observou-se também que os subprojetos PIBID promovem ações conjuntas entre academia e escola básica nos processos de formação de professores.
**Palavras-chave:** Educação Musical. PIBID. Formação Inicial. Redes de (auto)formação participada.

## ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to understand the way in which the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) that occurs at the Santa Catarina State University (UDESC) – subprojects Music and Interdisciplinary, has contributed to the initial teaching training of undergraduate music students who participated in the program in 2015. More specifically, this research seeks to investigate the activity/participation of those students in the subproject; understand the perspective of music undergraduates about the experiences within the PIBID context; and identify how are constructed the collective (self)formation networks between undergraduate students, supervisor teachers and area coordinators in the students' perspective. As theoretical support to this research, the literature review conducted a mapping of periodic and event publications of the Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), between 2008 and 2014, that discussed the PIBID approach. This material was also articulated with other works that discuss PIBID. To comprehend the undergraduate students' perspectives about their initial teaching formation, a qualitative approach was adopted, collecting data with a documental research conducted with the undergraduate students' project reports, which contained description of activities, difficulties and considerations about their participation. Following that procedure, focal groups were made with undergraduate students of both subprojects, aiming to produce a more reflexive discussion about their own formation. Data analysis was conducted through a process of categorization that has its base in the research goals and in the literature review; and through a process of subcategorization that emerged from the data itself. In a general sense, it was verified that, according to the undergraduate students' perspectives, PIBID projects have a lot to offer regarding their teacher formation, since the subprojects build a proximity with the school context and with more experienced professionals, building with those individuals the collective (self)formation networks. It was also observed that the PIBID subprojects promote converged actions between academy and schools in teacher formation processes.


**Keywords:** Musical education. PIBID. Initial formation. Collective (self)formation networks.

**SUMÁRIO**

1 INTRODUÇÃO ..... 12
2 REVISÃO DE LITERATURA ..... 19
2.1 MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES PIBID/ABEM ..... 19
2.2 COMPREENDENDO O PIBID E SEU DESENVOLVIMENTO ..... 22
**2.2.1 Sobre a estrutura coletiva do PIBID ..... 22**
**2.2.2 O contexto PIBID e seus desafios ..... 25**
**2.2.3 Valorização da docência ..... 27**
3 METODOLOGIA ..... 31
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA ..... 31
3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS ..... 32
**3.2.1 Pesquisa Documental ..... 33**
**3.2.2 Grupo focal ..... 35**
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS ..... 39
4 ANÁLISE DE DADOS ..... 41
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ..... 41
**4.1.1 PIBID na UDESC ..... 42**
**4.1.2 PIBID Música ..... 44**
**4.1.3 PIBID Interdisciplinar ..... 46**
4.2 PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES ..... 49
**4.2.1 Observações ..... 49**
**4.2.2 Oficinas ..... 53**
**4.2.3 Apresentações musicais ..... 62**
**4.2.4 O fazer musical na sala de aula ..... 66**
4.3 PERSPECTIVAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO ..... 71
**4.3.1 Vivências entre bolsista de Iniciação à Docência, professores e a escola ..... 73**
**4.3.2 Vivências com os alunos ..... 79**
**4.3.3 Vivências em ambientes inclusivos ..... 85**
4.4 REDES DE (AUTO)FORMAÇÃO PARTICIPADA ..... 93
5 DISCUSSÕES FINAIS ..... 105
REFERÊNCIAS ..... 113
APÊNDICES ..... 120
APÊNDICE A – CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO DOS GRUPOS FOCAIS ..... 120
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 122
APÊNDICE C – ESTRUTURA DOS RELATÓRIOS DA COORDENADORA DE ÁREA E PROFESSORA SUPERVISORA ..... 124

# 1 INTRODUÇÃO

Muitas disciplinas curriculares têm o papel de suprir a necessidade de formação docente durante o curso de Licenciatura. Ao longo do curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), observei que as ações de extensão e iniciação científica, assim como também a monitoria, contribuem para esse processo, complementando a formação docente. A participação nesses projetos pode trazer novas perspectivas para os estudantes, com destaque para conexões entre universidade e comunidade.

Um dos projetos que trabalham nessa abordagem universidade/comunidade é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que vem ocorrendo desde 2008 nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Porém, rapidamente o programa se expandiu abrangendo todas as licenciaturas, envolvendo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. Até 2014 registravam-se a participação de 284 Instituições de Ensino Superior (IES) neste programa. O programa concede bolsas para alunos de licenciatura participantes desses projetos, assim como para os demais participantes, sendo esses professores universitários e professores das escolas[1].

O objetivo principal do programa é a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica sob orientação de um professor da escola, sendo esse o supervisor (PrS) e um docente da licenciatura, que assume a função de coordenador de área (CA). Estes dois profissionais devem orientar os bolsistas para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e culturais no ambiente escolar. Dentre as principais atribuições dos licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) estão: dedicação de pelo menos oito horas semanais às atividades do projeto, elaboração de portfólio com o registro das ações desenvolvidas e a apresentação dos resultados do seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido por cada IES. Dessa forma, o programa foi estruturado visando a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (GATTI et al., 2014).

---

[1] Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 15 mar. 2016.

Pode-se identificar a validade da proposta dos projetos PIBID na argumentação de alguns autores sobre a formação docente. Schön (1992) debate sobre os tipos de formação mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho. Para o autor, é necessário considerar as características de um "*praticum* reflexivo", um mundo virtual que representa o mundo da prática. Esse tipo de espaço implicaria em um "tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer." (SCHÖN, 1992, p. 11).

Esse local permitiria aos participantes cometer erros, assim como tomar consciência desses erros e tentar novamente. Além disso, é necessário que essa prática aconteça na presença de um tutor que estimule o diálogo de palavras e desempenhos (SCHÖN, 1992). É clara, pode-se observar, a semelhança entre a proposta PIBID e o mundo virtual desejado por Schön, onde a experiência prática orientada é o foco do aprendizado pedagógico.

Essa prática de inserção de bolsistas no ambiente escolar traz aos estudantes diversos desafios e questões oriundas do contexto escolar. Tais questões são vivenciadas em um ambiente onde a pesquisa em educação deveria constantemente observar, sendo o universo de trabalho dos professores e de aprendizado dos alunos. O autor e educador António Nóvoa argumenta a respeito desta perspectiva. Ele coloca que a pesquisa pedagógica mais efetiva e significativa seria a conduzida no próprio contexto ao qual ela lança seu olhar, utilizando-se da experiência dos profissionais que nele atuam. Nas palavras do autor "a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa." (NÓVOA, 2011, p. 52). No campo da educação musical, a autora Bellochio complementa essa perspectiva colocando que "é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola." (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Logo, a academia tem neste contato entre graduandos e a escola um campo de pesquisa a ser explorado, de forma a compreender mais profundamente a relação entre a docência e o contexto escolar. A visão dos bolsistas, por sua vez, além de trazer para o âmbito acadêmico as questões enfrentadas na prática, pode elucidar outros temas. Como agentes centrais no PIBID e também futuros

educadores, suas perspectivas podem trazer contribuições para a estruturação dos programas e, sobretudo, para a compreensão da própria formação docente. Dessa forma, essa pesquisa procura compreender o impacto do PIBID na perspectiva desses estudantes, de forma a trazer as discussões e reflexões dos mesmos para análise.

Nesse sentido, o PIBID atende às demandas expostas pelos autores previamente discutidos, provendo ao bolsista situações de autonomia no contexto escolar, mas ao mesmo tempo inserido em uma rede de apoio e troca de experiências. Tal rede se constrói devido ao necessário diálogo entre estudantes da graduação, professores supervisores das escolas e coordenadores das áreas.

Diante da natureza dos espaços orientados que o PIBID integra, se torna relevante pesquisar quais são os processos que os estudantes da graduação enfrentam e quais são os pensamentos desses futuros professores sobre esse espaço que integra a atuação nas escolas em diálogo com estudantes, supervisores e coordenadores. Também é importante compreender como esse tipo de espaço auxilia os estudantes em formação a se sentirem mais preparados para a seu futuro profissional, almejando o pensamento autônomo, como indicou Nóvoa (1992).

Assim sendo, essa pesquisa procurou responder à seguinte questão: *de que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UDESC – subprojetos Música e Interdisciplinar colaborou para a formação docente dos licenciandos em Música que participaram desses subprojetos?*

O objetivo principal dessa pesquisa foi, então, analisar como os subprojetos PIBID da UDESC colaboraram para a formação docente dos licenciandos em Música. Mais especificamente, a pesquisa procurou:

a) investigar como ocorreu a atuação/participação desses alunos nos subprojetos;

Primeiramente, esta pesquisa analisou a atuação dos bolsistas nos subprojetos PIBID. Além disso, analisando suas ações, procedimentos e atividades, assim como sua presença no ambiente escolar de modo geral, pode-se também compreender o panorama no qual se encontram os bolsistas ID, auxiliando no mapeamento de seus contextos de atuação.

b) compreender as perspectivas dos bolsistas de música sobre as vivências no contexto de ação do PIBID;

Além de compreender a atuação propriamente dita dos bolsistas, esta pesquisa lançou seu olhar sobre as relações que se constroem entre bolsistas e o ambiente escolar, analisando as vivências dos mesmos nos contextos. Procurou-se, com esta abordagem, entender de que forma tais relações permeiam a atuação dos bolsistas, assim como de que forma elas influenciaram e interferiram na formação dos mesmos.

c) identificar de que forma se construíram as redes de (auto)formação participada entre os sujeitos: alunos, professores supervisores e coordenadores de área na perspectiva dos bolsistas.

Foi construída uma relação entre a dinâmica que ocorre entre os três grupos de sujeitos dos subprojetos PIBID e a noção de rede de (auto)formação participada articulada por António Nóvoa (1992). O autor tem discussões pautadas na necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão. Elaborando seu argumento, o autor aponta que a universidade, mais do que um espaço para o aprimoramento de técnicas e conhecimentos, é um espaço que propicia a socialização e a configuração pessoal desse futuro professor. Para que esse espaço possa contribuir para a formação docente, é necessário fornecer os meios para um pensamento autônomo, que facilite dinâmicas críticas e reflexivas, e seja promovido em uma perspectiva coletiva de aprendizado. Nas palavras do autor:

> [...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 14).

Para chegar a estes objetivos, este trabalho segue a seguinte estrutura. Primeiramente, é apresentada uma revisão de trabalhos que abordam a perspectiva dos bolsistas nos projetos PIBID, no formato de uma revisão de literatura apontado por Creswell (2014). Neste capítulo são discutidos brevemente, também, alguns fatores que se tornaram recorrentes nas publicações analisadas. A esta revisão, se segue a explanação do caminho metodológico que foi adotado, o que inclui a abordagem escolhida, os procedimentos de coleta de dados, e os procedimentos analíticos.

O trabalho segue então para o capítulo de análise, onde são descritos, discutidos e analisados os dados, divididos em três subcapítulos denominados: procedimentos e atividades; perspectivas sobre as vivências no contexto; e redes de (auto)formação participada. Cada um deles traz uma discussão a respeito de sua justificativa e relevância, assim como as seções que compreendem subcategorias analíticas. Precedendo as análises acima descritas, foi construída uma contextualização descritiva dos projetos PIBID, de modo a auxiliar a compreensão do contexto dos subprojetos analisados.

Finalmente, nas considerações finais, estão resumidos os pontos principais das análises, assim como alguns apontamentos sobre as discussões conduzidas na pesquisa e possíveis direcionamentos futuros.

# 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo de revisão se divide em duas partes com objetivos diversos e complementares. Primeiramente, foram trazidos dados de um mapeamento realizado nas revistas e anais de eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Foram procurados artigos sobre pesquisas e relatos que envolvam música com os projetos do PIBID. O objetivo desta parte da revisão é compreender o estado das discussões a respeito do PIBID música.

A partir da seleção desses artigos foi feita uma discussão com autores que tem suas pesquisas e ações voltadas ao PIBID. Nessa segunda parte da revisão, já se procura realizar uma revisão crítica dos dados e um contato inicial com alguns autores. O resultado deste procedimento foi agrupado em três categorias de discussão. Estas categorias foram construídas com base nos assuntos abordados de forma recorrente nos trabalhos analisados. As categorias criadas foram: Sobre a estrutura coletiva do PIBID; O contexto PIBID e seus desafios; e Valorização da docência.

O autor Creswell, que discute a pesquisa qualitativa, coloca que a revisão de literatura pode ter múltiplos objetivos. Ele expõe que “a literatura pode ser revisada e usada para informar as perguntas que são formuladas, pode ser revisada no final do processo de pesquisa ou então pode ser usada unicamente para ajudar a documentar a importância do problema de pesquisa.” (CRESWELL, 2014, p. 54).

Esta pesquisa, apoiando-se na visão de Creswell, utilizou a revisão da literatura em um primeiro momento para compreender o estado dos trabalhos sobre a abordagem PIBID e a importância de investigá-la. Em seguida, a revisão desta pesquisa identificou aspectos significativos destes trabalhos, agrupando-os em categorias, de forma a informar e suportar as análises. Esses procedimentos de revisão, desta forma, foram importantes no processo de formação de categorias de análise *a priori, c*omo será visto no capítulo de análise.

## 2.1 MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES PIBID/ABEM

Esta seção traz um mapeamento e sistematização das produções que abordam o PIBID e música. Para tal fim buscou-se realizar o levantamento bibliográfico sobre essas produções. Este levantamento se limitou aos artigos

revisados por pares nas revistas e anais de eventos da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Foram utilizados os documentos disponíveis *online* no site da ABEM[2] e no site da Revista da ABEM[3].

Foi utilizada a busca por palavras-chave nos títulos e resumos com os seguintes termos: PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Projeto/Programa de Iniciação à Docência. Para as Revistas da ABEM, o período de coleta de dados foi de 2008 a 2014, totalizando 15 revistas. Foi encontrado 1 artigo no ano 2012, no volume 20, número 28, com o nome "Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência[4]", da autora Maria Isabel Montandon.

O período da coleta de dados nos anais dos encontros regionais e congressos nacionais da ABEM, por sua vez, também foi de 2008 a 2014, totalizando 5 congressos nacionais e 14 encontros regionais. Foram encontrados nos anais dos congressos nacionais 22 artigos referentes às palavras-chave utilizadas. Nos anais dos encontros regionais (sul, norte, nordeste, centro-oeste, sudeste), foram encontrados 37 artigos. Organizando a produção dos eventos da ABEM em um formato anual, nota-se que a partir de 2010 iniciou-se um constante crescimento na quantidade de artigos apresentados em forma de comunicação. A seguir, com o objetivo de evidenciar esse crescimento, elaborou-se a Tabela 1:

**Tabela 1[5]-** Quantidade de artigos encontrados nos congressos nacionais e encontros regionais da ABEM

| Ano | Congressos Nacionais | Encontros Regionais |
|---|---|---|
| 2014 | - | 27 |
| 2013 | 13 | - |
| 2012 | - | 10 |
| 2011 | 8 | 0 |
| 2010 | 1 | - |
| 2009 | 0 | - |
| 2008 | 0 | - |

Fonte: Produção da própria autora

[2] <http://abemeducacaomusical.com.br/>
[3] <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>
[4] <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>
[5] Legenda: (-) Não ocorreu encontro ou congresso no ano.

Como foi colocado anteriormente, a revista da ABEM traz apenas um artigo que discute PIBID e música. Este artigo, de Montandon (2012), discorre sobre ações decorrentes das políticas públicas para a educação. Uma das premissas da autora é que essas ações ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação – MEC, instituições formadoras e as redes de ensino básico, criando uma responsabilidade compartilhada entre todas as partes. Segundo a autora, o PIBID foi desenvolvido nessa perspectiva de "valorização e incentivo à docência, qualificação de ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores." (MONTANDON, 2012, p. 48).

Ainda de acordo com Montandon (2012), a participação das licenciaturas em música nesses programas poderá contribuir para o apoio e valorização dos professores de música já atuantes na rede pública e também para a implementação da Lei 11.769[6] (BRASIL, 2008). Para que essa movimentação ocorra, a autora considera importante que exista espaço nos encontros de educação musical para a divulgação, trocas de experiências, avaliação e propostas de ações futuras (MONTANDON, 2012, p. 58).

De fato, além de o mapeamento evidenciar que existe um crescimento de publicações em relação ao PIBID desde a sua implementação em 2008, nota-se a valorização do PIBID Música no âmbito da pesquisa acadêmica, com a realização, em 2014, do I Encontro Nacional do PIBID Música, junto ao I Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores de Música, ambos promovidos pela ABEM. Mais duas edições foram também realizadas, nos anos de 2015 e 2016. Ainda pode ser citado, a respeito das repercussões das temáticas PIBID no campo da formação inicial de professores, as discussões geradas a partir da publicação, em 14/06/2016, da Portaria Capes nº 84/2016[7].

Nota-se então que surge certo interesse pelas práticas PIBID no meio acadêmico. Da fala de Montandon pode-se depreender que tal interesse surge do

---

[6] Em 2016, a Lei 11.769 de 2008 foi substituída pela Lei 13.278 de 2016, a qual decreta que as artes visuais, a dança, a música e o teatro se tornam as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de arte na educação básica.

[7] A Portaria Capes de nº 84/2016 revoga a Portaria Capes nº 46/2016, referente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que dava nova organização aos Projetos Institucionais, e cancelava os PIBID Artes. Ver mais informações no Portal do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid). Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html> Acesso em: 28 fev. 2017.

potencial que os projetos PIBID possuem na formação de professores, em um viés de aprendizado pedagógico coletivo.

## 2.2 COMPREENDENDO O PIBID E SEU DESENVOLVIMENTO

Como foi colocado no início do capítulo de revisão, esta seção busca entender de que maneira os trabalhos encontrados no levantamento compreendem o PIBID e seu desenvolvimento. Optou-se em fazer uma discussão de parte deste material, assim como uma posterior categorização de assuntos mais abordados. Foram selecionados o artigo publicado na Revista da ABEM e os trabalhos que trazem questões referentes ao PIBID nos congressos nacionais da ABEM.

Essa análise dos artigos encontrados será corroborada por trabalhos que descrevem e avaliam o processo do PIBID. Para esse fim, foi utilizado o documento de Gatti et al. (2014), que avalia o PIBID em todo o Brasil, trazendo as opiniões dos bolsistas ID, supervisores e coordenadores de área. No contexto da região sul do Brasil, foi utilizado o artigo da pesquisa que avalia o impacto do PIBID/UNIVALI[8] na educação básica, das autoras Neitzel, Ferreira e Costa (2013) e também a tese de doutoramento de Uriarte (2015). Também foram feitas aproximações com as pesquisas de Rocha e Silva (2015) a partir da dissertação de Rocha (2015), principalmente no que tange à interdisciplinaridade no contexto do PIBID. Segue-se então, para a primeira categoria de assunto da revisão.

### 2.2.1 Sobre a estrutura coletiva do PIBID

Nesta seção colocam-se os apontamentos encontrados nos artigos a respeito do caráter coletivo dos projetos PIBID. Os artigos observados destacam que, nessa perspectiva de busca conjunta por conhecimento, é possível perceber que o PIBID possibilita um diálogo recorrente entre alunos e docentes, consequentemente gerando construções coletivas de propostas para Educação Musical. Mesmo estando, muitas vezes, na fase inicial da graduação, os bolsistas ID são capazes de dialogar, criar e trabalhar em conjunto com o seu grupo. Essa “rede de relações” rica

---

[8] UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí Disponível em: <https://www.univali.br/Paginas/default.aspx> Acesso em: 21 mai. 2017.

e produtiva que se estabelece permite que todas as partes avancem no sentido de sua própria educação.

Além disso, de acordo com Silva (2013), os bolsistas ID se sentem desafiados pelas próprias críticas em relação às suas práticas e reavaliações que acontecem nessa coletividade, em uma busca de adaptação ao contexto escolar. A superação desses desafios “leva à constituição de características distintas num processo de construção de uma identidade enquanto professor realizado na prática.” (SILVA, 2013, p. 409-10). Isso leva ao aperfeiçoamento, à automotivação e autocrítica que norteiam as ações dos acadêmicos dentro do PIBID e a consciência de que o mesmo contribui com a formação docente. Nota-se então uma valorização do aspecto de crítica conjunta como uma maneira de aperfeiçoar práticas, resolver impasses e construir confiança.

Outros agentes dos projetos PIBID identificam a importância desta coletividade. No documento que produziu uma análise dos projetos PIBID do Brasil, desenvolvido por Gatti et al. (2014), os coordenadores de área investigados enfatizam o trabalho construído coletivamente e compartilhado pelos envolvidos nos projetos, trazendo o diálogo como importante ferramenta para essa parceria.

Os artigos de Arantes (2013) e Leite (2013) ilustram outro aspecto presente nessa dinâmica coletiva do PIBID, que diz respeito à diversidade de perfis de bolsistas ID encontradas em um mesmo grupo. Arantes (2013) aponta que tal diversidade pode gerar algumas tensões pelas diferentes perspectivas de ensino, mas ao mesmo tempo pode ser também uma rica fonte de aprendizado com o exercício de trocas de experiências e conhecimento, da tolerância, da valorização das competências individuais e coletivas e da solidariedade. Leite (2013, p. 2065), por sua vez, destaca “a partilha dos saberes específicos de cada bolsista, que [...] assumiram a liderança em diferentes atividades, compartilhando com os demais seus conhecimentos.”

Além do programa PIBID proporcionar um estímulo em relação ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas entre os envolvidos, também há o destaque para o favorecimento ao desenvolvimento de ações interdisciplinares, agregando e aproximando as licenciaturas (GATTI et al., 2014).

As autoras Rocha e Silva (2015) discutem interdisciplinaridade no contexto escolar, a partir de sua pesquisa com um subprojeto PIBID realizado na UDESC que tem trabalhado com a questão interdisciplinar. De acordo com as autoras, esse

termo se caracteriza pela rede de interações entre os diferentes especialistas, pelas relações estabelecidas e pela variedade e diversidade de saberes creditados em um problema comum de investigação.

Nota-se que as abordagens interdisciplinares descritas nos trabalhos almejam uma maior proximidade entre as disciplinas escolares, criando espaços de aprendizado múltiplo para os estudantes nas escolas.

Os trabalhos analisados ainda abordam a questão da coletividade na construção dos planejamentos. Paiva (2013) destaca a importância do planejamento, afirmando que o processo de ensino depende da estruturação do mesmo, ou seja, da forma que o futuro professor se prepara para apresentar aos alunos os conteúdos propostos, para que se estabeleça um diálogo mais prático e relacionado às experiências dos alunos, tanto escolares como extraescolares. Os autores Sebben e Stori (2013) e Felipe et al. (2011) apontam que esses planejamentos requerem autonomia e iniciativa dos bolsistas ID, mesmo que esses estejam sempre amparados por seus professores. Essa última questão foi destacada nesta revisão como um fator de suma importância, visto que é o docente mais experiente que tem condições de avaliar quais procedimentos metodológicos são adequados ao grupo e aos objetivos. Tem-se no papel do professor supervisor, desta forma, um agente duplo nos processos de planejamento, simultaneamente supervisionando e estimulando a autonomia dos bolsistas ID.

Um aspecto final depreendido dos trabalhos é a articulação que os projetos PIBID promovem entre instituições de ensino. Gatti et al. (2014) destacam depoimentos afirmando que o projeto consegue unir as áreas do conhecimento que se encontram dentro da universidade, isso através do incentivo e da pesquisa acerca dos trabalhos interdisciplinares que são desenvolvidos nas escolas. Ainda é colocado que a instituição se torna mais integrada, percebendo a importância das escolas e da cidade como um todo, integrando universidade e comunidade e criando espaços de trocas e de aprendizagem.

A pesquisa realizada pelos autores Rausch e Frantz (2015) na FURB[9], que teve como objetivo principal analisar os avanços nos processos de ensinar e aprender na Educação Básica, promovidos pelo PIBID/FURB desde 2010, também destacou a articulação entre instituições. Foram evidenciados pelos autores os

---

[9] FURB: Fundação Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: <http://www.furb.br/web/10/portugues> Acesso em: 21 mai. 2017.

principais avanços do programa para os estudantes das licenciaturas participantes e entre eles estariam o trabalho colaborativo entre Educação Básica e Ensino Superior e a interdisciplinaridade.

Pode-se perceber que os aspectos coletivos do PIBID são frequentemente destacados como um dos aspectos mais significativos desta dinâmica de projeto. Os trabalhos descrevem uma constante abordagem coletiva, que abrange desde os planejamentos de aula até a atuação propriamente dita. Entende-se assim que esse é de fato um aspecto essencial de ser abordado em uma pesquisa a respeito dos projetos PIBID. A pesquisa agora segue com a análise parcial do material da revisão para uma seção que destaca desafios encontrados no contexto PIBID.

### 2.2.2 O contexto PIBID e seus desafios

Os trabalhos analisados colocaram em evidência algumas questões relacionadas a desafios nos projetos PIBID. No documento de Gatti et al. (2014), os autores destacam a fala dos coordenadores de área, que afirmam que o PIBID é um desafio para os futuros professores pois requer que os mesmos adotem posturas proativas e iniciativas nas resoluções de problemas em momentos de atuação no PIBID. O texto expõe, por exemplo, que os supervisores dos licenciandos colocam possibilidades para o desenvolvimento criativo de materiais didáticos nas diferentes áreas e seus impactos formativos, induzindo e propiciando investigações sobre o ensino de modo rico e aderente às dinâmicas escolares. Os mesmos também consideram importante o estímulo ao desenvolvimento do espírito investigativo nos bolsistas ID, no que se refere às questões da escola.

Outro desafio observado é em relação à indisciplina em sala de aula. Nesse sentido, Campos (2011) percebe que muitas vezes existe uma “subutilização” das aulas de música nas escolas públicas. As aulas podem ser utilizadas para “entreter turmas ociosas” ou em situações de substituição na “falta de professores de outras disciplinas”. Como pode ser visto, a realidade dos projetos PIBID pode ser um contexto com desafios.

Apesar disso, a autora Leite (2013) aponta que o formato do PIBID traz um potencial diferenciado no quesito de exploração do contexto sociocultural. Isso pode ser depreendido de algumas falas de bolsistas ID a respeito do programa, afirmando que o mesmo proporcionou vivências que somente o PIBID poderia proporcionar.

Entende-se dessas afirmações que os estudantes têm a oportunidade de compreender a real dimensão dos desafios que envolvem a sua futura atuação como profissional da educação, julgando essa oportunidade como significativa em sua formação. Trazendo a fala de um bolsista ID investigado por Gatti et al. (p. 49, 2014), é preciso “aprender a ser docente experimentando a docência”.

