



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música

Daniel Silveira Santos, 200036521

**Aprendendo a ser professor de música no PIBID: um estudo com três
relatos de experiência**

Brasília
2025

Daniel Silveira Santos

**Aprendendo a ser professor de música no PIBID: um estudo com três
relatos de experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como pré-requisito básico para obtenção do título de Licenciado em Música no curso de Licenciatura em Música na Universidade de Brasília.

Orientadora: Delmary Vasconcelos De Abreu

Brasília
2025

S237a Santos, Daniel Silveira.,

Aprendendo a ser professor de música no PIBID : um estudo com três relatos de experiência / Daniel Silveira Santos. – Brasília, 2025.
52 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Departamento de Música do Instituto de Artes, 2025.

Orientação: Me. Delmary Vasconcelos de Abreu.

1. Pibid música. 2. Relatos de experiências. 3. Formação de professores de música. I. Abreu, Delmary Vasconcelos de. II. Título.

001.8(061.3)

ATA DE REUNIÃO

DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Discente: Daniel Silveira Santos

Matrícula: 200036521

Trabalho Intitulado: **Aprendendo a ser professor de música no PIBID: um estudo com três relatos de experiência**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 8 julho de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música sob a orientação da professora **Delmary Vasconcelos de Abreu (UnB)** com banca de avaliação composta pelos (as) professores (as) **Jéssica de Almeida (UnB)** e **EDSON BARBOSA DE OLIVEIRA ARCANJO (UnB)**.



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica de Almeida, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 18/07/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Delmary Vasconcelos de Abreu, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 18/07/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Edson Barbosa de Oliveira, Usuário Externo**, em 18/07/2025, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12912468** e o código CRC **E9F6A903**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, por me dar força e luz para enfrentar todos os desafios. Ele é a minha rocha e a minha fortaleza, é tudo para mim. Toda honra e toda glória seja dada ao Senhor

Agradeço aos meus pais e toda minha família pelo apoio e incentivo durante minha jornada de estudos, e toda compreensão.

Agradeço aos meus professores do departamento de música que me influenciaram e me incentivaram nessa pesquisa. À minha orientadora Delmary pela disponibilidade em me auxiliar e me orientar nesta pesquisa, por cada ensinamento e correção, por se preocupar em me ajudar a desenvolver o melhor trabalho possível com prazer e boa vontade. Agradeço também à professora Jéssica de Almeida que foi minha orientadora do PIBID, teve um papel importante na minha formação docente e no meu interesse em desenvolver essa pesquisa. Agradeço à minha banca de TCC, Jéssica Almeida e Edson Arcanjo, muito obrigado pela disponibilidade.

E por fim agradeço aos meus colegas Eduardo e Arthur por aceitarem contribuir nessa pesquisa, por compartilhar suas experiências, agradeço por toda disposição e boa vontade.

RESUMO

Este trabalho investiga como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Música (PIBID-Música) contribui com futuros professores na aprendizagem da docência. O estudo parte de três relatos de experiência, incluindo o do próprio autor (ciclo 2022-2024), um pibidiano da turma 2018-2019 e outro que ingressou em 2024. A pesquisa é qualitativa, com abordagem (auto)biográfica, tendo como fonte o relato de experiência. Cada participante descreveu e refletiu sobre suas práticas, seus desafios e suas impressões sobre o vir a ser professor em escolas públicas do Distrito Federal. Os resultados mostram que o PIBID-Música é como um laboratório de preparação para o exercício da docência, permitindo que o licenciando planeje, teste e ajuste suas aulas com apoio de supervisores, encurtando a distância entre teoria e prática na realidade escolar. Foram relatados ganhos em planejamento de atividades, escolha de repertórios próximos aos alunos, controle de turma e uso de tecnologias. Entre as dificuldades relatadas estão a sobrecarga de tarefas e a falta de materiais em algumas escolas. Os participantes relataram sentirem-se mais confiantes para atuar como docentes de música em escolas de educação básica. Conclui-se que o PIBID-Música fortalece a identidade profissional do professor de Música logo no início do curso de licenciatura em música.

Palavras-Chaves: Pibid música; formação de professores de música, relatos de experiências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	9
2.1 Formação do professor de música: saberes e práticas	9
2.2 O ensino de música na escola básica: metodologias e estratégias	11
2.3 Histórico e metas do Pibid	14
3 METODOLOGIA	20
3.1 Relatos de experiências	20
3.2 Procedimentos de coleta e análise dos relatos	22
4 PIBID-MÚSICA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
4.1 Relato de experiência de Daniel Silveira Santos Pibid-Música 2022-2024	23
4.1.1 Práticas musicais na escola	26
4.1.2 Relação da experiência com a teoria	32
4.1.3 Articulação entre o PIBID e os estágios supervisionados	34
4.2 Relato de experiência de Eduardo Lucchesi Scano Pibid-Música 03/2018 a 11/2019	35
4.2.1 Práticas musicais na escola	36
4.2.2 Relação da experiência com a teoria	36
4.2.3 Impactos formativos e articulação com os estágios	37
4.3 Relato de experiência de Arthur Silva Borges Cordeiro – PIBID-Música 2024-2026	39
4.3.1 Práticas musicais nas escolas	39
4.3.2 Relação da experiência com a teoria	40
4.3.3 Impactos formativos e articulação com os estágios supervisionados	40
5. CONFIGURANDO OS RELATOS EM UMA INTRIGA NARRATIVA	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores no Brasil vem buscando maneiras de aproximar os estudantes universitários do dia a dia da escola, antes mesmo do estágio obrigatório. Entre as iniciativas mais conhecidas está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado para que licenciandos acompanhem aulas em escolas públicas, conheçam seus desafios concretos e, pouco a pouco, passem a ministrar atividades com a orientação de professores experientes. No campo da Educação Musical, onde o futuro docente precisa dominar tanto conteúdos artísticos quanto estratégias pedagógicas, essa vivência tem se mostrado ainda mais necessária.

Diversos estudos indicam que o PIBID-Música ajuda os licenciandos a planejar aulas, escolher repertórios adequados à realidade dos alunos e refletir sobre sua prática (Cunha; Martins; Lima, 2014; Azevedo; Cunha; Lima, 2017; Martins *et al.*, 2019). Ainda assim, grande parte dessas pesquisas descreve oficinas e projetos já concluídos, mas traz pouca informação sobre como os próprios participantes interpretam e narram suas experiências enquanto elas acontecem. Essa lacuna motiva o presente trabalho, que analisa três relatos de experiências de bolsistas do PIBID-Música da Universidade de Brasília, pertencentes a ciclos diferentes do programa.

Compreender essas narrativas é relevante porque permite identificar o que poderá contribuir para que o licenciando se torne professor. Para tanto, são consideradas a relação que pibidianos têm com os supervisores, os espaços educativo-musicais dentro da sala de aula para testar ideias sem medo de errar, ou a chance de enxergar, na prática, como os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, podem orientar atividades de música na escola. Investigar isso pode ajudar coordenadores de curso e formuladores de políticas a aperfeiçoar o programa e, em sentido mais amplo, a melhorar a formação inicial de professores de Música.

Diante desse contexto, a pergunta que conduz esta pesquisa é: de que maneira as experiências vividas no PIBID-Música contribuíram para que esses licenciandos aprendessem a ser professores? Para respondê-la, o estudo tem como objetivo geral compreender como a participação no programa favorece a construção de saberes docentes; e, como objetivos específicos, descrever as práticas realizadas, analisar a

ligação entre teoria e prática e apontar os principais ganhos e dificuldades relatados pelos participantes.

A investigação é qualitativa e adota o relato de experiência como ferramenta principal. Primeiro escrevi meu próprio relato, referente ao ciclo 2022-2024, em seguida elaborei um questionário narrativo on-line, enviado a dois colegas do ciclo 2018-2019 e outro que ingressou em 2024 e ainda permanece no programa. Depois de recolher os textos, foi realizada uma leitura destacando temas recorrentes que foram comparados com o que dizem autores como Tardif (2014) sobre saberes docentes e Larrosa (2014) sobre experiência docente.

O trabalho é organizado da seguinte forma: após a introdução é apresentado o segundo capítulo que apresenta a literatura sobre formação de professores de Música, metodologias de ensino e o histórico do PIBID. O terceiro capítulo é a metodologia que descreve passo a passo como os relatos foram coletados e analisados. No quarto capítulo, cada experiência é narrada mostrando o contexto, as atividades desenvolvidas e as impressões do respectivo pibidiano. O quinto capítulo reúne essas histórias em uma análise conjunta, destacando pontos em comum e diferenças que elas revelaram sobre aprender a docência. Por fim, a conclusão retoma as perguntas iniciais, resume os achados, aponta limitações do estudo e sugere caminhos para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresento um panorama histórico do PIBID alinhando em seguida com um breve estudo sobre a formação docente e na sequência uma breve apresentação de metodologias de ensino que docentes de música têm se apropriado ao longo de sua formação e atuação em contextos escolares.

2.1 Formação do professor de música: saberes e práticas

A formação do professor de música é caracterizada por ser plural (diferentes linguagens, contextos e abordagens pedagógicas) e desafiadora (principalmente quando são observadas as demandas básicas da educação pública). Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que a formação do professor de música deve considerar três eixos teóricos que são descritos na literatura: a reflexividade, as competências profissionais e os saberes docentes, de maneira a enfatizar as diversas dimensões do trabalho docente.

No âmbito dos saberes docentes, Tardif (2014) propõe ao menos quatro categorias: (i) saberes da formação profissional; (ii) saberes disciplinares; (iii) saberes curriculares; e (iv) saberes experimentais. Nesse sentido, para o professor de música, esses saberes surgem da união entre conhecimentos pedagógicos e musicais, estratégias de ensino e práticas vivenciadas na escola (Araújo, 2007; Cunha; Martins; Lima, 2014). Por exemplo, no que tange aos saberes disciplinares, incluem-se a compreensão e a vivência de conteúdos específicos de educação musical como teoria e percepção musical, prática instrumental, apreciação e história da música, práticas criativas e compostivas. Já os saberes curriculares envolvem o conhecimento dos objetivos, conteúdos e metodologias estabelecidos pelos documentos oficiais (como o BNCC) e pela própria rede de ensino, bem como a maneira de como o professor organiza esses conteúdos no planejamento de suas aulas (Oliveira; Penna, 2017; Azevedo; Cunha; Lima, 2017).

