

## **Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música**

MARIANA LOPES JUNQUEIRA  
CARLA CARVALHO

■ 96

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB/2018). Possui Especialização em Educação Musical pela Associação Catarinense de Ensino da Faculdade Guilherme Guimbala (2012). Graduada em Artes com Licenciatura em Música pela FURB (2006). É professora no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Membro dos Grupos de Pesquisa Música e Educação (MUSe) na UDESC e Arte e Estética na Educação na FURB.

Afiliação: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6176935997230687>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0155-8116>

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Universidade Regional de Blumenau (1998), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e na graduação em Cursos de Formação de Professores e Design. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Atualmente coordena o PROESDE- Licenciatura/ FURB.

Afiliação: Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577819679344029>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1402-792>

## ■ RESUMO

Ao cursar a licenciatura em Música, quem opta pela docência na Educação Básica, além de trazer a identidade de professor para a sala de aula, traz também a identidade de músico, visto que as duas estão imbricadas. Em um percurso de formação docente, faz-se necessário que os acadêmicos tenham liberdade para que essas identidades se manifestem quando estão atuando na escola. Neste artigo, temos um olhar voltado ao conceito de experiência de Larrosa (2016), a qual é aquela que nos acontece, que nos toca e que nos transforma. Este estudo caracteriza-se como qualitativo e tem como objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição do músico-professor. Realizamos a investigação em uma universidade no estado de Santa Catarina, Brasil, com oito acadêmicos do curso de Música que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Música. Analisamos portfólios reflexivos, conversa em grupo e letras de músicas compostas por esses acadêmicos. O fazer musical perpassou esse percurso de formação no subprojeto, permitindo que as identidades de músico e professor estivessem imbricadas nesse percurso de formação.

97 ■

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Experiências artísticas, formação docente, Pibid música.

## ■ ABSTRACT

When attending the pre-service teacher education courses in Music, who chooses to teach in Basic Education, besides bringing the identity of a teacher to the classroom, also brings the identity of a musician, since the two are imbricated. In a course of teacher training, it is necessary for academics to have freedom for these identities to manifest themselves when they are acting in school. In this paper, we have a focused look on Larrosa's (2016) concept of experience, which is what happens to us, touches us and transforms us. This study is characterized as qualitative and aims to understand how artistic experiences in school relate and contribute to the composition of the musician-teacher. We conducted this research at a university in the state of Santa Catarina, Brazil, with eight academic students from the Music course who participated in the Music Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (known as PIBID). We analyzed reflective portfolios, group talk and song lyrics composed by these academics. The musical making went through this training course in the subproject, allowing the identities of musician and teacher to be embedded in this training course.

## ■ KEYWORDS

Artistic experiences, teacher training, music Pibid.

## 1. Tema: um percurso de formação do músico-professor

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Caetano Veloso

Atualmente, vivemos em um mundo fugaz, no qual somos reféns do tempo, queremos tudo para ontem, ao mesmo tempo que não temos tempo para nada. Assim, iniciamos nosso estudo refletindo sobre as palavras de Caetano Veloso e no quanto o tempo é o “compositor de destinos”, uma vez que se faz necessário refletir sobre o tempo que se passa na escola durante o percurso de formação docente.

Músico-professor, conforme Requião (2002), é o músico que atua como professor em escolas alternativas de música e que coloca a atividade docente em segundo plano, mesmo que ela ocupe sua maior carga horária profissional. Em nossas vivências, pudemos inferir que, ao ingressar no curso de licenciatura em Música, o acadêmico, geralmente, já é músico ou tem algum contato com a música, e busca o curso para aprofundar seus conhecimentos em música assim como a formação docente. Assim, utilizamos o termo músico-professor, em nossos estudos, para denominar os professores de música que optam por lecionar na Educação Básica, pois nesse caso, as identidades de músico e de professor estão imbricadas, não sendo possível separar uma da outra. Dessa forma, o termo músico-professor é utilizado com as duas identidades em igualdade.

Participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Música, como coordenadora e professora supervisora, em instituições diferentes. Ao participarmos do PIBID, identificamos, no programa, um percurso de formação que permite ao acadêmico a inserção na realidade profissional, no qual se aprende dentro da profissão, experienciando a escola pública. Esse percurso de formação em escola, conforme ocorre no PIBID Música, aproxima-se do conceito defendido por Nóvoa (2009), no qual, para ser professor, é preciso integrar-se na profissão, de modo a compreender os sentidos da instituição escolar e aprender com colegas mais experientes.

Nesse sentido, temos um olhar voltado a um percurso de formação em escola, por meio do PIBID Música de uma universidade de Santa Catarina, no ano de 2016. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição<sup>1</sup> do músico-professor. Ele está dividido, além desta introdução e das conclusões (chamada de Coda), em mais duas seções, as quais tratam, respectivamente, das experiências em um percurso de formação docente e das experiências do músico-professor.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “composição” como metáfora aos termos musicais, no sentido de constituição do músico-professor. Apesar de o utilizarmos no singular, compreendemos que essa composição não é única, podendo haver mais de uma forma de composição do músico-professor.

## 2. Variação I: experiências em um percurso de formação docente

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Caetano Veloso

Com a falta de tempo constante, podemos parar para refletir sobre “quando o tempo for propício” em um percurso de formação docente em escola. Quando se pensa em escola, precisa-se de tempo para conhecê-la em sua totalidade, para conhecer quem faz parte dela, para, talvez, se ter a oportunidade de sentir um “prazer legítimo” nesse percurso.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior. Na universidade escolhida para realizar a pesquisa, participavam do PIBID Música 17 bolsistas de iniciação à docência (IDs), dos quais oito participaram deste estudo, pois atendiam aos seguintes critérios de seleção: a) ter participado do programa durante o ano de 2016; b) permanecer no subprojeto em 2017; c) e desejar participar voluntariamente da pesquisa.

Neste estudo, foram analisados portfólios reflexivos dos bolsistas IDs, que foram documentos produzidos por eles em 2016, como parte das atividades desenvolvidas no subprojeto. O portfólio contém os planos de aula elaborados pelos acadêmicos e as observações de aulas que eles realizaram na escola. Ao final de cada aula, eles escreviam uma análise reflexiva de como ocorreu a aula, com os pontos que chamaram atenção deles, o que ocorreu na aula conforme o planejamento ou o que poderia ter acontecido de forma diferente.

Em 2017, foi realizado um encontro com esses oito acadêmicos que atendiam aos critérios da pesquisa, no qual foi realizada uma dinâmica que culminou em uma conversa em grupo e na composição de uma música, sobre as experiências que eles tiveram no subprojeto. Assim, foram analisados, neste estudo, os portfólios reflexivos, a conversa em grupo e a composição dos bolsistas.

Temos esse olhar para a experiência na formação do músico-professor, uma vez que, para Larrosa (2016, p. 18), 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”. Em nosso cotidiano, passam-se e acontecem muitas coisas, mas nem tudo o que acontece pode ser considerado como experiência, uma vez que nem tudo nos toca ou nos transforma. Por passarem-se tantos acontecimentos, a experiência torna-se cada vez mais rara (LARROSA, 2016).

O PIBID permite que o acadêmico esteja semanalmente na escola, para conhecer a sua realidade, participar de reuniões pedagógicas, formações, conselhos de classe. Contudo, de tudo isso que acontece nesse percurso de formação em escola, nem todas as atividades podem ser tidas como experiências. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28). Dessa mesma forma, no PIBID Música, muitas coisas acontecem, mas apenas algumas delas tocam o acadêmico,

as quais se transformam em experiências que compõem o músico-professor.

