

Pibid-Música UnB: espaço e lugar de formação

Pibid-Música UnB: space and place of formation

Pibid-Música UnB: espacio y lugar de formación

Liam Godoi Rosa Alves¹
Emmily Garcia Dias²
Ricardo Leal Ferreira Filho³
Jéssica de Almeida⁴

Resumo: O artigo objetiva apresentar reflexões sobre o Pibid-Música UnB enquanto lugar de formação para seus participantes. Para isso, após contextualização do Programa na referida instituição e no Curso de Licenciatura em Música, discorre-se sobre a compreensão teórica de “lugar”, que se torna lente de análise para os relatos dos autores deste artigo. A partir de relatos individuais e de reflexões coletivas, os resultados apontam para os elementos que fomentaram o interesse em “olhar para além da curva” em busca de um sentido para a formação docente em música que ultrapassa seus elementos técnicos e teóricos.

Palavras-chave: Formação docente. Formação inicial. Licenciatura em Música. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Abstract: The article’s objective is to present reflections about “Pibid-Música UnB” as a place of formation to its participants. In order to do it, after a contextualization of the Program in the referred institution and in the Music Bachelor’s Degree, it speaks about the theoretical understanding of “place”, which becomes the lens for the analysis of the reports of this article’s authors. Based on individual reports and collective reflections, the results point to the elements that incited the interest of “looking beyond the curve” on the search for a meaning to the docent formation in music that surpasses its technical and theoretical elements.

Keywords: Docent Formation. Initial Formation. Institutional Fund Program for Iniciation of Teacher Training.

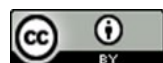
Resumen: El artículo tiene el objetivo de presentar reflexiones sobre el Pibid-Música UnB cómo lugar de formación de sus participantes. Para eso, después de contextualizar el Programa en la mencionada institución y en la Licenciatura en Música, se discute la comprensión teórica del “lugar”, que se convierte en lente de lectura para los relatos de los autores de este artículo. A partir de relatos individuales y reflexiones colectivas, los resultados apuntan a los elementos que

¹ Professor de canto, ukulele, musicalização e canto coral, especialmente para crianças, atuando em escolas e projetos sociais. Licenciando em música pela Universidade de Brasília, atualmente na fase final do curso. Foi membro do Pibid-Música UnB de 2022 a 2024. Contato: godoi.liam@gmail.com.

² Licencianda em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Participou do Pibid-Música UnB de 2022 a 2024 e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Atualmente está vinculada a um projeto de extensão de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas na mesma instituição. Contato: emmygdias@gmail.com.

³ Professor licenciado em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Foi membro do Pibid-Música UnB de 2022 a 2024 e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GPAEM). Contato: ricardolffilho.piano@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Música e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB). Coordenou o Pibid-Música UnB de 2022 a 2024. Atualmente, coordena o Pibid-UnB. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GPAEM). Contato: jessica.almeida@unb.br.



fomentaron el interés de “mirar más allá de la curva” en busca de un sentido para la formación docente en música que vaya más allá de sus elementos técnicos y teóricos.

Palabras clave: Formación docente. Formación inicial. Licenciatura en música. Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia.

Introdução

O texto objetiva apresentar reflexões sobre o Pibid-Música enquanto lugar de formação para seus participantes. Para isso, após contextualização do Programa na referida instituição e no Curso de Licenciatura em Música, discorre-se sobre a compreensão teórica de “lugar”, que se torna lente de análise para os relatos dos autores deste artigo. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização do referido subprojeto e das atividades promovidas por ele que resultaram nos relatos apresentados neste artigo.

O Pibid-Música da Universidade de Brasília (UnB) iniciou suas atividades no ano de 2022 e as encerrou em meados de 2024, atuando em dois contextos: um grupo de 8 estudantes em uma escola de ensino médio e outros dois grupos de 8 estudantes cada em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais.

Além do aprimoramento da formação e da prática docente a partir da leitura orientada e discutida de diretrizes curriculares e de referenciais teóricos das áreas de Música e Educação, seu foco principal foi o de inserir alunos em formação em contextos reais de ensino para experienciarem o cotidiano escolar e o ambiente profissional de um professor de música. Esses elementos basilares foram tensionados e resultaram na publicação de relatos de experiência que não só divulgaram as ações do Pibid-Música como afirmaram a importância dele para a formação docente e para o fortalecimento da educação musical nas escolas (Aguilar *et al*, 2023, Dias *et al*, 2023, Ferreira Filho *et al*, 2023 e Lima; Macedo; Almeida, 2023).

A partir destes relatos foi possível ponderar sobre a possibilidade de que o Pibid-Música poderia resultar em uma formação docente diferenciada, dadas as suas características; uma formação que não só abrange elementos técnicos e teóricos sobre a profissão, como também avança para seu sentido mais intersubjetivo: aquele que parte do sujeito para a profissão.

Somado a isso, no campo da Música, observa-se que, em âmbito nacional, o Pibid tem motivado, desde a década de 2010, importantes discussões sobre a formação oferecida em cursos de licenciatura em música do país, uma vez que, ao lado de temáticas como experiências no estágio supervisionado, contexto da educação básica, políticas públicas e currículo, lidera o *ranking* de produções sobre o assunto (Almeida e Teixeira, 2023). Em outra publicação, as autoras reforçam a constatação:

O segundo pico, ocorrido em 2015, parece ter sido motivado pela publicação da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade de conteúdos musicais no

currículo de Arte, e pela criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2010, uma vez que grande parte das publicações da década de 2010 concentrou-se em políticas públicas, currículos de licenciaturas em música e experiências relacionadas a esse Programa (Almeida e Teixeira, 2023, p. 3).