Já os saberes da formação profissional envolvem as bases pedagógicas, psicológicas e filosóficas adquiridas ao longo dos cursos de licenciatura, programas de formação continuada ou mesmo em espaços informais (Tardif, 2014). São esses

saberes que orientam o educador musical na escolha das abordagens metodológicas, na elaboração de estratégias de ensino e na compreensão dos processos de aprendizagem musical em diferentes faixas etárias e contextos sociais (Almeida; Teixeira, 2023). Por fim, os saberes experimentais dizem sobre os conhecimentos que o docente constrói em sua prática de aula, observando as realidades escolares, a dinâmica com os estudantes, as limitações e as potencialidades da escola, que surgem através da prática, mas podem surgir por meio de reflexões críticas e fundamentações teóricas (Tardif, 2014).

Nessa perspectiva, cabe enfatizar o papel da prática e dos estágios em contextos reais de ensino, pois eles possibilitam ao futuro professor (ou ao professor em formação continuada) vivenciar, refletir e adaptar conhecimentos. Atividades como o PIBID-Música ilustram esse envolvimento entre teoria e prática, incentivando a atuação do licenciando em escolas públicas e a interação com professores mais experientes (Carvalho, 2011; UnB, 2022). Assim, o contato direto com a realidade escolar, junto com o pensamento reflexivo de troca entre os envolvidos, favorece a efetivação de competências pedagógico musicais e o desenvolvimento de uma identidade docente que integra o “fazer musical” e o “saber pedagógico” (Martins et al., 2019; Montandon, 2012).

Entretanto, inúmeros desafios ainda se apresentam à formação do professor de música, como a ausência de políticas de formação continuada específicas para professores de música e a estrutura curricular que não se adequa ao dia a dia vivido nas escolas de educação básica (Araújo, 2007; Cunha, 2014; Nascimento, 2015).

Nesse cenário, as pesquisas em educação musical (Nascimento, 2015; Azevedo; Cunha; Lima, 2017; Cunha; Martins; Lima, 2014; Ferreira Filho et al, 2013; Lima; Stencel, 2012; Loureiro; Dalben, 2009; Martins et al, 2019; Montandon, 2012; Santos; Rocha; Gomes, 2017) reforçam a necessidade de adequação curricular mais diversificado que envolva a universidade, a escola e a comunidade onde os projetos são realizados. Esses processos potencializam as reflexões sobre a prática (formação reflexiva), a construção de saberes docentes e o empoderamento profissional do professor de música.

Assim, a formação do professor de música demanda uma abordagem que considere reflexividade, competências e saberes docentes. Nessa mistura, o educador musical é visto como uma pessoa em permanente construção, articula conhecimentos pedagógico musicais, vivências práticas e reflexões críticas para atender às exigências da educação musical na escola. Em resumo, o foco é apresentado na construção de um profissional que compreenda o valor artístico, sociocultural e humano da música, desenvolvendo práticas inclusivas e contextualizadas.

2.2 O ensino de música na escola básica: metodologias e estratégias

Para o ensino de música em específico, observa-se algumas metodologias específicas que podem ser utilizadas na educação básica, e que vêm sendo discutidas ao longo do século XX, a partir de abordagens que utilizam a experimentação sonora, a integração entre corpo e mente, o desenvolvimento da sensibilidade e a valorização da criatividade nos processos de aprendizagem. Dalcroze, Willems, Kodály e Orff configuraram como alguns dos principais referenciais que inspiraram e ainda inspiram práticas docentes em diferentes contextos escolares (Ribeiro; Oliveira, 2014). Paralelamente, a perspectiva de inserir o ensino de música de forma organizada no currículo do ensino fundamental necessita de técnicas pedagógicas e de compreensão ampliada de como a música pode contribuir para a formação do estudante.

Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950) trouxe para o século XX a novidade de um ensino musical que vai além do uso exclusivo de instrumentos ou de abordagens teóricas. Sua proposta foca no movimento corporal e na escuta ativa, incentivando que o aluno tenha uma experiência sensorial e prática do som antes mesmo de aprender conceitos teóricos ou de aprimorar técnicas de execução (Ribeiro; Oliveira, 2014). A “euritmia”, termo adotado por Dalcroze para nomear sua metodologia, baseia-se na convicção de que o ritmo está naturalmente presente em cada indivíduo e pode ser trabalhado de forma a desenvolver a percepção auditiva e rítmica, especialmente nas crianças.

Para Dalcroze, o movimento não é acessório, mas componente essencial no aprendizado, percorrendo o espaço, marcando pulsos no corpo, respondendo

corporalmente às variações de dinâmica, de maneira a promover a interiorização da música. Segundo Ribeiro e Oliveira (2014), Dalcroze foi pioneiro ao reorganizar a lógica de ensino, invertendo a ordem tradicional, em vez de iniciar pela teoria, introduziu o contato vivencial com o som e o ritmo. Assim, o aluno internaliza conceitos sonoros, descobrindo significados que depois serão associados aos aspectos formais da música.

Aluno de Dalcroze, Edgar Willem (1890-1978) desenvolveu uma abordagem com forte ênfase na preparação auditiva antes do ensino técnico de instrumentos ou da teoria musical formal (Ribeiro; Oliveira, 2014). Para Willem, todo aluno pode ser estimulado a ouvir, reconhecer e organizar os elementos sonoros que compõem a música, mesmo antes de qualquer aprofundamento em teoria ou em leitura de partitura, permitindo uma compreensão mais natural dos elementos rítmicos, harmônicos e melódicos, fortalecendo a musicalidade de base. Zoltán Kodály (1882-1967) desenvolveu sua metodologia a partir do desejo de resgatar e fortalecer a identidade cultural nacional húngara por meio do canto coral e da música folclórica, buscando explorar inicialmente as canções tradicionais para depois avançar no aprendizado de escalas diatônicas e de ritmos mais complexos (Ribeiro; Oliveira, 2014).

Em sala de aula, a prática docente inspirada em Willem costuma aliar atividades lúdicas a momentos de escuta dirigida, onde o professor ajuda o aluno a focar em um único ritmo, melodia ou harmonia para, depois, reunir esses elementos na apreciação de uma peça musical. Já para Kodály, o foco em repertórios culturais próximos dos alunos promove vínculo afetivo, motivação e maior engajamento.

Por fim, Carl Orff (1895-1982), enfatizou a criação musical, a improvisação e o uso de instrumentos de percussão às necessidades dos iniciantes, envolvendo a exploração do ritmo e do movimento, entendendo que o processo criativo ocorre de maneira integrada: primeiro surge o ritmo, depois a melodia (Ribeiro; Oliveira, 2014).

Assim, observa-se que a adoção dessas diferentes abordagens (Dalcroze, Willem, Kodály e Orff) pode ser realizada de forma conjunta, escolhendo-se, em cada situação, a estratégia mais adequada à realidade das turmas e ao professor.

Nessa mesma linha, Loureiro (2022) lembra que o processo de inserção da música na escola envolve a compreensão dos valores estéticos e da função social da música, além de um trabalho constante de conscientização cidadã. Embora no Brasil

haja uma desigualdade de oferta de estrutura (como falta de instrumentos ou de professores especializados), Loureiro (2022) enfatiza que a formação de um repertório básico para a educação musical pode ocorrer a partir de práticas mais básicas sem o uso de grandes estruturas, como corais, jogos rítmicos, danças tradicionais e atividades de improvisação, associando a vivência prática a reflexões que fortalecem a percepção do aluno sobre os elementos sonoros.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação básica e superior em todo o território nacional. Dentre os diversos dispositivos, o PNE destaca a importância da valorização das expressões artísticas e culturais no processo formativo dos estudantes, o que inclui, necessariamente, a música enquanto linguagem educativa. A meta 7 do Plano, por exemplo, propõe a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, sugerindo o fortalecimento curricular que contemple as artes de maneira transversal e integrada ao projeto pedagógico das escolas (Brasil, 2014). Essa diretriz reforça o entendimento de que a educação musical deve ir além do ensino técnico, conectando-se à formação cidadã e ao desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, observa-se consonância entre os pressupostos do PNE e as metodologias de Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, que priorizam a vivência prática, a escuta ativa, o vínculo afetivo e a integração da música ao cotidiano escolar. A valorização de repertórios culturais locais e de práticas coletivas, como o canto coral, a improvisação e os jogos musicais, contribui diretamente para o cumprimento das metas de equidade e inclusão estabelecidas pela Lei nº 13.005/2014, especialmente quando se considera a diversidade regional do Brasil e os desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas. Assim, a música pode funcionar como uma ponte entre o conhecimento escolar e os saberes comunitários, fomentando o protagonismo estudantil e ampliando as possibilidades expressivas dos sujeitos (Brasil, 2014).

Ademais, o PNE ressalta a necessidade de formação continuada e valorização dos profissionais da educação (meta 16), o que é particularmente relevante para a efetivação de políticas de ensino de música na educação básica. A atuação de

docentes com formação específica e domínio de metodologias adequadas é essencial para assegurar a qualidade do ensino musical, conforme preconizado nas estratégias do Plano. A implementação de práticas musicais coerentes com os princípios da educação integral, prevista no próprio texto da Lei nº 13.005/2014, demanda suporte institucional, infraestrutura mínima e reconhecimento das artes como áreas fundamentais no currículo escolar, reforçando a legitimidade da música como componente curricular e como instrumento formativo (Brasil, 2014).

2.3 Histórico e metas do Pibid

Relacionado às diretrizes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pela Lei n.º 11.502/2007 (Brasil, 2007), o PIBID surgiu no mesmo ano da referida lei, em um contexto de valorização do magistério por meio de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, por meio de editais e portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de criar um diálogo entre teoria acadêmica e a prática escolar.

A UnB vem participando de projetos desta natureza que colocam quem está na licenciatura dentro da escola desde cedo. Entre eles está o PIBID que recebe apoio financeiro da CAPES. Na prática, esse programa aproxima estudantes da graduação e professores da rede pública, criando um espaço de troca em que todos aprendem sobre o exercício da docência: o estudante da graduação testa ideias na prática em sala de aula, e o professor da escola, que recebe apoio de um professor coordenador da universidade, promove e pratica a sua formação continuada.

Tais documentos estabelecem princípios e orientações que devem ser seguidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que elaboram seus próprios projetos, contemplando diferentes áreas de Licenciatura, incluindo a Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB) – (Carvalho, 2017, 2022). Desse modo, a CAPES passa a oferecer bolsas para estudantes de graduação que desenvolvem, na escola pública, ações de iniciação à docência, tendo a articulação entre professores supervisores (da escola) e coordenadores de área (na universidade) como pilar central do programa.