Neitzel, Ferreira e Costa (2013) defendem essa premissa de que a formação profissional se constitui além dos meios teóricos adquiridos durante a formação específica, mas também pelas vivências pessoais, culturais e pelos conhecimentos práticos adquiridos na prática diária da profissão. Conforme as mesmas, um curso de formação de professores também precisa promover para os futuros professores oportunidades de vivenciar diversas situações práticas para, a partir delas, propor formas de ensinar.

O artigo de Costa et al. (2011) ressalta ainda situações que tendem a ser vivenciadas no PIBID devido ao tempo prolongado que os bolsistas ID atuam na escola. Tais questões são referentes à gestão, administração, espaço físico, questões políticas pedagógicas, de currículo, de relacionamento entre as pessoas diversas que fazem o cotidiano escolar e outras.

Essa permanência extensa auxilia no conhecimento do contexto real dos alunos, o que facilita a tomada de decisões na ocorrência de imprevistos. Para os bolsistas ID, participar dos diferentes processos que ocorrem na escola possibilita o desenvolvimento da reflexão crítica, tanto sobre o ponto de vista do funcionamento da escola quanto em relação a sua formação, seu papel e sua prática (ROCHA, 2015; SILVA, 2013; SEBBEN; STORI, 2013; KLEBER; CACIONE, 2013).

No documento avaliativo de Gatti et al. (2014), as respostas dos coordenadores de área referentes ao que consideram a maior contribuição do PIBID para a formação dos licenciandos destacam o fato de que o mesmo os aproxima do contexto da escola básica desde o início do curso de licenciatura. Isso proporciona aos estudantes uma formação mais qualificada e a articulação entre teoria e prática (GATTI et al., 2014). Nascimento e Abreu (2013) também comentam que o PIBID proporciona aos licenciandos em música uma oportunidade, além do estágio, de estar em contato com a prática pedagógica em sala de aula como bolsista. Os autores complementam que ao observar, analisar, intervir e até propor alternativas que enriqueçam o processo educacional do aluno, o licenciando estará fomentando

a busca e a construção do conhecimento que deve ser uma constante por parte de todos os envolvidos no processo formativo.

Todo esse panorama de atuação, entretanto, é complexo. Como refletem Rocha e Silva (2015, p. 143), para atuar no contexto de uma sala de aula, na posição de bolsista ID, é necessário muito estudo, planejamento e também a oportunidade de recursos para este fim, bem como de um professor motivado e comprometido com seus alunos e com a educação de forma geral.

Como pode ser visto nesta seção de revisão, o contexto dos projetos PIBID, sendo este as escolas, traz diversas especificidades. Desafios foram citados no sentido de acesso a recursos tanto físicos quanto pedagógicos, assim como no preparo para encarar situações que apenas surgem após um contato mais prolongado com o contexto escolar. Depreendeu-se, apesar das dificuldades, uma valorização deste contato constante dos bolsistas com o contexto escolar, pois este seria central na formação docente. De fato, no trabalho de Gatti et al. (2014), quando os bolsistas ID são questionados sobre as aprendizagens relacionadas ao trabalho docente, são destacados pelos autores aspectos oriundos dos relatos, tais como:

> [...] vivenciar a escola e a sala de aula; conhecer/desenvolver metodologias diversificadas, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente; abertura de visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar; planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula; aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno, professor-disciplina; verificar dificuldades e facilidades para o ensino e poder esclarecer dúvidas sobre o que se observa em sala de aula ainda estando no curso (GATTI et al., 2014, p. 48).

Pode-se notar que a maioria destas ações, apontadas pelos próprios bolsistas como fatores de aprendizagem docente, envolvem um viés prático e inserido no contexto escolar, algo que em si já valoriza a perspectiva PIBID. É importante ainda ressaltar outro grupo de apontamentos que esta revisão depreendeu dos trabalhos analisados, que dizem respeito à valorização da docência.

### 2.2.3 Valorização da docência

Nesta seção, se discute outro fator importante, no sentido da valorização da docência que é proporcionada pelo PIBID. O trabalho de Arantes (2013) relata que

antes da participação nos projetos PIBID, alguns bolsistas ID desconsideravam a escola como campo de atuação profissional posterior a graduação. A partir do envolvimento com os projetos e com a escola, entretanto, passaram a enxergar a escola com outro olhar, procurando compreendê-la como um espaço sociocultural.

Além disso, em Gatti et al. (2014), bolsistas ID comentam que, com o programa, tomaram mais consciência em relação à relevância do professor para a sociedade, para toda e qualquer pessoa. Ressaltam a importância de o professor dominar os conhecimentos disciplinares e saber combiná-los com o conhecimento relativo ao “saber ensinar”, “saber como ensinar” ou mostrar segurança ao ensinar, ou seja, o conhecimento pedagógico. Isso mostra que existe um reconhecimento em relação aos saberes específicos para a docência na educação básica.

Este aspecto de valorização da profissão docente na perspectiva dos bolsistas merece destaque. O fato de estudantes de licenciatura não enxergarem um futuro profissional na sala de aula é problemático. O projeto PIBID, como foi visto, auxilia na reversão desta visão pouco promissora do trabalho de professor. Como coloca Silva (2013, p. 411), os projetos do PIBID “contribuem com a formação docente ao proporcionarem o (re)conhecimento do papel do professor e o desenvolvimento de uma identidade profissional.” Uriarte (2015) expande essa ideia, pois considera o PIBID como espaço de mediação cultural, contribuindo para que haja uma ampliação da formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada que participam do projeto.

Gatti et al. (2014) ainda valorizam a contribuição do PIBID para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes para as universidades. Também destacam a recuperação da credibilidade da escola pública, reconhecendo a mesma como um importante espaço de formação.

Em uma perspectiva geral, o mapeamento que foi conduzido neste capítulo evidenciou que o PIBID vem ganhando espaço no contexto educacional e de formação de professores. A análise dos artigos da ABEM e sua aproximação com alguns autores que discutem o PIBID evidenciou diversos aspectos positivos na aplicação dos projetos. Notou-se que os mesmos proporcionam uma imersão diferenciada no contexto escolar, juntamente com uma troca constante entre docentes, bolsistas e supervisores. Além disso, a dinâmica PIBID integra ações acadêmicas e escolares, com o objetivo de construir uma formação de profissionais

que almeja a complexa tarefa de desenvolver coletivamente, promovendo ao mesmo tempo a autonomia dos atuantes nesta dinâmica.

No âmbito desta pesquisa, essa revisão auxiliou em um processo de fundamentação das análises, pois evidenciou o que se discute, se valoriza e se problematiza no âmbito das pesquisas PIBID. Apesar de breve, a categorização destes assuntos foi de fato importante para esta pesquisa, sendo a base para a construção das categorias de análise que se encontram no capitulo que continua este trabalho.

# 3 METODOLOGIA

## 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Compreender as perspectivas de grupos de alunos sobre a construção de sua formação docente em um determinado contexto implica a utilização de um método específico e coerente com a natureza desse tipo de pesquisa. Assim, dadas as características desse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa. Segundo Creswell, essa abordagem começa com "[...] pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano." (CRESWELL, 2014, p. 49).

Para estudar esses problemas de pesquisa, o autor afirma que a investigação deve ser qualitativa, e a coleta de dados feita em um contexto natural e sensível às pessoas e aos lugares em estudo. Sandín Esteban (2010, p. 129, grifos da autora) concorda com essa alegação, quando expressa que nos estudos qualitativos os "[...] contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no *mundo real*."

Para os estudantes dos cursos de licenciatura, a escola básica ou outras estruturas que envolvam ensino e aprendizagem podem ser definidos como o *mundo real,* para os quais estão sendo dedicados seus estudos e experiências. Creswell (2014) acredita que a pesquisa qualitativa hoje tem sua atenção voltada à natureza interpretativa da investigação, situando os estudos dentro de contextos políticos, sociais e culturais dos pesquisadores e também envolvendo a reflexão ou presença dos pesquisadores nos relatos apresentados. Pode-se colocar que a autora deste trabalho se coloca nesta exata situação descrita por Creswell, uma vez que já atua com educação musical em sala de aula, e busca também se colocar futuramente na rede pública de ensino. Esse olhar interpretativo para o contexto escolar, desta forma, trará informações valiosas para um futuro contato com o contexto que é explorado pelos subprojetos PIBID.

Algumas características são apontadas por Creswell (2014) como sendo fundamentais na definição de um estudo de abordagem qualitativa. Entre elas estão: que os dados sejam coletados no ambiente onde os participantes vivenciam a

questão ou problema em estudo; que se utilize para a coleta de dados múltiplas técnicas; que se utilize o raciocínio complexo por meio da “lógica indutiva e dedutiva”; que durante todo o processo o foco seja na captação do significado que os participantes atribuem ao problema ou questão; que o “projeto seja emergente”, sendo que em todas as fases do processo o projeto pode mudar, principalmente depois que os pesquisadores começam a coletar os dados e; que seja desenvolvido um quadro complexo do problema ou questão em estudo, constituído não pelas relações rígidas de causa e efeito, mas pela identificação de interações complexas dos fatores em uma determinada situação.

Essas características são adequadas para esse projeto, pois para compreender o pensamento dos estudantes acerca do PIBID são necessárias a interação entre o pesquisador e os participantes, assim como a utilização de várias técnicas de coleta de dados, para que se tenha um entendimento holístico da construção das opiniões dos grupos. Além disso, o princípio desta pesquisa é justamente lidar com a atribuição de significados de vários estudantes, construída individualmente e nas interações entre os mesmos. Esta abordagem também se caracteriza emergente, na perspectiva de Creswell, pois os processos de coleta e análise influenciaram o processo da pesquisa, em especial na subcategorização dos dados, como será visto.

Desta forma, adotando a proposta de Creswell (2014), a ideia da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema com os participantes e adotar as melhores práticas para obter as informações necessárias para a pesquisa.

## 3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi construída em duas etapas complementares. Para compreender as peculiaridades enfrentadas pelos estudantes durante o processo que o PIBID emprega, a primeira etapa foi a realização de pesquisa documental com os relatórios dos bolsistas ID dos subprojetos PIBID UDESC Música e Interdisciplinar. A segunda etapa constituiu a aplicação de grupos focais com os licenciandos de música participantes dos subprojetos PIBID desses subprojetos.

### 3.2.1 Pesquisa Documental

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se caracteriza como fonte de dados indireta, que utiliza registros de diversas formas, além da análise do conteúdo dos mesmos. O autor também acrescenta que a pesquisa documental é adequada para materiais que não foram ainda analisados, como no caso desses relatórios. Essa análise será feita para ajudar na compreensão da estrutura desses subprojetos, atividades realizadas e dificuldades encontradas por esses estudantes, relatadas semanalmente, mensalmente ou semestralmente. Desta forma, a mesma se torna importante para a estruturação de problemáticas e perspectivas oriundas das ações do PIBID, sendo estas passíveis de discussão e debate.

Para informações sobre os projetos PIBID, foram acessados o site da CAPES (CAPES, 2016) e o site do PIBID UDESC[10], procurando normas e direcionamentos gerais sobre a estrutura dos projetos PIBID. Para compreender o contexto específico da universidade, foram também utilizados o regimento interno dos subprojetos PIBID (UDESC, 2014a); o projeto institucional do PIBID (UDESC, 2013) e o projeto escrito que estrutura as ações do PIBID Interdisciplinar (UDESC, 2014b). Estes documentos forneceram dados mais específicos do funcionamento dos subprojetos PIBID na UDESC.

Os documentos centrais da análise desta pesquisa, no que diz respeito ao PIBID Interdisciplinar, foram os relatórios mensais dos bolsistas ID do ano de 2015. Tais relatórios foram obtidos por contato via e-mail com as coordenadoras de área. Os relatórios seguem o padrão estabelecido pela UDESC para os bolsistas ID dos subprojetos PIBID, contendo: dados do bolsista; descrição das atividades (objetivos, descrição, resultados alcançados); dificuldades encontradas; justificativas de atividades previstas e não realizadas; além das considerações finais. Ao todo somaram-se 25 relatórios que foram enviados mensalmente por cinco bolsistas para as professoras supervisoras e a coordenadora.

É importante ressaltar que muitos dos relatórios não continham informações escritas na parte “dificuldades encontradas, justificativas e considerações finais”. Esses aspectos estavam ocasionalmente escritos na própria descrição das atividades ou não estavam presentes. Percebe-se uma tendência nos relatórios em

---

[10] Disponível em: <http://www.udesc.br/proreitoria/proen/programas/pibid> Acesso em: 5 de out 2016.

não se problematizar as ações realizadas pelos bolsistas. Dessa forma, os mesmos acabavam tendo um caráter essencialmente descritivo, tornando difícil compreender a perspectiva dos bolsistas sobre as atividades que eles estavam realizando. A falta de discussão a respeito das dificuldades encontradas, por sua vez, pode ser justificada por uma tendência pela valorização dos aspectos positivos em detrimento de articular possíveis problemas. Também foi possível observar que houveram bolsistas que não realizaram todos os relatórios mensais de fevereiro a dezembro (período escolar). Pode-se considerar o fato de alguns iniciarem no subprojeto somente em julho ou em outros meses do ano, eventuais greves e também a falta da entrega dos relatórios.

Tendo tido acesso aos relatórios mensais desses alunos e pelo número de bolsistas, optou-se então por utilizar pseudônimos para diferenciá-los e para preservar suas identidades. Os pseudônimos escolhidos foram Augusto, André, Ana, Amanda e Alexandre. Além dos relatórios, foi também utilizado um artigo que discute as perspectivas do subprojeto PIBID Interdisciplinar na UDESC (SILVA; SCHAMBECK; GONZAGA, 2015). Este não teve a participação dos bolsistas, porém é útil no sentido de fornecer visões complementares a respeito da atuação deste subprojeto.

O acesso aos dados de relatórios, no caso do subprojeto PIBID música, foi diferente. Entrando em contato via e-mail com a coordenadora de área do subprojeto PIBID Música, a mesma enviou dois relatórios de 2015: um relatório de atividades parcial da coordenadora de área (janeiro a agosto de 2015); e um relatório de atividades parcial da professora supervisora de uma das escolas atendidas (agosto a dezembro de 2015). A razão pelo não envio dos relatórios individuais dos cinco bolsistas ID do subprojeto Música é devido à orientação estabelecida pela CAPES, que indicou que a partir de 2015 os professores supervisores deveriam fazer um relatório apenas, a partir dos relatórios dos bolsistas ID. De forma a complementar estes relatórios, foi utilizado também um artigo escrito pelos bolsistas do subprojeto em parceria com a coordenadora de área que foi publicado em um fórum da ABEM (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015). Este artigo descreve as atividades de forma geral, mas foca em discutir contribuições do modelo do subprojeto para os bolsistas e para acadêmicos da licenciatura no geral. Ainda foi acessado, após contato com os relatórios, um site do subprojeto PIBID Música (PIBID Música UDESC, 2015), que procura divulgar a atuação do mesmo.

Entende-se que estes documentos se tornam uma fonte secundária da perspectiva dos bolsistas do PIBID Música, uma vez que são articulados com participação de terceiros. Porém, o processo de coleta e de análise foi conduzido procurando extrair esta perspectiva destes relatórios, uma vez que tais dados eram essenciais para a compreensão da atuação dos bolsistas no subprojeto.

Os impasses envolvendo acesso e conteúdo dos relatórios já eram esperados, tendo sido discutidos inclusive no processo de qualificação desta pesquisa. Vale ressaltar, porém, que os relatórios foram importantes no processo de contextualização dos subprojetos, assim como no mapeamento de atividades, procedimentos e resultados de atuação dos mesmos. Para suprir outras demandas da pesquisa, desta forma, buscou-se adicionar um processo de coleta de dados que fornecesse um olhar mais reflexivo e pessoal sobre a atuação dos subprojetos PIBID. Foi escolhido, para esse fim, o grupo focal.

### 3.2.2 Grupo focal

A segunda etapa da pesquisa foi a organização e realização de grupos focais com os estudantes do curso de Licenciatura em Música que participaram dos subprojetos PIBID na UDESC nas duas modalidades, Música e Interdisciplinar.

O grupo focal, como coloca Creswell (2014), é um tipo de entrevista realizada em grupos e, sendo assim, segue uma série de passos e procedimentos, os quais foram adotados para esta pesquisa: 1) formulação das “perguntas de pesquisa” ou “categorias temáticas”; 2) definição dos entrevistados; 3) escolha do tipo de entrevista: individual ou em grupo; 4) uso de procedimentos de registro adequados durante as entrevistas; 5) elaboração de um guia ou roteiro de entrevista; 6) determinação do local onde serão realizadas as entrevistas; 7) elaboração e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (ver Apêndice B), pelos entrevistados; 8) procedimentos éticos de entrevista por parte do entrevistador.

Os dois primeiros passos do processo de entrevista em grupo se caracterizaram pela fase preliminar do estudo. No caso desta pesquisa, os grupos de bolsistas ID do curso de Música, separados por subprojetos PIBID, foram selecionados como participantes. O primeiro passo ocorreu como consequência do segundo, uma vez que a construção das categorias temáticas depende de quem são

os entrevistados e dos objetivos da pesquisa. Portanto, as categorias que foram elaboradas foram: caracterização dos participantes de cada grupo; o subprojeto em que esses participantes atuam; relações que se estabelecem no contexto do PIBID e; formação docente.

O uso das entrevistas em grupo, que constitui o terceiro passo, é favorável para Creswell (2014), quando existe a opção de interação e cooperação entre os participantes, produzindo informações mais completas. O autor alerta para o cuidado de estimular que todos os participantes tenham a oportunidade de expor suas ideias, monitorando os indivíduos que tendem a dominar a conversa.

O quarto passo descrito por Creswell (2014) é o uso de procedimentos de registro adequados durante a condução das entrevistas. Para essa pesquisa foram definidos a utilização de câmeras fotográficas para a identificação posterior dos participantes mediante a concordância e assinatura do TCLE (Apêndice B), e gravadores portáteis.

Como norteador das discussões, foi desenvolvido um roteiro com perguntas (Apêndice A), construído a partir das categorias temáticas. A elaboração deste roteiro constitui o quinto passo do processo de coleta de dados desenvolvido pelo autor, sendo definido também como um “protocolo de entrevista”. Existe a diferença, porém, de que o roteiro não necessita seguir estritamente as perguntas ou tópicos, e sim gerar uma discussão sobre os mesmos.

O sexto passo é a escolha do local das entrevistas, para que o maior número possível de participantes possa comparecer e que os mesmos se sintam seguros. Optou-se pela realização dos grupos focais na universidade (UDESC).

O sétimo e oitavo passos sugeridos por Creswell (2014) dizem respeito aos critérios éticos definidos para a pesquisa, ou seja, os procedimentos adequados de entrevista por parte do pesquisador (remetendo à importância do teste piloto) e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Sobre o TCLE, o mesmo tem o objetivo de esclarecer os participantes quanto aos objetivos da pesquisa e do instrumento de coleta de dados, da confidencialidade dos dados e anonimato preservado (com a utilização de pseudônimos), da possibilidade de recusa da utilização das informações a qualquer momento durante a pesquisa e da desistência de sua participação sem sofrer qualquer prejuízo, sobre os riscos mínimos que os participantes podem sofrer ao participarem e sobre a devolutiva dos resultados da pesquisa.

Dentre as modalidades de entrevista em grupo, o grupo focal é adequado para essa pesquisa que busca compreender a perspectiva dos licenciandos, pois, de acordo com Mello (2011), os grupos focais “são excelentes para analisar processos de formação de atitude, a ainda os meios envolvidos, as interrogações, e as mudanças de visões.” (MELLO, 2011, p. 84). Gatti (2005, p. 9) complementa esta ideia, apontando que o trabalho com grupos focais permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado”. Logo, um grupo focal com base em informações sobre as perspectivas dos licenciandos no PIBID pode evidenciar que impacto esse programa possui na formação dos mesmos.

Minayo (2009) também fala sobre a utilização de entrevistas em grupo com um pequeno número de interlocutores. A autora ressalta que, como mediador dos grupos focais, o pesquisador tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos incentivando as relações entre os participantes, aprofundar a discussão e também observar as comunicações não verbais. Barbour (2009) aponta também para a importância da mediação dos grupos focais, no que diz respeito à observação das interações dos grupos. O pesquisador deve estar atento às diferenças nas perspectivas ou ênfases dos participantes e explorá-las, também deve atentar para as formações de consensos, desenvolvimento de estruturas explicativas, interpretação de mensagens e escolha de prioridades.

Essas questões são dependentes do aprofundamento do pesquisador com a temática, participantes e da experiência com a aplicação desse tipo de entrevistas. Para tanto, mostra-se importante a coleta de dados anterior aos grupos focais, por meio da pesquisa documental, pois insere o pesquisador no campo e contexto de pesquisa, já fazendo com que o mesmo conheça parte das opiniões dos participantes.

Durante os meses de junho e julho de 2016 foi enviado via e-mail a todos os bolsistas ID dos subprojetos o convite para a participação nos grupos focais, procurando estabelecer possíveis datas e horários. Os grupos focais foram organizados separadamente para cada subprojeto. O grupo focal do PIBID Interdisciplinar foi realizado em 10 de agosto de 2016, com a participação de dois bolsistas (com os pseudônimos Augusto e André), tendo duração de 1 hora e 17 minutos. O grupo focal do PIBID Música, por sua vez, foi realizado em 30 de agosto de 2016, também com a participação de dois bolsistas (Carlos e Bruno), durando 1h

e 20 minutos. Para melhor compreensão dos indivíduos participantes da coleta de dados e suas contribuições, segue a tabela 2, que resume estas informações:

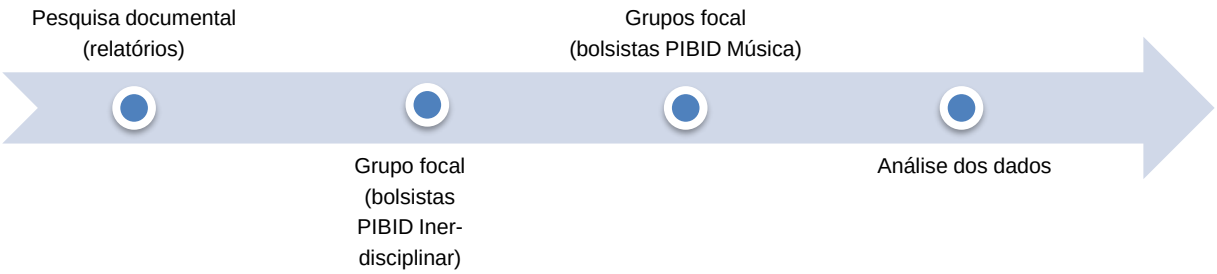
**Tabela 2 –** Bolsistas ID participantes da coleta de dados.

| Bolsista | Subprojeto | Relatórios | Grupo focal |
|---|---|---|---|
| Ana | Interdisciplinar | Sim | Não |
| Alexandre | Interdisciplinar | Sim | Não |
| Amanda | Interdisciplinar | Sim | Não |
| Augusto | Interdisciplinar | Sim | Sim |
| André | Interdisciplinar | Sim | Sim |
| Bruno | Música | Relatórios final e parcial | Sim |
| Carlos | Música | Relatórios final e parcial | Sim |

Fonte: produção da própria autora.

Para elucidar a compreensão dos caminhos metodológicos dessa pesquisa, observa-se o seguinte desenho da pesquisa:

**Figura 1: Desenho da pesquisa.**




Fonte: produção da própria autora.

Através da pesquisa documental e dos grupos focais procurou-se, então, captar as perspectivas dos grupos de bolsistas ID dos subprojetos PIBID - Música e Interdisciplinar da UDESC a respeito das diversas facetas do programa e de seu impacto no processo da sua formação docente.

Finalmente, as problemáticas oriundas da análise documental, que foram discutidas e aprofundadas no grupo focal, passaram para o processo de análise e interpretação. Para auxiliar esse processo de análise dos dados, buscou-se uma forma de sistematização de todos esses materiais coletados. Dessa forma, a

pesquisa apoiou-se em autores que discutem o processo de categorização e subcategorização de dados, como será visto a seguir.

## 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste subcapítulo, é apresentado o processo de análises dos dados recolhidos através dos processos descritos nos subcapítulos anteriores. Para abordar estes dados, foi escolhido um processo de categorização de dados como o descrito por Bardin (2011). Segundo o autor, a categorização dos dados é uma operação de classificação por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo critérios previamente definidos. Esses critérios dependem da realidade do contexto a que eles se referem. O autor coloca que classificar elementos em categorias deve levar em conta o que tem eles têm em comum, o que vai permitir o seu reagrupamento. Para o autor, o objetivo principal da categorização é fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

Franco (2008) argumenta que existem dois caminhos que podem ser seguidos na formação de categorias de análise: categorias criadas *a priori;* e as categorias não definidas *a priori*. O primeiro caminho é utilizado quando as categorias são pré-determinadas em busca de uma resposta específica do investigador; e o segundo, quando as categorias emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas.

Acredita-se que para essa pesquisa ambos caminhos foram utilizados para a construção das categorias. Procurando atingir os objetivos específicos desta pesquisa, três categorias foram desenvolvidas *a priori.* Essas categorias buscavam abranger os dados vistos como significativos para compreender a perspectiva dos bolsistas e de sua atuação no PIBID. Dessa forma, as categorias *a priori* desenvolvidas são: procedimentos e atividades; perspectivas sobre as vivências no contexto; e redes de (auto)formação participada. O contato com a literatura auxiliou também na estruturação destas categorias, especialmente na última categoria citada.

O posterior contato analítico com os relatórios e com os grupos focais, por sua vez, forneceu dados e conteúdos que moldaram as subcategorias de análise. Uma vez que esta pesquisa procura compreender a perspectiva de indivíduos em certo contexto, existe uma parcela de imprevisibilidade a respeito do que será

fornecido pelos dados. Tais subcategorias, assim, se formaram em torno de assuntos, discussões e perspectivas que foram abordadas pelos participantes do PIBID de forma significativa e recorrente, evidenciando sua importância no processo de compreensão do contexto do projeto.

Para esta análise, seguiu-se os princípios definidos por Minayo (2009), onde a autora sugere que os procedimentos metodológicos da análise de falas e relatos sigam o seguinte percurso: a) decompor o material a ser analisado em partes; b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição dos resultados da categorização; d) fazer a inferência dos resultados e; e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

Vale ressaltar que os procedimentos descritos são um processo fluído e unificado, de forma que a construção da análise envolveu partes de cada um deles a todo momento. Pode-se detectar nesta pesquisa, porém, dois estágios que se formaram na análise através destes procedimentos. A decomposição e distribuição do material foi o estágio inicial, onde se refletiu a respeito da organização e da inserção dos dados na argumentação da pesquisa. Os processos de descrição, inferência e interpretação deram forma ao texto final das análises, e estão distribuídos ao longo das seções que seguem.