Com isso posto, é preciso observar também aspectos além do escopo técnico, mais pragmático, em que os pibidianos têm contato direto com o meio profissional, adquirem experiências e têm oportunidade de aplicar, em situações reais, os conhecimentos que constroem na universidade. Em especial, é preciso direcionar o olhar para as subjetividades dessas pessoas, para que se possa vislumbrar como, em âmbito microcômico, o programa influencia e (re)define as percepções e os caminhos de formação e atuação docente dos indivíduos. Nesse contexto, o artigo objetiva apresentar reflexões sobre o Pibid-Música UnB enquanto lugar de formação para seus participantes.

Esse tal lugar

Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei, nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
Há a estrada sem curva nenhuma (Pessoa, 1994, p. 129).

O poema de Fernando Pessoa, tomado como epígrafe deste artigo, convida para uma leitura do cotidiano como um lugar: um espaço atribuído de sentidos operados pela experiência do sujeito: “talvez haja um poço, e talvez um castelo, E talvez apenas a continuação da estrada. Não sei, nem pergunto [...] Só olho para a estrada antes da curva, Porque não posso ver senão a estrada antes da curva”. Os olhos, vistos como conhecimento, só enxergam o que lhes é possível ver. Eles só interpretam aquilo que seu horizonte, dotado de sentido, lhes permite entender.

De modo semelhante a essas metáforas da poesia sobre a presença no momento presente e na vida cotidiana, é possível pensar a formação docente como uma estrada viva que constitui um professor, um sujeito que, ao seguir seu caminho, pode se ver diante do que não poderia prever, experiências e vivências que o constituem e o

estimulam a seguir, parar ou mudar de rota, conforme passa e permanece nos “lugares” que essa via lhe oferece e as reflexões que eles lhe provocam. E, também, um caminho em que, simplesmente, e constantemente, se está, ao mesmo tempo que é por onde já se passou. Isso é, sendo uma via, é onde se está, na via, em constante processo formativo. Mas também, sendo uma via, é por onde se passa, através dela, por diversos meios, ambientes que hão de compor essa formação conforme são descobertos e atravessados pelo viajor.

Explicando as metáforas, a “estrada antes da curva” poderia ser, com base em nossas reflexões sobre as conceituações e discussões, principalmente, de Relph (1979), Bondía (2002), Cunha (2008) e Tuan (2018), comparada à história de vida, de estudo (como estudante e como professor em formação) e de prática docente de uma pessoa, que pode ser vislumbrada, recordada e revisitada, sendo já conhecida. Ela é o aspecto formativo já vivido outrora, um “espaço” que já se tornou um “lugar”, posto que foi “frequentado”, que provocou e passou por processos reflexivos de quem por lá passou, e que pode ser fonte de mais reflexões, respostas ou meios de compreender as novidades que o caminho venha ainda a apresentar a esse alguém, conforme este lhe deseje recorrer.

A curva na estrada, por sua vez, poderia ser comparada aos significados que hão de ser dados ao que está sendo vivido no percurso ou o que ainda há de se viver ao longo da jornada, os significados que ainda serão dados aos “espaços”, que estão em processo se tornar “lugares”, conforme o olhar humano lhe venha a atribuir essa significação e legitimidade. Essas comparações se farão mais claras e embasadas conforme elucidarmos, a seguir, o processo reflexivo feito sobre os autores supracitados para, enfim, definir os termos.

Partindo desse princípio de inspiração poética e explicações de suas metáforas, o conceito “lugar” está articulado a outras compreensões tão complexas quanto ele próprio: a de tempo e a de experiência.

Em 1979, Edward Relph apresentava as bases fenomenológicas da Geografia em artigo publicado na Revista Geografia. A seção reservada para conceituar “Lugar/Lugares” é iniciada com o seguinte entendimento:

Não há limites precisos a serem traçados entre espaço, paisagem e lugar, como fenômenos experienciados. Nem a relação entre eles é constante - lugares têm paisagens, e paisagens e espaços têm lugares. *Culturalmente, lugar talvez seja o mais fundamental dos três, porque focaliza espaço e paisagem em torno das intenções e experiências humanas.* Conhecemos o mundo pré-conscientemente através e a partir dos lugares nos quais vivemos e temos vivido, lugares que clamam nossas afeições e obrigações. Neste sentido (e há muitos outros) lugares são existenciais e uma fonte de auto-conhecimento e de responsabilidade social (Relph, 1979, p. 16 – grifos nossos).

O lugar, portanto, é indissociável do que atravessa o sujeito, ou, nas palavras de

Bondía (2002), p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Mais à frente, o mesmo autor discorre sobre o “sujeito da experiência” percorrendo significados das línguas espanhola, francesa, portuguesa, inglesa e italiana. Todas elas parecem aproximá-lo do conceito de lugar, ao entenderem este sujeito como alguém que se afeta, que algo lhe acontece, que recebe algo. Na língua francesa, especificamente, “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (Bondía, 2002, p. 24). Assim, o sujeito da experiência é definido, segundo o autor, “por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (idem).