Como a experiência é o que nos acontece, nos toca e nos transforma, duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento; apesar disso, este pode não se caracterizar como uma experiência para ambas, ou cada uma delas pode ter uma experiência diferente diante do mesmo acontecimento (LARROSA, 2016). No PIBID, os bolsistas IDs estão juntos na escola, nos encontros na universidade, passando pelos mesmos acontecimentos, mas cada um pode ter um tipo de experiência diferente, ou o que pode ser experiência para um não é tido como experiência para o outro. Severino (2014, p. 125), em sua pesquisa, aborda que “cada bolsista passa pelo PIBID do seu jeito e experimenta essa experiência de forma única”.

Para Larrosa (2016), o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura para que a experiência ocorra. A experiência no PIBID não é a participação do subprojeto em si, mas os acadêmicos precisam estar abertos, receptivos para que as experiências aconteçam. Podemos identificar uma expectativa em relação a como os bolsistas devem interagir no PIBID Música, no relato de Sandy<sup>2</sup>:

[...] não adianta acho que tu só entrar no PIBID e ah, eu vou esperar que o PIBID vai fazer alguma coisa por mim, entendeu? Pelo contrário, você tem que vestir a máscara do PIBID, [...] porque eu acho que, assim, o PIBID não vai fazer por você, a tua dupla não vai fazer por você, então acho que assim oh, não adianta ter só o PIBID, tem que ter você querendo ser, você querendo fazer, você querendo mudar, você, enfim, se apaixonando, se envolvendo e o PIBID te ajudando a alcançar isso sabe, porque eu conheço muita gente, muitas pessoas que entraram no PIBID e, infelizmente, o PIBID quis fazer isso mas a pessoa não queria, a pessoa não se envolvia, [...] eu acho que assim oh, não é só o PIBID; eu acho que vai de cada um querer ou não querer, porque eu posso muito bem tá aqui falando isso de, da boca pra fora, mas também posso estar aqui realmente falando que o PIBID me mudou.[...]<sup>3</sup> (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Os dados do excerto sinalizam que há uma expectativa de que o acadêmico, ao entrar no subprojeto, apaixone-se, envolva-se com o PIBID, que vista a máscara do subprojeto. Os dados também indicam que não é só porque participa do PIBID que o acadêmico vai ter as experiências que vão compô-lo como músico-professor; ele precisa querer isso, o acadêmico precisa estar aberto, envolver-se no subprojeto para ter experiências. Sandy sinaliza que, para ela, o PIBID Música é um deflagrador de mudanças, de transformações, de experiências. Para Larrosa (2016, p. 48),

---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios, escolhidos por cada participante durante o encontro realizado.

<sup>3</sup> Foi mantida a grafia original dos portfólios reflexivos bem como das falas da conversa em grupo focal; no entanto, repetições desnecessárias foram excluídas.

a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa.

Sandy abordou que algumas pessoas passaram pelo PIBID Música e nada mudou, pois, a pessoa não estava aberta a mudanças, não se envolvia com os movimentos realizados nesse percurso de formação.

### **3. Variação II: experiências do músico-professor**

Quando o músico opta por exercer a docência na Educação Básica, ele é conhecido, geralmente, por educador musical ou professor de Música, como se ele deixasse o músico de lado e passasse a ser somente o professor. Penna (2007) defende que profissionais com formação em licenciatura em Música é que devem desenvolver um trabalho de Educação Musical, uma vez que em muitas regiões ainda são contratados profissionais sem o curso de licenciatura.

101 ■

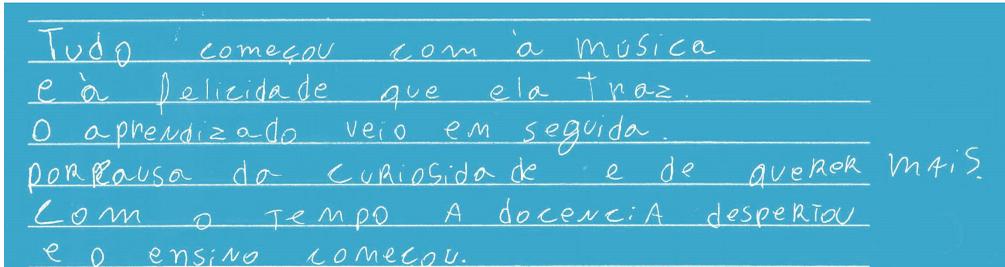
Isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular “quem não sabe ensina”. Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina”, que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar. Dominante em muitos contextos, essa lógica implica que, por exemplo, implantar o ensino de música nas escolas significaria “expandir um campo de trabalho efetivo para milhares de músicos<sup>4</sup>”. (PENNA, 2007, p. 51).