Desde que o PIBID chegou à UnB, em 2009, observa-se um aumento de um grupo de quatro licenciaturas e pouco mais de cinquenta bolsistas, onde o programa foi ganhando mais colaboradores, somando novas áreas, mais escolas parceiras e muito mais gente envolvida. Observa-se que cada edital anterior, veio puxando o próximo, onde em 2013 já contava com 17 cursos, 2018 aparenta uma consolidação dos núcleos interdisciplinares e, no biênio 2020-2022, a marca de 15 licenciaturas se manteve, mas com redes mais articuladas e projetos maiores (DEG, 2025)¹. Esse crescimento constante mostra que a integração de universidade e sala de aula de escolas de educação básica faz sentido para quem está aprendendo a ensinar, ganhando espaço para pôr em prática seus projetos de ensino e aprendizagem musical, bem como aprender como se configura esse contexto educacional, com suas particularidades.

No ciclo posterior, de 2022-2024 orientado pela Profa. Jéssica de Almeida, permaneceu a expansão do projeto em toda a Universidade, porém, cabe ressaltar o alcance de um total de 360 bolsistas apenas no subprojeto PIBID-Música. Tal ampliação se deu tanto no âmbito do número de estudantes quanto de professores supervisores, implementando uma agenda conjunta dos licenciando com os professores das escolas parceira recheada de ensaios, oficinas de composição, rodas de improviso e ações como “miniconcertos didáticos”. O DEG (2025) aponta que “a ideia é tornar a música visível no cotidiano escolar, mostrando que ela não é acessória, mas parte essencial do currículo”. Com isso, o PIBID-Música vem contribuindo na construção e fortalecimento da identidade docente daqueles quem escolheram a profissão professor.

Conforme edital DAPLI/DEG n.º 32/2022² divulgado pela Universidade de Brasília (UnB), o PIBID tem como finalidades incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, promover o contato entre licenciandos e o cotidiano de escolas públicas, colaborar com a valorização do magistério, favorecer a reflexão sobre o exercício da docência e estimular a inovação didática (UnB, 2022).

Nesse contexto, o subprojeto PIBID-Música ganha destaque, ao pensar especificamente nas questões que envolvem o ensino musical no âmbito escolar, ligando os desafios históricos e legais associados com a presença da música na

¹ Dados retirados de <https://www.deg.unb.br/>

² Disponível em

https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_voluntarios.pdf

educação brasileira. A criação do PIBID-Música relaciona-se intimamente à meta de atender às questões de legislações que tratam do ensino de música na escola.

Em 2008, a Lei nº 11.769 (Brasil, 2008) passou a prever a obrigatoriedade do conteúdo de música na educação básica, inicialmente como parte do componente curricular de Artes. Mais recentemente, a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 1996) aprovou a obrigatoriedade das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) na educação básica, mantendo em aberto a forma de organização dos currículos (Carvalho, 2017). Este cenário traz ambiguidade na interpretação das legislações apresentadas, podendo prejudicar a consolidação de uma política pública de ensino (Oliveira; Penna, 2017). Portanto, o subprojeto PIBID-Música é inserido em um ambiente em que os licenciandos de Música precisam compreender não apenas sua futura atuação profissional, mas as contradições e demandas de um sistema educacional que, por vezes, ainda vê a música como acessória, e não como área de conhecimento principal.

Com base nessas reflexões, percebe-se que uma das metas centrais do PIBID é promover, junto às escolas, experiências metodológicas que aliem a fundamentação teórica da universidade à realidade prática do ensino básico. Nesse sentido, Montandon (2012, p. 56) ao estudar os impactos do PIBID na formação de professores, observa vivências que os Programas deveriam ser “integrados de forma permanente aos currículos dos cursos de licenciatura, atingindo a maior meta dos programas que é a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores da educação básica”. Ou seja, há uma expectativa de que o PIBID não seja somente uma iniciativa pontual, mas que provoque reestruturações curriculares, assegurando uma “formação qualitativa e propositiva” (Montandon, 2012, p. 58).

No campo da Educação Musical, vários estudos têm indicado que as atividades do PIBID contribuem efetivamente para a aprendizagem docente e para o dia a dia de um professor de música que compreenda tanto os fundamentos teóricos (psicológicos, filosóficos, históricos, pedagógicos) quanto a fundamentos práticos (Azevedo; Cunha; Lima, 2017; Cunha; Martins; Lima, 2014; Ferreira Filho et al, 2013; Lima; Stencel, 2012; Loureiro; Dalben, 2009; Martins et al, 2019; Montandon, 2012; Santos; Rocha; Gomes, 2017).

O principal ponto do programa está na atuação entre o licenciando e o professor supervisor, possibilitando ao discente vivenciar a organização de aulas, a observação crítica da realidade escolar e o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Tal experiência do licenciando, conforme Carvalho (2011, p. 18), “proporciona um laboratório de práticas docentes, no qual é possível experimentar metodologias e refletir continuamente sobre elas, identificando problemas e soluções”.

Além disso, o PIBID se destaca por aproximar universidade e escola, gerando benefícios mútuos, onde a escola se vê como espaço de formação e produção de conhecimento, e o licenciando consolida competências profissionais em um ambiente real e dinâmico. Segundo Almeida e Teixeira (2023), essa relação fortalece o processo de entender a docência como prática crítica e reflexiva, na medida em que coloca o estudante em constante diálogo com professores em exercício e com situações concretas de aprendizagem. No subprojeto de Música, especificamente, esses desafios se traduzem em entender como trabalhar a música em diferentes faixas etárias, com ou sem recursos instrumentais, ou ainda em contextos de vulnerabilidade, mantendo sempre a preocupação de planejar situações de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural e as diretrizes oficiais.

No que tange às metas do PIBID-Música da UnB, há uma ênfase em levar o licenciando a refletir sobre diretrizes curriculares como a BNCC e aprofundar o planejamento de aulas de música inseridas na educação básica. O edital do PIBID/UnB-2022³ destaca a necessidade do bolsista participar semanalmente de reuniões formativas, interagir com a realidade escolar, elaborar materiais didáticos e propor experimentações metodológicas (UnB, 2022).

Dentre as estratégias mais recorrentes, encontram-se oficinas de percussão corporal, coral, criação de instrumentos de sucata e uso de tecnologias aplicadas à educação musical (Carvalho 2011, 2017). Segundo a análise de Cunha, Martins e Lima (2014), Azevedo, Cunha e Lima (2017), o PIBID música acompanhado por eles, visou não apenas a execução artística, mas também a formação de um pensamento pedagógico-musical que seja coerente com a contemporaneidade e com as características do alunado.

³ Disponível em https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_voluntarios.pdf

Dessa forma, a história do PIBID é marcada por metas e desafios constantes desde seu início, em 2007, onde o programa visava incentivar os discentes de licenciatura a enfrentar o déficit de professores na rede pública, hoje ele se consolida como uma iniciativa que promove inovação didática, aliada com os pilares da pesquisa, ensino e extensão (Carvalho 2011, 2017). Para a área de Música, em particular, a consolidação do PIBID vem auxiliando no desenvolvimento da prática profissional de professor dentro de sala, que integra o fazer musical ao discurso pedagógico, fazendo com que o licenciando perceba na prática o cotidiano da Educação Musical.

Assim, quando se fala em PIBID-Música especificamente, observa-se uma importante ferramenta para a consolidação das práticas musicais na escola e para uma adequação das licenciaturas em Música às novas leis. A própria Lei nº 11.769/2008 obriga a demanda urgente de professores com formação específica para o ensino musical. Assim, o programa cumpre seu papel estratégico, permitindo o conhecimento dos recursos existentes e das limitações. Tal vivência colabora para a formação de um docente que, segundo Carvalho (2011, p. 7), “seja mediador de aprendizagens, com duplo conhecimento: o disciplinar (música) e o pedagógico”.

Em comparação com o edital de 2024 sob orientação da Profa. Delmary Vasconcelos de Abreu, ambos mantêm o mesmo conjunto de meta para o PIBID, qual seja: valorizar o magistério, aproximar universidade e escola, garantir ao licenciando pelo menos 10 horas semanais de atividades no projeto, exigir carta de intenções/intervista na seleção e reforçar que o bolsista não substitui o professor da escola. Também seguem prevendo vigência de 18 a 24 meses, supervisão conjunta (coordenador em conjunto com os professores da rede) e uso de relatórios periódicos para avaliar o trabalho do estudante (UnB, 2024).

O edital 2024 dobra o número de bolsas, passando de 360 para 720, com mais 514 vagas-reserva, além de ampliar de 15 para 21 os cursos participantes, incluindo Computação, Educação Física, Ciências Sociais, Teatro e um núcleo interdisciplinar Artes Visuais/Teatro/Música. O edital exige cadastro na Plataforma Freire e adota as normas da Portaria CAPES n.º 90/2024 como referência legal. Para o PIBID-Música, mesmo mantendo 18-24 vagas por núcleo, há reforço de requisitos como disponibilidade para encontros semanais e entrega de materiais didáticos autorais,

sinalizando maior foco em produção criativa e articulação com os demais projetos de Artes (UnB, 2024).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o caminho metodológico escolhido para esta pesquisa. Tomo os relatos de experiências como referência teórico-metodológico. No tópico que segue, destaco alguns conceitos sobre o que é o relato de experiência e no segundo os procedimentos utilizados para colher os relatos e analisá-los.

3.1 Relatos de experiências

O relato de experiência foi o referencial teórico e metodológico escolhido para este trabalho. Tanto o meu quanto dos alunos traduzem as experiências como professores e alunos. De acordo com Larossa (2014, p. 50), “a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida”. Nesse sentido, Oliveira (2018, p.12) entende que “se o relato desaparece, desaparece também a relação dessas pessoas com a música com a qual são vivenciadas com as experiências musicais”. E se desaparece como nos conta o autor, a possibilidade de se trocar ideias e conhecimentos entre pessoas que se relacionam com música também se tornam ocultas, perdendo-se uma experiência de contar aquilo que se ensinou e aprendeu musicalmente.

Seguindo com os estudos de Oliveira (2018, p. 39) foi possível compreender que somos contadores das histórias que vivemos com a música, “vivemos vidas relatadas”. O autor dialoga com Contreras (2016 *apud* Oliveira, 2018), um pesquisador da experiência docente.

Em se tratando de pesquisas que se utilizam dos relatos de experiência, [...] o fato de que a intenção de produzir relato de experiência não é simplesmente falar sobre as experiências vividas pelos sujeitos, mas sim “fazer dos relatos uma experiência”, como uma maneira “de dar forma ao vivido”, para que se preste atenção às questões que, por meio das narrativas, requerem mais cuidado ou necessitem de um desenvolvimento maior no processo de pesquisa. De acordo com o autor, “não somente para compreender algo delas, mas sim para nos afetarem de um modo existencial”. Isso significa dizer que, com os

relatos de experiência, nós “investigamos o vivido, buscando luz para perceber com mais amplitude e orientarmos melhor o caminho da educação [musical] (Contreras, 2016 *apud* Oliveira, 2018, p. 40).