No que tange os relatos dos autores, presentes no corpo deste artigo, o conjunto de experiências, tanto individuais quanto intersubjetivas, oportunizadas pelo Pibid-Música, constituiu para cada um deles, importantes “lugares” de formação. A partir dos espaços disponíveis para o desenvolvimento do Programa, foram criadas condições para cada pibidiano vivenciar a realidade do ensino de música na educação básica e pública brasileira, e reflexionar a respeito das múltiplas nuances que determinam as formas e comportamentos da rotina escolar enquanto um organismo dinâmico e transmutável, assim como o seu próprio papel nesse meio. Para além desta possibilidade de entendimento ampliado quanto aos desafios e desfrutes da profissão docente, o Pibid-Música pôde proporcionar experiências transformadoras de verdadeiro aprendizado para os autores, pois é através das experiências que marcam cada etapa da trajetória, que se entende parte da estrada como um lugar.

Ao retomar-se a discussão de Relph (1979), que diferencia lugar de localização, em seu sentido geográfico, tem-se que lugar se refere “a tipo de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e de segurança” (p. 17). Ao acrescentar a dimensão “segurança” ao que constitui um lugar, ao lado da experiência que atravessa este sujeito que lhe atribui sentido, tem-se em Tuan (2018) uma definição que parece reunir toda esta complexidade. Para ele,

O lugar é um centro de significado construído pela *experiência*. É conhecido não apenas através dos olhos e da mente, mas também através dos *modos de experiência mais passivos e diretos*, os quais resistem à objetificação. Conhecer o lugar plenamente significa tanto entendê-lo de um modo abstrato quanto *conhece-lo como uma pessoa conhece outra* (Tuan, 2018, p. 5-6 – grifos nossos).

A partir dessas compreensões, é possível argumentar que um programa de formação, como o Pibid, é a oportunidade para constituir lugares a partir de espaços atribuídos de valores, de intenções, de significados. “Oportunidade”, porém, uma vez que depende, ao se aproximar da compreensão máxima de formação, “do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele” (Dominicé, 2010, p. 95).

Mais uma vez, o sujeito é retomado ou, melhor, convidado a se “importar” com o lugar em que está, ou que é convidado a estar. Afinal, retomando excerto da epígrafe,

“Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer. Se há alguém para além da curva da estrada, Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada. Essa é que é a estrada para eles” (Pessoa, 1994, p. 129).

Cunha (2008), ao discorrer sobre os conceitos de “espaço”, “lugar” e “território” no contexto da formação, nos diz que “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar” (p. 184). Os espaços se tornam lugares quando sua legitimidade é reconhecida para “localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (idem). Assim como Cunha entende que a universidade, enquanto espaço de formação, pode ou não se transformar em lugar de formação, o Pibid também precisa ser “ocupado” por pessoas que “legitimam sua condição”. Segundo a autora, “quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós”.

Na área da Música, essas dimensões são atravessadas por tensionamentos próprios, como a dicotomia ser músico e ser professor (Bellochio, 2013; Mateiro, 2003; Penna, 2007; Pereira, 2022 e outros), a lacuna deixada por uma escola em que, historicamente, não havia a figura do professor licenciado em música (Almeida, 2019b) e a própria multifacetada relação das pessoas com a música (Almeida, 2019a e Almeida, 2022). Esses desafios, porém, são acompanhados por um esforço contínuo de pesquisadores e pesquisadoras do campo, preocupados e preocupadas em construir reflexões epistemológicas e ideias sobre formação docente próprias da área da música, ainda que em diálogo interdisciplinar, entendendo:

a pertinência de desenharmos, de forma contínua, o repertório de conhecimentos necessários à docência em música (DEL-BEN, 2003 e outros), a superação das dicotomias entre conhecimento musical e conhecimento pedagógico (BELLOCHIO, 2013; DEL-BEN, 2003; MATEIRO, 2003a, 2003b; PENNA, 2007; PEREIRA, 2022; SANTOS, 2007 e outros), bem como entre teoria e prática (LIMA, 2013; MARINO; RODRIGUES, 2018; SOUZA, 2018; SUBTIL, 2016 e outros), a superação da racionalidade técnica que impera em muitos cursos superiores de licenciatura em música (DEL-BEN, 2003; ESPERIDIÃO, 2011 e outros), e a necessidade de prestar atenção aos desafios éticos e humanos que se inscrevem na educação e, de modo especial, na educação musical, por serem práticas em constante transformação (BELLOCHIO, 2016) (Almeida; Teixeira, 2024, p. 16).

A partir desse panorama, o Pibid parece ter se formado um espaço privilegiado em que esses tensionamentos são vividos na prática, retornando à instituição de formação. Ao lado disso, pode-se amparar as reflexões sobre o Pibid-Música enquanto lugar de formação a partir da seguinte premissa, que será discorrida na seção seguinte: o Pibid-Música sustenta compreensões sobre docência em Música, sobre o que é ser professor, sobre o papel da escola na vida dos estudantes e sobre a própria formação. Tais compreensões são atravessadas por experiências oportunizadas por ele e por outras instâncias da vida do sujeito, estas mobilizadas em situações de conflito; por momentos em que suas ‘bases’ foram estremecidas.