Segundo a autora, o profissional que possui a formação apenas musical consegue trabalhar com o modelo tradicional de ensino da música, baseado na leitura, na escrita musical e na técnica instrumental. Na escola, porém, esse modelo de ensino tradicional não se encaixa, visto a diversidade de vivências musicais e culturais que encontramos nela.

Infelizmente, sobre esse discurso de “quem não toca ensina”, ainda se tem outra visão, de que quem atua como professor de Música é porque não conseguiu seguir a carreira de músico. Dessa forma, o termo educador musical ou professor de Música é utilizado para quem desenvolve atividades como docente de música e músico para quem é artista. Como abordamos anteriormente, em nossas vivências na universidade e no convívio com colegas músicos, é possível inferir que, ao ingressar no curso de licenciatura em Música, o acadêmico geralmente já possui

<sup>4</sup> A autora utiliza essa expressão remetendo-se ao discurso do ex-senador Roberto Saturnino, para justificar o projeto de lei de sua autoria que institui no ensino das Artes a obrigatoriedade das disciplinas de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

algum conhecimento musical e busca o curso visando aprofundar esses conhecimentos, além de obter a formação docente. Podemos identificar essa primeira relação com a música, para depois surgir a relação com a docência, na composição do bolsista Belchior (Figura 1):



Tudo começou com a música  
e a felicidade que ela traz.  
O aprendizado veio em seguida.  
por causa da curiosidade e de querer mais.  
Com o tempo a docência despertou  
e o ensino começou.

Figura 1. Composição do bolsista Belchior, 2017. Dados produzidos para a pesquisa.

■ 102

Ao desenvolver as atividades de docência musical, não se pode separar o músico do professor. Não tem como, em um determinado momento da aula, a pessoa ser somente músico e, no outro, somente professor; as duas identidades são essenciais e inseparáveis nessa atuação. Del Ben (2003), aborda que, para ensinar música, não basta apenas saber música, ou apenas saber ensinar, tanto os conhecimentos pedagógicos quanto musicais são igualmente necessários, não sendo possível priorizar apenas um deles.

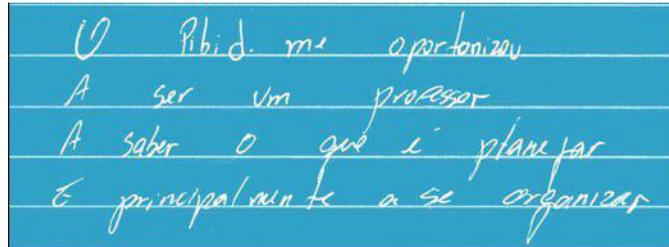
Em alguns cursos de Música, estudam-se diversas metodologias e conteúdos musicais e a pedagogia de forma separada, o que, muitas vezes, impede o acadêmico de ter essa visão pedagógica-musical. Para Kraemer (2000),

a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de 'ciências humanas', filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. A pedagogia da música trata sempre do objeto estético 'música'. Com isso é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical) (KRAEMER, 2000, p. 52).

Conforme o autor, se a pedagogia da música não for entendida como uma disciplina autônoma, ela é vista como uma cooperação entre a pedagogia e a musicologia. Nesse sentido, o autor afirma que a pedagogia da música não deve apenas se basear no conhecimento sobre fatos e contextos, mas sobre

princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar (KRAEMER, 2000, p. 66).