Ainda com Oliveira (2018, p. 39) apreendemos dele uma reflexão sobre os relatos de experiência fundamento nas pesquisas de Suarez (2015). Assim diz Oliveira:

Além da possibilidade de o relato de uma experiência se tornar formativo para quem o faz, também pode ser o mesmo para quem o lê. No processo de elaboração, o sujeito elege as experiências que constarão no relato. Essas são, portanto, escolhas que ele faz ao narrar, relatando o que o afetou e como isso aconteceu. Dar a oportunidade de compreender a experiência do outro para gerar experiências em si mesmo é “como história que permita ser lida em conexão pessoal”, como um “saber que nasce da experiência”, contribuindo com seus pares, profissionais que compartilham de seu horizonte de expectativa. Assim, o relato pode fazer sentido também para quem o lê (Suarez, 2005, p. 37, *apud* Oliveira, 2018, p. 42).

Nos estudos de Suarez (2005 *apud* Oliveira, 2018) identificamos que para “elaborar o relato de sua própria experiência, o sujeito necessita consultar-se, pesquisar-se, olhar por diversos ângulos a experiência a ser narrada antes de registrá-la, possibilitando sua reconfiguração como uma maneira de expressar a experiência”. A escrita dos relatos se torna, segundo Suarez (2005 *apud* Oliveira, 2018), um processo de “formação em si mesmo”. No relato de experiências os sujeitos se põem a escrever, ler, questionar e refletir acerca dos relatos de si e do outro, podendo, assim, levá-los a uma reconfiguração e ressignificação de sua experiência, uma vez que os narradores têm a possibilidade de “construir e recriar um sentido, fundamentado em seus próprios saberes práticos” (Suarez, 2005, p. 37 *apud* Oliveira, 2018, p. 42).

Por fim, em Abreu (2024, p. 02) entendemos que “o objetivo de um pesquisador da educação musical é chegar a novas conclusões a partir da maturidade experienciada no diálogo com quem vivenciou e tem conhecimento sobre o tema abordado”. Para tanto, a autora fundamenta seus argumentos em Bastian (2000, p. 84) que considera a pesquisa biográfica como “autênticos relatos de experiências de professores e alunos” (Bastian, 2000, p. 84).

3.2 Procedimentos de coleta e análise dos relatos

Para a construção dos relatos, iniciei pelo desenvolvimento do meu próprio texto de experiência no subprojeto PIBID-Música, o que me permitiu revisar, organizar e refletir sobre minha trajetória formativa. A escrita desse relato inicial possibilitou que me lelembresse e que organizasse as práticas vividas e foi a base para a formulação do formulário e de suas questões que foram enviadas para outros colegas para a elaboração de seus relatos de experiência.

Com base nas temáticas que surgiram do meu relato, elaborei um questionário via Google Forms, intitulado “**Questionário – Relatos de Experiência no PIBID-Música**”. O formulário completo encontra-se incluído no Anexo A desta monografia. O objetivo do formulário foi orientar os licenciandos em música que participaram do PIBID na reconstrução narrativa de suas experiências no programa, capturando a dimensão educativa e pessoal do relato de experiência, mas também para ter parâmetros comparáveis entre as respostas.

O link do formulário foi encaminhado por mensagem direta no WhatsApp no dia 25 de abril de 2025 a três colegas que haviam participado do PIBID-Música. Dois deles responderam voluntariamente ao convite: Eduardo Lucchesi Scano (15º semestre) e Arthur Silva Borges Cordeiro (7.º semestre), cujas experiências ocorreram em momentos distintos do subprojeto e em diferentes escolas da rede pública do Distrito Federal. A proximidade com os dois colegas favoreceu a adesão na tarefa, pois ambos já haviam conversado e discutido anteriormente sobre sua atuação como bolsistas e demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa.

Após a coleta, realizei uma leitura atenta das respostas com o objetivo de identificar elementos que pudessem dialogar com os temas deste estudo (observar práticas pedagógico-musicais; verificar relações entre teoria e prática; relatar impactos formativos do PIBID). Essa análise textual foi fundamentada nos pressupostos da narrativa formativa de Suarez (2005 apud Oliveira, 2018), Abreu (2024) e Bastian (2000) buscando apreender o sentido que cada sujeito atribuiu às suas vivências e como essas experiências impactaram sua constituição como futuro docente de música. A seguir, é apresentado a construção das narrativas das três histórias (a minha, a de Eduardo e a de Arthur).

4 PIBID-MÚSICA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de música, a partir da apresentação de três relatos de experiência. Os relatos, produzidos por licenciandos da UnB em diferentes períodos de participação no subprojeto PIBID-Música, apresentam vivências formativas em escolas públicas do DF e apresentam o impacto das ações do programa na constituição de saberes docentes.

Com a descrição das práticas pedagógico-musicais, os contextos escolares e as atividades desenvolvidas em articulação com a universidade, os relatos permitem compreender como o PIBID se configura como espaço privilegiado de aprendizagem da docência, articulando teoria e prática em situações reais de ensino. A análise desses percursos busca destacar tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados, contribuindo para o debate sobre a qualidade da formação de professores de música no âmbito das políticas públicas educacionais.

4.1 Relato de experiência de Daniel Silveira Santos Pibid-Música 2022-2024

Aqui me apresento, como sendo um licenciando em Música pela Universidade de Brasília, de nome Daniel Silva Santos, integrante do subprojeto PIBID-Música de agosto de 2022 a julho de 2024. Minha escola-campo foi a Escola Parque 210 Norte (turmas do 3º ao 5º ano) e o núcleo universitário sediado foi o Departamento de Música da UnB, sob coordenação de uma docente formadora. Meu grupo contava com 14 bolsistas, dois professores supervisores e a coordenadora de área, estrutura que segue o Edital DAPLI/DEG n.º 32/2022⁴, que prevê a presença de escola-campo, docentes experientes e encontros regulares na universidade.

Os encontros semanais na UnB eram dedicados à leitura guiada da BNCC de Arte/Música e do PNLD-Arte, análise de textos de educação musical e trocas de planos

⁴ Disponível em https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_voluntarios.pdf

de aula e simulações de regência. Em paralelo, nós pibidianos (bolsistas do projeto) observávamos as aulas na Escola Parque, fazíamos anotações sobre a dinâmica da turma e, depois, assumimos pequenos momentos de regência. Participávamos de oficinas práticas sobre percussão corporal, musicalização pela imitação e construção de instrumentos com materiais recicláveis, oficinas de atividades com voz, histórias sonorizadas, oficinas de atividades musicais com materiais sonoros diversos, e oficinas sobre música e tecnologia. Todas essas oficinas internas serviram como uma experiência importante na minha formação, uma vez que contribuíram para ampliar o repertório de possibilidades de diferentes formas de ensinar música, diferentes atividades práticas que podem ser trabalhadas em sala de aula.

O registro de portfólio de atividades também foi uma das atividades realizadas durante o PIBID, onde nós registramos por escrito todas as atividades que aprendemos com nas oficinas, nos encontros semanais na Unb, na leitura de materiais, leitura de textos, das intervenções didáticas realizadas na Escola Parque e do concerto colorido. Além disso, havia orientações e escrita de relatório das aulas observadas e das reuniões. Realizamos também intervenções didáticas nos projetos trimestrais da Escola Parque de diferentes temáticas, como escola de samba, festa junina e outros onde a escola realizava a culminância.

O grupo também realizou um recital conjunto com bolsistas do IFB-Ceilândia, o que exigiu dividir tarefas, combinar arranjos e reger coletivamente. Abaixo, observa-se a Tabela 1 que apresenta os dispositivos, frequência e conteúdos/foco de cada atividade:

Tabela 1 - Cronograma de atividades do PIBID.

Dispositivo	Frequência	Conteúdos / Focos principais
Reuniões de estudo na UnB	Semanal	BNCC (Arte/Música) e PNLD-Arte; leitura dirigida de textos de educação musical; socialização de planos de aula; simulações de regência.
Observação em sala	Semanal	Rotina pedagógica da Escola Parque; gestão de turma; identificação de recursos musicais disponíveis.
Oficinas internas	Eventual, realizadas com grande frequência	Percussão corporal; voz e coro; estratégias de imitação como processo de aprendizagem;
Intervenções didáticas	Pontual	“Concerto Colorido” ; práticas de percussão corporal e instrumental com turmas de 3.º a 5.º ano;
Integração interinstitucional	Pontual, dia 11/12/2024	Recital conjunto UnB-IFB (Campus Ceilândia) envolvendo repertório brasileiro (“Da Lama ao Caos”, “Baiana”, “Samba Lelê”).
Oficinas de percussão corporal e registros de atividades em Portfólio	Pontual, dia 10/04/2022	atividades de percussão corporal
Oficinas de atividades com voz	Pontual dia 08/05/ 2022	Oficinas de atividades com voz e registro de atividades em portfólio
Atividades musicais com materiais sonoros diversos	Pontual dia 12/06	realização de leitura dos textos e registro de uma das atividades para o portfólio.
Oficina de imitação	Pontual, dia 24/07	Imitação: inimiga ou vilã da aprendizagem ?; estratégias de imitação como processo de aprendizagem
Concerto colorido	Pontual realizada nos últimos meses antes do encerramento	Confecção de materiais , construção de instrumentos não convencionais, planejamento e ações na escola
Eventos com o PIBID Unb	Pontual	Evento de abertura, de encerramento e encontro de docentes PIBID e RP

Fonte: Elaboração própria

Além das práticas e observações em turmas dos anos iniciais, na Escola Parque 210 Norte, tivemos momentos de estudo e reflexão acerca da educação musical, estudos de diversas atividades práticas pedagógicas musicais, oficinas sobre música corporal, voz e métodos de aprendizagem em música. As reuniões foram com os colegas e a orientadora ocorreram dentro da UnB, realizando leituras, análises e discussões sobre o PNLD e a BNCC, aplicando na prática as habilidades e competência que esse documento normativo traz para o ensino-aprendizagem de música.

Tais reuniões tinham como foco prático, a apresentação de sugestões de atividades que a própria orientadora do programa desenvolvia com as turmas de alunos da Escola Parque, compartilhando conhecimentos e dicas importantes de como o professor deve se comportar numa turma de alunos diante de determinadas situações, incluindo questões frágeis particulares de cada aluno e demandas gerais vividas no ambiente escolar.