Pibid-Música enquanto lugar de formação

Para sustentar a premissa apresentada na seção anterior, ancorada no conceito de lugar, serão analisados diferentes registros sobre as atividades do Pibid-Música que foram reunidos nas subseções intituladas “Relato de Ricardo Leal”, “Relato de Liam Godoi” e “Relato de Emmily Garcia”. Os relatos foram elaborados pelos autores deste artigo, após analisarem o conteúdo por eles construído em:

- relatos de WhatsApp, em que semanalmente três participantes pibidianos de escolas-campo diferentes trocavam mensagens informais (sem o rigor técnico de um relatório acadêmico) sobre o que lhes acontecia na escola;
- relatórios parciais e final, constituídos por reflexões orientadas sobre as atividades do Pibid, entre elas, sobre a) a formação recebida na universidade; b) as dimensões da iniciação à docência “inserção no cotidiano escolar”, “análise do processo de ensino-aprendizagem” dos conteúdos ligados ao subprojeto, “desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática, e o uso de diferentes linguagens de comunicação pedagógica” e “registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens, expressando o processo de construção da identidade docente” e; c) a percepção de si enquanto futuro professor de Música.

Relato de Ricardo Leal

Sou aluno de um curso de Licenciatura em Música, pianista, compositor e professor em formação. Diferente de muitas pessoas com quem já entrei em contato, já ingressei na licenciatura com a intenção e a vontade de lecionar, pois considero, essa, minha vocação desde a adolescência. Minha jornada de formação, conforme eu avanço em meu caminho, vem se mostrando uma constante metamorfose, em que eu quase não me reconheço ao olhar para mim no início de meu curso. Minhas expectativas fantasiosas e sonhos primaveris deram lugar a uma certa desesperança indignada, que por vezes, me faz esquecer a razão de minha caminhada, a paixão pelo ensino e pela arte e, por outras vezes, me põe em contextos em que meu coração se recorda do frescor que tinha no começo de tudo.

O Pibid foi um dos espaços mais preciosos, marcantes e transformadores de minha formação. Ao ingressar na escola-campo e, finalmente, conhecer um contexto de ensino fundamental público, transitei entre a insegurança, a euforia e o desgosto e cheguei a considerar desistir da profissão devido ao choque de realidade que tive ao entrar em contato mais próximo com as dificuldades estruturais da instituição em que atuei, com o estresse rotineiro e o cansaço mental dos professores que lá trabalhavam e outros fatores. Assim, passei por um processo profundo de desencanto e, nesse período, considerei, por diversas vezes, mudar de carreira e área de estudo.

Minha vontade e meu amor pela educação não se perderam, mas o desgaste psicológico que acompanha o trabalho com ela é um fator grande demais para eu ignorar ou acreditar que poderia transpor. Contudo, tive também consciência que o contexto social e educacional com o qual tive contato era um recorte bastante específico e seria preciso buscar experiências novas para descobrir como continuar meu percurso de formação. Conforme o tempo passou, tive a oportunidade de estagiar numa escola pública de ensino médio e, também, de dar aulas particulares de piano para um aluno de 11 anos. Essas experiências, por sua vez, reacenderam a chama que eu cultivava no início de minha jornada.

Relato de Liam Godoi

Sou um jovem músico de 22 anos, cantor e compositor, transmasculino e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto estudante de graduação em licenciatura em música pela Universidade de Brasília, participei do Pibid-Música, e tive algumas experiências lecionando em diferentes escolas de música, dando aulas de musicalização, canto e ukulele, sobretudo para crianças. Alguns desafios naturalmente surgiram por conta de minha identidade de gênero e neurodivergência – ainda não laudada na época do programa –, mas que com uma rede de apoio e orientação das professoras responsáveis pelo projeto, foram amenizadas.

Minha primeira experiência musical formal foi ao entrar em contato com o coral oferecido de forma extracurricular na escola em que estudei durante toda minha formação básica. Ali, pude conhecer o professor que me prepararia para a certificação de habilidade específica, e me inspiraria, não somente ao desejo pulsante de fazer música e levá-la como profissão, mas também, posteriormente, e juntamente à minha mãe, que para mim sempre foi um grande referencial de uma boa professora, a mergulhar no universo da educação musical.

Apesar de inicialmente ter sido um tanto quanto resistente à licenciatura, e ter ingressado nesta habilitação apenas porque a UnB não ofertava nenhum curso de bacharelado popular, não demorou muito para que me descobrisse um amante da docência, principalmente em decorrência do Pibid, que me auxiliou em experiências profissionais concomitantes e posteriores ao projeto, ampliando também meus conhecimentos e as possibilidades pedagógicas para serem exploradas nas disciplinas de Estágio em Prática Docente que já cursei até então.

Dentro da Universidade, me deparei com nuances das disciplinas da licenciatura que nunca tinha considerado, e pude transformar minha visão da docência. Somado a isso, durante o Pibid entrei em contato com realidades de estudantes muito plurais, fato que foi decerto transformador para minha formação docente e humana. Foi possível para mim, com isso, descobrir uma grande paixão pela docência no ensino fundamental, que se reafirmou quando comecei a trabalhar em uma escola de música para crianças à qual

me dedico hoje, e que se transformou em uma vontade latente de continuar trabalhando com essa faixa etária após concluir minha formação acadêmica.