Tais análises, como vai ser observado no próximo capítulo, tem certa variabilidade na disponibilidade de dados entre os subprojetos. Esta característica emerge devido às abordagens bastante diversas que os dois subprojetos sob o olhar desta pesquisadora adotaram. Diferentes focos, estruturação, número de participantes, entre outras características, forneceram dados que foram, consequentemente, diversos. Esse aspecto é inerente a qualquer processo de formação de professores de música. Como coloca Bellochio (2003), não existe uma única concepção de formação neste cenário, em função da “complexidade da profissão do professor e da multiplicidade do saber pedagógico-musical.” (BELLOCHIO, 2003, p. 23). O que se busca, entretanto, não é comparar as abordagens em um processo seletivo, mas sim buscar as perspectivas dos bolsistas a respeito de sua formação, assim como compreender o caráter das práticas que eram conduzidas, em um viés tanto prático quanto teórico.

# 4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo contém as análises dos relatórios e grupos focais dos subprojetos PIBID Música e Interdisciplinar, que foram conduzidas como explanado no capítulo anterior. Os subcapítulos desta parte da pesquisa, retomando, se estruturam de acordo com as categorias de análise: procedimentos e atividades; perspectivas sobre as vivências no contexto; e redes de (auto)formação participada. As seções de cada subcapítulo, por sua vez, formaram-se no processo de análise, em função do destaque atribuído às mesmas nos dados.

Antes de adentrar nos resultados do processo de categorização, foi construída uma contextualização das ações gerais do PIBID na UDESC, assim como especificamente em cada subprojeto, com o intuito de descrever o contexto de atuação dos bolsistas.

## 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O foco deste trabalho é, como já foi explanado anteriormente, identificar, nas perspectivas dos bolsistas ID de Música, as contribuições que os subprojetos PIBID Interdisciplinar e Música oferecem para sua formação. Entende-se, antecipando a fase da identificação das contribuições para a formação desses indivíduos, que se faz necessária uma contextualização a respeito dos subprojetos sob foco de pesquisa. Tal contextualização auxilia na compreensão do panorama nos quais estão inseridos os bolsistas o qual, consequentemente, influencia suas perspectivas e opiniões.

Dessa forma, a primeira seção desde subcapítulo descreve primeiramente o projeto PIBID na UDESC, foco das análises deste trabalho, oferecendo uma visão geral da formatação que o projeto recebeu nessa universidade. Nas seções que seguem, são abordados, separadamente, os dois subprojetos que abrangem alunos do curso de Licenciatura em Música. O primeiro, PIBID – Música, lida com a área especificamente, tendo a participação de estudantes de música. O segundo, PIBID – Interdisciplinar, que se compõe de cinco áreas: Artes Visuais, Música, Geografia, História e Pedagogia. O foco desse subprojeto está direcionado principalmente para a criação de materiais educativos e jogos inclusivos e interdisciplinares (UDESC, 2014b). A contextualização dos subprojetos traz as características e principais

atividades desenvolvidas em cada um deles. Procura-se, desta forma, fornecer uma visão abrangente e também detalhada do universo nos quais estão inseridos os bolsistas ID.

### 4.1.1 PIBID na UDESC

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem ocorrendo na Universidade do Estado de Santa Catarina desde 2010. Os cursos de licenciatura que desenvolvem subprojetos são das áreas: Artes Visuais, Música, Teatro, Geografia, História, Pedagogia (presencial e a distância), Matemática, Física, Química, Educação Física[11]. O projeto Institucional aprovado em 2013 (UDESC, 2013), foco dessa análise, introduz o subprojeto Interdisciplinar (Música, Artes Visuais, História, Geografia e Pedagogia).

Estabelecidos pelo regimento interno do PIBID/UDESC, regulamentado pela portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013, o programa tem por finalidade promover diálogos e articulação entre a formação inicial e continuada; desenvolver parcerias efetivas entre os subprojetos e as escolas conveniadas; inserir os bolsistas no cotidiano escolar ampliando sua capacidade comunicativa e; socializar as atividades desenvolvidas (UDESC, 2014a).

O projeto busca desenvolver diversas atividades, dentre elas o estudo do contexto educacional; desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; participação nas reuniões pedagógicas das escolas; desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas utilizando diferentes recursos didáticos, além de outras ações que visam orientar e promover a participação dos estudantes e professores em articulação com a comunidade (UDESC, 2014a). Como foi visto na revisão de literatura, diversos autores apontam a importância desse conhecimento do contexto da escola que existe fora da sala de aula (LEITE, 2013; NEITZEL, FERREIRA, COSTA, 2013; COSTA et al., 2011).

Ainda de acordo com o regimento interno (UDESC, 2014a), os bolsistas ID deverão ser acompanhados e avaliados considerando o cumprimento das seguintes atividades: entrega do formulário de registro de frequência e atividades constando o

---

[11] Informações retiradas no site: <http://www.udesc.br/proreitoria/proen/programas/pibid> Acesso em: 19 fev. 2017.

cumprimento de 40 horas mensais exigidas pelo PIBID/UDESC; participação igual ou superior a 75% dos encontros institucionais e regionais do PIBID; realização de, pelo menos, uma apresentação por ano dos resultados obtidos em eventos acadêmicos e; entrega, pelo coordenador de área, dos resultados semestrais das atividades desenvolvidas.

Nota-se então que estrutura do projeto PIBID na UDESC foi criada com o intuito de promover o diálogo e integração entre licenciandos e professores de diferentes áreas. No projeto institucional do PIBID (UDESC, 2013) utiliza-se como referência para essa abordagem de atuação a noção de “docência compartilhada”. Os autores Traversini, Rodrigues e Freitas apontam que essa noção

> [...] consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado (TRAVERSINI; RODRIGUES; FREITAS, 2010, p. 2).

O projeto PIBID, desta forma, adota essa abordagem, apontando que:

> [...] a docência compartilhada proporcionará maior autonomia ao licenciando com a participação em experiências metodológicas e realização de práticas docentes de caráter inovador com situações desafiadoras que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares (UDESC, 2013, p. 3).

Em termos práticos, esse tipo de abordagem é definido pelo projeto como consistindo em atividades de planejamento, produção de material e execução de atividades docentes em conjunto (bolsista e supervisor). Ainda, as atividades do bolsista em sala de aula devem ocorrer de forma progressiva, iniciando com observações de aula, participação na realização de atividades, interação com as crianças e orientação das atividades de aprendizagem. Nas seções que seguem, pode ser visto como se deu esse processo em cada subprojeto especificamente.

### 4.1.2 PIBID Música

A seguir será apresentada a contextualização do subprojeto PIBID Música. Serão descritos os objetivos principais desse subprojeto e questões sobre a atuação do subprojeto e dos bolsistas ID nas escolas conveniadas.

Essa pesquisa volta-se para a atuação do subprojeto PIBID Música em 2014, em duas escolas de Florianópolis, uma escola estadual e outra municipal. A partir do segundo semestre de 2015 as atividades do grupo foram estabelecidas somente na escola estadual[12]. Em 2015 seis bolsistas ID do curso de Licenciatura em Música atuavam nessa escola específica. Também atuava como coordenadora de área uma professora efetiva do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Na escola municipal, a professora supervisora era da área da Dança. Na escola estadual, duas professoras foram supervisoras dos bolsistas ID em momentos distintos, uma da área de Artes Visuais e outra do Teatro. Em 2015 também atuavam na escola estadual estagiários da matéria Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Teve-se o conhecimento de que os estagiários atuavam em parceria com os bolsistas ID e com a professora coordenadora nessa escola.

A escola estadual não oferece na sua matriz curricular a disciplina específica de Música, sendo que os bolsistas atuavam nas aulas da professora supervisora. Especificamente em 2015, os bolsistas ID atuavam nas escolas nas quintas-feiras no período da tarde atendendo duas turmas dessa escola, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Depreende-se, pelas falas dos bolsistas, que a atuação nessas aulas ocorria de formas variadas, existindo momentos em que as turmas trabalhavam separadas e momentos de aulas conjuntas. Também constituiu parte do trabalho dos bolsistas, nesse cenário, atividades constantes de observação. Foram descritos pelos participantes do grupo focal momentos de observação de aulas que permearam desde o início das suas atuações em 2014 até atualmente, enquanto ainda atuam como bolsistas ID.

Além do trabalho descrito acima, eram realizadas oficinas de instrumento e apresentações musicais ao final das aulas. As oficinas oferecidas foram de violão,

---

[12] Uma vez que o subprojeto PIBID Música não continuou as atividades na escola municipal no segundo semestre de 2015, os dados obtidos, inclusos os de contextualização, são principalmente relacionados às atividades da escola estadual.

piano e grupo vocal. Percebe-se que as oficinas foram estabelecidas de acordo com as particularidades de conhecimento musical dos bolsistas atuantes[13].

A partir da leitura dos relatórios dos bolsistas identificou-se, como já foi mencionado, o site do PIBID Música da UDESC. Este site apresenta dados relacionados a atuação na escola estadual. O site contém informações sobre a escola, participantes, oficinas, notícias, eventos, contatos e fotos da atuação dos bolsistas. De acordo com as informações recolhidas no site, a fundamentação teórica para a educação musical que o grupo vem desenvolvendo tem como referencial teórico ações voltadas para o aspecto social da música, com base nas pesquisas de Christopher Small[14]. Existe então, para o grupo, uma tentativa de um permanente processo de "aprimoramento e inventividade", aprofundando a compreensão dos bolsistas sobre a música em seus aspectos "comunitário e vivencial". O grupo ainda relata que tal processo de fato ocorria, uma vez que o PIBID Música proporcionou "tempos-espaços de construção e sistematização de conhecimento músico pedagógico para nossos licenciandos em música." (PIBID Música UDESC, 2015).

Logo, nota-se que o subprojeto PIBID Música procurou, com base nos pressupostos teóricos de Small, criar um ambiente de constante aprendizado para os bolsistas, já inseridos em uma realidade escolar. O subprojeto procura oportunizar aos bolsistas ID "um fazer musical como algo que leva em si uma satisfação inerente" (PIBID Música UDESC, 2015), e mais especificamente:

> [...] desconstruir as dicotomias e fragmentações entre as disciplinas de teoria/prática e música/educação; conhecer os sentidos subjacentes a quaisquer práticas musicais compreendendo a importância do educador musical relativizar juízos de valor, sobre a música de quaisquer grupos sociais, em qualquer tempo e contexto histórico; e por fim o discernimento de especificidades do contexto escolar (PIBID Música UDESC, 2015).

Ainda sobre as atividades conduzidas no PIBID Música, o bolsista Carlos destaca, entre outras tarefas, fotografar, filmar, editar vídeos, tratar áudio e administrar o site do subprojeto. Fechando esta contextualização do PIBID Música, a seção seguinte trata do PIBID Interdisciplinar.

---

[13] A preferência dos bolsistas por oficinas no formato de aula de instrumento configura um aspecto importante das perspectivas dos mesmos e será abordado na seção de análise.

[14] Para aprofundamento, consultar "Musica, sociedad, educación" (1989) e "Musicking: The Meanings of Performing and Listening" (1998) ambos do autor Christopher Small.

### 4.1.3 PIBID Interdisciplinar

A seguir será apresentada a contextualização do subprojeto PIBID Interdisciplinar. Serão abordadas questões específicas sobre os objetivos e sobre a atuação dos bolsistas ID da área Música no subprojeto.

O PIBID Interdisciplinar ocorre desde 2014 e atendia em 2015 três escolas de Florianópolis, duas da rede municipal e uma da rede estadual de ensino. A equipe era formada por 22 estudantes dos seguintes cursos: Música, Pedagogia, Geografia, História e Artes Visuais. Cinco desses bolsistas ID eram da área Música. Além disso, a equipe contava com duas professoras efetivas do Centro de Artes da UDESC que atuavam como coordenadoras de área, uma da área Artes Visuais e outra da área Música. O grupo também contava com a participação de uma professora voluntária no apoio técnico. As três professoras supervisoras que atendiam de acordo com a escola que cada bolsista ID atuava eram das áreas Música, Artes Visuais e Letras.

A questão da interdisciplinaridade como abordagem educacional é discutida por alguns autores e vale ser destacada. Segundo Fazenda, Varella e Almeida (2013), a Interdisciplinaridade aprece como uma pedagogia nova, com capacidade de identificar o vivido e estudado, e de construir o conhecimento a partir da relação de múltiplas e variadas experiências. A interdisciplinaridade também traz a possibilidade da construção de perfil de profissional novo, com capacidade de estar aberto e interagir com novos campos de conhecimento. Para isso, as autoras reafirmam a necessidade do diálogo entre as disciplinas, para eliminar as barreiras.

A autora Freire (2010) destaca a interdisciplinaridade no ensino específico de música como uma necessidade, e não um artifício. Segundo ela, essa prática não descaracteriza os diferentes campos do conhecimento, mas sim propõe a interação entre eles. Para que essas ações ocorram, a autora destaca algumas características necessárias, como a qualidade dos questionamentos, a flexibilidade metodológica e a utilização de conceitos e metodologias com abertura de espaços para a heterogeneidade e a diversidade cultural.

O subprojeto interdisciplinar é estruturado nesse sentido de integração exposto pelas autoras. De acordo com o projeto PIBID Interdisciplinar (UDESC, 2014b), o objetivo principal do subprojeto é de preparar os estudantes participantes para atuarem em uma perspectiva inclusiva interdisciplinar em parceria com os setores de Atendimento Educacional Especializado – AEE dessas unidades. De fato,

o próprio título atribuído ao subprojeto evidencia esse foco: “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar.” As ações são voltadas para a criação de uma cultura inclusiva na escola que necessita ser construída na formação inicial em parceria com o AEE. O subprojeto também estimula a criação de materiais pedagógicos, gerando situações de aprendizagem para estudantes em contextos inclusivos.

No projeto institucional do PIBID/UDESC (UDESC, 2013), que introduz o PIBID Interdisciplinar como subprojeto, também são abordadas discussões e a criação de práticas interdisciplinares e inclusivas, principalmente sobre a necessidade de modificações pedagógicas e curriculares que sejam efetivas no contexto escolar. Segundo o projeto, a interdisciplinaridade é uma forma de questionar a segmentação entre diferentes áreas, buscando um diálogo e comunicação entre os diferentes campos do saber e possibilitando a integração entre disciplinas e principalmente a interação entre os sujeitos. No artigo escrito a respeito do projeto, complementa-se essa perspectiva, colocando que no subprojeto “busca-se [...], a partir da inserção de licenciandos nas escolas, contribuir para uma apropriação de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem uma reflexão aprofundada sobre a educação especial.” (SILVA; SCHAMBECK; GONZAGA, 2015, p. 213).

O plano de trabalho do grupo consistiu em diversas atividades, a saber: participação das reuniões das escolas; estudo das funções do AEE; grupo de estudo sobre interdisciplinaridade; levantamento da legislação e políticas públicas que abordam o tema da inclusão; desenvolvimento de jogos e; atuações de docência compartilhada com os professores das turmas e do AEE. Todas essas ações foram realizadas em parceria entre os bolsistas ID, professoras coordenadoras e supervisoras e outros professores participantes das atividades na escola.

Para a realização das atividades nas escolas, cada bolsista ID deveria disponibilizar oito horas semanais para estar presente em atividades escolares. Pelos relatórios é possível perceber que as atividades realizadas nas escolas tinham uma diversidade considerável. Os bolsistas observavam o contexto escolar, com a participação em reuniões e eventos e em aulas de diversos professores. As observações, além de promover compreensão do contexto escolar e de sala de aula, tinham o objetivo de aproximar os bolsistas ID dos professores e alunos, e principalmente de contextos onde ocorriam a inclusão. Com base nessas

informações, os bolsistas deveriam confeccionar jogos inclusivos e interdisciplinares, que “possibilitam desenvolver o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência em interação com os demais estudantes” (UDESC, 2014b, p. 4).

Assim, como no subprojeto PIBID Música, o subprojeto PIBID Interdisciplinar também ofereceu oficinas de instrumento. Em duas escolas foram oferecidas oficinas de violão e flauta doce, abertas para alunos, funcionários e comunidade. Essa abertura das atividades para a comunidade escolar evidencia o aspecto integrador dos subprojetos PIBID, uma característica que já foi observada na revisão de literatura deste trabalho. Esses momentos possibilitavam a realização de atividades musicais com os participantes. Nota-se, também, com base nos relatos, que os bolsistas deste subprojeto atuavam em sala com uma abordagem mais variada, nem sempre utilizando conteúdos musicais. Isso se deve ao formato do subprojeto, que não foca em uma disciplina específica na atuação.

Outras atividades também são descritas pelos bolsistas ID do PIBID Interdisciplinar, realizadas em parceria com todos os bolsistas do subprojeto que atuavam na escola específica. Por exemplo, concursos de desenho, festival do minuto (com apresentações de pequenos vídeos), cineclube (apresentação de filmes), além da limpeza e pintura de duas escolas.

De acordo com os relatórios, ocorriam também atividades dos bolsistas na universidade, sendo estas relacionadas às reuniões com a equipe total do subprojeto, com o objetivo de orientação sobre as atividades desenvolvidas nas escolas e estudo sobre as temáticas trabalhadas: inclusão, interdisciplinaridade e jogos.

Com esta contextualização dos subprojetos, tem-se uma compreensão mais abrangente e detalhada da estrutura e funcionamento dos mesmos. Além disso, as referências teóricas apresentadas evidenciam que os subprojetos PIBID, cada um com sua abordagem, preocupam-se com atividades e reflexões de caráter coletivo. Além de apenas criar e conduzir atividades coletivas em sala, nota-se que os subprojetos, direcionados pela estrutura geral do projeto PIBID, procuram criar uma rede de trocas e aprendizado em grupo, aliando os espaços educacionais escolares e universitários. Esse aspecto se torna, ao longo das análises que se seguem, central na atuação dos subprojetos.

## 4.2 PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES

Nesta seção, serão descritas e comentadas as atividades e procedimentos relatados pelos bolsistas nos relatórios e grupos focais. Serão também destacados pontos de discussão e inferências oriundas destes dados. Tonini, em seu prefácio do livro “Reflexões sobre as experiências do PIBID na UDESC”, destaca o valor de se analisar os relatos de atividades dos bolsistas:

> Os relatos das atividades desenvolvidas evidenciam a interação entre saberes e fazeres a partir de experiências, em que muitas delas tornam-se acontecimentos para os envolvidos, como travessias que se colocaram em reflexão sobre sua condição de aprendentes e ensinantes nesse processo de docência (TONINI, 2015, p. 7).

Nota-se então, pela colocação da autora, que as descrições das atividades podem evidenciar experiências significativas dos estudantes, contribuindo para a compreensão da perspectiva dos mesmos sobre sua atuação nos subprojetos PIBID.

Vale reiterar que as subcategorias de atividades surgiram do destaque que foi atribuído pelos bolsistas às mesmas. Desta forma, esta pesquisa identificou que as discussões mais significativas a respeito de procedimentos e atividades com os bolsistas se dava a respeito de observações; oficinas; apresentações musicais e apontamentos sobre o fazer musical em sala de modo geral.

### 4.2.1 Observações

O primeiro aspecto que foi depreendido dos relatos e falas dos bolsistas é o papel das atividades de observação realizadas nas escolas. Em ambos os subprojetos PIBID, notou-se que as observações permeavam todo o trabalho dos bolsistas, sendo uma das principais tarefas da fase inicial de inserção dos mesmos nas escolas. Observou-se também que a atividade de observação tinha papéis diferentes em cada subprojeto. No subprojeto PIBID Música as observações aconteceram em maior escala no início da atuação do pibidiano, com o objetivo de apresentar o contexto escolar e de sala de aula de forma mais informal. Como explica Bruno: “eu ia me introduzindo aos poucos [...] ali no comecinho eu ficava

mais como se diz, de observação, ia vendo o que ia acontecendo” (Grupo focal Bruno - PIBID Música, agosto 2016). De fato, segundo os relatórios do PIBID Música, um dos objetivos do primeiro contato dos bolsistas com a escola seria a “observação e registro dos licenciandos sobre a vida da comunidade escolar.” (Relatório CA - PIBID Música, jan/ago 2015).

Enquanto no PIBID Música as observações eram realizadas praticamente sem referências nos relatórios, no PIBID Interdisciplinar essa atividade era constantemente abordada, aparecendo na descrição dos relatórios dos bolsistas ID como tarefa realizada durante todo o ano.

Foi possível perceber que os bolsistas ID do PIBID Interdisciplinar, devido ao caráter do subprojeto, tinham a tarefa de observar, principalmente, alunos com deficiência. O objetivo dessa atividade era perceber como ocorria a inclusão desses alunos em suas turmas. A partir disso, os bolsistas deveriam criar jogos que envolvessem a interdisciplinaridade de áreas e tivessem o intuito de auxiliar na aprendizagem de todos os alunos. Esses jogos tinham que levar em consideração a deficiência do aluno e, ao mesmo tempo, incluí-lo nas atividades com os demais.

Dentre os bolsistas ID do PIBID Interdisciplinar, Amanda fez observações e interações em turmas variadas. O maior tempo de observação da bolsista se deu, porém, em uma turma onde a inclusão acontecia com um aluno autista. Essa prática a favoreceu no momento de construção do seu jogo interdisciplinar. Percebe-se aqui a importância das observações das aulas, que permitiram à Amanda conhecer os alunos e traçar um panorama sobre suas histórias, dificuldades e preferências. Por exemplo, ela comenta que o aluno deficiente não interagia diretamente nas atividades com os outros colegas. A bolsista também pôde ver a interação dos alunos com os professores, tendo inclusive situações em que a mesma se colocava contrária a algumas reações, principalmente com relação ao “controle da bagunça”. Essas informações permitiram a compreensão da realidade vivida em sala e, posteriormente, em como o jogo poderia colaborar na aprendizagem e na inclusão desse aluno nesse contexto.

Augusto também destaca o papel das observações de um aluno deficiente no subprojeto PIBID Interdisciplinar:

> Sentei num canto no fundo e fiquei observando enquanto a professora realizava uma atividade de desenho com as crianças [...]. *O aluno*

> [deficiente - foco do jogo interdisciplinar de Augusto] não desenhava, mas parecia mais à vontade na sala do que no ano anterior (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015).

Estando no subprojeto desde 2014, portanto tendo a possibilidade de observar a turma em que o aluno estava incluído por um longo período, Augusto pôde perceber uma diferença na interação do aluno com o ambiente. Nota-se, então, que as observações possibilitaram a Augusto detectar aspectos importantes sobre o contexto inclusivo em que estava inserido. Essas informações foram descritas observando dois aspectos: o relacionamento do aluno deficiente incluso com os outros alunos, professores e com o ambiente, como descreve Augusto: “parecia mais à vontade na sala”; e o desenvolvimento educacional do aluno: “não desenhava”. Portanto o bolsista percebe que o aluno não interage na atividade proposta pela professora naquele momento, porém, se mostra mais à vontade de estar nesse ambiente do que em momentos anteriores em que o bolsista o acompanhou.

Ambas informações coletadas sobre o ambiente inclusivo seriam de grande valia para o desenvolvimento do jogo interdisciplinar e inclusivo que Augusto pretendia desenvolver para esse cenário. Porém, mais à frente nos relatórios, é possível perceber que o bolsista ID muda de aluno foco da observação, alegando que “*o aluno* estava cansado” durante as suas observações, por serem depois das aulas de Educação Física. Augusto também descreve ao longo dos relatórios conversas tidas com a professora auxiliar de educação especial referentes a esse aluno. De acordo com os relatos, o aluno acabava ficando tão cansado das atividades anteriores que dormia na sala de aula durante as observações. Assim, Augusto optou por não acompanhar mais aquelas aulas, entendendo que não tinha muito a colaborar, tendo em vista a situação descrita.

Nota-se nos relatos que os bolsistas atribuíram importância à observação não só de um aspecto específico (no caso, a inclusão), mas também de aspectos mais abrangentes a respeito do contexto escolar em que foram inseridos. Alexandre fala sobre esse aspecto:

> Com a observação pude ter uma maior compreensão em relação a realidade do aluno e de que maneira isso afeta o seu comportamento dentro de sala de aula e de que maneira o seu comportamento afeta a aula e os demais colegas (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, outubro 2015).

Augusto também relata a possibilidade de “observar atividades muito interessantes nas aulas de música e também sobre o relacionamento dos alunos uns com os outros e com os professores.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, março 2015). Nota-se então que as observações possibilitam aos bolsistas um mapeamento do contexto no qual foram inseridos, tanto de aspectos específicos como de características de ordem mais geral. Portanto, foi possível concluir que a atividade de observação, realizada por todos os bolsistas em certo momento durante ambos os subprojetos, possibilitou a compreensão do contexto da escola e as relações entre os professores, funcionários e, principalmente, entre os alunos na sala de aula. Essa prática também ajudou a compreender as ações da escola como um todo, desde a sua estrutura física, até as tomadas de decisões e posicionamento sobre assuntos diversos, inclusive com possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto escolar e as relações de poder estabelecidas entre os indivíduos que fazem parte daquele universo.

Outros projetos PIBID também valorizam as atividades de observação. No artigo dos autores Nascimento e Abreu (2013), que parte da sua vivência com o PIBID Música no Rio Grande do Norte, os mesmos apontam que ao observar a interação entre os alunos e professores, analisar, intervir e até propor alternativas, o licenciando estaria fomentando a busca e a construção do conhecimento que deve ser uma constante por parte de todos os envolvidos no processo formativo.

A importância das observações das aulas por bolsistas ID também é apontada na tese de Pires (2015), que pesquisou a respeito da profissionalidade emergente de licenciandos de música envolvidos em subprojetos PIBID em Minas Gerais. Dentre as informações coletadas pela autora, a observação de aulas e da escola aparece como uma etapa constante na atuação dos bolsistas aliada à atividade de reflexão. A autora explica:

> [...] a extensa atividade de observação do espaço escolar, seguida de reflexões partilhadas com a equipe do subprojeto e acompanhadas pela coordenadora, certamente possibilita ampla construção de conhecimentos sobre o contexto educacional e sobre os alunos, conhecimentos esses fundamentais à prática profissional do professor de música (PIRES, 2015, p. 236).

A fala da autora reforça, desta forma, que a atividade de observação não consiste em simplesmente visualizar as situações ocorridas na escola e na sala de

aula. É indispensável que exista um processo posterior ou concomitante à observação propriamente dita, com a análise e reflexão do que foi averiguado. Durante ambos os subprojetos PIBID Música e Interdisciplinar essas reflexões ocorreram tanto individualmente, por exemplo na construção dos relatórios individuais, quanto em grupo, com outros bolsistas ID, professores supervisores e professores coordenadores. Segundo os dados coletados através dos grupos focais, essas reflexões se deram informalmente, com troca de e-mails, conversas paralelas durante aulas na graduação; ou em reuniões planejadas para esse fim.