Observa-se, portanto, que essas reuniões onde apresenta-se estudos sobre o campo da educação musical na prática, utilizando metodologias pedagógicas voltados para o desenvolvimento de atividades musicais, leitura e análise de dispositivos legais (como BNCC e PNLD), já pode ser apresentado como uma experiência basilar adquirida para a atuação como futuro docente. Os textos, documentos, diretrizes, currículo e material didáticos apresentados, trazem confiança para relacionar os conhecimentos teóricos, na regência das aulas de música, ampliando assim o repertório de possibilidades e ideias para desenvolver, planejar e executar uma aula de música.

O PIBID proporcionou também oportunidade para produção de artigos, houve momento de orientações e produção de relatos de experiência para o congresso da ABEM. E ainda o programa contou com diversos eventos com o PIBID Unb, eventos de encerramento e abertura do programa, e outros eventos com palestras. No final do programa houve um encontro com pibidianos de todas as licenciaturas e também dos bolsistas da residência pedagógica, onde realizamos oficinas, colocando em prática as atividades do concerto colorido com o público adulto , os bolsistas de outras licenciaturas. Foi um também um momento de trocas de experiência, além de reger as atividades, participamos também como aluno, participantes das outras oficinas realizadas por outros bolsistas de outras licenciaturas.

4.1.1 Práticas musicais na escola

Durante a participação no Pibid, vivenciei diversas atividades práticas que serviram de ponte entre a formação acadêmica e a atuação em sala de aula. Entre as

experiências mais significativas, encontram-se as oficinas de práticas musicais aplicadas posteriormente às turmas da Escola Parque e, ainda, a oportunidade de replicar essas vivências com estudantes adultos da UnB durante a Semana Universitária.

Uma intervenção didática de grande destaque no Pibid foi o concerto colorido, uma atividade pedagógica onde os licenciandos bolsistas regem a prática musical, com instrumentos não convencionais e música corporal. Essa atividade contou com uma regência coletiva, em grupo, na qual dividimos os alunos em grupo, a fim de que cada grupo tocasse um padrão rítmico e melódico. O nome concerto colorido vem da ideia de ser um conjunto musical, uma banda separado em “naipes”, onde cada “naipe” corresponde a um grupo de instrumento (executando um som, um padrão rítmico ou melódico) e cada “naipe” é separado por uma cor, por isso sendo “colorido”.

Figura 1 - Concerto colorido - Percussão corporal samba lelé.



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 - Concerto colorido - Percussão corporal Samba Lele com os pibidianos



Fonte: Elaboração própria

Figura 3 - Concerto colorido - Ensinando a percussão corporal de Samba Lele



Fonte: Elaboração própria

Na prática, o concerto colorido foi dividido em 4 momentos: planejamento, construção de instrumentos não convencionais, ações nas escolas e recital conjunto. O planejamento foi o momento de planejar o concerto colorido e um conjunto de aulas práticas, além disso houve tempo para tirar e ensaiar os repertórios com todos os pibidianos. A construção dos instrumentos não convencionais foi em conjunto, cada pibidiano trouxe materiais recicláveis e juntos construímos instrumentos de percussão com esses materiais.

Figura 4 - Concerto colorido: Tocando Da lama ao Caos



Fonte: Elaboração própria

As ações nas escolas, onde o projeto do concerto colorido começou a ser colocado em prática, foram realizadas em 2 semanas, onde eu e mais dois colegas regemos as turmas da escola parque. Na primeira semana foi apresentado aos alunos a música “Samba Ielê” (cantiga popular brasileira, tradicionalmente cantada em rodas de crianças e festas folclóricas, sem um autor conhecido) e “Baianá” (composta pelo grupo Barbatuques, inspirada na cantiga popular “Boa Tarde, Povo” de Maria do Carmo Barbosa e Melo), ambas na versão de Barbatuques. Com essas músicas foi trabalhado com os alunos música corporal e a execução musical. Os alunos conheceram essas duas canções e depois tocaram, divididos em grupos, cada um responsável por um padrão de percussão corporal, e outros responsável pelo som com a voz. Os estudantes experimentaram a dinâmica de combinar diferentes ritmos até alcançar uma execução coletiva e coesa.

Na segunda semana de ações do concerto colorido na Escola Parque, foi trabalhado com os alunos o elemento ritmo, utilizando a música “Da lama ao caos” (álbum de estreia da banda Chico Science & Nação Zumbi, lançado em 1994), com o

auxílio de instrumentos confeccionados pelos próprios pibidianos. Foram propostas práticas musicais coletivas, tocando a referida música em conjunto com os alunos. Além disso, foi apresentado para a turma a origem, história e elementos do gênero musical Hip Hop e Rap – estilo dominante da música que trabalhamos. A prática musical com os alunos foi dividida em naipes, cada grupo de alunos tocando ritmo de instrumentos diferentes, enquanto os pibidianos conduziam a banda e acompanhavam em conjunto com a turma.

O recital conjunto contou com apresentação de todos esses 3 repertórios e regência coletiva na Escola Parque, com todas as turmas de licenciandos do Pibid do IFB e da Escola Parque. Primeiramente como músicos, eu e todos os colegas da edição Pibid 2022-2024, apresentamos um recital, tocamos “Samba Ielê” e “Baianá” de Barbatuques, e “Da lama ao Caos” de Chico Science e Nação Zumbi para os alunos de todas as turmas da Escola Parque, para esse recital houve um esforço coletivo de arranjos, preparação e ensaios com antecedência. Após a apresentação musical, nós (todos os pibidianos) atuamos como professor, chamando os alunos para participar e tocar a música em conjunto, dividindo em “naipes”, onde cada grupo de professor ensinou o padrão rítmico e vocal das músicas para os alunos para cada “naipes de instrumento”. Para esse recital e a regência coletiva, foi combinado antes que cada grupo de professor usasse uma camisa com diferente cor, onde cada cor corresponde a um “instrumento”.

Essa atividade de recital conjunto e regência foi planejada durante semanas, com o intuito de melhor organizar o papel de cada um dos participantes, como os instrumentos a serem utilizados para cada repertório, a elaboração dos arranjos e ensaios para o recital com o tema “Concerto Colorido”. Observou-se um grande esforço coletivo, onde alguns pibidianos tiveram que reger turmas agregadas em conjunto e de maneira singular.

Durante a regência dessa atividade, foi observado e vivenciado meios de ter o controle da turma e conduzi-los de forma a levá-los a aprendizagem musical. O que se mostrou uma ótima experiência e aprendizado da docência em música, pois foi percebido que são as estratégias de ensino, com suas tentativas e erros que aprimoram as aulas, tornando-as mais fluentes, sem interrupções e falta de atenção por parte dos

alunos, levando-os a participarem das atividades e obtendo ótimos resultados na performance musical.

Outro momento formativo relevante foi a oficina “Imitação: amiga ou vilã da aprendizagem musical?”, conduzida pela professora Jéssica Fritzen em dois encontros do Pibid. Nessa atividade, foram apresentadas estratégias de musicalização voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando a imitação como princípio metodológico. A oficina incluiu demonstrações práticas, discussões em grupo e reflexões sobre como tornar os alunos conscientes do papel da imitação no processo de aprendizagem. A abordagem mostrou-se inovadora ao revelar possibilidades de ampliar a participação discente e de diversificar o repertório de atividades musicais na escola.

Por fim, a experiência acumulada nas iniciativas apresentadas me permitiu consolidar competências essenciais para a futura docência em música. O planejamento de aulas, a construção de materiais didáticos, o registro do portfólio de atividades, a regência coletiva e a execução de repertórios variados demonstraram o potencial das ações do Pibid para articular teoria e prática. Ao aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos escolares e universitários distintos, trazendo para mim a percepção de que a aprendizagem musical pode ser enriquecida quando se privilegiam metodologias colaborativas, uso de materiais acessíveis e valorização da experiência dos próprios estudantes.

4.1.2 Relação da experiência com a teoria

Com base nas vivências registradas no projeto PIBID-Música, reconheço que o programa teve papel decisivo em sua formação como futuro professor de Música. O contato direto com a realidade escolar revelou que imprevistos, limitações de recursos e demandas diversas fazem parte do cotidiano da educação básica, de modo que a docência exige preparo para lidar com tais desafios como apresentado por Tardif (2014) e Carvalho (2011). Essa constatação foi confirmada ao longo dos dois anos de

participação, período em que o passei a compreender, de forma gradual, o conjunto de competências requeridas para ensinar Música em escolas públicas.

Ao introduzir gêneros como hip-hop e rap nas oficinas, a experiência confirma a orientação de Zoltán Kodály, apresentado no estudo de Ribeiro e Oliveira (2022), ao defender que a didática musical se fortalece quando o repertório possui valores culturais próximos ao estudante. Trabalhar letras e batidas que estão presentes no dia a dia dos alunos cria pontes afetivas e amplia a participação, pois a aproximação entre vivência cultural e conteúdo escolar favorece a escuta atenta, a prática coletiva e a construção de sentido na aprendizagem. Nesse cenário, os ritmos urbanos funcionam não só como recurso sonoro, mas como conteúdo que legitima identidades e torna o processo de ensino mais acessível e motivador.

Observações de aulas, momentos de regência e experimentações em sala me permitiram sentir mais preparado para enfrentar as dificuldades do dia a dia de sala de aula. Em especial, as reuniões de estudo e a execução do “Concerto Colorido” serviram como laboratório para ampliar repertório, conhecer novos conteúdos musicais e testar procedimentos metodológicos, como diz a literatura de Montandon (2012) ao afirmar que os impactos da vivência prática de professores em formação são fundamentais. O planejamento dessas aulas, que envolveu desde a construção de instrumentos recicláveis até a distribuição de papéis entre os alunos, demonstra a importância de organizar objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações de forma clara e sequencial, etapa considerada essencial por Almeida e Teixeira (2023) no processo de planejamento didático.

Além disso, as atividades do PIBID favoreceram a compreensão do contexto escolar, do perfil das turmas e das estratégias adequadas para promover ensino-aprendizagem musical. Embora tal conhecimento costume ser desenvolvido apenas após anos de atuação, a imersão oferecida pelo programa antecipou parte desse percurso, aspecto também observado nos estudos de Azevedo, Cunha e Lima (2017). Destaco que, no início, apresentava dificuldades para conduzir uma turma; contudo, o acompanhamento dos professores supervisores, aliado ao espaço seguro para errar e refazer, fortaleceu sua confiança e autonomia.