Relato de Emmily Garcia

Também sou licencianda em música na UnB. Antes de ingressar no ensino superior, eu já tinha a certeza do meu encantamento pelo mundo da música, mas até aquele momento eu não tinha certeza se seguiria para o bacharelado ou para a licenciatura. Depois de refletir e chegar à conclusão de seguir o caminho de lecionar, foi questão de poucos meses durante o meu primeiro semestre na faculdade para que eu pudesse me encantar pelo papel da docência e chegasse à reflexão de que não fui eu quem escolheu o curso, mas o curso me escolheu.

Durante a minha trajetória escolar, vim inteiramente do contexto da escola pública e dentro desse cenário desenvolvi o meu senso crítico e também estive imersa numa realidade muitas vezes expressa pela ‘falta’ de algo, pela precariedade de recursos e pelas desigualdades nas oportunidades. Conseguia ver o meu privilégio em ter acesso ao ensino formal em música e pensava como seria a experiência se houvesse um investimento maior na educação artística dos alunos. Esse pensamento sobre o saber artístico sempre me indagou, e posteriormente, se conectou com a minha trajetória acadêmica ao optar pela licenciatura, isso porque, um dos maiores fatores que motivaram a escolha é pensar o quão gratificante poderia ser levar o meu conhecimento para o próximo, e ainda que não fosse suficiente para equiparar as desigualdades como um todo, tenho consciência de como pequenas oportunidades me levaram ao lugar que ocupo hoje e como a educação é um agente transformador.

Nesse sentido, quando conheci o Pibid ainda no início do curso, mas a identificação com a proposta do programa foi imediata, porque para além da contribuição da minha formação enquanto docente, o contato com a educação básica me traria a chance de difundir a educação musical e contribuir com alunos desse contexto. O pensamento de ciclo e fluidez da vida é algo que sempre me encantou, especialmente no que tange à docência, porque se há pouco tempo atrás era eu que estava em determinado contexto, e agora posso atuá-lo nele agregando de outra forma, me faz pensar como o papel do professor impacta de maneira ampla, desde pensar que se alguém escolhe ser professor, teve suas motivações e inspirações no decorrer do caminho, e que assim cria-se uma cadeia em que novas pessoas se motivam ou compactuam com o propósito de ensinar, e mesmo que não sigam por esse caminho, assim como diz Paulo Freire: “A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber” (Freire, 2000, p. 20).

Durante minha experiência como pibidiana, trabalhei junto ao professor orientador com um coral da terceira idade, sendo uma experiência que abriu meus

horizontes no aspecto de visualizar que a educação é uma troca de saberes. Toda a experiência de vida de cada um dos alunos idosos me proporcionou ensinamentos valiosos que moldaram ainda mais os meus valores enquanto futura docente. No início, eu tinha interesse em estar na escola-campo que atuava com as crianças do ensino fundamental I, porque já tinha e ainda no presente construo uma experiência sólida com a educação musical para crianças, assim, não trabalhei com adolescentes e nem com crianças como havia imaginado, mas ao longo do caminho percebi como foi importante explorar diferentes camadas do ensino através do Pibid, me garantindo novas vivências e ferramentas para a minha formação.

Encontros pelo caminho: o Pibid-Música e suas oportunidades de formação

Além de suas particularidades, estes relatos, de certo, apresentam alguns pontos em comum de interesse para observação e reflexão, como a própria intenção que colocou estes licenciandos em seu curso. Não é raro, no ambiente acadêmico em que se introduziram, que os estudantes ingressem na licenciatura sem o interesse pela carreira docente. Como mencionado por Liam, a ausência de cursos de bacharelado em música popular na UnB costuma, segundo sua percepção, ser o principal fator de ingresso para muitas pessoas neste curso. Com isso, o caminho desses licenciandos é diferenciado pelo interesse na carreira de professor desde o início de sua formação, assim como o despertar e as modificações desse interesse ao longo do curso.

Com o Pibid, estes licenciandos puderam experimentar vivências muito distintas ao atuar em escolas-campo diferentes entre si. Emmily atuou em um instituto federal, em um contexto de ensino médio e de trabalho com idosos. Neste contexto pôde vislumbrar novas perspectivas do ensino e a consideração de atendimento de faixas etárias com as quais não esperava se afeiçoar. Assim, pode-se dizer que todo um novo leque de possibilidades se abriu para esta licencianda, que teve seu entusiasmo pelo ensino alimentado.

Liam e Ricardo, por sua vez, atuaram em uma escola parque, em que tiveram contato com o ensino fundamental e tiveram trabalhos focados na educação musical para crianças. É notável que, ainda que sob a supervisão da mesma professora na escola e, por um tempo, frequentando o ambiente escolar nos mesmos dias, relataram experiências bastante distintas entre si diante da realidade que se depararam, com suas subjetividades e quebras de expectativas que, para um, geraram vontade de seguir por este caminho profissional e, para outro, vontade de afastar-se dele.

Além de tudo, apesar de não ter sido mencionado nos relatos, outro ponto de grande importância nas vivências desses licenciandos foi a introdução à produção acadêmica e as oportunidades de escrita e publicação que o Pibid lhes proporcionou, de modo a evidenciar a importância deste programa na formação de professores e pesquisadores. Com isso, o programa se mostra um notável fomentador do crescimento

científico do Brasil.