Assim, não podemos pensar a musicologia e a pedagogia separadamente. Na formação inicial, é essencial que a formação pedagógica-musical seja vista de forma autônoma, na qual a Educação Musical é atravessada pelas demais áreas. Na composição dos acadêmicos (Figura 2), identificamos que eles atribuem ao PIBID Música o aprendizado de tarefas inerentes à profissão docente, como planejar as aulas:



O PIBID me oportunizou  
A ser um professor  
A saber o que é planejar  
é principalmente a se organizar

Figura 2. Composição da bolsista Ana Carolina, 2017. Dados produzidos para a pesquisa.

No PIBID Música, podemos identificar, além das experiências relacionadas à docência em escola, as experiências artísticas em sala de aula. Para Bellochio (2003, p. 20), “o educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa”. O registro de Renato Russo indica que, ao se apresentarem para os estudantes nos primeiros dias de aula, os acadêmicos contaram sua trajetória com a música, pois faz parte do percurso deles, e, para que os estudantes pudessem perceber que, além do professor, ali também estava o músico: “Houve a rerepresentação dos bolsistas, falando um pouco mais sobre sua trajetória com a música” (PORTFÓLIO REFLEXIVO DO BOLSISTA RENATO RUSSO, 13 de maio de 2016, grifos nossos).

103 ■

No registro de Belchior, ao observar outra bolsista ID, emerge essa relação dos acadêmicos com a música:

Observação: A professora [bolsista ID] parecia bem nervosa, o que é normal pois foi sua primeira aula com uma sala relativamente grande e para as crianças, [...] quando pegou o violão para tocar para as crianças ela se soltou mais e se sentiu muito à vontade (PORTFÓLIO REFLEXIVO DO BOLSISTA BELCHIOR, 27 de setembro de 2016, grifos nossos).

Ao lecionar sua aula no subprojeto, a bolsista ID estava nervosa, o que, para Belchior, era normal visto que era sua primeira aula, mas, ao tocar o violão, a bolsista ID se sentiu muito à vontade para lecionar. Tocar, que era algo que a bolsista ID fazia há mais tempo, deu-lhe tranquilidade como professora, uma vez que o músico se sente à vontade quando toca seu instrumento ou canta.

O relato de Sandy sinaliza a importância de se ter conhecimento tanto musicais quanto pedagógico-musicais, que irão compor o músico-professor:

eu acho que tu é professor de música e não saber de música é

muito complicado [...] como que tu vai ensinar uma criança, é música se tu não sabe nada de música? Eu acho que tu tem que, tem que completar a parte da docência, a parte de música, tem que ter os dois, tu tem que ter vivências. Porque vai aparecer de tudo, vai aparecer problemas na área da docência e vai aparecer problemas na área da, musical né, então tu tem que já tá ligado nas duas partes (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Para ensinar música, o professor precisa ter conhecimentos específicos na área musical para poder trazer isso para a sala de aula, mas também precisa ter o conhecimento pedagógico-musical, porque ambos são utilizados.

[...] você como músico, você pode, por exemplo, ai eu quero trazer uma música, [...] aí tipo ao invés de eu pôr o vídeo eu posso cantar, eu posso tocar então o aluno vai vivenciar isso de perto, entende? Então acho que essa também é um, esse também é um fator importante de ser músico que tu pode trazer a música ali ao vivo, entende? É oportunizando ao aluno talvez uma experiência, ou conhecer um instrumento, o violino, o tambor [...], algo que ele nunca vivenciou, nunca viu de perto, diferente de tu que não sabe cantar vai por alguém cantando sabe? Então eu acho que essa, aproxima o contato do aluno com a música, tu sendo músico e sabendo de música (BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

■ 104

O relato de Sandy indica que ser músico permite trazer o fazer música em sala de aula para que os estudantes também possam ter essa experiência musical. Ser músico é o que possibilita ao acadêmico trazer instrumentos musicais para a sala de aula, para que o estudante possa ter contato, assim como cantar com os estudantes ao invés de trazer a música apenas em vídeo ou gravação da música. Uriarte (2017) aborda a importância de trazer o fazer musical para a sala de aula, uma vez que vivemos um “momento muito midiático”, que faz com que os alunos tenham contato apenas com o resultado, desconhecendo o percurso. Assim “são necessárias experiências reais que possuam grande potência de encontro” (URIARTE, 2017, p. 244).