É importante notar que as disciplinas de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical (PEAM), cursadas nos primeiros semestres da licenciatura, ofertaram oportunidades de aplicação prática um pouco limitadas. O subprojeto PIBID-Música, por sua vez, proporcionou experiências alinhadas à BNCC, apresentando um repertório diversificado de atividades, como percussão corporal, canto coletivo e construção de instrumentos de sucata. Essas práticas foram discutidas coletivamente, permitindo ajustes antes da aplicação em diferentes turmas e contextos, conforme sugerem Cunha, Martins e Lima (2014) sobre a necessidade de articular teoria e prática de modo contínuo.

Diante dessas evidências, considero que o PIBID é essencial para minha trajetória acadêmica, pois, em dois anos de participação, foram construídas bases pedagógico-musicais que ampliaram a minha visão sobre planejamento, gestão de sala de aula e escolha de repertórios. O programa também possibilitou testar metodologias inovadoras em ambiente supervisionado, o que, segundo Almeida e Teixeira (2023), constitui um diferencial na preparação de professores reflexivos e críticos.

Por fim, as observações realizadas em sala, os estudos semanais na universidade e as intervenções didáticas demonstraram que o PIBID é mais do que um campo de estágio: trata-se de um espaço de formação que alia segurança para experimentar a orientação constante de docentes experientes. Assim, o licenciando pode desenvolver práticas musicais que respeitam a diversidade cultural da escola e as diretrizes oficiais, consolidando competências que dificilmente seriam adquiridas sem a mediação do programa.

4.1.3 Articulação entre o PIBID e os estágios supervisionados

A participação no PIBID me concedeu segurança extra para atuar nos estágios supervisionados em Música cursados na Universidade de Brasília. Nos dois semestres finais, quando cursei os Estágios II e III, eu já contava com a vivência prévia do PIBID, experiência ausente no Estágio I. Essa diferença tornou evidente a evolução das

práticas de como ser professor: planejamento mais claro, condução de turma mais tranquila e uso variado de recursos musicais.

Os cenários também se diversificaram. No PIBID, o trabalho ocorreu com crianças de 8 a 12 anos na Escola Parque. O Estágio II foi realizado no Instituto Federal de Brasília (IFB) com turmas do ensino médio, enquanto o Estágio III aconteceu no CASEB com alunos do 9.^º ano. Mesmo diante de faixas etárias distintas, as aulas dos Estágios II e III refletiram maior segurança e domínio de sala, resultado direto das situações de observação e regência vividas no PIBID.

Na preparação das aulas do Estágio II, retomei experiências de percussão coletiva desenvolvidas na Escola Parque, utilizando instrumentos disponíveis no IFB para trabalhar ritmos brasileiros com as turmas de ensino médio, adaptando as propostas à idade e ao conhecimento musical dos estudantes. Já no Estágio III elaborei um projeto de música corporal voltado a gêneros populares (bossa nova, baião e xote) inspirado nas oficinas de percussão corporal e no “Concerto Colorido” experimentados no programa.

Esses exemplos mostram que o PIBID funcionou como ponte entre teoria e prática, trazendo familiaridade com processos de planejamento, experiência em conduzir atividades práticas e repertório de dinâmicas facilitaram a transposição didática nos estágios. Assim, o programa contribuiu para construir autoridade em sala, ampliar o conjunto de estratégias pedagógicas e oferecer base sólida para o exercício da docência em Música.

4.2 Relato de experiência de Eduardo Lucchesi Scano Pibid-Música 03/2018 a 11/2019

Licenciando do 15º semestre de Música na UnB, Eduardo integrou o subprojeto PIBID-Música entre março de 2018 e novembro de 2019. Atuou em duas escolas-campo: a Escola Parque 210 Norte (turmas de 6.^º ano) e o Colégio Paulo Freire (2.^º ano do ensino médio). As atividades se distribuíam em média entre quatro e oito horas semanais, combinando observação de aulas, intervenções práticas e reuniões formativas na universidade.

Nos encontros na UnB, o grupo de bolsistas estudava a BNCC de Arte/Música, analisava artigos de educação musical e socializava planejamentos. Nessas sessões, Eduardo aprofundou o modelo C(L)A(S)P (*Composition, Literature, Audition, Skill acquisition, Performance* - composição, literatura musical, apreciação, habilidades técnicas e performance) de Swanwick (1979 *apud* Weiland, 2008) e as ideias de R. Murray Schafer sobre paisagem sonora, referências que nortearam suas intervenções.

4.2.1 Práticas musicais na escola

Eduardo auxiliou a professora titular em atividades lúdicas de representação gráfica do som, contação de histórias musicadas e pequenas vivências de violão. Para tornar conceitos abstratos mais palpáveis aos alunos do 6º ano, recorreu a cartões coloridos e gestos corporais que simbolizavam altura, duração e timbre.

Também desenvolveu junto à supervisora um projeto de paisagem sonora. Onde a turma mapeou sons do cotidiano escolar, classificou-os por fonte e intensidade e, depois, organizou-os em uma composição coletiva. O uso de percussão corporal e objetos encontrados (latas, garrafas PET) aproximou teoria e prática. O momento marcante desse processo ocorreu quando os estudantes, em roda, recriaram o ruído de um ônibus chegando ao pátio: cada grupo assumiu um “pedaço” do som (motor, buzina, portas) e a textura final surpreendeu pela riqueza de detalhes e envolvimento da turma.

Além das intervenções, Eduardo e os colegas redigiram artigos acadêmicos relatando as experiências, posteriormente apresentados em encontros de iniciação à docência, o que fortaleceu a reflexão sobre a própria prática.

4.2.2 Relação da experiência com a teoria

Ao longo do período de dois anos, Eduardo Lucchesi Scano relatou perceber que o diálogo entre os teóricos estudados na universidade e a prática escolar exigiu um processo de releitura constante. O modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979 *apud*

Weiland, 2008) serviu como um mapa para equilibrar composição, literatura musical, apreciação, suporte teórico e performance dentro de uma mesma sequência didática. Nas reuniões formativas, foram elaborados roteiros de aula em que cada letra do acrônimo aparecia explicitada em objetivos mensuráveis. Já na sala, a lógica precisava ganhar outra roupagem e mais flexibilidade para adequar ao ritmo real da turma, onde as interrupções se mostravam inevitáveis, além de contínuos esforços para capturar a atenção espontânea dos estudantes.

As leituras de R. Murray Schafer sobre paisagem sonora aprofundaram ainda mais esse movimento: ao propor que o aluno observe, registre e recrie os sons do cotidiano, Schafer convida o professor a tratar o ambiente como material didático vivo, ideia que foi replicada aos estudantes do Colégio Paulo Freire, que produziram uma peça com o enredo do ônibus chegando ao pátio da escola. Esses ensaios práticos mostraram que a BNCC de Arte/Música, embora apresente habilidades de forma genérica, oferece oportunidade para projetos interdisciplinares, pois, segundo Eduardo, bastou relacionar as competências de criação e apreciação musical ao eixo de “cultura digital” para legitimar o uso de aplicativos de gravação e edição durante a composição da paisagem sonora.

Em síntese, Eduardo comprehende que o PIBID funcionou como um laboratório onde conceitos teóricos ganhavam corpo, evidenciando que a passagem da norma curricular para a prática depende de prontidão para adaptar, negociar e, sobretudo, escutar o contexto escolar.

4.2.3 Impactos formativos e articulação com os estágios

No plano formativo, o percurso no PIBID atuou como alavanca para sua identidade docente, pois a convivência semanal com a professora da Escola Parque e com a supervisora do Colégio Paulo Freire ofereceu um repertório de estratégias de gestão de turma que nenhum manual descreve com tanta nitidez: aprender a modular a voz para recuperar a atenção, reorganizar a disposição das carteiras para favorecer a escuta coletiva ou negociar regras de participação antes de iniciar uma dinâmica rítmica

foram aprendizagens que migraram, quase automaticamente, para os Estágios II e III realizados na reta final da graduação.

Enquanto nos estágios obrigatórios o cronograma apertado e o caráter avaliativo exigiam resultados rápidos, a fase inicial no PIBID concedia espaço para experimentar sem medo de falhar, essa “zona de ensaio” transformou erros em matéria-prima para reflexão crítica, de modo que, quando Eduardo precisou planejar sequências de 50 minutos para turmas do ensino médio no IFB, já possuía critérios para selecionar repertórios próximos aos alunos, articular objetivos cognitivos e afetivos, e antecipar desafios de disciplina.

Além disso, o incentivo financeiro da bolsa, embora muito abaixo das expectativas, permitiu investir em materiais simples (cabos, palhetas, papel cartão) que enriqueceram as aulas e reforçaram a convicção de que recursos acessíveis podem catalisar processos criativos. Por fim, a escrita de artigos acadêmicos sobre nossas intervenções consolidou um olhar investigativo sobre a prática, onde cada atividade passou a ser registrada, analisada e compartilhada, criando um ciclo de ação-reflexão-ação que, hoje, o considera central para uma docência musical crítica, inclusiva e culturalmente situada.

O relato de Eduardo confirma como a experiência no PIBID pode incentivar a construção de uma identidade docente fundamentada em práticas críticas e em conexões entre teoria e vivência escolar.

A leitura de sua trajetória permite observar que o diálogo entre referências como Swanwick (1979 *apud* Weiland, 2008) e Schafer e a realidade vivida em sala de aula contribui para um planejamento mais sensível, interdisciplinar e adaptável. Sua capacidade de transformar ruídos cotidianos em paisagens sonoras e de propor sequências didáticas pautadas no modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979 *apud* Weiland, 2008) demonstra um olhar investigativo sobre o fazer pedagógico-musical.

Esses elementos indicam que o PIBID, ao oferecer um espaço de experimentação e reflexão contínua, contribui não apenas para a aprendizagem do ser professor, mas para o desenvolvimento de professores capazes de integrar escuta, criatividade e argumentação na formação musical dos estudantes. Para os cursos de licenciatura em Música, isso demonstra a importância de valorizar metodologias que

estimulem o pensamento reflexivo e que conectem os licenciandos com os desafios reais da escola pública.

4.3 Relato de experiência de Arthur Silva Borges Cordeiro – PIBID-Música 2024-2026

Graduando do 7º semestre de Licenciatura em Música, Arthur ingressou no subprojeto PIBID-Música em fevereiro de 2024 e permanece até hoje. Atua no Instituto Federal de Brasília – Campus Asa Norte com turmas do 1.º ao 3.º ano do ensino médio, dedicando-se a mais de oito horas semanais entre observação, planejamento e regência. Sob supervisão de dois docentes da rede e orientação de uma professora da UnB, ele participa tanto de aulas teóricas de harmonia e teoria quanto de práticas de conjunto, nas quais os estudantes tocam em banda ou formam pequenos combos acústicos.