As observações, desta forma, constituíram parte importante na construção dos planejamentos das atuações dos bolsistas ID na escola, principalmente no subprojeto PIBID Interdisciplinar, o que foi possível acompanhar pelos relatórios mensais. Pela conversa estabelecida durante o grupo focal dos bolsistas do PIBID Música, por sua vez, percebe-se que essas reflexões e planejamentos eram realizados individualmente e depois compartilhados com o grupo de bolsistas e com a coordenadora de área, principalmente em momento anterior às aulas.

De acordo com o entendimento do contexto observado, as atividades seguintes iam sendo planejadas e realizadas, focando o objetivo de auxiliar o contexto de sala de aula a ser um ambiente de aprendizado, e levando em consideração desafios de qualquer espécie. Pires destaca a importância deste aspecto que a estrutura dos subprojetos PIBID possibilita, apontando que “as atividades de observação realizadas pelos licenciandos nas escolas de educação básica têm possibilitado desenvolver processos reflexivos que desnaturalizam as práticas, situando-as num conjunto sistêmico de fatores internos e externos a ela.” (PIRES, 2015, p. 194).

Outras atividades foram realizadas nas escolas pelos bolsistas e se destacaram nos relatórios e nos grupos focais, como pode ser visto na próxima seção.

### 4.2.2 Oficinas

Outra atividade discutida de forma constante nos relatórios dos bolsistas ID foi a realização de oficinas de instrumento nos dois subprojetos PIBID. De acordo com o projeto institucional (UDESC, 2013), uma das ações dos subprojetos deve ser o desenvolvimento de projetos diversificados, que contribuam para os bolsistas

desenvolverem autonomia e a participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador. Assim, o objetivo desse tipo de atividade seria proporcionar “uma postura pró ativa e propositiva diante de temáticas e ações que congreguem os diversos atores das instituições envolvidas.” (UDESC, 2013, p. 3). O projeto escrito do PIBID Interdisciplinar (2014), por sua vez, também prevê, na seção dos resultados pretendidos, a realização de oficinas na escola. Mais especificamente, na seção de atividades de ampliação, é estimulado o “*apoio de práticas artísticas, culturais* como corais, feiras científico-artísticas, rodas de brinquedo, contação de estórias, entre outras. ” (UDESC, 2014b, p. 4).

As oficinas, como pode ser notado, tinham dentre seus objetivos envolver a comunidade escolar em atividades extraclasse. Por exemplo, o bolsista Bruno destaca a participação da avó de um aluno em uma das oficinas, que também contava com funcionários e professores da escola (Grupo focal Bruno - PIBID Música, agosto 2015).

Além disso, pelos relatórios foi visto que a criação das oficinas também se deu em função da necessidade e interesse dos alunos de aprofundamento no instrumento. Vale ressaltar que essa necessidade foi percebida anteriormente pelos bolsistas, professores supervisores e coordenadoras principalmente durante os já discutidos momentos de observação. No PIBID Interdisciplinar os professores supervisores que acompanhavam as oficinas eram da área de Artes (Música e Artes Visuais). No PIBID Música, a professora coordenadora orientava os bolsistas que ministravam as oficinas, sendo ela da área Música. Isso se mostrou positivo, pois os professores compreendiam as especificidades dos conteúdos das oficinas, que eram essencialmente musicais e artísticos.

De acordo com o projeto institucional (UDESC, 2013), os professores das escolas necessitam atender alguns requisitos para assumirem função de supervisores dos bolsistas nas escolas, como possuir licenciatura preferencialmente na área do subprojeto, possuir experiência mínima de dois anos sendo professores na educação básica e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto. Logo, entende-se que a área comum entre bolsistas e professores supervisores, recomendada pelo projeto institucional, é vista como importante no processo de atuação.

Além disso, a opção pelo ensino de instrumento pode ser entendida como um desejo dos bolsistas em utilizar sua vivência musical instrumental no processo

educativo. Alguns bolsistas encontraram, porém, dificuldades em introduzir este tipo de aprendizado no ambiente curricular. O caso de Ana ilustra esse aspecto. A bolsista realizou atividades utilizando a flauta doce, inicialmente na aula curricular de Artes com a professora supervisora. Nesse contexto ela relata os desafios de lidar com a turma “agitada”, com alunos que “não queriam muito aprender” o instrumento. Ana também afirma ter tido dificuldades em encontrar no ensino curricular alunos que se interessassem por tocar flauta doce. Para Ana, trabalhar com o instrumento nas aulas de Artes curriculares se mostrou ineficiente, levando-a a uma mudança de estratégia. Foi estruturada, então, uma oficina de instrumento no contra turno escolar dos alunos participantes, estimulando assim o ensino da flauta doce na escola.

Essa questão da aula de instrumento como atividade curricular foi também abordada por Augusto, que conduziu uma oficina de violão na escola em que atuou. Quando questionado se essa atividade poderia ser feita no horário curricular das aulas de Música, Augusto disse achar difícil, pois “as pessoas não têm todas o mesmo interesse.” Ainda sobre as tentativas de ministrar aulas de violão para turmas maiores, ele menciona uma experiência anterior ao PIBID:

> [...] eu ficava enlouquecido né, quem queria tocar não tocava, quem não queria tocar ria de ‘montão’ porque eu ficava ‘pirando’ lá na frente né, igual um maluco e não acontecia nada assim, sabe. Daí no final eu comecei a abraçar essa outra coisa, então talvez no curricular fosse complicado colocar todo mundo sabe, pra tocar violão, porque acho que nem todas as pessoas vão ter a concentração de ficar repetindo, repetindo, fazendo aquilo ali (Grupo focal Augusto – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016).

Foi observado então que Augusto e Ana se depararam com imprevistos no momento de ministrar um instrumento específico nas aulas curriculares. Ambos consideraram que tal prática não se ajustava a realidade na qual estavam inseridos, seja pela quantidade de alunos na sala de aula ou pela obrigação de todos os alunos aprenderem um mesmo instrumento. Para que fosse possível o ensino específico de instrumento, os bolsistas ID adaptaram o formato de sua atuação para adequar ao conteúdo que tinham a intenção de aplicar, oferecendo assim as oficinas de instrumento paralelas às atividades desenvolvidas no período curricular.

Sobre esse aspecto é interessante observar que os bolsistas não consideravam importante que todas as crianças realizassem uma atividade musical

exclusiva no ensino curricular, como no caso tocar violão e flauta doce. Isso não impossibilitava, porém, o uso dos instrumentos na sala de aula como um dos recursos oferecidos. De fato, o uso de instrumentos nas aulas pelos bolsistas ID foi recorrente, em especial no PIBID Música. As oficinas, por sua vez, atraiam os alunos e pessoas da comunidade que gostariam de desenvolver habilidades em instrumentos específicos.

Além da questão discutida acima, foram descritos outros desafios a respeito da condução das oficinas. Retomando a fala de Augusto, no PIBID Interdisciplinar, o bolsista relata que houveram desafios nessa atividade de docência no sentido de lidar com diferenças de idade dos participantes e o tamanho do grupo, que se modificava constantemente. O bolsista Alexandre, que conduziu oficinas de violão em sua escola com seis alunos, ainda relata outra dificuldade, a necessidade de lidar com diferentes níveis de aprendizado dos interessados, pois alguns alunos já apresentavam contato anterior com o instrumento.

Essa variabilidade no grupo de participantes também foi observada nas oficinas do PIBID Música. De acordo com o relatório da professora supervisora, no segundo semestre, a oficina de violão contou com 15 inscritos, mas durante esse período o número foi reduzindo, chegando a seis ao final. O mesmo ocorreu em outra oficina de violão conduzida por Carlos, ainda no PIBID Música, onde haviam momentos com 15 integrantes e outros com apenas três. A oficina de canto realizada pelos pibidianos se deparou com o mesmo impasse. Nota-se então que a disparidade de conhecimentos práticos do instrumento e da voz, assim como de desenvolvimento musical entre os alunos participantes das oficinas fez com que fossem necessárias adaptações pedagógicas para que todos conseguissem realizar as atividades.

Outros desafios também foram encarados pelos bolsistas durante as oficinas de instrumento no sentido de materiais e espaço físico para a realização das atividades. O bolsista Alexandre do PIBID Interdisciplinar teve de lidar com o impasse de a escola não permitir que os alunos levassem os instrumentos para casa, comprometendo assim, de acordo com o bolsista, o desenvolvimento musical dos mesmos. Para solucionar essa situação, o tempo das oficinas foi se estendendo, para que os alunos pudessem ter um contato maior com os instrumentos.

Carlos, do PIBID Música também conta que ministrou as oficinas de violão na escola em que atuava, no primeiro semestre de 2015, aos sábados. Isso se deu pois

existia demanda para a oficina, mas pouco espaço durante o período escolar regular para sua atuação.

Outro aspecto relacionando as oficinas e as escolas diz respeito à aquisição dos instrumentos, responsabilidade essa que foi dividida entre bolsistas, alunos, escola e a própria universidade. No PIBID Interdisciplinar, para as oficinas de violão, os alunos interessados procuraram adquirir os instrumentos. Augusto também relata, porém, sempre levar consigo alguns violões extra, no caso de aparecer algum interessado sem instrumento, em uma tentativa de sempre integrar possíveis alunos. Para as oficinas de flauta doce, Ana relata participar da compra dos instrumentos, porém também comenta que alguns alunos já possuíam flautas doce.

No PIBID Música, cada oficina possuía uma dinâmica diferente para a aquisição de instrumentos. Na oficina de piano houve a doação de instrumentos pela UDESC, com a colaboração dos estagiários que atuariam nessa oficina. Os instrumentos da oficina de violão eram adquiridos pelas crianças e emprestados pela UDESC. Alguns bolsistas levavam inclusive seus próprios instrumentos para as oficinas, o que demandou organização e preparação dos bolsistas.

Essa questão de disponibilidade de materiais torna-se importante no caso de uma aula de instrumento, uma vez que sem os mesmos a dinâmica das aulas pode se tornar problemática. Nas turmas de oficina que não havia instrumentos suficientes para os interessados, ocorria a desistência dos participantes, como descreve a professora supervisora do PIBID Música: “Algumas crianças não conseguiram comprar o instrumento, o que ao longo do tempo foi desestimulando a aprendizagem e causando a desistência.” (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015). Se por um lado pode-se atribuir a rotatividade de participantes a esse impasse de falta de instrumentos disponíveis, compreende-se, por outro lado, que a falta de familiaridade desses alunos com a linguagem musical no contexto escolar e ainda a falta de um arsenal pedagógico fundamentado para o trabalho com aulas coletivas podem, também, ter contribuído para as desistências de interessados em cursar as oficinas. De acordo com o projeto institucional (UDESC, 2013) os bolsistas ID que se candidatam devem ter concluído, preferencialmente, pelo menos um semestre letivo no curso de licenciatura. Isso faz com que licenciandos de qualquer fase do curso possam participar da seleção, bolsistas esses que podem não ter cursado disciplinas pedagógicas em suas licenciaturas. Assim, é possível que exista falta de

preparação para certas situações e impasses que serão encontrados no ambiente escolar.

Pode-se notar, após analisar os relatos das oficinas, que esse tipo de atividade traz inúmeros desafios para o bolsista ID. Existe a necessidade de preparação para as atividades realizadas; além da disponibilidade de espaço físico e de tempo que possibilite a realização dessas ações; dedicação de todos os envolvidos, para que existam os recursos e constância com relação a continuidade dos projetos por um tempo suficiente para que se ajustem ao contexto. Além disso, a variabilidade de participantes e da disponibilidade de material e espaço exigem do bolsista constante adaptação e reavaliação de processos de atuação.

Essas mudanças de planejamento e estratégias requisitadas pelo contexto escolar, aliado com uma possível falta de preparação pedagógica podem soar amedrontadoras para o início de uma formação, como declara Bruno explicando sobre momentos de frustração que surgem durante a atuação: “tem dias que dá um desespero, ás vezes dá ‘uns branco’, parece que nada vai dar certo, que não vai mais.” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016). Vale ressaltar também que o acompanhamento dos supervisores/coordenadores era anterior às oficinas, pois durante a realização das mesmas os bolsistas ID eram os únicos professores presentes.

A exposição dos bolsistas ID a esses desafios, entretanto, podem contribuir para o desenvolvimento de uma autonomia como professor, pois o bolsista precisa se adaptar ao seu contexto e reorganizar suas práticas. Nóvoa aponta esta prática como recorrente na profissão de professor. Ele coloca que “o ato de ensinar obriga sempre a uma decisão-em-situação, face a uma realidade concreta, imprevisível, que exige respostas imediatas.” (NÓVOA, 2011, p. 75).

O tipo de oficina de instrumento oferecido pelos subprojetos PIBID nas escolas pode ser considerado como uma forma de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM). A autora Cruvinel tem suas pesquisas voltadas para essa temática e traz apontamentos interessantes sobre o ECIM e a importância dessa metodologia como opção no contexto escolar. A autora defende que a prática “pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical.” (CRUVINEL, 2008, p. 5). Mais especificamente, a autora ressalta que é necessário que o educador musical

tenha flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula, pois não existe uma metodologia única que será significativa a todos os contextos.

No PIBID Música, especificamente sobre as oficinas de violão, o relatório da coordenadora descreve que essas adaptações que os bolsistas ID tiveram que executar contribuíram inclusive para a formação do pibidiano como violonista (Relatório CA - PIBID Música, ago/dez 2015). Pode-se expandir esse argumento para todos as atividades envolvendo instrumentos. Vale acrescentar também que essas adequações contribuem da mesma forma para a formação dos bolsistas como professores. Esse processo todo pode ser visualizado, desta forma, como um "treino" para os bolsistas ID, que passam a conviver com os procedimentos necessários para a sua atuação nas escolas como futuros professores.

Também é interessante ressaltar que as oficinas incentivaram nas escolas atividades que antes não existiam, ou auxiliaram no desenvolvimento e divulgação de atividades que já ocorriam nas escolas. Um exemplo disso é o caso do bolsista Carlos do PIBID Música. Ele comenta que as oficinas em 2015, como foi notado em outros casos, possuíam uma rotatividade grande de participantes e desistências ao longo do ano. Porém, a consolidação do subprojeto na escola para o ano seguinte estimulou a participação de mais alunos nas oficinas[15]. Carlos relata:

> [...] eu tenho uma oficina de violão lá, que eu tinha aberto pra um público máximo de oito pessoas, tem dias que tem quinze, sabe! E não tem como você dizer que não, o 'guri' chega lá com violão, ou uma menina, e você diz 'fica na fila de espera'. Eu abraço todo mundo (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Esse aspecto descrito pelo bolsista evidencia que as oficinas despertam o interesse da escola e da comunidade, uma vez que mantenham atividades regulares e recebam incentivo da escola e do subprojeto. A professora supervisora do PIBID Música ainda relata, a respeito das oficinas de canto que foram realizadas pelo subprojeto, que os resultados mais notáveis foram a consciência da colocação da voz e da articulação das palavras. Isto foi perceptível para ela nas gravações feitas em aulas e em algumas das apresentações realizadas. Ela também observa que as

[15]Também houve no ano 2016 o aumento de número de oficinas e da diversidade de instrumentos oferecidos, incluindo oficinas de violino, percussão e pife.

atividades das oficinas estimularam os alunos a praticar música em conjunto por conta própria:

> [...]tivemos a criação de um movimento interessante relacionado a prática de conjunto, alguns garotos da escola se juntavam durante o horário da oficina para tocar músicas que gostam. Trazendo instrumentos como guitarra e *cajon* para praticar música dentro da escola (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015).

Dessa forma, pode-se observar que existia o interesse pelo grupo em fazer música em conjunto. A professora supervisora fala sobre a responsabilidade da escola e dos professores em criar um espaço e um momento para que esse grupo pudesse ocorrer na escola, ainda acompanhado pelo pibidiano, que poderia tirar dúvidas sobre o instrumento e das próprias músicas.

Os bolsistas do PIBID Interdisciplinar também julgaram as atividades das oficinas positivas. Augusto escreve nos relatórios com certa frequência sobre o desenvolvimento musical dos alunos participantes das oficinas de violão, com frases como “foi perceptível que a maioria dos alunos tinha ensaiado a música” ou comentários do tipo: “os alunos demostram estar muito interessados” e, ainda: “alguns alunos já começam a demonstrar autonomia com o instrumento, buscam conhecimento fora da aula e dominam o conteúdo.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, outubro 2015). A bolsista Ana, já tendo realizado as primeiras atividades nas oficinas de flauta doce que conduziu, relata: “Fiquei impressionada com os alunos, eles tocam muito bem e percebi que eles queriam mesmo tocar o instrumento, a flauta doce.” (Relatório Ana – PIBID Interdisciplinar, outubro 2015).

No caso específico dos bolsistas ID do subprojeto Interdisciplinar, percebe-se pelos relatórios que as oficinas de instrumento eram as situações em que os mesmos mais atuavam com foco em conteúdos musicais nas escolas. Por exemplo, Alexandre relata envolver nas oficinas atividades de teoria musical, percepção e apreciação, além de questões técnicas do instrumento violão. Augusto também relata focar durante as oficinas de violão em técnicas específicas do instrumento, teoria musical (acidentes, acordes), leitura de partitura e no ensaio de repertório. No segundo semestre, o bolsista começou também a realizar atividades de composição musical com os alunos das oficinas, “com o propósito de originar perguntas sobre como fazer isso.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, agosto 2015). Voltando

a questão do repertório adotado para o trabalho nas oficinas de violão, Alexandre e Augusto relatam levar algumas peças, mas também estimular que os alunos trouxessem para a aula músicas que gostariam de aprender.

Nota-se, então, que a implementação das oficinas de instrumento nas escolas foi uma parte importante das atividades realizadas por todos os bolsistas que participaram. As oficinas, juntamente com o fazer musical em sala de aula, auxiliaram na criação de uma movimentação artística nas escolas, principalmente relacionada ao fazer musical em grupo. As oficinas também foram uma forma de aproximar a escola da comunidade, composta por familiares, funcionários, professores e outros interessados nas atividades propostas pelo PIBID. Além disso, ofereceram a oportunidade para os participantes de um aprofundamento em instrumentos musicais e voz. Isso contribui para que esses participantes possam fazer música em outros ambientes, com outras pessoas, e também para que os mesmos continuem estudando música.

As análises das falas extraídas dos grupos focais e relatórios também evidenciaram que, na visão dos bolsistas, as oficinas foram importantes para o trabalho dos mesmos nas escolas. De fato, esse formato de atividade foi buscado pela maioria dos bolsistas ID dos dois subprojetos. Além disso, notou-se a dedicação e satisfação dos mesmos com o trabalho e os resultados deste processo. Como foi colocado no relatório da professora coordenadora do subprojeto PIBID Música, a contribuição deste procedimento para a formação dos bolsistas é profunda, envolvendo desde experiências, utilizando o instrumento até aspectos pedagógicos, envolvendo ensino coletivo e adaptabilidade em sala de aula.

É importante perceber, entretanto, a amplitude de exigência que esse tipo de atuação requer dos bolsistas, além da possibilidade de alguns impasses durante o processo. O caso da tentativa frustrada de inserir o instrumento na aula curricular pode ser citado, assim como o da falta de interesse em algumas oficinas. De fato, Cruvinel (2008) aponta que, para esse formato estar presente no contexto escolar é necessário

> [...] a sistematização de metodologias adequadas, onde engajamento dos atores presentes nas escolas (leia-se administração, professores, alunos, pais) é fundamental para o sucesso de sua utilização. Para tanto, é preciso investir no treinamento de professores especializados, pesquisar e discutir permanentemente as questões didático-metodológicas que envolvam os

> variados processos de ensino-aprendizagem do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (CRUVINEL, 2008, p. 9).

Tais desafios desta prática multifacetada são, entretanto, parte do papel de um futuro professor e, então, uma experiência positiva proporcionada pelos subprojetos PIBID. Coordenado com o trabalho das oficinas, a atividade de apresentações musicais divide pontos de discussão convergentes, como pode ser visto na próxima seção.

### 4.2.3 Apresentações musicais

Nessa seção são discutidas as atividades de apresentações musicais realizadas nas escolas. No PIBID Interdisciplinar, o bolsista ID Augusto comenta ter participado com a oficina de violão da apresentação de final de ano, junto com a professora supervisora da sua escola que é da área Música. Destaca-se, então, que de modo geral, essa atividade não estava presente nas ações relativas ao PIBID Interdisciplinar. De fato, em sua grande maioria, as atividades realizadas pelos bolsistas do subprojeto não eram especificamente musicais (pelo caráter interdisciplinar do subprojeto); o foco principal do subprojeto seria conhecer, analisar e contribuir para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Já os bolsistas ID do PIBID Música realizavam atividades em algumas turmas, com aulas especificamente de Música.

No PIBID Música, então, as apresentações musicais eram mais presentes na escola, acontecendo em média uma vez por mês. As apresentações eram divulgadas nas escolas e abertas para a comunidade. Aconteceram apresentações das turmas de alunos atendidas pelo subprojeto e das oficinas de instrumento. Também ocorreram apresentações de convidados externos, principalmente de turmas de disciplinas do curso de Licenciatura em Música da UDESC, como exemplo: Prática de Conjunto, Grupos Musicais: Expressão Vocal e Percussão. Muitos bolsistas ID também participavam dessas apresentações com os outros alunos do curso. Carlos comenta a respeito dessa oportunidade:

> [...] nesses casos é um laboratório excelente pra quem tá fazendo, porque você se coloca na frente de uma plateia que não é uma plateia tão assustadora como a plateia daqui [UDESC], que você sabe que o auditório

> todo é da galera da música né. Lá não, você se sente mais livre (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Além de ser uma oportunidade de performance que oferece um público diferenciado, principalmente crianças, as apresentações também eram importantes para os bolsistas e licenciandos participantes, no sentido de oferecer a possibilidade de contato com a escola, tornando-se um momento de vivências em grupo.

Além das apresentações mensais, o PIBID Música também construía apresentações em formato de Recital Didático, realizadas pelos bolsistas, pela coordenadora de área e pelos alunos da graduação da UDESC. No artigo publicado pela coordenadora de área e pelos bolsistas ID, os autores contam:

> Nos reuníamos todas as quintas-feiras à tarde, enquanto um grupo musical que realizava *Recitais Didáticos.* Nestas apresentações públicas, os estudantes tinham a tarefa de levar a plateia – fosse de crianças ou adultos – a fazer música junto com o grupo, em algumas músicas do repertório. Procuramos realizar os recitais didáticos em escolas de regiões rurais e urbanas de Florianópolis, onde atingimos uma média de público de 400 pessoas, anualmente (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 1).

Como pode ser notado, o formato destes recitais buscava incluir o público em parte da performance, desta maneira trazendo a experiência de fazer música para todos os presentes. O expediente de promover um público mais ativo em recitais torna a experiência mais significativa para o mesmo, assim como incentiva a busca por fazer música e por compreender o papel desta arte na comunidade. De fato, ainda com base no artigo, os bolsistas expressam a preocupação com que se encarou a questão contextual da performance:

> Assim, procuramos buscar um conhecimento prévio dos contextos onde se dariam os recitais didáticos, planejando um repertório diverso em estéticas de gêneros musicais, já contemplando, também, a diversidade musical encontrada entre os próprios estudantes que formavam o nosso grupo (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 1).

Além da intenção de inclusão e participação mais ativa do público em algumas das apresentações, e de uma maior adaptabilidade da performance em relação ao seu contexto, as falas dos bolsistas evidenciaram também uma busca por variedade estilística nas apresentações, com o objetivo de expor o público escolar a

diferentes músicas e performances. Esse processo de exposição pode gerar inúmeras respostas do público, como pode ser deferido da fala do bolsista Carlos, que relata a reação dos alunos a um estilo musical específico: "Canto lírico, nossa! Eles dão muita risada porque tá fora do cotidiano deles. E por isso a gente vê o quanto é importante aquilo né, eles achavam que o canto lírico era um deboche, sabe. Eles mesmos achavam." (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2015).

Mais adiante, o objetivo não é somente a exposição, mas também o debate e o conhecimento a respeito do que se experimentou. Bruno relata que as performances eram postergadas por algum trabalho em aula a respeito do contato com um outro estilo musical. Nas palavras do bolsista, "a gente tem essa possibilidade de mostrar aquilo lá [os diferentes estilos musicais], causar aquele estranhamento, mas depois a gente trabalha em cima disso." (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2015). Nota-se, então, que os bolsistas procuram auxiliar na aproximação entre o contexto dos alunos e novos estilos musicais. Como será visto na seção seguinte (4.2.4), esta abordagem permeava todas as atividades do subprojeto.

Carlos levanta, ainda, outra questão importante a respeito das apresentações musicais, no sentido de se analisar qual é o papel da mesma em um ambiente escolar:

> [...] por estarmos no meio [acadêmico] eu vejo muitas opiniões controversas sobre isso, alguns relacionam isso com 'produtivismo' entende, a gente tá trabalhando pra um produto final, que é justamente contra o que a gente vê aqui. Mas, pra maioria dos pais, que não tem ainda esse discernimento, isso é fundamental, sabe (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2015).

As discussões a respeito das apresentações no ambiente escolar são, como aponta Carlos, presentes no meio acadêmico. Sendo a performance um aspecto integrante de se fazer música, a mesma não pode ser ignorada como um processo pedagógico. Ao mesmo tempo, corre-se o risco de condicionar as aulas e atividades a apresentações e eventos escolares. Infere-se, da fala de Carlos, que a intenção não é o dito "produtivismo" musical, mas que ao mesmo tempo ele entende que é necessária alguma contrapartida dos projetos para a comunidade escolar. Essa equação é, como se pode notar, imbrincada. Um Recital PIBID foi de fato construído no final do ano de 2015, com divulgação nas escolas, na UDESC e no site do

subprojeto. De acordo com o relatório da professora supervisora: “nesse recital foi possível perceber, efetivamente, a diferença que o PIBID Música tem trazido para a escola e como podemos perceber a importância da performance final para as crianças, um momento de tensão e prazer ao mesmo tempo.” (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015).

O relatório da professora supervisora aponta que a performance final do trabalho do ano foi uma experiência significativa para os alunos na perspectiva do corpo docente. Além disso, o relatório da coordenadora de área do PIBID Música comenta que:

> Vimos que a periodicidade de performances musicais na escola está contribuindo para que um *habitus* (BOURDIEU) artístico esteja se solidificando ali, o que consideramos de extremo significado para uma escola que não tem professor/a de música (Relatório CA - PIBID Música, jan/ago 2015).