No relato a seguir, emerge que ser músico permite trazer o fazer musical para a sala de aula, assim como uma forma diferenciada para ensinar música aos estudantes.

Acho que desde a escolha do repertório já, né? Tu poder associar isso e eles vão conseguir, por exemplo a gente fez jogo de copos agora com o oitavo e nono ano, então ali foi extremamente clara a parte da gente mostrar a rítmica, não pautada, não fazendo uma partitura própria, mas mostrar pra eles ali ludicamente, oh repete comigo isso, ali ficou bem claro por exemplo, [...] professores que são da artes visuais ou da, do teatro, acabam deixando de lado a música por questão de não conseguir trabalhar aquilo assim, não conseguir,

ah como é que eu vou trabalhar isso? Deixa quieto, passa por cima, ou só passa um vídeo só, é assim oh. Repete do vídeo, vai partir do vídeo, então ali fica bem destacado a diferença da, dessa área da música (BOLSISTA C.C. - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Essa forma diferenciada é uma maneira mais lúdica de ensinar o estudante no passo a passo como se faz, em vez de ensinar por meio de observação de outras pessoas fazendo, visto que o professor possui domínio do conteúdo que está implementando. Assim sendo, quem não tem formação na área musical iria ter mais dificuldade para selecionar os temas a serem realizados com os estudantes e, talvez, trariam a música somente em forma de gravação de áudio ou de vídeo.

Ao serem questionados sobre como funcionava o planejamento das aulas, os bolsistas relataram que partiam do plano anual disponibilizado pelas professoras supervisoras, mas que, com base nesse plano, escolhiam os temas a serem implementados, e que, a partir daí, realizavam criações de atividades para trazerem para a escola conforme a necessidade:

[...] antes da gente começar a trabalhar, a gente vê o plano anual. A [professora supervisora] disponibilizou, no caso o plano, os trimestres, o que a gente iria trabalhar, a partir daquele tema a gente pesquisa, o assunto ou conversa entre si uma prática, o que, muitas vezes, criamos, né. E tem toda uma apresentação para a supervisora antes e ela que aprova; então, ah, pode ser feito isso ou vamos mudar e assim vai, tem todo um diálogo por trás, um estudo (BOLSISTA ANA CAROLINA - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

105 ■

Esse processo de criação surge da autonomia, que possibilita que os acadêmicos possam ser compositores do seu percurso de formação. Romanelli (2014, p. 145) aborda sobre o planejamento de aula que “bem elaborado não é sinônimo de uma aula rígida sem espaço para a ‘improvisação docente’ que possa se originar a partir de situações educacionais não previstas”. Dessa forma, os acadêmicos, ao planejarem suas aulas, não escolhem atividades prontas como se fossem uma receita, mas criam histórias, músicas, para que a aula possa ser mais coerente com a turma em que será realizada a atividade, ou com os objetivos propostos para ela.

No relato de Isabella Tavianni, emerge que, além da criatividade, eles realizam adaptações de atividades, mas que, mesmo para essas adaptações, precisam utilizar a criatividade:

eu acho que muitas vezes é, também é adaptação, porque você tem uma música, mas você sabe, então vamos adaptar ela, para aquela prática, pra aquele assunto, então tem muito essa coisa de adaptação. Criatividade, temos que ser muito criativos (BOLSISTA ISABELLA TAVIANI - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Essas criações e adaptações emergem nos registros dos planos de aula dos

bolsistas de iniciação à docência: “Plano de aula: Aula prática. Inicia-se com a formação de uma meia lua. Em seguida será contada uma história criada pelos bolsistas em cima do personagem Seu Lobato” (PORTFÓLIO REFLEXIVO DA BOLSISTA ANA CAROLINA, 16 de agosto de 2016, grifos nossos). Os planejamentos sinalizam que esse processo de criação e de adaptação faz parte da experiência artística dos bolsistas de iniciação à docência, que, como músicos, também precisam criar e adaptar músicas, e que eles trazem essa experiência para a suas aulas. Para Schafer (1991, p. 284), “todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade”. Ao criar ou adaptar uma atividade, de certa forma, o acadêmico está imprimindo sua personalidade, uma vez que não está seguindo a atividade conforme uma receita.