4.3.1 Práticas musicais nas escolas

Desde o início, Arthur concentrou esforços na prática de conjunto. Seu papel principal tem sido corrigir linhas instrumentais, sugerir arranjos e preparar ensaios seccionais antes da junção geral da banda. Para isso, recorre a aplicativos de afinação e cifras em tablets compartilhados, incentivando os alunos a registrar anotações digitais que depois servem à revisão individual.

O momento mais emblemático até agora ocorreu quando a turma decidiu encarar uma peça de rock progressivo cuja métrica irregular e passagens contrapontísticas excediam a experiência prévia do grupo. Em reuniões semanais, Arthur repartiu a partitura em blocos rítmicos, auxiliou os sopros a internalizar mudanças de compasso por meio de *body-percussion* e orientou os guitarristas na criação de variações texturais. Após quatro semanas, a execução conjunta emergiu coesa; a reação entusiasmada dos estudantes gerou, inclusive, um vídeo gravado para o festival interno do IFB.

4.3.2 Relação da experiência com a teoria

A vivência no IFB levou Arthur a revisar a dicotomia entre “teoria” e “prática” frequentemente presente nos três primeiros semestres da graduação. Ao planejar as sequências de ensaio, ele percebeu que conceitos harmônicos ou formais ganham concreção mais rápida quando associados a situações performativas: explicar modulação durante a passagem de um solo, por exemplo, revela-se mais significativo do que tratá-la como tópico isolado no quadro. A leitura das habilidades da BNCC de Arte/Música – sobretudo aquelas ligadas à criação e fruição – serviu como guia para vincular cada ensaio a competências claramente descritas, transformando objetivos genéricos em ações observáveis (definir papéis no arranjo, registrar cifras, avaliar coesão rítmica).

Além disso, a adoção de ferramentas digitais de apoio (apps de metrônomo, gravação rápida em celular, compartilhamento de arquivos via nuvem) conferiu um caráter contemporâneo à prática pedagógica e dialogou com o eixo “cultura digital” da BNCC. Ao articular esses recursos, Arthur concluiu que o professor de Música precisa atuar como mediador de processos colaborativos, capaz de integrar tecnologia, repertório adolescente e fundamentos teóricos em experiências performativas significativas.

4.3.3 Impactos formativos e articulação com os estágios supervisionados

O ambiente do PIBID mostrou-se decisivo para a construção da identidade docente de Arthur. Diferentemente dos estágios curriculares – que ainda não ocorreram, mas cujas diretrizes ele conhece –, o programa oferece tempo elástico para testar ideias sem a pressão imediata por resultados. Essa “zona de prototipagem” permitiu-lhe experimentar reordenações de aula, ajustar a sequência de teoria–ensaio e refletir sobre a eficácia de cada passo. Como consequência, ele sente-se hoje mais seguro em

planejar séries de aulas, prevendo metas de curto e médio prazo, e em organizar fluxos de sala, ainda que reconheça a necessidade de aprimorar rotinas de abertura e encerramento de atividades para minimizar dispersão.

Outro ganho evidente refere-se à compreensão das dinâmicas de relacionamento em turmas de ensino médio: ao acompanhar concertos estudantis, feiras escolares e reuniões de pais, Arthur vivenciou facetas administrativas e afetivas do trabalho docente que raramente aparecem nos planos de disciplina. Tais experiências reforçaram sua convicção de que a docência em Música exige, além do domínio técnico, competência para negociar repertórios significativos, equilibrar autonomia discente e orientação e manter um ambiente de colaboração contínua.

Como sugestões ao subprojeto, Arthur indica apenas ajustes pontuais: manutenção de encontros formativos que aprofundem estratégias de gestão de tempo em sala e maior incentivo à produção de materiais didáticos autorais. No geral, avalia que o formato atual já oferece o espaço criativo e o apoio necessários para que futuros professores, como ele, transformem teoria em prática musical viva e relevante.

A experiência de Arthur no PIBID-Música revela o potencial do subprojeto como ambiente formativo que antecipa, com profundidade, práticas e responsabilidades da docência musical. Sua atuação com bandas escolares e repertórios complicados demonstra como a mediação entre repertório juvenil, tecnologia e fundamentos teóricos pode resultar em experiências de aprendizagem relevantes e engajadoras.

O relato também mostra que o uso de ferramentas digitais não apenas moderniza o processo de ensino, mas fortalece a conexão com as diretrizes da BNCC e amplia o repertório metodológico do licenciando. Além disso, a ênfase na colaboração entre pares e na organização de fluxos de aula aponta para a necessidade de preparar futuros professores para aspectos administrativos e afetivos da profissão. Nesse sentido, o caso de Arthur reforça a função estratégica do PIBID como espaço de inovação pedagógica, essencial para que os cursos de formação docente em Música promovam uma abordagem que vá além do domínio técnico, valorizando a sensibilidade pedagógica e a autonomia criativa.

5. CONFIGURANDO OS RELATOS EM UMA INTRIGA NARRATIVA

Neste capítulo, procuro apresentar uma análise a partir dos três relatos de experiência que compõem a etapa experimental desta pesquisa. A "intriga narrativa" é apresentada como o modo das experiências docentes relatadas pelos participantes da pesquisa se conectam e produzem sentidos formativos. Sobre o entendimento do conceito de Intriga Narrativa, identificamos nos estudos de Souza (2018)

Operações de figuração da subjetividade no medium, por meio do discurso oral ou escrito, por meio da música ao cantar, tocar, batucar, vocalizar ou dançar; apreciando, recitando, gravando ou catalogando repertórios a partir das experiências musicais. A noção conceitual de "Intriga narrativa musical" é embasada na proposição teórica desenvolvida por Ricoeur em sua obra "Tempo e Narrativa, v. I" (1984). Ela emerge da observação do fenômeno que ocorre quando os sujeitos, ao porem em intriga os acontecimentos da sua vida na mimese II, em que revisitam o passado, ou o presente, no processo de construção do sentido na sua relação com a música, se veem diante de um material (lembranças, conhecimento e saberes) que não poderá ser transposto diretamente para o discurso ou materializado por meio de uma representação simbolicamente equivalente sem que a música, ou aquilo que eles consideram musical não for trazido para o presente do relato de forma prática, objetiva, legível e musical. Assim, a intriga narrativa musical é operada na diversidade de mediums assim como, de práticas automediais (Souza, 2018, p. 102)

Seguindo a abordagem (auto)biográfica e formativa, os relatos não são tomados como simples descrições, mas como produções narrativas que apresentam o modo de como os licenciandos em música experienciam e atribuem significado à aprendizagem da docência em contexto escolar durante sua formação.

A leitura dos relatos permitiu identificar elementos comuns, mas também especificidades, que refletem a diversidade dos contextos escolares, das estratégias pedagógicas adotadas e dos percursos individuais de cada pibidiano. No entanto, é a partir dessa diversidade que apareceu a possibilidade de perceber uma "intriga formativa", pois são os acordos e desacordos entre os relatos que geram uma narrativa mais significativa sobre a aprendizagem da docência em música.

Um dos principais pontos de convergência entre os três relatos é a articulação entre teoria e prática, que aparece como aspecto estruturante da formação docente proporcionada pelo PIBID. Todos os licenciandos destacaram como o programa

possibilitou a vivência de situações reais de ensino, onde os conhecimentos adquiridos na universidade puderam ser testados, adaptados e ressignificados em contato com as práticas escolares.

No meu relato, por exemplo, conto como a leitura da BNCC e a análise do PNLD, feitas durante as reuniões formativas na universidade, ganharam sentido quando ele precisou planejar e aplicar atividades musicais com turmas dos anos iniciais. Eduardo, por sua vez, destaca a aplicação do modelo C(L)A(S)P e da proposta de paisagem sonora como formas de mobilizar conteúdos teóricos de forma prática e criativa. Já Arthur evidencia como a experiência com prática de conjunto no IFB permitiu-lhe compreender, de maneira mais concreta, conceitos de harmonia, forma e modulação.

Esses exemplos demonstram que a aprendizagem da docência não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve um processo elaborado de acúmulo didático, onde os saberes acadêmicos precisam ser traduzidos em ações pedagógicas eficazes e sensíveis às realidades escolares. Como sugerem Tardif (2014) e Contreras (2016 *apud* Oliveira, 2018), esse processo exige do professor uma postura reflexiva e crítica, capaz de integrar múltiplas dimensões do saber docente: saberes teóricos, saberes da experiência e saberes do contexto.

Outro ponto central que aparece nos relatos é o papel formativo da experiência, onde, conforme argumentado nos capítulos anteriores, a experiência não é algo que simplesmente acontece com o sujeito, mas algo que é vivido, narrado e interpretado. Nesse sentido, os relatos analisados são mais do que registros de ações; são construções narrativas que revelam os sentidos atribuídos às vivências e os efeitos formativos dessas experiências sobre a identidade docente dos participantes.

Para mim, o "Concerto Colorido", as oficinas internas, intervenções didáticas e todo conjunto dessas experiências práticas vividas no PIBID, simbolizou um ponto de inflexão na minha trajetória formativa. Nesse projeto experimentei, aprendi a responsabilidade de liderar uma turma, conduzir uma atividade musical completa e lidar com os imprevistos do cotidiano escolar. E como consequência disso, a prática docente nos estágios I e II trouxe resultados mais eficazes e maduros. Para Eduardo, a experiência de trabalhar com a paisagem sonora revelou a potência criativa dos alunos e a importância de escutar o ambiente escolar como material pedagógico. Já para

Arthur, a montagem de arranjos para banda escolar foi o ponto alto de sua formação, pois permitiu integrar teoria musical, tecnologias digitais e repertório significativo para os estudantes.

Essas experiências mostram que a formação docente se dá principalmente na ação. Mais do que assistir aulas ou estudar livros, o que marcou os participantes foi a possibilidade de experimentar, refletir e transformar sua prática a partir dos desafios enfrentados. Como destaca Oliveira (2018), o relato de experiência é, ao mesmo tempo, processo e produto, permitindo revisitá-lo vivido, produzir sentido sobre ele e, com isso, aprender com a própria trajetória.