O relato acima aponta para a criação de um ambiente musical na escola, que é favorecido por apresentações periódicas. Ela ainda indica que, na perspectiva do subprojeto, esse aspecto é considerado como de importante significado. É possível notar então que, ao invés de aulas focadas em apresentações musicais, o que se busca é um equilíbrio entre performance e sala de aula, onde um complementa e dá sentido ao outro no processo educativo. O valor desta prática de performance na perspectiva dos bolsistas, então, pode ser depreendido de suas argumentações a respeito do assunto. A coordenadora de área e os bolsistas comentam que essa prática:

> [...] proporcionou tempos-espaços de construção e sistematização de conhecimento músico pedagógico, para todo o corpo discente do Curso de Licenciatura em Música, na medida em que estudantes das diversas fases do curso tomam contato com uma performance que subverte hierarquias historicamente estabelecidas no campo da Música, e problematiza a qualidade de nossas relações com a música (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 5).

Nota-se então que os bolsistas de fato consideram que a performance no seu trabalho pedagógico constitui um momento de formação importante para todos os envolvidos. Ao mesmo tempo, pode-se observar que a preocupação dos bolsistas

com o tipo de performance que é construída. A mesma estaria relacionada com a criação de um ambiente musical para o contexto em que se encontram.

As análises das falas e dos relatórios evidenciaram que os bolsistas do PIBID Música consideram as apresentações musicais de real importância no processo pedagógico musical dos subprojetos. Os relatos dos bolsistas, professora supervisora e coordenadora de área a respeito do gosto musical desenvolvido no ambiente escolar; de grupos musicais independentes; do prazer dos alunos em suas apresentações; e do uso destes momentos para o trabalho em sala de aula ajudam a dar base a essa afirmação.

Vale destacar também a importância atribuída às apresentações na formação dos bolsistas como licenciandos. Além da própria oportunidade de fazer música, eles apontam que o uso e a valorização da performance em uma perspectiva educacional pode "desconstruir as dicotomias e fragmentações entre as disciplinas tidas como 'de teoria' e 'de prática' e disciplinas tidas como 'de música' e 'de educação'. " (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 5). Esta fala evidencia uma preocupação dos bolsistas com as perspectivas acadêmicas que envolvem o fazer musical em um ambiente escolar, destacando "a importância de uma abordagem crítica e politizada na formação de futuros educadores musicais. " (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 10).

### 4.2.4 O fazer musical na sala de aula

Dentre os assuntos relatados pelos bolsistas dos subprojetos, apontamentos envolvendo o fazer musical em sala surgiram com frequência nos relatórios e transcrições dos grupos focais. No subprojeto PIBID Interdisciplinar, como já explicado, as atividades musicais não constituíam o foco do subprojeto em sala de aula, porém algumas situações foram relatadas. Como menciona André: "teve um dia que eu assumi a sala por mim mesmo, assim, eu preparei a aula e fiz o ensaio, a gente ensaiou uma música." (Grupo focal André – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016). Ana também relata um momento de interação na aula da professora de Artes (supervisora) em que os alunos trabalhavam com argila:

> Adorei passar a tarde com as crianças, teve até em uma turma que eu e a professora [...] estávamos tentando fazer a batida (ritmo) do funk, pois, tinha

> um aluno da turma que gosta muito desse estilo de música. Algumas crianças cantavam funk na sala enquanto faziam os monstros de argila, e todo mundo praticamente conhecia as músicas dos outros colegas de sala (Relatório Ana – PIBID Interdisciplinar, setembro 2015).

As situações relatadas mostram momentos de interação em que os bolsistas tiveram espaço para trabalhar conteúdos musicais com os alunos em meio a outras atividades. O uso de atividades musicais era, desta forma, parte integrante de uma atividade interdisciplinar – que envolvia outras áreas ou atividades. Havia também momentos de aula dedicados a ensaios para apresentações. Augusto relata auxiliar a professora supervisora da sua escola durante as aulas de Música no que diz respeito a ensaios para apresentações (festa junina, apresentação de final de ano). O bolsista alega auxiliar principalmente com a "organização da parte musical" (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). Isso poderá significar auxiliar tocando, orientando os alunos em questões musicais e na parte audiovisual (aparelho de som, instrumentos). As falas e relatos dos bolsistas do subprojeto PIBID Interdisciplinar evidenciaram que as atividades musicais não eram o foco principal, porém vale notar que tais situações explanadas anteriormente proporcionaram momentos de fazer musical em sala, novamente como parte de uma atividade interdisciplinar.

O subprojeto PIBID Música tinha a música em uma posição mais central no processo pedagógico dentro da sala de aula. De fato, a elaboração de atividades musicais semanais em sala consta como um objetivo do subprojeto no âmbito curricular (Relatório CA – PIBID Música, jan/ago 2015). O relatório da professora supervisora caracteriza as atividades com as turmas em sala como musicalização, trazendo diversas abordagens para o trabalho com música. O texto cita, ainda, improvisação corporal com instrumentos tradicionais e alternativos, aprendizado de canções e contextualização e discussão a respeito das letras, estudo de células rítmicas e apreciações via vídeo (Relatório PrS – PIBID Música ago/dez 2015). Pode-se entender também, ainda via relatórios, que este fazer musical em sala estava em constante diálogo com as atividades de performance anteriormente discutidas. De fato, parte dos conteúdos e atividades das aulas baseavam-se nas canções apreciadas ou realizadas em momento de performance, unindo as atividades pedagogicamente. O relatório da professora coordenadora reforça a validade desta prática, comentando que a mesma é importante para os bolsistas ID.

O relatório coloca: “Acreditamos que seja um resultado muito positivo na formação destes licenciandos, a prática de retirar conteúdos para as aulas, das músicas e canções ouvidas pelas crianças e pibidianos, nas performances que estamos providenciando na escola.” (Relatório CA - PIBID Música, jan/ago 2015).

Os relatórios citados evidenciam que o subprojeto PIBID Música procurou ensinar música na escola de forma constante e abrangente, envolvendo diversos aspectos desta atividade e estimulando o fazer musical de forma geral no ambiente.

Os dados deste subprojeto relatam um retorno satisfatório no trabalho implantado. Por exemplo, é observado que em uma das turmas atendidas pelo subprojeto os alunos “tendem a desejar rapidamente as mudanças dos conteúdos musicais e solicitam com frequência abordagens musicais presentes em suas rotinas.” (Relatório CA – PIBID Música, jan/ago 2015). A turma em questão já tinha experiências prévias com o PIBID, evidenciando que o trabalho a longo prazo fez a diferença na construção do interesse e da efetividade da atuação na escola. Segundo o relatório da professora supervisora, foi percebido desenvolvimento no trabalho em sala de um modo geral: “[...] avaliamos o crescimento e aptidão de algumas crianças com a música. No geral há um avanço que se concretiza muito forte em alguns dos participantes que já começam a incorporar as sonoridades com mais facilidade.” (Relatório PrS – PIBID Música ago/dez 2015).

De fato, o relatório da coordenadora de área segue colocando que o grupo de trabalho da escola entende que “o impacto que pretendemos está sendo alcançado processualmente, na medida em que a ambiência musical almejada começa a ser cobrada, inclusive por crianças e professoras/es da escola, de diversas áreas.” (Relatório CA – PIBID Música, jan/ago 2015). Nota-se nos relatos do subprojeto, desta forma, uma preocupação em criar o espaço de se fazer música em sala, em um formato que permeie a realidade do contexto e que tenha continuidade. Tem-se a intenção, inclusive, da formação de uma proposta pedagógica para aulas de música oriunda das experiências do subprojeto, como colocado no relatório da coordenadora de área:

> Um impacto positivo para o Ensino Fundamental é que nossos registros começam a se transformar em uma Proposta Curricular de Música, para o 4º, 5º e 6º Anos do Ensino Básico, com propostas práticas de atividades musicais e respectiva Fundamentação Teórica (Relatório CA – PIBID Música, jan/ago 2015).

De forma geral, percebe-se um constante desejo por parte dos bolsistas dos subprojetos de proporcionar momentos de fazer musical aos alunos e dividir com eles suas experiências. Também pode-se observar a resposta interessada e disposta dos alunos a essas atividades. De acordo com Nóvoa, este tipo de abordagem deve ser incentivado, pois atribui maior significado às atividades, e oportuniza aos bolsistas compartilharem suas experiências de aprendizado. Nas palavras do autor:

> Urge-se por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 13).

No caso do PIBID Interdisciplinar, como os relatos dos bolsistas apontam, tem-se o trabalho com música diluído em conjunto com outras atividades de outras disciplinas na sala de aula. O PIBID Música, por sua vez, focou seus trabalhos na sala de aula em música e performance especificamente, procurando desenvolver uma abordagem contextual do ensino musical. As oficinas dos subprojetos, como já discutido anteriormente, aliavam-se a este trabalho, oportunizando espaços de fazer musical que não cabiam, por diversas razões, em momentos de aula curricular.

O argumento torna-se, neste ponto, semelhante ao construído a respeito das apresentações musicais, que fazem parte do fazer musical geral das escolas. Os bolsistas interpretam como significativa a experiência de se fazer música, e procuram aliar essa prática às suas abordagens pedagógicas da forma que for possível. Observa-se que os projetos PIBID, devido às suas características, permitem ao bolsista uma gama de experiências a esse respeito, as quais têm níveis variados de aceitação e efetividade.

O bolsista Bruno relata um caso que exemplifica este argumento. Ele coloca: “na minha aula do sexto ano eu fiz uma atividade na segunda aula que gerou uma sonoridade muito legal, foi uma atividade de improviso, e eu saí bem feliz, poxa deu muito certo, eles ficaram em silêncio para começar a atividade e tudo.” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016). Vê-se então que o bolsista encontrou uma atividade musical que teve sucesso em vários aspectos durante a aula. A mesma atividade, entretanto, teve menos retorno em um segundo momento. Bruno aponta: “Aí eu falei, vamos usar essa atividade de novo na semana que vem, só que essa

semana teve recreio prolongado na escola e eles chegaram muito mais agitados e não deu para fazer a atividade, teve até que acabar a aula antes [...].” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016). Nota-se então que um número de fatores, tais como nível de concentração e organização do horário escolar, afetaram o desenvolvimento da atividade. Essa experiência necessitou certa reflexão por parte do bolsista, como ele aponta: “[...] e daí sim, isso gera uma frustração, a gente fica meio apavorado, meio assim... Porque será que não deu? Sabe. E daí você pensa, será que tem que sempre trazer alguma coisa nova? Não é interessante?” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016). Os questionamentos levantados por Bruno evidenciam um raciocínio já voltado para a adaptabilidade, onde existe uma reflexão a respeito de sua prática e dos fatores influenciadores da mesma. Esse tipo de auto reflexão oriunda de experiências práticas é valorizado por Nóvoa como crucial na formação de um professor. Como coloca o autor, “os professores se devem preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-conhecimento.” (NÓVOA, 2011, p. 68).

Como já foi observado ao longo desta seção de procedimentos e atividades, a variabilidade da realidade de uma sala de aula é um fator que faz parte do contexto pedagógico-escolar como um todo. Essa característica se fez presente desde as atividades de observações das aulas, passando pela realidade das oficinas e das apresentações musicais, chegando nas atividades diárias em sala de aula. A experiência de Bruno, desta forma, já o levou a encarar o desafio de compreender sua realidade neste cenário e a adaptar-se ela, um procedimento que um professor atuante necessita realizar diariamente. Muitas outras falas dos bolsistas evidenciaram a constante necessidade de se adaptar ao contexto.

Pode-se concluir que, na perspectiva dos bolsistas ID (assim como dos outros participantes), grande valor da experiência PIBID vêm dessa possibilidade de criação e experimentação pedagógica. Especialmente por que tal experiência ocorre no futuro campo de trabalho dos bolsistas, em convivência com possíveis colegas de trabalho e com seu provável público alvo. Forma-se assim uma conexão muito próxima entre o embasamento teórico-pedagógico da Licenciatura e a atuação na realidade escolar, uma vez que ambas são construídas simultaneamente.

Nota-se também que os bolsistas valorizam o PIBID no sentido de o mesmo evidenciar a complexidade da atuação na escola. Como foi visto, eles relatam absorver essa informação das atividades de observação de aulas e do ambiente

escolar. Além disso, as falas dos participantes a respeito das experiências nas oficinas, dos momentos de performance e das atividades em aula, revelam uma infinidade de abordagens que podem ser adotadas, inclusive em outros momentos de práticas pedagógicas. As diferenças que os subprojetos PIBID Música e Interdisciplinar apresentam são prova desse argumento. Muitos desafios destes subprojetos são, porém, similares. Questões como o modelo mais apropriado de uma oficina; como articular o uso da performance musical na escola; quais conteúdos e atividades são apropriadas para momentos musicais em sala de aula; meios para organização e preparação das atividades; e a adequação dos conteúdos para as faixas etárias, por exemplo, surgiram em cada um dos subprojetos.

Ao analisar de que forma os bolsistas atuam na escola, entretanto, compreendeu-se que os mesmos se sentem incentivados a enfrentarem esses desafios em um projeto como o PIBID, onde existe uma proposta de inserção e dedicação para com a escola e o subprojeto, aliados a um constante suporte da universidade e da escola. Além disso, retomando o argumento de Nóvoa (2009) colocado na introdução, essa dinâmica de desafios se torna fonte significativa de pesquisa pedagógica. Na perspectiva de Nóvoa, desta forma, os subprojetos PIBID tornam-se campos significativos de criação e teste de procedimentos e atividades para os bolsistas, pois os colocam frente a diversos impasses de atuação.

Esse cenário complexo de atividades é permeado, como veremos adiante, por vivências entre os indivíduos envolvidos, as quais trazem mais questões a serem discutidas.

## 4.3 PERSPECTIVAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO

Percebe-se que, ao longo do trabalho dos subprojetos PIBID nas escolas, diversos tipos de relações foram sendo construídas, as quais foram recorrentemente abordadas pelos bolsistas. Essas relações permearam as falas e relatórios dos bolsistas, evidenciando uma profunda influência no trabalho e na respectiva formação dos mesmos. Esse aspecto condiz com o objetivo do PIBID de aproximação dos bolsistas ID com contexto escolar, que é formado por professores, diretores/administradores e outros funcionários que contribuem para o funcionamento das escolas (UDESC, 2013). Destaca-se também o contato com os alunos, pais e comunidade escolar. Essas relações, como será visto, foram sendo

construídas em situações vividas rotineiramente, exercendo influências em todos os envolvidos.

As dinâmicas entre bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área serão analisadas de forma mais específica na próxima seção (4.4), pois são compreendidas como centrais no processo de formação. Tal perspectiva foi baseada tanto nos direcionamentos da CAPES (2016), que destaca tais funções, como no projeto PIBID da UDESC (2013), que adota a mesma perspectiva.

Nesse subcapítulo serão tratados assuntos referentes às vivências que os bolsistas ID de licenciatura em Música dos subprojetos PIBID Interdisciplinar e Música cultivaram com a maior parcela do ambiente escolar, e de que forma os mesmos se sentiram influenciados e afetados pelas mesmas.

De acordo com Cardoso (2007) a palavra vivência, etimologicamente, deriva do grego *viventia*, que significa “o fato de ter vida”. A autora expõe que as ditas vivências, nesta perspectiva, são construídas de modo processual e multifacetado, perpassando conteúdos relacionados à percepção, reflexão, lembrança, imaginação e fantasia. A importância das vivências, para a autora, reside na constituição da subjetividade do homem, sendo então um elemento fundamental do ser humano na sua estruturação do mundo. Nóvoa destaca repetidamente a necessidade de valorizar o caráter pessoal e humano das profissões educativas. Segundo o autor, não seria possível separar a pessoa do professor, ou vice-versa. Desta forma, o autor coloca a necessidade de se criar “uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. ” (NÓVOA, 2011, p. 69). Observando o valor que o autor atribui à pessoalidade dos profissionais, torna-se então significativo analisar as chamadas vivências no âmbito dos subprojetos PIBID, de forma a compreender seu papel na formação dos bolsistas ID.

Nesta perspectiva, as vivências serão tomadas nesta análise como sendo aqueles momentos de intensa troca de experiências em que os bolsistas vão constituindo suas práticas, vendo, criando, testando, avaliando, reforçando ou desistindo das atividades. De fato, Cardoso (2007) explica que para que a pessoa vivencie algo é fundamental a comunicação, diálogo ou conexão com seu mundo em volta.

Desta forma, destacam-se na leitura dos relatórios e nos grupos focais realizados as vivências entre os bolsistas ID, professores da escola e a própria

escola; vivências entre os bolsistas ID e os alunos das escolas; e as vivências em ambientes inclusivos.

### 4.3.1 Vivências entre bolsista de Iniciação à Docência, professores e a escola

Os bolsistas ID dos subprojetos PIBID pesquisados destacaram com frequência as relações com os professores das escolas, assim como seu contato com a escola de modo geral. No subprojeto PIBID Música, grande parte dos relatórios destaca os relacionamentos com os professores de Artes. Percebe-se que no PIBID Interdisciplinar os bolsistas tinham um maior envolvimento com os professores de outras turmas, podendo ser esses professores generalistas, de outras matérias, de Artes (incluindo então Música), auxiliares de sala e professores que atuavam em salas Multifuncionais ou Multimeios[16]. Esse fator está ligado às estruturas e ao foco de cada subprojeto.

A construção desta relação professor/bolsista, notou-se, passa por diversos momentos. O bolsista André coloca que sua experiência neste sentido foi bastante gradual, com relação a uma professora que ele acompanhava as aulas. Segundo o bolsista, ele foi “conversando com ela fora de classe, vendo como era melhor para se trabalhar, propondo atividades, ajudando nas atividades que ela propunha, vendo os exercícios que eles faziam. ” (Grupo focal André – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016). O bolsista entende, desta forma, que deve existir cautela na aproximação com a professora e seu trabalho na escola, de forma a não interferir no processo construído pela mesma.

De fato, essa perspectiva consta no próprio projeto de construção do PIBID Interdisciplinar (UDESC, 2014b, p. 3), quando o mesmo traz que os bolsistas ID “deverão considerar os modos de fazer e refletir dos professores, bem como sua experiência na condução dos trabalhos.” Esse mesmo aspecto foi discutido pelo bolsista Carlos do PIBID Música. Quando questionado sobre o relacionamento com

---

[16]“As Salas Multimeios são espaços localizados nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede” Para mais informações, acesse: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf>

os professores da escola municipal em que atuava no primeiro semestre de 2015, nas aulas da professora de Artes, comenta:

> Então, você tem que gerar um bom relacionamento com os professores, você tem que conquistar um espaço mesmo dentro da escola, sabe. Então quando você conquista, nesse primeiro semestre que eu fiquei lá, era uma participação de no máximo quinze minutos por aula assim, quando dava, que ela não tinha já algo preparado (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Além dessa preocupação com a interferência nas aulas por parte dos bolsistas, a fala dos mesmos evidencia também a valorização de uma relação saudável com o corpo docente escolar, de forma a facilitar a condução dos trabalhos. Retomando a fala anterior de André do PIBID Interdisciplinar, o bolsista aponta que haviam conversas fora do momento curricular da sala de aula. Esse aspecto informal do relacionamento com os professores foi destacado também no PIBID Música pelos bolsistas Carlos e Bruno:

> Bruno: é, tinha algum professor que chegava junto, do lado, pra conversar, mas como o Carlos falou era bem informal assim, não era uma reunião da escola.
>
> Mediadora: não era uma reunião pedagógica da escola, sobre os alunos?
>
> Carlos: não
>
> Bruno: é, isso, algum momento a gente trocava ideias com o professor de inglês que queria colocar música na aula dele, alguma coisa assim, com algum outro professor que queria fazer alguma troca ali com o pessoal da música e tal. Mas era informal (Grupo focal Bruno e Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Nota-se então que os momentos de informalidade, fora da sala de aula, eram importantes para os bolsistas na construção do relacionamento com os professores da escola. O mesmo pode ser dito de vivências com a comunidade escolar como um todo. Os pibidianos, no processo de interagir com o meio onde atuavam, participaram de outras atividades na escola que não envolviam necessariamente as aulas, tais como festas, eventos e outras atividades. Como exemplo disso, quatro bolsistas do PIBID Interdisciplinar relataram participar da limpeza e pintura da escola nos meses de julho e agosto. De acordo com os relatórios, essa atividade durou

diversos dias, fazendo com que os bolsistas fossem para a escola em horários diferentes e em fins de semana. Sobre isso, Alexandre comenta:

> Esta atividade ao meu ver foi de grande valor, pois nós bolsistas ganhamos a confiança de muitos alunos, afinal de contas não é todo dia que eles veem um mutirão dentro da escola empenhado em melhorá-la, sem contar que para eles a escola é uma segunda casa, motivo pela qual, ao meu ver, mais os fez simpatizar conosco. (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, julho 2015).

Percebe-se então que os bolsistas ID, além de se envolverem durante as aulas, estabeleceram com a comunidade escolar um vínculo que superava a relação bolsista – sala de aula, indo para outros espaços da escola. Esses momentos informais de interação, desta forma, se mostraram essenciais na inclusão dos bolsistas no contexto da escola. Os bolsistas colocam, inclusive, que eles foram de especial importância na construção do relacionamento com os alunos, como será visto na próxima seção.

Além deste fator, pode-se também colocar o valor destes momentos de interação fora da sala de aula na formação dos bolsistas. Neitzel, Ferreira e Costa (2013) têm seus estudos voltados para o impacto do projeto PIBID da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) nas licenciaturas e educação básica, e discutem a questão destes momentos em ambiente escolar. As autoras destacam que “as situações extraclasse vivenciadas pelos futuros professores – entre elas os conselhos de classe e as reuniões de pais – se mostram fundamentais na formação docente.” (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013, p. 116). Ainda segundo Neitzel, Ferreira e Costa (2013), a inserção dos licenciandos no espaço escolar é importante para que haja a compreensão do seu cotidiano e das situações diversas. Isso tornaria a formação dos mesmos mais sólida, tornando evidente a correlação entre teoria e prática. Essas citadas situações extraclasse incluem os momentos informais de interação dos bolsistas com a escola, alunos, professores e funcionários.

A construção deste relacionamento entre o bolsista e o meio nem sempre era tranquila, conforme relataram alguns bolsistas do subprojeto PIBID Interdisciplinar, como por exemplo quando a função deles nas unidades escolares era confundida com estágio curricular ou mesmo como um segundo professor. Augusto aponta algo neste sentido em seus relatos. Ele expõe que o entendimento sobre o PIBID ainda

estava “nublado” para alguns professores da unidade escolar em que atuou. Ele explica:

> Foi feito reunião, a maioria dos professores não foram. O diretor foi, a coordenadora pedagógica foi, então o pessoal da administração da escola, tava todo mundo bem por dentro do que a gente tava fazendo. Mas os professores nem tanto. Então às vezes eu chegava em alguma sala ‘eu sou do PIBID e tal’, o professor respondia ‘o que é esse PIBID? Porque tu queres entrar na minha sala? Não, vai lá e pega uma autorização com o diretor e depois tu vem aqui’. E aí eu ia lá pegava a autorização, voltava e tranquilo. Mas acho que a questão era não estar bem esclarecido assim (Grupo focal Augusto – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016).

Assim, pode-se distinguir o comportamento, nessa situação, dos funcionários da escola e dos professores, que em sua maioria não participaram da reunião realizada com o intuito de esclarecer o papel do PIBID Interdisciplinar e dos bolsistas ID naquela escola. Mesmo sendo uma situação isolada, isso pode indicar um certo desinteresse dos professores em colaborar com estratégias de educação diversas na escola, ou de aceitar a participação e colaboração de licenciandos em formação em suas aulas.

A aceitação dos bolsistas na escola foi ponto de discussão também na fala de Carlos. O bolsista atuou na escola municipal na qual o subprojeto PIBID Música encerrou as atividades após o primeiro semestre de 2015. Carlos explica sobre essa questão:

> Sobre a escola municipal, tem alguns ambientes que parece que os professores não aceitam muito bem o PIBID porque parece que quando o PIBID tá lá eles tem que trabalhar um pouco mais, entendeu. [...] ou senão eles têm outras pessoas como referência de docência, então eles têm que mudar um pouco pra [...] é bem complicado (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Nota-se que o bolsista identificou certa resistência dos professores em receber o PIBID na escola, o que impossibilitou, de certa maneira, o projeto de se estabelecer naquela unidade. Percebe-se então que a qualidade das relações entre professores e bolsistas depende tanto da disponibilidade do professor de abrir espaço para compartilhar ideias na sala de aula e fora dela, quanto do bolsista ID de estar disposto a auxiliar, observar e propor atividades. Como colocou Carlos, é possível que tenha havido problemas de incompatibilidade pedagógica, ou

resistência na modificação de um regime de trabalho já estabelecido. Vale ressaltar, porém, o importante papel que tem as vivências dentro de um determinado contexto, onde um equilíbrio entre diversos indivíduos e suas inclinações educacionais, políticas e culturais precisa ser construído. De fato, Nóvoa expõe que o diálogo e o respeito entre os educadores formam um caminho para resolução de impasses:

> Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2011, p. 58).

A atuação do PIBID Música na escola estadual foi mais efetiva neste quesito. Segundo Bruno, os professores desta escola se identificaram com a proposta do subprojeto, engajando-se em seu funcionamento. Ele aponta:

> A professora do quinto ano que agora eu tô como bolsista, ela participa da oficina de canto, tem outra professora que participa da oficina de piano, eles participam, estão dentro vendo como acontece as coisas e vendo que tem uma importância, tem um impacto na escola tudo isso (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Como pode ser notado na fala de Bruno, os professores acompanharam os bolsistas inclusive nas oficinas de instrumento, que não eram conduzidas em aula curricular. Ainda segundo o bolsista, ele sentiu que os mesmos procuravam entender o processo e percebiam os resultados do PIBID na escola. Pode-se notar, assim como expôs Nóvoa (2011), o efeito de um ambiente de concordância entre as partes envolvidas nos processos pedagógicos.

O equilíbrio e o apoio mútuo entre bolsistas e escola também se mostrou importante em um episódio envolvendo esta escola estadual. Foi trabalhada em aula a canção “Filhos de Gandhi” (Gilberto Gil), envolvendo questões de cultura e divindades africanas. Essa atividade acabou gerando desgaste com alguns alunos e suas famílias, que classificaram a atividade como sendo “aula de religião”, ou que a mesma “não convém com a religião”. O bolsista Bruno coloca que a escola, entretanto:

> [...] se posicionou [...] porque a gente tava trabalhando a cultura africana, trabalhando sobre isso né, que tá em lei, lei da “africanidade”, que contempla trabalhar os conteúdos. E isso foi colocado, não sei se em nossa defesa mais ou menos porque a gente não tava trabalhando religião no caso, tava trabalhando uma música de cultura africana que falava da cultura africana, trabalhar esse conteúdo tá defendido por lei né. (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Questões de escolhas religiosas que envolvem algum tipo de intolerância à outras culturas tendem a ser complexas de solucionar. A escola, entretanto, em seu papel de aceitar múltiplas e diferentes visões de mundo, defendeu os bolsistas e suas atividades. De fato, como coloca o bolsista, o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 1996).