Os dados do excerto a seguir indicam que uma das grandes contribuições do PIBID Música para a formação docente é a autonomia:

Outra palavra que eu coloquei foi autonomia, que o PIBID também te ajuda muito nisso, eu tô no meu último semestre de estágio, terminando já o estágio e aí eu vejo... o que eu percebi, foi que a disciplina de estágio não dá conta mesmo, tipo de te é, gerar essa autonomia como professor. Quem não participou do PIBID é uma diferença assim gigante, entre quem não participou e quem participou do PIBID no final do curso. [...] (BOLSISTA RENATO RUSSO - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

■ 106

Essa autonomia Renato Russo percebe que não está presente em quem não participou do subprojeto. Dessa forma, refletimos novamente que ao acadêmico não basta apenas a informação, ou somente técnicas.

Podemos identificar no PIBID Música essa autonomia, uma vez que os acadêmicos, nesse percurso, podiam fazer escolhas e tomar decisões. Del Ben (2003), aborda a necessidade de a formação inicial ser um percurso construído pelos acadêmicos e não um percurso pré-definido por outras pessoas. Segundo Carvalho (2016), essa autonomia que os acadêmicos adquirem nesse percurso torna-os autores no percurso de formação, “aqui reside talvez um aspecto que marco como um dos mais caros ao PIBID: tornar-se autor no processo, tomar nas mãos o percurso para poder escrever o seu dia a dia” (Carvalho, 2016, p. 68).

Para que tenhamos docentes formados em licenciatura em Música, que queiram atuar na Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior precisam valorizar a formação inicial para esse local de atuação. O período de formação inicial, conforme Ament (2015), é o primeiro contato que os futuros professores terão com a realidade social de sua futura profissão. Assim, faz-se necessário ter um contato profundo para que o acadêmico possa escolher seu campo de atuação, que poderá ser na Educação Básica ou em outros locais. Contudo, esse primeiro contato seja tratado de maneira inadequada, fazendo com que o acadêmico não experiencie a escola, fará com que a Educação Básica não se torne uma opção para os futuros professores.

Os acadêmicos que estavam concluindo o curso e que já haviam passado pelo período do estágio, abordaram a relação sobre a participação deles no estágio

e no subprojeto:

Outra coisa que o PIBID proporciona assim que é bem interessante, (...) é essa convivência mesmo que tu entrou no PIBID e tu vai tá com aquela turma até tu sair do PIBID, agora em estágio quando tu começa decorar o nome dos alunos acabou o estágio entendeu? (BOLSISTA RENATO RUSSO - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

O relato de Renato Russo aponta que, no subprojeto, ele conseguiu criar um vínculo com os estudantes, porque lecionou para a mesma turma durante o tempo de participação do PIBID; enquanto no estágio, por ser por um período mais breve, não se tem tempo nem de lembrar o nome dos estudantes. Como o estágio ocorre em um período mais breve de tempo, ele pode se tornar um limitador para a experiência. Para Larrosa (2016), a falta de tempo torna a experiência cada vez mais rara, uma vez que tudo se passa cada vez mais depressa, tornando os estímulos fugazes e efêmeros. Já no PIBID Música, o acadêmico tem o tempo para conhecer a escola, conhecer todos os seus movimentos como reuniões, formações, conselhos de classe. Tem-se, assim, tempo para conhecer os estudantes e demais professores e funcionários da escola; tem-se o tempo para que a experiência aconteça.

O relato de Sandy, a seguir, sinaliza que a experiência no PIBID Música serve de resignificação para o curso de Música, e que, ao participar do subprojeto, o acadêmico está imerso na escola, e que isso faz a diferença em seu percurso de formação.