Nóvoa (2022), em sua busca por um “terceiro lugar” de formação docente, visa o estabelecimento de um espaço em que as universidades e escolas se interliguem de modo a quebrar pensamentos dicotômicos na área da educação e possibilitar que licenciandos, desde o início de seus cursos, e professores iniciantes tenham contato com o ambiente escolar e apoio supervisionado de outros professores mais experientes. Para isso o autor apresenta o “Complexo de Formação de Professores” da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como exemplo de que a ligação entre a universidade, a sociedade e a cidade promovem novos paradigmas para a formação continuada de professores, de modo a basear-se na reflexão coletiva e partilhada.

A partir desses parâmetros, não é difícil perceber paralelos e familiaridades entre as propostas do “Complexo” da UFRJ e o próprio Pibid, de modo que, o primeiro, possa ser reconhecido como uma forma de expansão e institucionalização do segundo. Assim, mostra-se cada vez mais evidente a importância deste Programa para os contextos educacional e científico brasileiros, além de emergir uma proposta de desenvolvimento e de seu aprofundamento nas instituições de ensino superior, de modo a integrá-las às sociedades que as rodeiam.

Ferreira (2017) também dialoga a respeito do início da carreira dos professores, apontando os primeiros anos de experiência como uma fase de descobertas e de “choques de realidade”, em que são comuns vivências de isolamento, falta de apoio e conforto diante dos dilemas e desafios que se apresentam de frente. Segundo ela,

Também são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a profissionalidade docente é caracterizada pela maneira como os professores foram formados e pelas constantes mudanças sociais (Ferreira, 2017, p. 85).

O Pibid, diante deste fato, se mostra também um laboratório, em que licenciandos podem vivenciar com o devido amparo o que, sem ele, teriam de descobrir sozinhos em sua atuação profissional. Antecipa-se, portanto o processo de “aprender a ser professor”, revelam-se as realidades do ambiente escolar e garante-se que os licenciandos tenham a devida supervisão e orientação.

Nesse entendimento, os relatos apresentados, apoiados em Nóvoa (2022) e Ferreira (2017) corroboram com a premissa de que o Pibid-Música pode sustentar compreensões sobre a formação profissional, uma vez que lança seus participantes em contextos reais de ensino que, com suas características ímpares, potencialmente colocará seus participantes em momentos de conflitos, em que suas experiências anteriores com a profissão e expectativas serão abaladas.

Além disso, ao colocar em evidência o impacto dos primeiros anos de experiência na vida docente, Nóvoa (2022), em um ensaio entre a formação e a profissão, discorre acerca do processo de se tornar um professor. Assim, o argumento do autor é que o

período de transição entre-dois é o diferencial para alcançar o exercício da docência, mas para isso é imprescindível que cada um adquira a sua própria identidade profissional na vivência de ensinar. Esse processo envolve o período referido como indução, o qual também engloba a formação inicial e continuada e exige três vértices do triângulo - as instituições universitárias, as políticas educativas e os professores de educação básica - estejam presentes de forma sólida e equilibrada.

Considerando o exposto, o Pibid é visto como um programa inovador que movimentava estes vértices ao colocar o licenciando em um ambiente profissional, institucionalizado e politicamente orientado, desde o início do seu percurso docente. Essa colocação do licenciando como sujeito que está em constante formação é importante no que se refere à valorização de sua trajetória e no incentivo da construção da sua identidade profissional de maneira reflexiva e orientada. É possível exemplificar esses aspectos nos próprios relatos trazidos neste artigo, em que a partir do programa, cada aluno que participou do Pibid desenvolveu reflexões a partir de experiências que contribuíram para um crescimento intrapessoal e profissional.

Além dos momentos de práticas nas escolas-campo, as atividades do Pibid-Música também envolviam reuniões semanais no ambiente da universidade, em que os estudantes tinham contato regular de com bibliografias que fundamentam e explicavam suas práticas, seguidos de momentos dedicados à discussão e da reflexão sobre os textos e suas experiências nas escolas à luz dessas teorias. Esses momentos também se mostraram férteis para o compartilhamento de propostas de atividades musicais para as escolas e de experiências compartilhadas pela professora orientadora, bem como para elaboração e ensaio de intervenções a serem aplicadas nas salas de aula.

No Pibid-Música, os pibidianos também tiveram a oportunidade de participar de palestras e oficinas sobre temáticas emergentes, como cultura e arte urbana e pauta LGBTQIAPN+, em especial, vivências transgênero no meio escolar e profissional. É importante mencionar, também, o desenvolvimento coletivo de um portfólio de atividades, um documento que serviria como acervo de atividades de música categorizadas e organizadas por diferentes temáticas. O documento continha tanto propostas originais, autorais, quanto coletadas de revistas pedagógicas de educação musical.

Enfim, menciona-se o incentivo à produção e publicação acadêmica, com a escrita de diversos relatos de experiências e suas devidas publicações em eventos importantes da área, como o XXVI Congresso Nacional da ABEM e o IX Encontro Nacional de Licenciaturas. Essas experiências encaminharam esses estudantes ao rumo que hoje se encontram de suas trajetórias de formação, muitos sinalizando interesse em darem continuidade às suas formações em programas de pós-graduação.

Dentro dos limites deste artigo, ao analisar os relatos individuais dos alunos, que também são autores deste texto, esses foram convidados para um exercício reflexivo:

para que fizessem uma leitura de suas experiências no Pibid pela via da subjetividade, em outras palavras, para que analisassem em que medida suas concepções sobre docência em Música, sobre ser professor, sobre o papel da escola na vida dos estudantes e sobre a própria formação foram abaladas pelo Pibid. O resultado desta provocação será apresentado em seguida, ao serem tecidas reflexões sobre o Pibid-Música enquanto lugar de formação para seus participantes.