Nota-se então que os bolsistas entendem a necessidade de colaboração e receber apoio da escola na resolução de conflitos, procurando dialogar em busca de soluções. Neste caso específico, não houve total concordância entre pais e escola, ocasionando a não participação de alguns alunos nas atividades envolvendo a canção, e interferindo inclusive no relacionamento dos alunos com os bolsistas, como será visto na próxima seção.

Esta análise evidenciou que o relacionamento entre bolsistas ID professores e a comunidade escolar é complexo. Notou-se, porém, que os bolsistas procuram estabelecer e gerenciar este tipo de contato, pois os auxiliam a se colocarem no espaço escolar, já que os mesmos vão estar observando o andamento dos processos. Artigos que relatam experiências com subprojetos PIBID destacam que para os bolsistas ID, participar dos diferentes processos que ocorrem na escola possibilita o desenvolvimento da reflexão crítica. Essa reflexão se dá tanto sobre o ponto de vista do funcionamento da escola quanto em relação à sua formação, seu papel e sua prática (ROCHA, 2015; SILVA, 2013; SEBBEN; STORI, 2013; KLEBER; CACIONE, 2013).

É notável também que esse panorama de interações entre o bolsista e o contexto do PIBID aponta para a construção de um senso de pertencimento e engajamento do bolsista com a escola. O mesmo se sente envolvido e responsável pelo ambiente em que está atuando, procurando reestruturar aulas para melhor

atender os alunos e auxiliar na manutenção do espaço escolar, inclusive colaborando para melhorar o ambiente escolar nos aspectos que lhes forem viáveis.

Os bolsistas deram, como pode ser notado, especial atenção ao relacionamento com os professores. Seus relatos evidenciam que esta relação necessita de tempo para que ambas as partes se conheçam, e para que uma confiança seja estabelecida, para então a realização de parcerias se tornar possível. Tal processo pode encontrar impasses de afinidade e de procedimentos. Ao mesmo tempo, depreende-se da fala dos bolsistas que os mesmos valorizam este relacionamento, e o consideram indispensável para a criação de um ambiente de trabalho produtivo e significativo. De fato, vale citar a opinião do bolsista André, o qual coloca que a realização de atividades na escola dependia de dois fatores principais, sendo o primeiro a sua disposição e interesse para aquelas atividades e o segundo a qualidade das relações com os professores. Outro tipo de relacionamento, porém, foi bastante discutido pelos bolsistas neste sentido, como será visto a seguir.

### 4.3.2 Vivências com os alunos

As falas dos bolsistas apontaram diversas vezes questões referentes ao relacionamento com os alunos na escola. Tais falas evidenciam inicialmente uma preocupação em construir uma relação próxima e aberta com os alunos, criando a possibilidade de troca de experiências. Sobre esse assunto, Alexandre comenta sobre sua abordagem nas oficinas de violão: “Eu tenho evitado focar apenas na música, sempre tento conversar com os alunos ao final da aula sobre assuntos diversos. ” (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, setembro 2015). Nota-se que o bolsista busca uma aproximação dos alunos trazendo para as aulas assuntos referentes ao cotidiano e do interesse dos mesmos. Pelos relatórios pode-se perceber que essa abordagem o ajudou a desenvolver o relacionamento entre aluno e professor, possibilitando conversas sobre “as pretensões que cada aluno tinha para sua vida, vestibular, carreiras, salários e mercado de trabalho. ” (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, outubro 2015).

Augusto também relata momentos de conversa com os alunos durante as oficinas de violão. Por exemplo, durante atividades de composição ocorriam discussões com o grupo sobre construção de músicas, inspiração, gosto musical e

plágio. Também durante essas discussões questionamentos feitos por ele foram compartilhados com os alunos:

> O que é inspiração? Ela existe? Inspiração é o mesmo que ideia? Existem técnicas para escrever uma música? Podemos começar uma música com a letra de outra? Alguém consegue escrever sobre algo que não está sentindo? É preciso rimar? Refletimos bastante e lembramos algumas músicas do gosto dos alunos. Falamos sobre as letras dessas músicas e em pouco tempo surgiram canções sobre amor romântico, sobre a escola, sobre a vida e sobre sonhos dentro dos mais variados estilos. Desses trechos iniciais tivemos ideias para o desenvolvimento das canções e falamos sobre o cuidado de manter a coerência e sobre a diferença entre referência e plágio. (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, julho 2015).

Assim como foi descrito por Alexandre, para Augusto esses momentos de conversa com os alunos eram essenciais durante as oficinas porque estreitavam a relação bolsista – aluno. Nesse sentido, a introdução de conversas e informalidade nas aulas permitiu aos bolsistas momentos de interação extraclasse com os alunos, uma vez que vínculos de confiança foram estabelecidos em aula. Augusto menciona, por exemplo, que ele era procurado pelos alunos em momentos distintos ao das aulas da oficina para “tocar música juntos” no pátio da escola. Esses momentos foram denominados por ele como “roda de violão”. Ali o bolsista tocava as músicas que os alunos pediam, conversando sobre elas e sobre outros assuntos. Augusto reflete sobre isso, colocando que “este momento parece fazer com que os presentes, principalmente os adolescentes, prestem atenção ao que está sendo cantado e conversem mais abertamente sobre seus pensamentos e anseios. ” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). Augusto então percebe, nesses momentos informais de interação, “[...] um espaço para realizar uma atividade significativa com os adolescentes e despertar seu interesse para outros gêneros musicais e também para conhecer outras culturas.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). O bolsista Bruno, do PIBID Música, também comenta a respeito destes momentos extraclasse de interação. Ele expõe:

> Eu acho que isso se constrói com o tempo, de tu conviver com eles na escola também, até geralmente a gente chega mais cedo pra organizar a aula, daí esse horário é o horário do recreio, aí já vê eles, a gente se cumprimenta, conversa pergunta como é que tá e tal. Acho que isso é legal a gente convive com eles não só dentro da sala de aula, no recreio, quando eles tão saindo (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Pode-se observar que os bolsistas notam que estes momentos fora da sala de aula podem ser importantes no processo de conhecer os estudantes, fornecendo a eles uma compreensão mais profunda da realidade dos alunos, inclusive suas preferências e inclinações. Essas interações, como colocou Augusto, possibilitaram ainda ao bolsista trazer um pouco de suas experiências e opiniões para o contexto dos alunos, em um ambiente de troca e vivências. Esse tipo de aproximação dá margem, então, para atividades mais efetivas e de valor para o processo pedagógico de forma geral.

Os relatos apontam, entretanto, que o processo de se tornar mais próximo dos alunos é gradual. O bolsista Bruno, do PIBID Música, comenta:

> [...] a minha relação foi melhorando muito de acordo com o tempo, que eu fui criando mais intimidade. Nessa turma do sexto ano mesmo eu tô desde 2014 quando eles eram quarto ano ainda e agora eu tô numa turma de quinto ano também que eu já conhecia porque eu convivia por ali (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

O bolsista aponta que, para atingir o estágio de intimidade que o mesmo possui atualmente com os alunos, foi necessário um longo tempo de exposição e convivência com os mesmos. Percebe-se aqui a importância da continuidade dos bolsistas ID nos subprojetos por um tempo prolongado, auxiliando a estruturação de vínculos com os alunos. Os alunos passam a conhecer os bolsistas, gerando confiança no contato com os mesmos e os bolsistas passam a conhecer as preferências dos alunos, podendo direcionar as aulas, planejamentos e conversas para situações mais específicas. Outro fator é abordado pelos bolsistas no que diz respeito a seu relacionamento com os alunos. Carlos relata:

> [...] eu percebo que pelo fato de nós sermos da área da Música nós somos percebidos lá de uma maneira bem diferente dos demais professores né, porque o ensino é totalmente diferente né, eles não são avaliados e cobrados da mesma forma. Então eu acredito que eles nos veem mais como recreadores do que professores. (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

O bolsista identifica que o papel da música na escola é visto pelos alunos de uma perspectiva menos formal que as outras disciplinas, como um momento recreativo. Ele atribui essa visão ao formato diverso que aulas de música possuem

em relação às outras matérias, tanto na perspectiva pedagógica quanto em sua colocação na grade de horários da escola. O fato de as aulas de música serem encaradas dessa maneira pelos alunos auxilia, como foi visto, na criação de uma relação mais próxima com os alunos, e em um ambiente mais criativo para os estudantes. Por outro lado, essa perspectiva pode gerar certa desatenção ou descaso com as aulas, que não teriam a mesma importância que as outras disciplinas. Essa tendência foi identificada também pelo bolsista Bruno. Ele relata:

> [...] pra mim o mais difícil da escola é a indisciplina nas aulas e tal. Não sei, talvez por eles também não terem, alguns ali, aulas de música, eles não compreenderem muito bem o que que acontece, alguma coisa assim. E também por ser uma matéria dentro da aula de Artes, não ser uma disciplina oficinal, digamos assim (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Essa questão do comportamento em sala de aula é abordada por bolsistas de ambos os subprojetos. Os relatórios e falas relatam problemas envolvendo euforia, timidez, desinteresse e desatenção em sala. Alexandre, por exemplo, aponta:

> Normalmente as turmas de quarta-feira, em especial no turno matutino, são as turmas mais difíceis, poucos realmente têm interesse nas aulas e se esforçam para participar, mas devido ao desinteresse dos colegas e a perturbação por eles praticada essa minoria de alunos interessados acaba sendo prejudicada (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, setembro 2015).

Problemas de indisciplina ou desinteresse dos alunos tendem a existir em qualquer sala de aula. Mesmo em um mesmo contexto, gostos musicais e preferências variam entre os indivíduos. O fato de os bolsistas compreenderem esta realidade da matéria música no ambiente escolar já os deixa conscientes deste impasse e os prepara para futuras atuações profissionais. Nóvoa aponta que existe, fortalecendo estes problemas de interesse dos alunos pela escola, uma desvalorização geral deste ambiente:

> Hoje, para muitos alunos, a escola não tem qualquer sentido, nem representa um projeto no qual eles próprios ou as suas famílias sintam que vale a pena investir. A pedagogia, habituada a lidar com as questões da motivação num quadro de adesão à ideia de escola, fica desarmada perante estes alunos. Já não estamos apenas face a um desafio de diferenciar na

> homogeneidade mas de construir uma pedagogia que valorize a diversidade (NÓVOA, 2011, p. 41).

Como o autor expõe, a desvalorização da escola torna a atuação de seus agentes ainda mais complexa, devido a fatores que envolvem toda a perspectiva comunitária a respeito do ensino. Apesar do autor não escrever especificamente da educação brasileira, a desvalorização da profissão docente é uma realidade no sistema educacional brasileiro. De fato, esse tipo de impasse nas aulas de música pode interferir no relacionamento com os alunos no ambiente escolar. É retomado neste ponto o episódio relatado por Carlos e Bruno, onde uma das músicas utilizadas em aula gerou conflitos de ordem religiosa com alguns alunos e suas famílias:

> Carlos: e daí a música ainda tinha origem africana e falava de algumas divindades né, como Oxum, Oxumaré e etc. e tal, “Filhos de Gandhi” a música. E eles chegaram em casa cantando e os pais foram para escola ensandecidos, queriam reunião, levaram polícia.
>
> Bruno: dois deles mandaram cartas, mandaram cartinhas (Grupo focal Carlos e Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

O acontecido acabou por influenciar, posteriormente, o trabalho em aula e o contato com estes alunos na escola. Segundo Carlos, ocorreu que “alguns nos olham um pouco como os responsáveis por esses, alguns alunos né. Então eles meio que se esquivam, ficam por baixo.” (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016). Bruno complementa “[...] daí teve um tempo que daí umas três, quatro pessoas não participavam [da aula de música], ou ficavam no canto da sala só olhando a apresentação, outras saíam [...] ficou um tempo até, até hoje tem duas que ficam meio assim ainda.” (Grupo focal Bruno - PIBID Música, agosto 2016). A situação era ainda mais delicada devido ao envolvimento das famílias. Bruno e Carlos acreditam que as crianças, no primeiro contato com a canção, não a encararam de forma intolerante. Entretanto, os pais das mesmas, após saberem da atividade, condenaram a prática e a participação de seus filhos.

Como se notou, os conflitos descritos pelos bolsistas interferiram no ambiente de sala de aula e no processo pedagógico. Esse tipo de acontecimento, da mesma forma que a questão de como se encaram as aulas de música na escola, expõe previamente os bolsistas a situações que certamente os mesmos terão que

administrar como professores. Como foi discutido anteriormente, o apoio e o suporte da comunidade escolar nesse tipo de situação de intolerância a outras ideologias ou culturas é indispensável para o trabalho dos bolsistas ID em formação.

De modo geral, foi observado que os bolsistas valorizam uma relação mais próxima com os estudantes, com momentos de conversa extraclasse e com aulas que tivessem abertura para os mesmos se expressarem. Os bolsistas apontaram que esse tipo de abordagem suscitava diálogos e aprofundava a experiência do aprendizado. Pode-se observar então que a qualidade da relação com os alunos, assim como com os outros participantes dos subprojetos, influencia todo o processo pedagógico dos bolsistas, pois fornece perspectivas sobre a realidade e os desejos dos estudantes.

Além disso, os bolsistas encontraram nesta proximidade com os alunos caminhos mais efetivos para introduzir outras opiniões e perspectivas na realidade dos mesmos, colocando-os em contato com ideologias e culturas diferente de suas próprias. De fato, os bolsistas entendem que este aspecto é de grande importância para o trabalho do professor. No artigo escrito pelos bolsistas e pela coordenadora de área do PIBID Música, os autores refletem a respeito do “papel do professor enquanto formador de opinião, de gosto estético e de visões de mundo – seja ele um licenciando (futuro educador) ou um docente atuante profissionalmente.” (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 2). Assim, os bolsistas valorizam a relação com os alunos pois veem na figura do professor um guia na busca dos estudantes por sua própria perspectiva. Nas palavras dos autores, “a responsabilidade de se colocar como direcionador da busca ao conhecimento não pode ser desconsiderada.” (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015, p. 2).

Viu-se também que os bolsistas já observam situações onde o fato de ministrarem aulas de música pode criar impasses na relação deles com os alunos. Tanto a questão de a aula de música ser vista como um momento recreativo, como o episódio envolvendo crenças religiosas, podem gerar desafios que interferem no relacionamento com os alunos, tanto em sala quanto fora dela. Vale adicionar aqui também os problemas com indisciplina e desinteresse em sala de aula, que afetam tanto os relacionamentos quanto o processo pedagógico em andamento.

Existe ainda outro aspecto das vivências escolares abordado nos relatórios e nos grupos focais que merece destaque. Este, como será visto, pode também se tornar bastante desafiador.

### 4.3.3 Vivências em ambientes inclusivos

Os bolsistas ID de ambos subprojetos estudados vivenciaram situações em que acontecia a inclusão de alunos deficientes, principalmente nas salas de aula. Foram destacados e discutidos aspectos positivos desses momentos de inclusão e também as dificuldades encontradas.

Como já visto anteriormente, o subprojeto PIBID Interdisciplinar tinha entre seus objetivos a aproximação dos bolsistas de situações específicas de inclusão nas escolas. Devido a esse fato, os bolsistas ID observavam e relatavam a inclusão efetivamente acontecendo, tendo contato com os alunos deficientes em seus ambientes escolares. Os bolsistas também deveriam, como já foi explanado, criar materiais didáticos (jogos) com o objetivo de auxiliar esses ambientes inclusivos.

Sobre os relatos de observações de aulas com alunos deficientes inclusos, percebe-se que o objetivo principal era de compreender quais eram as dificuldades/facilidades na interação do grupo com o aluno deficiente. Como exemplo, tem-se o momento de observação vivenciado por Augusto, onde uma atividade de “contação” de estória em grupo era conduzida:

> Durante a estória aconteciam momentos fortes em que todos os alunos falavam uma palavra ao mesmo tempo, como quando o lobo assoprava, ou quando os porquinhos gritavam e nesses momentos era possível perceber que [nome retirado] ficava um pouco incomodado com o barulho, sendo que em determinado momento a professora acompanhante saiu com ele da sala um instante (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015).

Assim, com essas informações adquiridas, Augusto pôde considerar o fato desse aluno específico não gostar de sons fortes. Outro exemplo pode ser percebido na fala da bolsista Amanda, que ao observar uma criança deficiente, alega que “[nome retirado] é uma criança inteligente, ele sabe o alfabeto inteiro e a ordem dos números, no entanto não interage nas atividades com os colegas de sala.” (Relatório Amanda – PIBID Interdisciplinar, agosto 2015). Estes exemplos evidenciam então que as vivências com o aluno deficiente já iniciam nos momentos de observação, sendo importantes para compreender o processo de inclusão. Assim como certamente foi importante para Augusto, na construção de seu trabalho nos jogos, entender que seu aluno não reage bem aos sons fortes, Amanda observou que o aluno tinha dificuldade em suas interações diárias.

Apesar do acompanhamento dos alunos deficientes em situações de inclusão se mostrar importante para compreender certas particularidades, como foi visto, Augusto ainda apresentava certa apreensão com relação a esse assunto: “Como não temos muita experiência na área e convivemos muito pouco diretamente com os alunos com deficiência fica difícil entender algumas coisas num primeiro momento.” (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, abril 2015). Assim, é possível ver a importância de os subprojetos PIBID estimularem momentos em que os bolsistas tenham contato com a inclusão no contexto escolar, uma vez que esta inclusão é uma realidade na rede pública de ensino. Essa realidade é afirmada e assegurada pelo documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008).

Também é possível perceber que Augusto começa a compreender as dificuldades da escola e professores em integrar alunos com deficiência no ensino curricular. Em outra observação, Augusto relata que dois alunos deficientes incluídos na mesma sala de aula não participam efetivamente das atividades realizadas pelos demais, eles realizam atividades ‘alternativas’, sendo essas, nesse caso, desenhar e pintar.

Em decorrência desse tipo de situação, nos meses posteriores Augusto também começa a adicionar atividades de pesquisa em seus relatórios. Essas pesquisas são sobre as deficiências específicas dos alunos observados e sobre alternativas para a realização dos jogos inclusivos e interdisciplinares. (Relatório Augusto – PIBID Interdisciplinar, setembro de 2015). Isso mostra que o interesse sobre o tema se torna importante para o bolsista, além de contribuir significativamente para a formação dele como professor. Ainda, uma fala de Augusto transmite quais foram as consequências de participar de contextos inclusivos para sua formação:

> E a parte da inclusão, das diferenças, foi uma parte que eu achei bem, me chamou a atenção assim, porque é muito particular assim, não tem um jeito de fazer. Cada pessoa vai ter uma característica, então a gente tem que, o mais difícil nesse caso é você ficar realmente atento para o que o aluno tá precisando, tá te dizendo, tá te mostrando. Acho que isso é bem difícil assim, eu saí do PIBID sempre pensando sabe, sobre os alunos que eu convivi, os alunos que eu atuei, pensando assim 'nossa, mas isso aqui eu acho, olha só, podia ter feito tal coisa' (Grupo focal Augusto – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016).

Essa fala do bolsista traz a importância de o professor compreender e estar aberto para constatar as particularidades e individualidades dos contextos de inclusão, que envolvem não somente o aluno deficiente, mas todos que estão a sua volta. Apesar do bolsista considerar essa uma tarefa difícil, pois exige uma preocupação do professor em estar atento a isso, ele continua lembrando de certos momentos como significativos e pensando em alternativas metodológicas ou iniciativas diferentes. Isso mostra que ocorreu (e continuou ocorrendo) um processo de reflexão sobre as suas ações como bolsista e futuro profissional. Nóvoa (2009; 2011) coloca como indispensável essa constante reflexão sobre a própria prática de um professor, considerando esta uma ferramenta importante devido à dimensão individual do trabalho de professor, argumento esse que será retomado ao fim desta seção.

Outra situação que colaborou para a compreensão dos contextos inclusivos em que os bolsistas estavam observando e intervindo foi a aproximação com os colegas de turma dos alunos deficientes. Augusto relata que essas conversas foram fundamentais para o desenvolvimento dos jogos. Isso se deve ao entendimento de que os mesmos estão em contato com o contexto de inclusão a todo momento, dessa forma eles tem muito a colaborar sobre o entendimento da deficiência específica que observam a cada dia.

Os relatos dos bolsistas evidenciam, em sua maioria, efeitos positivos do trabalho com esse tipo de ambiente inclusivo. Existiram, entretanto, alguns casos mais complicados. Houve uma situação em que a inclusão de um aluno de uma turma específica foi menos efetiva, por diversos fatores descritos por João. Na situação vivenciada pelo bolsista, que se repetiu diversas vezes durante o ano, o aluno deficiente apresentava problemas de comportamento que prejudicavam a continuidade das aulas. Esse dito comportamento ocorria com uma professora específica, a qual não tinha um professor auxiliar que para dar suporte nessa

situação. Consequentemente, João por diversas vezes fez esse papel de mediador. O bolsista, então, reflete sobre vários aspectos do episódio: o andamento das aulas foi prejudicado pela atitude da professora de “ignorar” a situação e pela falta de um professor auxiliar. Todos estes fatores contribuíram para o bolsista concluir que nessa situação a inclusão não estava acontecendo de maneira efetiva. Como pode ser notado, comportamentos excepcionais e inesperados de um aluno com determinada deficiência podem interferir no processo de inclusão e na sala de aula como um todo. De fato, no artigo escrito a respeito das ações do PIBID Interdisciplinar, é colocado que se considerou um dos desafios centrais “a realização do diagnóstico das práticas inclusivas na sala de aula, de modo a auxiliar na problematização das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno com deficiência inserido no ambiente escolar.” (SILVA; SCHAMBECK; GONZAGA, 2015, p. 215).

No subprojeto PIBID Música os bolsistas ID também relataram vivenciar situações onde houveram desafios nos contextos inclusivos. As situações relatadas fazem referência a um aluno com deficiência auditiva que participava das aulas de música com o auxílio do professor auxiliar, que era intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com os bolsistas, o primeiro desafio era o fato da criança se comunicar somente via LIBRAS, sendo que a escola não oportunizava essa língua para as outras crianças e professores. Portanto, as formas de comunicação seriam por meio do intérprete e por mímicas, o que dificultava essa troca com o aluno.

Segundo Carlos, esse aluno participava de certas atividades, como: ficar em pé e dar as mãos, tocar xilofone e tambor. Bruno conta que o aluno tentava sentir a vibração do tambor, abraçando e colocando a cabeça mais perto do instrumento. Ambos bolsistas relatam que a maior dificuldade era quando o aluno deveria tocar junto com o grupo todo, pois “ele meio que se perdia, ficava mais olhando e tocando, daí não sei, ele não tinha uma referência mais, alguma coisa assim.” (Grupo focal Bruno – PIBID Interdisciplinar, 2016). Bruno classificou, então, que trabalhar com esse aluno foi “uma coisa bem difícil”. Nota-se aqui que os dois bolsistas ID encontraram dificuldades na construção de atividades que pudessem incluir efetivamente o aluno com deficiência. Outro problema era o contato com o intérprete, que não participava das aulas efetivamente, ficava sentado “passando sinal de longe”. Refletindo sobre isso, Bruno acha que os bolsistas poderiam ter

tentado conversar com esse intérprete para pensar em alternativas metodológicas para esse caso específico. De acordo com Carlos, o caso se agravou, pois:

> Então essa criança percebe que tá todo mundo dando atenção a algo, que é a música, que ela sequer tá ouvindo, então ela tenta chamar a atenção de todas as formas. Então ela corre, ela grita, ela pula, e é muito difícil para um acompanhante de LIBRAS conseguir gerenciar isso (Grupo focal Carlos – PIBID Interdisciplinar, 2016).

Percebe-se que, nesse caso, a dificuldade em incluir o aluno nas aulas de música gerava um problema de comportamento, inclusive na turma. Segundo a professora supervisora que participava das aulas, a presença do aluno com deficiência auditiva provocava uma “mudança no ambiente da turma”. (Relatório PrS – PIBID Música, ago/dez 2015). Assim, sem contar com o preparo na mediação de comunicação em Libras do professor acompanhante do aluno surdo, não houve como continuar com ele nas atividades musicais. De acordo com o relatório da professora supervisora, em decisão conjunta com a direção houve o afastamento do aluno surdo da turma. Essa atitude “foi prudente por um lado, mas ao mesmo tempo nos fez refletir sobre inclusão na escola e se ela se dá efetivamente.” (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015).

As vivências inclusivas colocadas até aqui evidenciaram aos bolsistas a complexidade e diversidade de um ambiente inclusivo. De fato, a coordenadora de área do PIBID Música aponta que essa vivência provocou uma experiência mais intensa e diversa na formação dos bolsistas ID. (Relatório CA - PIBID Música, jan/ago 2015). Os impasses, entretanto, são consideráveis. Como colocado anteriormente, ambientes inclusivos são realidade na rede pública de ensino, e a exclusão ou isolamento de um aluno das atividades não seria um resultado satisfatório para nenhum dos envolvidos. Os dois casos acima descritos evidenciam que o número de complicações que envolvem essas situações de inclusão pode, em certos casos, exceder o nível de preparo e de adaptabilidade tanto dos bolsistas quanto da escola.

A análise das vivências envolvendo ambientes inclusivos na escola evidenciou que, apesar de serem desafiadoras, grande é o valor dado pelos bolsistas a essas vivências. Eles entendem que o contato prévio com este cenário os coloca mais preparados para encarar a realidade escolar como profissionais no

futuro, sendo importantes em sua formação. Como coloca a bolsista Amanda, “as experiências estão sendo muito importantes para mim e tenho muita vontade de lidar com crianças especiais, o PIBID Interdisciplinar será de um aprendizado bastante útil.” (Relatório Amanda – PIBID Interdisciplinar, agosto 2015). Esse contato proporcionou também, como foi visto no caso de Augusto, reflexões constantes a respeito de sua atuação, assim como instigou o bolsista a buscar novas fontes de suporte acadêmico por meio de pesquisa.