O PIBID, digamos, deveria de ser um complemento do curso de música, [...] o estágio não dá conta de te... de abrir a tua cabeça como docente. [...] dois anos no PIBID valem mais do que quatro anos no curso, porque é uma bagagem totalmente diferente que tem ali no curso. No PIBID, você vivência, você, você tá atuando, né. São quatro horas por semana, são só duas aulas por semana, mas você já sente um pouco o que é ser professor. Já, no estágio, é totalmente diferente, sabe [...], eu acho que a preparação no curso não é tão intensa [...]

(BOLSISTA SANDY - Grupo Focal, 2017, grifos nossos).

Ao estar imerso na escola, por um período mais longo, lecionando, essa experiência no subprojeto é mais intensa porque o funcionamento no subprojeto é diferente do curso. De certa forma, no curso, recebem-se muitas informações, mas, estando na escola, tem-se a oportunidade de experienciá-las. Conforme aborda Ament (2015, p. 96),

precisamos pensar na formação inicial de educadores musicais, que possibilita esse contato com a educação básica, como um processo que necessita de um período tranquilo onde possam estranhar a escola, perceber suas características particulares e então

se sentirem pertencentes àquele lugar para então se abrirem às aprendizagens da docência.

Podemos identificar que o PIBID Música é um percurso que permite esse período de estranhamento da escola, de percebê-la e, acima de tudo, de criar o sentimento de pertencimento àquele lugar. Conforme Larrosa (2016), para que a experiência aconteça,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

■ 108

Nesse sentido, podemos observar, nos relatos e nos registros que abordamos anteriormente, que, para os acadêmicos, o PIBID Música permite esse tempo de parar, de suspender o automatismo, de abrir os olhos e ouvidos, de escutar os outros, de cultivar a arte do encontro; dessa forma, o acadêmico se abre para as experiências.

#### **4. Coda**

Este estudo buscou responder ao objetivo de compreender como experiências artísticas em escola se relacionam e contribuem para a composição do músico-professor. No PIBID Música, como os acadêmicos estavam em um percurso de formação dentro da profissão, ou seja, um percurso de formação em escola, eles tiveram o tempo necessário de conhecer, de parar, de observar, de estranhar a escola. Esse tempo fez com que conhecessem a escola e que tivessem um sentimento de pertencimento sobre ela.

O PIBID Música proporcionou vivências que marcaram os bolsistas IDs, como um território sensível, e que os transformaram. Os acadêmicos vivenciaram a prática pedagógico-musical em escola, que é diferente de uma relação de cooperação entre a música e a pedagogia. No subprojeto, as experiências artísticas em escola estavam imbricadas com o pedagógico, assim os acadêmicos puderam assumir as identidades de artista e professor, de maneira imbricada, trazendo, dessa forma, o processo de criação e adaptação para a sua aula. Um aspecto significativo do subprojeto foi ter a música como a sua essência, pois, ao mesmo tempo que os acadêmicos ensinavam música, eles faziam música com os estudantes e entre eles. Esse fazer musical foi o que possibilitou que a identidade artística estivesse presente em sala de aula juntamente ao professor.

## Referências

AMENT, M. B. **O Pibid na formação de educadores musicais**: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

CARVALHO, C. Breve registro sobre o PIBID. **Revista Pibid**, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 65-68, jan. 2016.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

REQUIÃO, L. **O músico-professor**. Rio de Janeiro: Book Link, 2002.

ROMANELLI, G. G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Orgs.), **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2014. Cap. 8. p. 133-146.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais**: em busca de uma formação humanizadora. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017

Recebido em 19/01/2022 - Aprovado em 14/01/2022

### Como Citar

LOPES JUNQUEIRA, M. .; CARVALHO, C. Experiências artísticas em escola: composição do músico-professor no Pibid Música. *ouvirOUver*, v. 18, n. 1, p. 096-110, jan./jun. 2022. DOI: 10.14393/OUV-v18n1a2022-63594.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.