Pibid-Música para além da curva da estrada

Em consonância com as definições de “lugar” previamente apresentadas, cabe mencionar um estudo a respeito das fases que compõem o ciclo de formação de professores. Huberman (1995) discorre sobre as possíveis combinações de estágios da vida profissional docente, de acordo com múltiplos fatores, que podem determinar diferentes concepções de lugares, a depender do desenrolar de dados acontecimentos. O Pibid revela-se, em geral, como um importante contribuinte para tornar mais completa a fase que o autor descreve como a “entrada” da carreira.

Ademais, o Programa torna-se, também, de acordo com a experiência dos três alunos que aqui prestaram seus relatos, um consolidador de repertório pedagógico, que possibilita aos licenciandos, por vezes, experimentar características da estabilização e do questionamento, antes mesmo de concluírem sua formação acadêmica. De tal modo, é mais provável que os pibidianos que aproveitaram bem as oportunidades de construir seu próprio lugar de formação, utilizando o contexto do Pibid a seu favor, sejam capazes de conquistar a serenidade descrita por Huberman. Portanto, desde o começo da graduação, as experiências da docência têm a possibilidade de serem bem consolidadas, e provocam um período consistente de exploração que permite questionamentos que são amparados por um grupo de professores mais experientes - professor orientador na universidade e supervisor na escola, gerando maior ciência a respeito de como é desenvolvida, na prática, a carreira de um professor.

Dessarte, a partir das reflexões traçadas neste artigo, denota-se que, para os três estudantes citados, o Pibid-Música fez-se um marcante lugar de formação. Isso porque a experiência assume papel principal ao constituir significado aos lugares, em que se observa o modo que esses indivíduos, enquanto vivenciam ainda sua graduação, podem somar vivências determinantes para auxiliar suas tomadas de decisões para o futuro, e também para o presente, permitindo-os enxergar, com maior discernimento, os desafios e as estratégias para lidar com possíveis adversidades, tal como os deveres e os prazeres que permeiam e caracterizam, por muitas vezes, a profissão.

A partir do que foi abordado, uma reflexão importante a ser registrada para além do papel e importância do professor é como se dá o exercício da docência na área da música em sua forma prática. Isso porque é necessário compreender e analisar quem ocupa esse lugar intitulado ser “professor de música” e sua respectiva formação. Nesse

sentido, o Pibid-Música foi essencial para que ainda na formação inicial houvesse essa preocupação em formar o futuro docente integralmente, isto é, com as habilidades e conhecimentos musicais e, também, de uma forma mais intersubjetiva, no que se refere aos valores da profissão e o olhar empático para o contexto em que se está inserido. A construção desse olhar e as vivências proporcionadas no Programa criaram, em cada um, senso único para florescer docentes mais preparados para enfrentar os desafios da profissão.

Assim, a vivência de conviver frente à realidade nos contextos das escolas-campo, mostrou na prática os desafios que o professor de música também enfrenta na sua trajetória, como a falta de recursos e materiais, a responsabilidade de difundir a música de forma mais aprofundada a partir de um currículo mais estreito acerca dos conhecimentos musicais, a ocupação do seu lugar de atuação por outros profissionais que não possuem especialização na educação musical assim como a carga extra de trabalho do educador musical em ter que atuar nas demais áreas artísticas devido à presença polivalência nas escolas. Ainda sob esses desafios, nota-se que é a partir de programas como o Pibid que há a chance de semear uma formação ampla e que prepare o profissional para atuar perante as adversidades.

Logo, apesar da realidade prática do professor de música ser configurada por fatores externos, essa realidade também se relaciona com a sua formação à medida que é a partir de um processo de qualidade que o profissional é capaz de adquirir mais ferramentas pedagógicas e emocionais para lidar com diferentes cenários e traçar estratégias eficazes no planejamento e cotidiano escolar.

Quanto às dimensões de iniciação à docência, aqui entendidas como vias para se alcançar um lugar de formação, há de se considerar, a partir das vivências no Pibid-Música, o acolhimento e a inserção dos licenciandos nos ambientes e nas comunidades escolares em que atuaram, de modo a lhes permitir boas integrações com os corpos docentes e discentes das escolas-campo. A partir disso, foi possível fazer observações a respeito do cotidiano das instituições e suas estruturas físicas e, assim, desenvolver suas propostas de intervenção nas aulas a partir dos recursos disponíveis e da cultura construída em cada centro educacional.

Em âmbito teórico, nas reuniões semanais na universidade, os estudantes tinham constante contato com produção acadêmica que lhes serviu de base para suas reflexões e atuações nas escolas. Assim, com discussões e experimentações de propostas pedagógicas, os pibidianos puderam, não só aprofundar a fundamentação teórica de suas atividades, mas também avaliar e enriquecer seus arcabouços intelectuais a respeito da docência e seus impactos na sociedade.

Considerações

Conforme os relatos apresentados neste artigo, pode-se refletir e olhar para a

formação sob diferentes perspectivas acerca de como o Pibid-Música trouxe vivências necessárias para enxergar os desafios da profissão e também a gratificação do seu exercício, contribuindo para a jornada de futuros docentes.