De um modo geral, percebeu-se nesta seção do trabalho que as vivências no ambiente escolar têm grande impacto na perspectiva que os bolsistas constroem a respeito da escola e de sua atuação. Depreende-se, dos relatos, que seus relacionamentos com professores e alunos possuem profunda influência em seu papel e efetividade na escola, assim como na construção de suas perspectivas e opiniões. Os subprojetos PIBID, dessa forma, já inserem os bolsistas em um processo de cultivar e administrar esses relacionamentos, algo que se torna uma ferramenta indispensável para eles como futuros professores. Nóvoa, ao discutir aspectos da formação de professores, destaca a importância desse aspecto formativo para um profissional da educação:

> [...] a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. [...] Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (NÓVOA, 2002, p. 24).

Neste caso, entende-se por “comunidades locais” todos os indivíduos envolvidos no contexto PIBID e que, como foi visto, desempenham papéis de importância na formação dos bolsistas.

É importante também ressaltar as discussões a respeito da informalidade que fazem parte das vivências na escola. Como os bolsistas relataram, muitos momentos de troca de experiência e de aprendizado acontecem também fora do momento formal de classe. Isso vale tanto para as vivências com professores como com alunos. Nóvoa coloca que estes momentos de informalidade são essenciais na inserção do professor iniciante em seu meio de trabalho. Nas palavras do autor:

> A atenção aos professores em início de carreira é imprescindível para que se crie uma relação natural com a profissão e uma boa integração na escola. A organização de espaços informais de debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente (NÓVOA, 2011, p. 69).

Os bolsistas ID percebem, dessa forma, a real natureza de vivenciar a escola, que se desdobra para além dos acontecimentos na sala de aula, para o interior de uma comunidade de indivíduos, para as “comunidades locais” (NÓVOA, 2002).

Assim como as vivências na escola produziram experiências satisfatórias aos bolsistas, os mesmos também se depararam com os inúmeros desafios que estes relacionamentos podem gerar. Como foi visto, podem ocorrer situações de incompatibilidade entre os bolsistas e o corpo docente da escola, a proposta dos projetos PIBID e o espaço escolar, alunos e certas atividades. Fatores ideológicos, políticos e culturais ainda podem agravar esses cenários, aliados a diferentes perspectivas sobre o papel da música dentro da escola. Todos esses cenários podem se apresentar aos bolsistas no momento de sua atuação, muitas vezes interferindo no trabalho de forma geral. Sobre esse aspecto, Carlos comenta certa “frustração” a respeito da efetividade de sua atuação na escola:

> [...] eu percebo que eu, por algum motivo, eu achava que as mudanças ocorreriam de uma forma mais rápida, entende, então o maior desafio tá sendo eu me adaptar nessa transferência do que você acha que é o ambiente escolar pra o que realmente ele é. E ele é bem severo, bem selvagem (Grupo focal Carlos – PIBID Música, 2016).

Carlos compreende, em suas vivências na escola, que este ambiente de aprendizado é complexo, modifica as expectativas de seus integrantes, e é desafiador para os educadores. Pode-se adicionar que as vivências dos bolsistas em ambientes inclusivos se mostraram igualmente desafiadoras, exigindo dos bolsistas um nível maior de adaptabilidade e de criatividade na resolução de impasses.

Alguns casos, como se viu, não foram bem-sucedidos, o que pode sugerir que ainda existem aspectos que precisam ser trabalhados e discutidos nos subprojetos PIBID. Segundo Nóvoa, estes constantes desafios de relacionamento no ambiente escolar colocam em evidencia a dimensão humana de se ensinar. Nas palavras do autor:

> As dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. (NÓVOA, 2011, p. 56).

Este panorama de desafios se torna, então, de grande valor dentro dos subprojetos PIBID, pois revela aos bolsistas que existem aspectos importantes do processo educacional que vão além de conhecimento técnico e planejamento pedagógico.

Nota-se, então, que os subprojetos PIBID contribuem para a formação dos bolsistas ID ao fornecer uma parcela das vivências na realidade escolar. Assim como os bolsistas tiveram a oportunidade de observar e conduzir ações bem-sucedidas, os subprojetos oportunizaram o contato com diversos impasses do cotidiano escolar, os quais necessitam discussão e resolução. Nóvoa aponta que essa é uma ferramenta necessária para o professor:

> As situações em que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).

A fala do autor levantou ainda outro aspecto, no sentido de colocar a importância de processos de autorreflexão. As situações de despreparo em sala e de impasses com indivíduos no ambiente escolar discutidas nesta seção instigaram os bolsistas dos subprojetos PIBID a questionar suas práticas. Para Nóvoa, esse aspecto é relevante na formação de um professor. Como ele expõe:

> A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2011, p. 57).

Como o autor coloca, a importância desta autorreflexão surge de uma profissão que tem um caráter de pessoalidade. Ele argumenta que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e

que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (NÓVOA, 2011, p. 68).

Os subprojetos PIBID, pode-se observar, oferecem uma experiência bastante significativa no sentido de vivenciar o contexto escolar como um todo. Os aspectos defendidos por Nóvoa (1992; 2011) a respeito da convivência e do aprendizado neste ambiente são evidentes na dinâmica dos subprojetos.

Para completar as discussões a respeito do aprendizado dos bolsistas nos subprojetos PIBID ainda é necessário abordar a dinâmica existente entre as partes centrais dos subprojetos, o que será discutido na seção que segue.

## 4.4 REDES DE (AUTO)FORMAÇÃO PARTICIPADA

Como já visto anteriormente, no site da CAPES destinado ao PIBID, existem três modalidades para os participantes dos subprojetos PIBID: estudantes de licenciatura (bolsistas de iniciação à docência), professores de escolas públicas de educação básica, que supervisionam de cinco a dez bolsistas da licenciatura (professores supervisores), e professores das licenciaturas que coordenam os subprojetos (professores coordenadores de área). De acordo com os objetivos do programa, já é previsto que exista uma articulação entre os três participantes com atribuições pré-estabelecidas. Sobre a função de coordenador de área no PIBID, nas orientações básicas para a sua atuação no projeto, entende-se que a mesma:

> [...] deve ser a de propor e desenvolver as ações do projeto aprovado. Por isto, sugerimos que o CA mantenha contato regular ao menos semanal com licenciandos, supervisores e coordenador institucional, de modo a manter o fluxo de informação sobre os avanços e as dificuldades dos subprojetos (CAPES, 2016).

Dentre outras funções burocráticas relativas aos coordenadores de área (preenchimento de relatórios, gestão do subprojeto, criação de planilhas), outro ponto destacado nas orientações que diz respeito ao contato do coordenador com os outros integrantes é que ele: “crie um ambiente de interação entre os participantes, e dê liberdade para os licenciandos e supervisores proporem e executarem atividades, tendo como referência o projeto aprovado.” (CAPES, 2016). Nota-se então que a função de coordenador de área é de intermediário entre as

partes atuantes do subprojeto, assim como de aconselhamento tanto teórico quanto prático. Pode-se notar que o coordenador também é direcionado a estimular autonomia de professores supervisores e bolsistas no desenvolvimento e condução de atividades.

Na seção do site destinada a informar sobre a função e atuação do supervisor, as principais atribuições definidas são:

> Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID; controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades; participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto (CAPES, 2016)

Também é esclarecido que o professor supervisor deve ficar atento para que o bolsista ID não assuma as funções de um professor da escola nem realize atividades administrativas durante sua atuação. Assim, pode-se observar que o professor supervisor deve estar próximo do bolsista ID, acompanhando, orientando e supervisionando sua atuação na sala de aula e na escola.

Ainda no mesmo site, nas orientações básicas para os professores supervisores, também é perceptível um estímulo de integração constante entre o professor supervisor, bolsistas e coordenador de área. Essa condição aparece nos tópicos de recomendações para atuação: “Compareça às reuniões convocadas pelos coordenadores e exponha suas expectativas. Assim, será mais fácil definir suas atividades”, e também “Seja propositivo. As atividades do PIBID são uma chance de aprendizado conjunto, na qual todos podem contribuir” e ainda “Estimule os alunos da escola a propor atividades. Eles costumam ter boas ideias e muita disposição”. (CAPES, 2016). Assim, podemos perceber que a articulação entre os três participantes é uma proposta prevista pelo programa, mas que também estimula uma autonomia do professor supervisor na condução da sua atuação.

De modo geral, pode-se entender que o objetivo destas posições de suporte aos bolsistas é de criar um constante ambiente de troca e de discussões entre os indivíduos que estão envolvidos nos subprojetos, estimulando as “comunidades locais” (NÓVOA, 2002). Desta forma, o PIBID envolve dois espaços que se preocupam com a formação de futuros professores: a academia, representada por meio dos coordenadores, e o corpo docente escolar, na figura dos professores supervisores. Ambos com a função de auxiliar futuros professores a desenvolver e

testar suas ideias e abordagens pedagógicas no ambiente escolar, com certo grau de independência e ao mesmo tempo apoio e supervisão. Esta pesquisa aproxima esta abordagem com o conceito de “redes de (auto)formação participada”, desenvolvido por António Nóvoa. O autor constrói seu argumento apontando a necessidade de uma formação docente construída dentro da profissão, valorizando a experiência dos professores e a experimentação pedagógica conjunta em campo (NÓVOA, 1992; 2011).

Ele argumenta que uma mudança de paradigma é necessária na formação docente, pois existe atualmente “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (NÓVOA, 2011, p. 47). O autor elabora esta afirmação, colocando que a formação de professores foi dominada por referências externas ao trabalho do professor atuante, gerando práticas que são baseadas em reflexões deslocadas do meio escolar e, por isso, menos efetivas.

Esta seção procura evidenciar, assim, que o tipo de contato construído entre bolsistas, professores supervisores e coordenadores nos subprojetos PIBID enquadra-se nesta perspectiva almejada por Nóvoa, e que tal afirmação pode ser suportada pelas experiências dos bolsistas atuantes nestes subprojetos. Para chegar a esta discussão, é preciso primeiramente compreender as dinâmicas de relacionamento destas partes nos subprojetos.

No PIBID Interdisciplinar, os momentos de maior contato entre todas as partes do subprojeto ocorriam nas reuniões mensais. Estas reuniões aconteciam na universidade, sendo realizadas com todos os bolsistas que faziam parte do PIBID Interdisciplinar de todas as escolas, as coordenadoras do projeto e as professoras supervisoras. Nessas reuniões eram debatidos assuntos sobre as atividades que os pibidianos estavam realizando e o encaminhamento das mesmas. Eram estabelecidos os prazos para entrega de relatórios assim como eram estimuladas conversas e leituras referentes à educação, inclusão, deficiência e interdisciplinaridade.

Também existiam momentos de reunião entre os bolsistas ID e professoras supervisoras, as quais se davam na escola. Nessas reuniões estavam presentes os bolsistas do PIBID Interdisciplinar de várias áreas que atuavam naquela escola específica. De acordo com os bolsistas esses momentos serviam para “discutir assuntos importantes”, como organização das observações, atividades que estavam sendo ou seriam realizadas, sobre inclusão de alunos deficientes e sobre seus

desafios e anseios. Observando a totalidade dos relatórios de Augusto, entende-se que essas reuniões eram mensais. Nos relatórios de outros bolsistas apenas algumas reuniões estão descritas, apontando para a falta de relato ou da participação delas de forma mais consistente.

No caso do PIBID Música, a coordenadora de área e os bolsistas apontam que a dinâmica de encontros formais envolvia orientações semanais, em duplas ou em trios e reuniões coletivas do grupo completo, a depender das demandas teóricas e pedagógico-musicais (MÜLLER; BOSCATO; SILVA, 2015). Os relatos e falas dos bolsistas dão destaque, porém, para momentos de discussão que tinham um caráter mais informal e ocorriam principalmente na escola. Tais encontros incluíam os bolsistas ID, a coordenadora e os estagiários, acontecendo antes das aulas propriamente ditas ou antes de apresentações. Esses momentos envolviam conversas, organização da sala e das atuações. Não há relatos de participação da professora supervisora nestes encontros, pois estes acabavam acontecendo em horários de outras atividades das mesmas.

Além dessas reuniões, os bolsistas ID relatam que parte da comunicação fora da escola com a coordenadora de área era feita por e-mail, método utilizado também para entrega de planejamentos/relatórios de aula. Também ocorriam conversas sobre o PIBID entre os bolsistas e a coordenadora depois de aulas na universidade ministradas pela mesma.

Nota-se, então, que os subprojetos desenvolveram suas redes de troca e formação de formas diferentes. O PIBID Interdisciplinar concentra suas atividades de reuniões entre as três partes na universidade. Como também foi visto, o subprojeto promovia uma relação mais direta entre as professoras supervisoras e os bolsistas ID nas escolas. Essa relação era estabelecida durante reuniões específicas, no contexto escolar de forma geral e pela troca de e-mails com planejamentos/relatórios.

Durante a conversa no grupo focal, foi possível perceber que a relação com as professoras supervisoras no subprojeto Interdisciplinar tinha grande influência no processo formativo diário dos bolsistas nas escolas. Tem-se como exemplo o caso de Augusto. A supervisora da escola em que ele atuava também era da área Música e o bolsista observou e interagiu em suas aulas durante toda sua atuação nessa escola. Além disso, nota-se que a atuação do bolsista era acompanhada e combinada de forma constante pela professora supervisora.

Portanto, a relação com a professora supervisora abarcava o acompanhamento e autorização da participação do bolsista em outras atividades, além de receber e auxiliar nos planejamentos e fazer a ponte entre o bolsista e a escola. De acordo com Augusto, existia uma relação de confiança entre ele e a professora supervisora, que se concretizou pelo tempo de atuação do bolsista no subprojeto. Nota-se, nas falas do bolsista, que ele também desenvolveu certa autonomia no processo de sua atuação, adquirindo mais segurança na condução de sua própria prática na escola.

O bolsista André, por sua vez, desenvolveu um tipo diferente de relação com a professora supervisora da escola em que atuava. Sobre a atuação dessa professora na escola, o bolsista alega que “lá na escola todo mundo tem ela como referência assim, mas o grande ponto é que ela sempre soube como ajudar nas atividades.” (Grupo focal André – PIBID Interdisciplinar, agosto 2016). A sua relação com a professora supervisora do PIBID na escola não era de observar e auxiliar nas suas aulas diretamente. André conta que mandava seus planejamentos e relatórios para ela, e que recebia o retorno com diversas sugestões. Além disso, o bolsista procurava ir na escola no dia que a professora tivesse horários livres para que ficassem conversando, de acordo com ele, sobre “abordagens educacionais”. O bolsista André não possuía experiência anterior em sala de aula, e também não tinha ainda cursado grande parte das matérias de preparação pedagógica do curso de Licenciatura. Assim, o mesmo buscava na professora supervisora auxílio para questões pedagógicas, principalmente sobre os planejamentos de atividades e abordagens educacionais. Portanto, para André, a importância do relacionamento com a professora supervisora era de apoio no seu contato direto com a escola e alunos. Como o bolsista participou do subprojeto durante meio ano, a sua rotina na escola ainda era planejada e realizada com a professora supervisora presente na escola.

Pode-se entender aqui dois perfis de bolsistas ID, com tempos diferentes de atuação como professor de música dentro e fora do subprojeto PIBID Interdisciplinar e também em fases diferentes do curso de Licenciatura em Música. Isso provocou a emergência de diferentes perfis de professoras supervisoras, que correspondessem às necessidades dos bolsistas naquele momento. Nóvoa, como já foi visto, defende este caráter pessoal de ser um professor. Ele adiciona, então, que um futuro professor deve estar consciente deste fator. Ele expõe que “a formação de

professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.” (NÓVOA, 2011, p. 56).

Não foi possível concluir como funcionava essa relação com os bolsistas que não participaram do grupo focal, pois, pelos relatórios, apenas a observação de aulas e reuniões eram atividades em que estavam presentes as professoras supervisoras. É provável, entretanto, que uma conversa com cada bolsista do subprojeto revelaria um relacionamento único e pessoal com a professora supervisora.

Acredita-se, observando os casos dos bolsistas acima citados, que as trocas e o aprendizado dessa relação entre bolsistas e professores supervisores são significativos. Os bolsistas compreendem a posição mais experiente e estabelecida do professor na escola, apoiando-se nos mesmos para organizar e delinear suas práticas. Pires (2015) destaca o valor desse contato com o professor supervisor. Para a autora, na proposta de formação do PIBID, o professor supervisor tem um papel fundamental de co-formador e deve ser visto como protagonista da formação do licenciando. Ainda, “trazer a figura do professor supervisor para participar da formação do licenciando é fundamental à concretização da relação horizontal entre instituições, saberes e sujeitos.” (PIRES, 2015, p. 289).

Os professores atuantes, por sua vez, na posição de supervisores, se aproximam novamente com processos de formação. Dessa forma, estimula-se a formação continuada desses professores e a relação direta com licenciandos em formação. Essa questão de formação continuada é colocada por autores como importante para professores em atuação. Nóvoa (2011) coloca que um programa efetivo de formação docente abrangeria desde a graduação, passando pelo mestrado, até o estágio probatório nas escolas. Bellochio (2003) aponta que

> [...] é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

A autora ainda articula sobre a necessidade de se desenvolver programas de formação contínua para professores atuantes que estivessem conectados com ações de formação inicial. Apesar deste assunto (no caso, formação continuada)

não ser tema deste trabalho, vale perceber o grau de convergência que poderia ser atingido na formação geral de professores nessas perspectivas coletivas defendidas pelos autores.

Como Pires (2015) coloca, o professor supervisor é um elo entre a experiência no ambiente e escolar e os bolsistas atuantes no PIBID. Nóvoa também argumenta em favor da valorização da experiência dos professores atuantes no formato que ocorre nos subprojetos PIBID, em especial na formação de novos professores. Ele expõe que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2011, p. 56). Seu argumento, como foi visto, parte do princípio que grande parte da investigação pedagógica atual vem de fontes externas à atuação do professor, o que não seria efetivo.

No caso do PIBID Música, essa relação entre bolsista ID-professora supervisora na escola se dava de maneira diferente do subprojeto Interdisciplinar. A escola onde o subprojeto atuava não possuía professor de Música, o que acabava por interferir no suporte que o professor supervisor poderia fornecer aos bolsistas, uma vez que o subprojeto foca especificamente sua atuação na área musical. Nota-se então que neste subprojeto existe a presença mais ativa da coordenadora na escola, que é da área Música. O bolsista Carlos comenta a respeito desta atuação:

> Carlos: ela sempre vai, e olha, eu acredito que ela vai mais do que nós, entende? Ela é extremamente participativa. Ela sempre tá por dentro de tudo, e justamente, eu já vi outros PIBIDs
>
> Mediadora: que o coordenador não vai pra escola?
>
> Carlos: justamente. Olha, muito difícil eu chegar na escola, às vezes até vou antes, e ela não estar lá envolvida, e muito envolvida, entende? (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

A estrutura do projeto PIBID não prevê esse tipo de envolvimento da coordenadora com a escola, sendo que sua função é descrita, como foi visto, como de articulação e aconselhamento das partes dos subprojetos. Entretanto, percebe-se que os bolsistas valorizam este suporte mais direto da coordenadora no momento da atuação, entendendo essa abordagem como significativa para os mesmos e para a escola. O bolsista Bruno coloca essa opinião:

> [...] realmente dá pra ver nela que ela quer a mudança na escola, e junto com isso ela já puxa todo mundo pra isso também, e de uma maneira não, o que é legal é que ela puxa pra esse lado de uma maneira saudável, uma maneira humana (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Assim, o papel de suporte e guia dentro da escola, que no subprojeto Interdisciplinar era praticamente conduzido pelas professoras supervisoras, no caso do subprojeto Música foi assumido pela coordenadora do projeto. A resposta dos bolsistas foi positiva a esta abordagem, como foi visto, pois a mesma supria a necessidade de suporte da área pedagógica-musical necessária ao projeto. Entretanto, o papel da professora supervisora nessa dinâmica não fica claro. Segundo o bolsista Bruno, a mesma acompanhava as aulas, intervindo quando julgava necessário, além de também receber os relatórios dos bolsistas. Não ocorrem relatos a respeito de trocas pedagógicas ou contato fora do momento de sala de aula.

Nota-se que os bolsistas entendiam as reuniões e encontros, tanto formais quanto informais, entre professoras supervisoras, coordenadoras e bolsistas dos subprojetos PIBID como momentos cruciais para o funcionamento dos mesmos, assim como importantes no processo de sua formação profissional. Esta pesquisa defende que esta dinâmica pode ser vista como o centro de uma rede de (auto)formação participada, na estrutura desenvolvida por Nóvoa. O autor destaca, como foi visto, que essa rede seria um novo olhar na formação de professores, que necessitaria de momentos de discussões e decisões pedagógicas que sejam baseadas em experiências práticas, além de conduzidos por profissionais experientes no processo educacional local (NÓVOA, 2011). A estrutura formativa pretendida pelo projeto PIBID, com a constante troca entre academia (coordenadores), escola (supervisores) e bolsistas, abrange adequadamente essa abordagem.

Além disso, essa estrutura de projeto criou, entre professores e bolsistas, relações com formatos individuais, influenciadas por diversos fatores pessoais e profissionais. Esse aspecto de relações diversas pode também ser visto em outros subprojetos PIBID. Como foi visto na revisão de literatura, o artigo de Arantes (2013) aborda a dinâmica da diversidade de perfis de bolsistas de ID e professores encontradas em um mesmo grupo de outro subprojeto PIBID. O autor aponta que tal diversidade pode ser causadora de impasses de relacionamento, mas que, ao

mesmo tempo, o embate de diferentes perspectivas e ideias gera as experiências e o aprendizado mais significativo. O autor Nóvoa (2011) aponta que essa diversidade não é indesejada e nem mesmo inesperada, sendo simplesmente o resultado de uma profissão altamente pessoal e humana.

Existiram, claramente, diferenças de abordagem nas funções entre os subprojetos pesquisados. No caso do PIBID Interdisciplinar, se viu que as reuniões com a professora supervisora foram valorizadas no sentido de dar suporte no contato diário com a escola e os alunos. De fato, Pires defende esse papel, colocando que " [...] as reuniões com os professores supervisores das escolas de educação básica configuram-se como espaços fundamentais à troca de conhecimentos e práticas docentes." (PIRES, 2015, p. 289). No subprojeto PIBID Música esse papel de supervisão, entende-se pela fala dos bolsistas, foi desempenhado pela coordenadora do projeto. Carlos, de fato, classifica a coordenadora como "uma excelente facilitadora em todos os sentidos." (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016). A presença das coordenadoras do subprojeto PIBID Interdisciplinar não era parte do cotidiano escolar. Os bolsistas, entretanto, destacam o papel das mesmas nos momentos de reunião do subprojeto como um todo. Como comenta Alexandre, com a presença da coordenadora em reunião, a mesma pode transmitir: "[...] o que estava pensando em relação a escola, expôs um pouco seus conhecimentos acadêmicos para nos auxiliar, agregando assim muito para o nosso aprendizado." (Relatório Alexandre – PIBID Interdisciplinar, agosto 2015).

Apesar destas diferenças, é notável que ambos os subprojetos criaram, por meio das redes de (auto)formação participada, um ambiente de aprendizado rico para os bolsistas ID, dentro dos moldes incentivados pelos autores citados. Os próprios bolsistas comentam sobre esse aspecto, como é o caso de André, que coloca:

> [...] me ajudou muito ouvir dos colegas [...] as suas experiências e ideias de jogos. Sinto que agora estou num processo de desprendimento dos métodos mais tradicionais e tenho conseguido usar da minha criatividade para pensar e elaborar atividades mais interessantes (Relatório André - PIBID Interdisciplinar, outubro 2015).

Carlos também reflete sobre os benefícios de estar inserido neste tipo de aprendizado:

> [...] eu me sinto mais preparado, com uma visão um pouco mais ampla e como você transita por muitos ambientes e você faz parte daquilo, você tem muitos exemplos, tanto positivos como negativos, então tu vai se baseando pelo exemplo dos outros. Sem o PIBID eu não faço a mínima ideia de como um estudante conseguirá ter esse acesso (Grupo focal Carlos – PIBID Música, agosto 2016).

Nota-se então que todos esses encontros e discussões, a “rede” estabelecida, proporcionaram aos bolsistas múltiplas perspectivas a respeito de atuar na escola. Os comentários acima também destacam o auxílio dos próprios colegas bolsistas na construção de propostas pedagógicas. Para Silva (2013), os bolsistas ID se sentem desafiados pelas próprias críticas em relação às suas práticas e reavaliações que acontecem em conjunto. A superação desses desafios “leva à constituição de características distintas num processo de construção de uma identidade enquanto professor realizado na prática.” (SILVA, 2013, p. 409-10). Isso leva ao aperfeiçoamento, à automotivação e autocrítica que norteiam as ações dos acadêmicos dentro do PIBID e a consciência de que o projeto contribui com a formação docente.

Vale destacar que as contribuições desta rede na formação dos bolsistas foram também comentadas pelos professores que acompanharam os subprojetos. Refletindo sobre esse aspecto, a coordenadora do subprojeto PIBID Música, em seu relatório, comenta que as trocas entre a coordenadora do subprojeto, supervisora e licenciandos levaram a uma ampliação da consciência dos bolsistas ID sobre o lugar que a “artisticidade” ocupa nas escolas.

A professora supervisora do mesmo subprojeto também traz algumas considerações em seu relatório no que diz respeito às dinâmicas, às consequências e às mudanças nos bolsistas ID. A mesma salienta que:

> Cada dia mais, avaliamos a potência do projeto de iniciação à docência e o que ele tem despertado nos futuros educadores, quando reconhecem na coletividade um terreno fértil para a realização das atividades. Diariamente, ressaltamos o quanto é importante a adesão do coletivo, a autonomia das crianças e criatividade dos futuros licenciados (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015).

A professora supervisora ainda diz que percebe o amadurecimento de alguns bolsistas “no trato pedagógico e nos processos didáticos musicais, estabelecendo afeto e lidando melhor com a estrutura escolar” (Relatório PrS - PIBID Música, ago/dez 2015). Também traz a importância da criação de outros vínculos que provoquem o contato da universidade com a escola, como foi o caso de “conectar os bolsistas ID com os estagiários do curso de licenciatura” em Música.

De forma geral, a perspectiva das redes de (auto)formação participada (NÓVOA, 1992) pode ser identificada no interior do processo formativo proporcionado pelos subprojetos PIBID. Além disso, pode-se observar que a estrutura dos subprojetos abrange diversas áreas que Nóvoa considera cruciais na formação de professores. Observando a fala do autor:

> Defenderei que os programas de formação de professores têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 22).

Como pode ser identificado, as “famílias” abarcam relacionamentos, planejamento e condução de trabalhos e reflexão coletiva e individual. Como era esperado, os comentários de bolsistas, supervisoras e coordenadoras apontam desafios em muitos aspectos destas redes de (auto)formação participada. Assim como foi visto na seção das vivências na escola, relacionamentos pessoais são complexos no ambiente de trabalho. Entretanto, assim como os autores discutidos colocaram em evidência, e a própria experiência dos subprojetos tornou claro, essas dinâmicas são as criadoras das trocas e dos processos mais ricos e significativos para todos os envolvidos.