A oportunidade de, desde o início de um curso de licenciatura, um estudante participar do cotidiano de uma escola pública, em sala de aula, sob orientação e supervisão de professores experientes e poder discutir e compartilhar suas vivências com colegas que estejam experienciando o mesmo, representa um diferencial para sua formação, de modo a desenvolver-se como um profissional mais crítico e consciente de seu papel e seus desafios, de mesmo modo que explora e expande suas habilidades. Além disso, o maior contato com a produção acadêmica e o estímulo à sua produção e introdução a noções de pesquisa científica, agregam ainda mais recursos e desenvolvem capacidades de escrita, análise e criticidade indispensáveis para a formação universitária de professores e pesquisadores da educação.

É notório que a percepção coletiva sobre a docência se transformou muito ao longo da participação no programa, variando da desesperança e cansaço até o revigoramento dos velhos sonhos direcionando-se para novos contextos de atuação. E, na hodiernidade, se reconhece que, apesar das experiências complexas e abaladoras em sala de aula, esse “lugar” foi o principal expansor de horizontes, desenvolvedor de capacidades, agregador de saberes e laboratório reflexivo de vivências musicais e pedagógicas.

Outrossim, se entende que ser professor é algo que vai muito além de lecionar, mas também é acolher, agir, democratizar e intervir de modo contundente na sociedade. Isto especialmente no que diz respeito à música, sendo uma área do conhecimento e uma arte que carece do devido espaço nas salas de aula e que, em meio profissional, costuma estar infectada por um ensino opressivo e alienado dos contextos sociais que rodeiam os alunos e professores.

Além disso, a partir do Pibid, é possível perceber que esse “lugar” está em constante renovação, uma vez que o programa contempla múltiplas camadas da docência. A ligação entre o Ensino Superior e a educação básica faz com que os docentes supervisores, os docentes em formação e os alunos pertençam a esse lugar e, com as trocas realizadas, ele se torne um ciclo. Ou seja, o aluno pode vir a ocupar o lugar do docente em formação, e este, por sua vez, pode se tornar docente. Essa relação promove o fortalecimento do magistério, um dos principais objetivos do programa, além de permitir a construção de uma relação dialógica entre lugar e espaço, na qual a ocupação e as experiências vividas nos lugares ocupados constroem um espaço de formação contínua e colaborativa.

Portanto, diante das análises e reflexões deste texto, infere-se que programas como o Pibid se mostram de grandiosa importância não apenas para a formação de professores, mas para a formação de indivíduos capazes de identificar as condições dos

“lugares” que ocupam e capazes de intervir sobre eles, sobre a sociedade, a política e, falando especialmente sobre a docência, causar um impacto consciente, refletido e benéfico sobre a formação cidadã e a vida dos estudantes que caem sobre sua responsabilidade.

Referências

AGUIAR, Lucas Ricardo, et al. Pibid-Música da UnB: breve descrição de suas atividades. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, 2023. **Anais [...]**, 2023, no prelo. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1519/public/1519-7242-1-PB.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019a.

ALMEIDA, Jéssica de. Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto)biográfica. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 150-167, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37169/pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ALMEIDA, Jéssica. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **Orfeu**, v. 7, n. 1, p. 2-24, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21612>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane. Epistemologia da formação em música: reflexões para sua constituição. **Orfeu**, v. 9, n. 2, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25348/17341>. Acesso em: 24 fev.2025.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contexto e experiências formativas. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2362>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BONDÍA Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>. Acesso em: 21 fev. 2025.

DIAS, Emmily Garcia, et al. Pibid-Música da UnB: atividades musicais para a escola. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, 2023. **Anais [...]**, 2023, no prelo. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1492/public/1492-7234-1-PB.pdf . Acesso em: 15 set. 2025.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.

In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010a, p. 81-95.

FERREIRA, Lúcia G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: professores iniciantes. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143/18019>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FERREIRA FILHO, Ricardo Leal, et al. *Pibid-Música da UnB: impactos para a formação de licenciandos em música*. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, 2023. **Anais [...]**, 2023, no prelo. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1522/public/1522-7246-1-PB.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LIMA, Douglas da S. de; MACEDO, Maria Katarina da S.; ALMEIDA, Jéssica de. *Pibid-Música da UnB: relato de suas atividades*. In: IX ENALIC e IX Encontro Nacional das Licenciaturas, 2023. **Anais [...]**, 2023, no prelo. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104718>. Acesso em: 15 set. 2025.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 2, p. 1-9, 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4151>. Acesso em: 24 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PEREIRA, Marcus V. M. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio**, Campo Grande, v. 28, n. 55, p. 66-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/17237/11406>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PESSOA, Fernando. **Poemas Inconjuntos: poemas completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Presença, 1994.

RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14763>. Acesso em: 21 fev. 2025.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiência. Traduzido por Márcia Manir, Miguel Feitosa e Renata França Pereira com a colaboração de Millena Portela, Tércila Duarte e Ubiratam Barros do original em inglês “Place: an Experiential Perspective”, publicado no

- Revista de Iniciação à Docência, v. 10, n. 1, 2025, e17028 -
ISSN 2525-4332 – DOI: 10.22481/rid-uesb.v10i1.17028

v.65, n. 2 da The Geographical Review, Abril 1975. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4-15, 2018.
Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150/pdf>. Acesso em:
21 fev. 2025.

Recebido: 23.06.2024

Aprovado: 05.10.2024

Publicado: 27.10.2024