## 5 DISCUSSÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar de que forma os subprojetos PIBID Interdisciplinar e Música da UDESC contribuíram para a formação docente dos licenciandos em Música que participaram em 2015. Para tanto, através da leitura e análise dos relatórios desses bolsistas ID e da análise dos grupos focais realizados, buscou-se compreender: quais são as atividades realizadas pelos bolsistas; quais as perspectivas dos mesmos sobre as vivências no contexto que o PIBID envolve; e como se constroem as redes de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992) na perspectiva dos bolsistas ID.

Retomando aspectos que foram tratados na análise sobre os procedimentos e atividades realizadas pelos bolsistas ID no contexto do PIBID, percebeu-se que as atividades que se mostraram constantes foram as observações do contexto escolar; realização de oficinas de instrumento e voz; envolvimento em apresentações musicais; e a realização de atividades musicais nas salas de aula.

Sobre a primeira seção de análise, alguns aspectos principais podem ser depreendidos. Os momentos de observações contribuem diretamente para a inserção dos bolsistas ID nas escolas e para a compreensão desse contexto sob a perspectiva de professor. As observações também foram significativas para os bolsistas na medida em que existiu a reflexão das situações vivenciadas, tanto na forma escrita, por meio dos relatórios, como de forma verbal, compartilhada com outros bolsistas e professores. As reflexões pós-observações do contexto escolar são importantes também para Pires (2015), que considera esse processo fundamental, pois levanta questões inerentes para a prática profissional do professor de música.

A realização de oficinas de instrumento e voz nas escolas tiveram o objetivo de aprofundamento no aprendizado específico de instrumentos de forma coletiva, suprindo a necessidade dos alunos por esse tipo de aprendizagem e dos bolsistas ID desse tipo de ensino. Percebeu-se que essa foi uma atividade procurada com frequência pelos bolsistas, pelo motivo que aproxima o ensino musical da forma em que os mesmos tiveram o seu contato com a música. Mesmo com essa aproximação, diversos desafios foram enfrentados pelos bolsistas para a efetivação das oficinas, fazendo com que houvesse um estímulo à autonomia dos mesmos. As

oficinas também foram importantes no sentido de aproximação da comunidade com a escola.

Outra atividade que auxiliou nessa perspectiva foram as apresentações musicais. No olhar dos bolsistas, as apresentações musicais contribuíram para a criação de um ambiente musical cotidiano nas escolas envolvendo os bolsistas, estagiários, alunos, professores, funcionários e a comunidade. Essa prática também possibilitou uma discussão sobre a performance musical nas escolas como uma parte importante no processo educacional, tanto para os alunos como também para os bolsistas.

Devido ao foco dos dois subprojetos pesquisados, percebeu-se que o fazer musical em sala dos subprojetos se deu de formas diferentes. No PIBID Música elas constituíam foco central das aulas de música, pelo fato do subprojeto focar nessa perspectiva. No PIBID Interdisciplinar, pelo foco diferenciado, as atividades musicais apareceram como parte integrante de atividades interdisciplinares. Ainda assim, ambos os subprojetos buscaram trabalhar em situações concretas de ensino, permeando a realidade do contexto.

De forma geral, foi averiguado que os bolsistas valorizaram a possibilidade de estar atuando na escola a partir de suas próprias inclinações pedagógicas, e utilizando suas próprias experiências de formação. Sua liberdade na criação de jogos, oficinas, dinâmicas de aulas, transformou a experimentação pedagógica em um processo de intenso aprendizado. Esse aspecto da liberdade de atuação dos bolsistas ID no âmbito dos subprojetos PIBID UDESC pode ser observado também em outros subprojetos PIBID. Artigos que relatam experiências com o PIBID apontando que os subprojetos proporcionam aos bolsistas ID autonomia e amadurecimento em relação às questões pedagógicas, metodológicas, organizacionais e disciplinares antes mesmo de serem professores formados (SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013; JOLY; JOLY; NUNES, 2013; PAIVA, 2013).

Na seção das perspectivas sobre as vivências no contexto do PIBID foram contextualizadas e analisadas as vivências dos bolsistas com os indivíduos que envolvem a escola. De forma geral, percebeu-se que, na perspectiva dos bolsistas, deve existir um bom relacionamento entre professores, funcionários e outros bolsistas que atuam na escola. A qualidade dessas relações dependia da iniciativa dos bolsistas em atuar de forma respeitosa no ambiente escolar, assim como da disponibilidade dos professores em proporcionar momentos de conversa, trocas e de

docência compartilhada (UDESC, 2013). A realidade deste relacionamento foi um impacto para alguns bolsistas, como coloca Bruno:

> [...] eu tinha só aquela visão de senso comum de que escola pública e estadual era terrível de trabalhar, que não tinha recursos, era malcuidada, os professores estavam estressados toda hora, coisas que o cara escutava por aí. E isso foi totalmente mudado, até no primeiro semestre do PIBID, que eu comecei a me envolver na escola, comecei a ver o trabalho dos professores, ver como que cada professor se comportava com cada turma. [...] E para mim foi transformador estar nesse convívio (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Como pode ser visto, o bolsista reestruturou sua visão do professor na escola, observando que muito do que se absorve do trabalho docente fora do contexto escolar é incorreto ou mal informado. Mais uma vez, a revisão de literatura, na seção que abordou a valorização da docência, evidenciou esta perspectiva com outros bolsistas (ARANTES, 2013; GATTI et al., 2014; SILVA, 2013).

Como poderia ser esperado, problemas de relacionamento foram vivenciados pelos bolsistas. O principal aliado, nesse sentido, seria um posicionamento aberto por parte dos interessados e o diálogo entre pares como ferramenta. Como visto no capítulo de revisão, Gatti et al. (2014) destacaram esta função do diálogo no âmbito de outros projetos PIBID. Segundo Nóvoa (1992, p. 14), o diálogo “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” Complementando, o diálogo também seria importante na construção de uma ética profissional (NÓVOA, 2011).

Também por meio do diálogo ocorria o estreitamento das relações entre os bolsistas ID e alunos. Notou-se que durante as atividades que ocorriam nas escolas, os bolsistas tinham a preocupação em se aproximar dos alunos, por meio de conversas informais, procurando conhecer a realidade do aluno. Com esse vínculo estabelecido, foi possível aos bolsistas ID um compartilhamento de experiências e um envolvimento com a realidade do aluno. Assim, era possível realizar o processo de aproximação do contexto do aluno com os conteúdos pretendidos pelos bolsistas. O fato das aulas de música, principalmente no PIBID Música, serem em um ambiente diferente para os alunos, sem carteiras e com instrumentos, contribuía para um ambiente mais informal, descontraído e também para um comportamento

diferenciado dos alunos. Percebeu-se que a indisciplina e a falta de interesse dos alunos eram desafios recorrentes para os bolsistas nas aulas de música.

Esse contato constante com os alunos das escolas, assim, colocou aos bolsistas os desafios que fazem parte da realidade da escola neste sentido. Ao mesmo tempo, colocou-os em situação de refletir sobre as possibilidades de resolução destes impasses. Os bolsistas valorizaram este aspecto do projeto, pois se sentiram mais preparados para encarar esta situação como futuros profissionais.

Considerando ainda a diversidade um assunto importante para ser levado em consideração no ambiente escolar, notou-se que a inclusão era um tema recorrente para os bolsistas, principalmente do subprojeto PIBID Interdisciplinar, por motivos já esclarecidos. A inclusão de alunos deficientes nas escolas contribuiu para vivências relativas a situações de ensino, questionamentos e reflexões sobre o assunto. Tais reflexões se deram por meio de pesquisas sobre as diferenças, particularidades das deficiências, ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, construção de jogos e materiais pedagógicos específicos. Também vale ressaltar a importância dos bolsistas se aproximarem dos professores auxiliares, professores das salas Multimeios e do Atendimento Educacional Especializado. Esse contato possibilitou a compreensão dessas funções, e a compreensão de que um professor não está sozinho na sua escola e na sua sala de aula, podendo contar com uma rede de apoio coletiva.

Foram relatados desafios envolvendo salas de aula com alunos deficientes inclusos, com dois aspectos ganhando destaque. O primeiro era lidar com problemas de indisciplina que aconteciam com os alunos deficientes. O segundo era compreender as particularidades dos alunos deficientes em seus contextos específicos, para que pudessem pensar em alternativas pedagógicas e auxiliá-los no seu aprendizado. Esses desafios levaram os pibidianos que atuaram nesse contexto, a pensar sobre como ainda é recente o trabalho escolar com inclusão, o que acabava acarretando também em situações de exclusão de alunos, por falta de conhecimento e suporte.

Este cenário de despreparo em relação à abordagem inclusiva não é um caso isolado. As autoras Lopes e Schambeck (2014), em um capítulo de livro que aborda a formação de professores no Brasil, identificaram uma carência generalizada no preparo de alunos das licenciaturas para esse tipo de contexto. Esse despreparo reflete, consequentemente nas escolas. Como se coloca no artigo que avalia as

ações do PIBID Interdisciplinar, “analisando a situação de inserção das crianças com deficiência nas escolas [...], é perceptível a carência de ações, a falta de profissionais, de materiais e de condições de trabalho nas escolas.” (SILVA; SCHAMBECK; GONZAGA, 2015, p 228).

Abordagens como o PIBID, porém, induzem os envolvidos a vivenciar essa questão. Tal processo possibilitou um contato dos bolsistas com essa realidade desde sua formação inicial, para que, além dos estudos feitos durante o curso de Licenciatura, esse desafio possa ser vivenciado na prática. Encarar contextos inclusivos é apontado por Lopes e Schambeck como crucial para uma formação sólida neste quesito. Elas colocam que “instituições formadoras devem levar em consideração as possibilidades de formar continuadamente seus profissionais e demais envolvidos no processo inclusivo.” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p.138).

Ainda a esse respeito, Nóvoa expõe que

> É preciso que a formação de professores contribua para promover uma educação inclusiva. Sempre com a consciência de que a inclusão se define pela capacidade de aprender e de dominar os instrumentos básicos do conhecimento e da vida em sociedade. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. A *educação para todos* só faz sentido *se se traduzir na aprendizagem de todos* (NÓVOA, 2011, p. 76).

Assim, entende-se que é importante para o professor considerar particularidades e individualidade de todos os alunos, com/sem deficiência, para que a aprendizagem de seus conteúdos se torne mais acessível a todos os alunos.

De modo geral, percebeu-se que as vivências foram importantes para inserirem os bolsistas no ambiente escolar. O contexto educacional é composto por diversas relações, e como foi visto, é importante que os bolsistas conheçam e saibam cultivar os relacionamentos entre alunos, professores, funcionários e com a comunidade, a fim de construir um meio de trabalho agradável e fértil para que a educação ocorra. Aconteceram também desafios nessas relações, em que foram incentivados a adaptabilidade e a reflexão das ações vivenciadas. Esses desafios, como os bolsistas perceberam, fazem parte do cotidiano do professor. Nóvoa expressou a preocupação, como foi visto na seção das vivências, de colocar em evidência essa dimensão pessoal, humana do trabalho educacional já para os professores em formação. Ele declara que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Outros autores dividem tal preocupação com Nóvoa. José Gimeno Sacristán, professor da *Universidad de Valencia,* em um capítulo de livro organizado por Nóvoa, aponta que “é importante repensar os programas de formação de professores, que têm incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.” (SACRISTÁN, 1999, p.67). Apesar desta fala do autor estar relativamente distante, acredita-se que sua preocupação ainda é pertinente para o estado atual da formação de professores. Acredita-se que o PIBID, além disso, seja uma resposta para essa questão, devido a sua valorização das vivências e da troca entre indivíduos no processo de aprendizado.

Finalmente, o conceito de redes de (auto)formação participada, articulado por Nóvoa, se mostrou presente na relação que é desenvolvida entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área. Sua construção se deu, como foi visto, no contato constante entre esses indivíduos, tanto em ambientes formais quanto em conversas e trocas de caráter informal, e no equilíbrio das funções de atuação. Com esta pesquisa acredita-se que, no interior destas redes, o contato com profissionais atuantes e experientes no ambiente escolar foi o grande diferencial no aprendizado dos bolsistas. Os relatos evidenciaram continuamente o valor dado pelos bolsistas a esses indivíduos e suas funções.

Apesar de atingir formatos e resultados diferentes, tal dinâmica criou um ambiente de rico aprendizado, fornecendo a possibilidade de uma formação coletiva que abrange atuação e pesquisa, inseridas no ambiente escolar. Segundo Nóvoa, essas seriam as necessidades de uma nova perspectiva de formação, onde o papel de professores atuantes seria central. Nas palavras do autor, “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Como esta pesquisa evidenciou, muitas são as contribuições dos subprojetos PIBID para a formação dos bolsistas. As falas dos mesmos apontam o projeto PIBID como uma experiência única de aprendizado docente. Entende-se que isso se deve ao fato do PIBID fornecer acesso à realidade escolar, atribuindo sentido ao que se estuda na licenciatura.

Como já foi extensamente apontado pelos autores nesta pesquisa, e averiguado em outros subprojetos PIBID na revisão de literatura, esta conexão entre academia e a escola é crucial para a formação adequada de professores, pois alia aprendizado pedagógico teórico e o uso de situação de experimentação prática. Como coloca Makoviecky, esta abordagem permeia a ideia do projeto PIBID:

> No projeto PIBID sempre foi destacada a necessidade de construir atividades junto com a escola, com os professores, com os alunos; de estarem todos preparados para entrarem na sala de aula; de ter respeito pelos professores e de fazer o elo com e escola. Isso significava fazer a troca, a aproximação, para que os acadêmicos tivessem esse envolvimento que se dava geralmente apenas no estágio (MAKOWIECKY, 2015, p. 30).

Todas as práticas que influenciaram os bolsistas e possibilitaram autonomia foram, ao mesmo tempo, valorizadas pelos mesmos, pois eram suportadas pela supervisão de indivíduos mais experientes. Como coloca o bolsista Bruno, “no PIBID a gente nunca tá sozinho, sempre tem uma equipe por trás, sempre tem alguém apoiando, se tu tiver alguma dúvida sempre tem alguém junto, a gente sempre age em grupo lá.” (Grupo focal Bruno – PIBID Música, agosto 2016).

Algumas questões ainda ficam a ser aprofundadas. Notou-se que os bolsistas são expostos a uma variabilidade intensa de funções e obrigações (oficineiro, bolsista, instrutor, acompanhante), que muitas vezes excede seu preparo tanto pedagógico quanto emocional. Discussões precisam ser direcionadas no sentido delinear mais especificamente o que se busca para esse futuro profissional, evitando que os bolsistas assumam funções que pertencem a outros profissionais.

Esta pesquisa procurou evidenciar as perspectivas dos bolsistas a respeito de todo esse panorama de projetos PIBID. A revisão de literatura evidenciou, porém, que é necessário direcionar pesquisas também no sentido de compreender o PIBID de outras perspectivas, tais como professores das escolas, professores supervisores, coordenadores, alunos. Além disso, esta pesquisa pode ter sua abrangência expandida com outras técnicas de coleta dados, observando ainda mais evidências dos benefícios de atuação neste modelo, assim como caminhos parar implementá-lo.

Para a autora deste trabalho, esta pesquisa evidenciou que o trabalho como docente é uma constante busca por aprendizado e formação, em um constante processo de autorreflexão que não se encerra com este trabalho. Há muito o que se

aprender na escola, para todos os indivíduos que por ela se interessem. Como declara Nóvoa:

> A escola não é apenas um lugar de vida; é sobretudo um lugar de aprendizagem. A escola não é apenas um espaço de desenvolvimento pessoal; é o espaço onde se constrói o diálogo social. Aprender *a viver com*, a conviver: nas sociedades deste início do século XXI a escola continua a ser uma instituição insubstituível (NÓVOA, 2011, p. 42).

Com esta pesquisa, assim, esperou-se evidenciar o potencial que os projetos PIBID possuem como programa de formação de professores. Além disso, procurou-se, da melhor forma possível, destacar que a escola precisa ser revisitada nesse processo de formação de futuros profissionais.

# REFERÊNCIAS

ARANTES, Lucielle Farias. Pibidiano no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o envolvimento de licenciandos do curso de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais eletrônicos...* Pirenópolis: GO, 2013. p. 1953-1962. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, 2003.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.769 de 18 agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm Acesso em: 26 out. 2014.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Música, Licenciatura e Escola Pública: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XX, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ES, 2011. p. 2483 – 2488.

CAPES. **Site do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid> Acesso em: 21 nov. 2016.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho**: vivências cotidianas de trabalhadores. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo e à École Doctorale da Universidade de Paris-8, São Paulo, 2007.

COSTA, Maria Cristina Souza; ARANTES, Lucielle Farias; RODRIGUES, Gaspar Ribeiro; MACHADO, Luiz Henrique Ferreira. A formação de professores de música na/para a escola de educação básica no PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XX, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ES, 7 a 10 de novembro de 2011. p. 78 – 87.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa***:* escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:** compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/at_download/file> Acesso em: 04 mar. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **E-curriculum**, São Paulo, v. 11, p. 42-60, 2013.

FELIPE, André Gomes; Pagliacce, Matheus de Oliveira; AMENT, Mariana Barbosa; SEVERINO, Natália Búrigo. Re-significando a história: relatos de uma experiência musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XX, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ES, 7 a 10 de novembro de 2011. p. 2227 – 2235.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Revista MÚSICA HODIE**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 81-92, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete (pesquisadores). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid.)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOLY, Ilza Zenker Leme; JOLY, Maria Carolina Leme; NUNES, Thais dos Guimarães Alvin. Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais eletrônicos...* Pirenópolis: GO, 2013. p. 453-461. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

KLEBER, Magali de Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Música: algumas questões iniciais em debate. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais eletrônicos...* Pirenópolis: GO, 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf >Acesso em: 20 out. 2014.

LEITE, Jaqueline Câmara. Práticas Musicopedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um relato das observações e intervenções dos bolsistas do PIBID Música da UFBA In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais eletrônicos...* Pirenópolis: GO, 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

MAKOWIECKY, Sandra. Por uma educa-ação plena: a UDESC e o PIBID. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; ROSSATO, Luciana (org.). **Reflexões sobre as experiências no PIBID na UDESC**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 15 – 40.

MELLO, Adriane Cristine Kirst Andere de. O grupo focal como fonte de coleta de dados em pesquisas qualitativas. In: ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO”, VII, 2011, Florianópolis. *Anais eletrônicos***...** Florianópolis: SC, 2011. p. 75-89. Disponível em: <http://virtual.udesc.br/eventos/viiencontro/anais-05.pdf> Acesso em: 26 out. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 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.

MÜLLER, Vânia Beatriz; BOSCATO, Arthur; SILVA, Pedro Henrique de O. da. **Da performance musical ao pensamento crítico: uma experiência no PIBID música UDESC***.* Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/foruns/docs/DA%20PERFORMANCE%20MUSICAL%20AO%20PENSAMENTO%20CR%C3%8DTICO%20uma%20experi%C3%AAncia%20no%20PIBID%20M%C3%BAsica%20UDESC.docx> Acesso em: 27 fev 2017.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do; ABREU, Washington Nogueira de. Vivências Musicais: entrelaçando saberes através da prática pedagógica no PIBID Música/UFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: GO, 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98–121, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9 – 33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em: 8 out. 2014.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 25 – 46.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Amós. Atividades pedagógicas extracurriculares: o caso de um concerto didático na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: GO, 2013. p. 532-541. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

PAIVA, Luciano Luan Gomes. Musicalização no ensino fundamental: interpretando canções com sonoridades diferentes no PIBID música - UFRN. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: GO, 2013. p. 1503-1510. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

PIBID Música UDESC. Florianópolis: UDESC, 2015. **Site informativo sobre o subprojeto PIBID Música da UDESC.** Disponível em: <http://pibidmusicaudesc.wix.com/pibidmusicaudesc> Acesso em: 08 jun. 2016.

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

RAUSCH; Rita Buzzi. FRANTZ, Matheus Jürgen. Avanços nos processos de ensinar e aprender na educação básica promovidos pelo PIBID. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 10, n. 2, p.411-435, 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4700> Acesso em: 04 nov. 2015.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da**. A formação dos licenciandos em Artes Visuais no projeto PIBID Interdisciplinar UDESC:** um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência. 2015. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. PIBID Interdisciplinar: um olhar as contribuições da Arte para a construção de objetos pedagógicos para pessoas com deficiências. **Revista Educação, Artes e Inclusão,** Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 127 – 144, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6398> Acesso em 10 nov. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1999. cap. 3.

SANDÍN ESTEBAN, María Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SEBBEN, Egon Eduardo; STORI, Regina. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: GO, 4 a 8 de novembro de 2013. p. 1149-1159. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77 – 92. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wpcontent/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf> Acesso em: 8 out. 2014.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. A visão dos acadêmicos sobre as contribuições do PIBID para a sua formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XXI, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: GO, 2013. p. 404-412. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; SCHAMBECK, Regina Finck; GONZAGA, Eloísa Costa. Materiais educativos de inclusão: perspectivas interdisciplinares. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; ROSSATO, Luciana (org.). **Reflexões sobre as experiências no PIBID na UDESC.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 211 – 232.

LOPES, Josiane Paula Maltauro Lopes.; SCHAMBECK, Regina Finck. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil***.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. cap. 4.

TONINI, Ivaine Maria. Prefácio. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; ROSSATO, Luciana (org.). **Reflexões sobre as experiências no PIBID na UDESC***.* 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. p. 7 – 8.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro e FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir - se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

UDESC. **Projeto Institucional PIBID – UDESC**. Florianópolis, 2013.

_____. **Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-UDESC.** Florianópolis, 2014a. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consepe/resol-anexos/2014/040-2014-cpe-anexo.pdf> Acesso em: 3 fev 2017.

_____. **Projeto do subprojeto PIBID Interdisciplinar - UDESC**. Florianópolis, 2014b.

URIARTE, Monica Zewe. **A escola como espaço de mediação cultural:** uma sinfonia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO DOS GRUPOS FOCAIS

**Roteiro com categorias temáticas para a realização dos Grupos focais com os bolsistas de ID**

Data:
Local:
Horário de início:
Horário de término:
Número de participantes:
Materiais utilizados: Câmeras fotográficas, gravadores, termo de consentimento, roteiro.

I – CARACTERIZAÇÃO
1 – Idade dos participantes e sexo;
2 – Fase do curso de Licenciatura em Música que se encontra;
3 – Experiências profissionais anteriores e durante o curso:
- Onde?
- Quanto tempo?
- De que tipo? (aulas particulares/aulas em escolas básicas/estágio curricular/outras)
4 – Como surgiu o interesse em participar do PIBID;

II – SOBRE O SUBPROJETO EM QUE ATUA
5 – Nome do subprojeto e breve descrição dos objetivos;
6 – Atividades (musicais e outras) que exerce na função de bolsista de ID na Universidade;
7 – Atividades (musicais e outras) que exerce na função de bolsista de ID na escola;
8 – Quantidade de horas aproximada de planejamento/atuação/reuniões/outras atividades por semana;

III – SOBRE AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO CONTEXTO DO PIBID
9 – Funcionamento das relações entre bolsista – supervisor – coordenador de área:
- Na universidade;
- Na escola;
- Em outras atividades, relatórios, apresentações.
10 – Funcionamento das relações entre bolsista de ID e a escola em que atua, com:
- Crianças;
- Coordenação pedagógica;
- Professores;
- Professor de Música ou Artes;
- Funcionários (copeira, bibliotecário, serviços gerais, outros);
- Outros pibidianos (de música e de outros cursos);

IV – SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE
11 – Sobre o entendimento sobre *ser professor de música* na educação básica, se mudou depois do PIBID.

12 – Sobre *conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos*, se ambos são necessários, ambos fazem parte do curso de Licenciatura em Música, como são adquiridos.
13 – Se ocorreram mudanças relativas às matérias do curso de Licenciatura em Música depois do PIBID.
14 – Sobre a construção da *identidade profissional* dos bolsistas de ID na universidade e na escola básica.
15 – Sobre a *valorização da docência* na educação básica, se é necessária, o que precisa mudar ou manter.
16 – Sobre as principais *dificuldades ou desafios* em ser bolsista de ID de Música.
17 – Importância da remuneração da bolsa.
18 – Observações, críticas e sugestões ao programa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO EM MÚSICA**
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "Projeto PIBID: contribuições para a formação docente na perspectiva dos bolsistas do curso de Licenciatura em Música de SC"
Pesquisador Responsável: Luana Moína Gums
Orientadora: Regina Finck Schambeck
Telefone para contato: (48)96404201

Esse projeto de pesquisa tem o objetivo de compreender como os projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID das Universidades de Santa Catarina colaboram para a formação docente dos licenciandos em Música que participam desses projetos.

Os participantes do projeto correrão riscos mínimos, sem prejuízos ou desconfortos de nenhuma espécie provocados pela sua atividade na pesquisa. Após o cumprimento dos prazos estabelecidos no presente projeto, o pesquisador responsável compromete-se em retornar aos participantes e a quem possa interessar, os resultados levantados nas entrevistas, assim como buscar possibilidades para a resolução de eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer do processo.

- Assinatura do Pesquisador:
_____

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO**

Eu, _____, RG_____, CPF_____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e autorizo a utilização dos dados coletados através de questionário e entrevista para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.
Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como dos benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data:
_____

Nome: _____
Assinatura do Sujeito ou Responsável:
_____
Telefone para contato ou e-mail:

## APÊNDICE C – ESTRUTURA DOS RELATÓRIOS DA COORDENADORA DE ÁREA E PROFESSORA SUPERVISORA

1) Dados da equipe:

- Coordenador de área;
- Professores participantes;
- Professores da Educação Básica Participantes do Projeto.

2) Dados do projeto:

- Licenciaturas/subprojetos/Programas de Pós-Graduação envolvidos;
- Escolas participantes;
- Outros colaboradores do projeto (além dos bolsistas).

3) Atividades desenvolvidas e resultados alcançados:

- Indicador da atividade;
- Objetivo da atividade;
- Descrição sucinta da atividade;
- Resultados alcançados.

4) Descrição da produção educacional gerada:

- Produções didático-pedagógicas;
- Produções bibliográficas;
- Produções artístico-culturais;
- Produções desportivas e lúdicas;
- Produções técnicas, manutenção de infraestrutura e outras;

5) Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes;

6) Contribuições para as licenciaturas da IES;

7) Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas;

8) Considerações finais e perspectivas.