A análise dos relatos também apresenta a construção de saberes docentes múltiplos, que se entrelaçam e se retroalimentam ao longo da participação no PIBID. A partir da tipologia proposta por Tardif (2014), é possível identificar a presença de saberes:

- Disciplinares, como os conteúdos de teoria musical, harmonia e prática instrumental;
- Curriculares, como o conhecimento da BNCC, do PNLD e das diretrizes de ensino de música na educação básica;
- Da formação profissional, como as estratégias de gestão de sala, mediação pedagógica e uso de recursos didáticos;
- Da experiência, construídos a partir da vivência concreta em sala de aula e da reflexão sobre a própria prática.

No meu relato, por exemplo, destaco o desenvolvimento de estratégias para manter o engajamento dos alunos, adaptar repertórios e organizar fluxos de aula. Eduardo enfatiza o aprendizado sobre como modular a voz, organizar a disposição das cadeiras ou lidar com indisciplina. Arthur relata a descoberta de como as tecnologias digitais podem ser integradas à didática musical de forma criativa e significativa. Esses elementos revelam que a aprendizagem da docência envolve dimensões técnicas, afetivas, culturais e éticas, que vão além do domínio de conteúdos.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos os avanços proporcionados pelo programa, os relatos também apontam limitações e desafios que merecem atenção. Entre os aspectos positivos, destacam-se:

- A imersão prolongada em contextos reais de ensino;
- A possibilidade de experimentar metodologias e estratégias pedagógicas;
- O acompanhamento de professores supervisores e formadores da universidade;
- O fortalecimento da identidade docente.

Por outro lado, os participantes também mencionam desafios como:

- A sobrecarga de tarefas e o acúmulo de responsabilidades;
- A falta de estrutura física e de materiais em algumas escolas;
- A dificuldade inicial de lidar com a indisciplina e a heterogeneidade das turmas;
- A ausência de momentos mais estruturados para produção de materiais didáticos autorais (apontado por Arthur).

Esses pontos revelam que o PIBID, embora seja uma iniciativa potente, precisa ser constantemente aperfeiçoado. Como sugerem Montandon (2012) e Carvalho (2017), é fundamental que o programa não seja visto apenas como um “complemento” à formação docente, mas como um eixo estruturante dos cursos de licenciatura, articulado de forma contínua ao currículo e às práticas formativas.

A intriga narrativa, inspirada nos estudos de Souza (2018), permite compreender os relatos não como acontecimentos fragmentados, mas como o enredamento de uma tessitura formativa. Cada vivência, cada obstáculo superado, cada aula planejada ou executada compõe um fio dessa narrativa maior, onde a docência é aprendida no entrelaçamento entre o vivido e o pensado, entre o agir e o refletir.

A leitura dos relatos mostra que a aprendizagem da docência não se dá por acumulação de conteúdos, mas por reorganização dos sentidos atribuídos à prática. O que eu aprendi ao liderar o “Concerto Colorido” dialoga com a experiência de Eduardo ao mediar uma composição com base em sons do cotidiano e com a vivência de Arthur ao montar arranjos com adolescentes. Em todos os casos, o processo formativo aparece como algo inacabado, aberto, em permanente reconfiguração.

Essa perspectiva formativa se alinha ao conceito de docência como prática reflexiva e crítica, onde o professor é sujeito de sua formação, capaz de ler o contexto, tomar decisões pedagógicas e construir sentidos sobre sua ação. O PIBID, nesse sentido, aparece como um espaço privilegiado para esse tipo de formação, pois oferece tempo, mediação e contexto para experimentar, errar, repensar e crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, foi possível constatar que as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID-Música constituíram um dispositivo formativo que, adicionado aos demais apresentados na revisão de literatura, foi capaz de articular teoria e prática. Os dados dos três relatos apresentados confirmaram a hipótese de que a inserção em atividades reais de ensino dentro de sala como professor, favorece a construção de saberes docentes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) e, ao mesmo tempo, potencializa reflexões sobre o ofício de ser professor ensinando música em escolas de educação básica. Além disso, a análise combinada das narrativas, documentos institucionais e literatura especializada fortalece os resultados, revelando convergências entre percepção dos licenciandos e aportes teóricos da área.

Do ponto de vista metodológico, o uso do relato de experiência como dispositivo (auto)biográfico mostrou-se pertinente para capturar particularidades da aprendizagem docente pouco acessíveis por abordagens quantitativas. Chamou atenção a recorrência com que os participantes enfatizaram o “espaço seguro para errar” proporcionado pelo programa, fala que reforça a relevância de ambientes formativos que permitam experimentação reflexiva.

Em linhas gerais, este trabalho mapeou a trajetória de licenciandos que, ao longo de diferentes ciclos do PIBID-Música, transitaram entre observação, planejamento, intervenção e autorreflexão. A análise dos relatos mostra diferentes ganhos em planejamento de aulas, gestão de sala, seleção de repertórios culturalmente situados e uso de tecnologias digitais, conduzindo às principais conclusões ora apresentadas.

Retomando o problema de pesquisa: como as experiências no PIBID-Música contribuíram para a aprendizagem da docência, o trabalho aponta que a participação contínua no programa funciona como ponte entre formação inicial e prática profissional. A hipótese de que o PIBID possibilita uma aprendizagem “em ciclo” (ação-reflexão-ação), gera diferentes abordagens e didáticas, como observadas nos três relatos analisados.

Entre as recomendações, destaca-se a necessidade de: (i) ampliar momentos estruturados para elaboração de materiais didáticos autorais, respondendo à demanda de Arthur; (ii) fortalecer o diálogo entre PIBID e estágios supervisionados, de forma a

consolidar um currículo espiralado; e (iii) investir em formações específicas sobre gestão de tempo e de indisciplina, categorias que surgiram como desafios em diferentes momentos.

No conjunto, os objetivos de compreender a contribuição do PIBID-Música para a construção de saberes docentes, analisar narrativas formativas e discutir articulações entre teoria e prática, foram alcançados. O estudo ofereceu, ainda, evidências que sustentam a relevância do programa como base estrutural dos cursos de licenciatura em Música.

A importância deste trabalho pode ser apontada de diferentes visões, primeiramente por aportar uma perspectiva (auto)biográfica à investigação sobre formação docente, valorizando a voz dos licenciandos. Pode-se incluir a importância de sistematizar indicadores que podem subsidiar políticas institucionais de formação e por ampliar o debate sobre a necessidade da experiência em sala de aula na formação de profissionais, aperfeiçoando críticas e temas culturalmente sensíveis. Limitações, como o número restrito de participantes e a falta de observação externa às narrativas, indicam que os resultados e conclusões podem ser direcionados, mas não excluem a validade da análise alcançada e dos resultados obtidos.

Para pesquisas futuras, sugere-se realizar estudos que acompanhem uma turma de egressos do PIBID-Música em seus primeiros anos de atuação docente, mapeando as atividades e transformações nas práticas docentes, além de explorar outras visões metodológicas que permitam observar as diferentes interações.

Essas proposições visam aprofundar a compreensão do PIBID como política pública de iniciação à docência, contribuindo para que sua potência formativa siga sendo aperfeiçoada diante dos desafios atuais da educação musical escolar.

Portanto, pode-se concluir que o PIBID, na minha perspectiva, na do Arthur e Eduardo que fizeram parte desses relatos, contribuiu significativamente ao articular teoria e prática, proporcionou uma base mais sólida para um bom planejamento e bom preparo para ensinar música de forma responsável e atendendo as demandas da BNCC. Tal base foi desenvolvida devido ao conjunto de reuniões de estudo, intervenções didáticas e oficinas internas que o PIBID proporcionou a esse espaço. O relato do Arthur valoriza assim como no meu relato, a importância do programa em

preparar docentes a planejar e organizar sequência de aulas e proporcionar um lugar seguro de experimentar e aprender com erros e acertos o que funciona e não funciona em contextos reais do ensino. O relato do Eduardo também valoriza essa ideia do programa em auxiliar a compreender como sair da teoria expressa na BNCC para a prática pedagógica e o papel de refletir sobre a própria prática docente, na qual também percebi e experimentei esse impacto que o programa trouxe. O papel formativo do programa em dar um espaço para inovação pedagógica, reflexão, e a oportunidade de conhecer e experimentar a futura profissão de professor de música, convergem com os três relatos presentes nesta pesquisa.

Por fim, reforço que o PiBID foi essencial para ampliar a noção e conhecimento de escolhas e caminhos para alcançar o objetivo de desenvolver nas turmas habilidades e competências musicais, de alcançar o ensino musical, que foi possível graças às reuniões conjunta com colegas e a coordenadora, que trouxe esse espaço para debates, reflexões e estudos a fim de preparar o docente a estar mais apto, preparado e seguro ao entrar em sala de aula. E somado a oportunidade de colocar tudo em prática no contexto escolar, testar e experimentar sem medo de errar, de forma segura, fez uma diferença significativa para a formação. Todas essas experiências e aprendizados acumulados e vivenciados durante o programa, serviram como uma ponte que me levou a refletir e a realizar as práticas docentes durante os estágios com mais maestria e segurança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida com as autobiografias musicais: contribuições de Maria Cecília Torres para o campo da educação musical. **Revista Da Abem**, [S. I.], v. 32, n. 1, p. e32102, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432102. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1205>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-47, 2023.

ARAÚJO, R. C. de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 141–152, 2007. DOI: 10.5216/mh.v6i2.1586. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1586>.

AZEVEDO, Rogério; CUNHA, Viviane; LIMA, Ana. Experiências do Pibid-Música na UnB: reflexões sobre a prática docente. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2017. **Anais...**, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:
https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_volutarios.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:
https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_volutarios.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

CARVALHO, A. D. **O PIBID na formação para o trabalho docente**: enfoques pragmáticos. Teresina: EDUFPI, 2011.

CARVALHO, Adriana. **Políticas públicas de formação docente e o Pibid:** avanços e retrocessos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, 2017

CUNHA, Viviane; MARTINS, Cássio; LIMA, Ana. Ensino e prática docente: resultados de um subprojeto de música em escola pública. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 18, 2014. **Anais...**, Curitiba: ABEM, 2014.

DECANO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.deg.unb.br/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FERREIRA FILHO, Ricardo Leal; et al. Pibid-Música: contribuições para a iniciação docente em escola pública de Teresina – PI. *In: FRANÇA-CARVALHO, A. et al. (org.). Estratégias de ensino: propostas multidisciplinares*. Teresina: EDUFPI, 2013.

LIMA, Ailen Rose Balog de; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. Vivência Musical no contexto escolar. *In: UNGLAUB, Eliel (org.). Desafios metodológicos do ensino*. SP: UNASPRESS, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2022. *E-book da biblioteca da UnB*. Disponível em: <https://consulta.bce.unb.br/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

LOUREIRO, Ana Marly A.; DALBEN, A. I. L. F. O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática. *In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 19, 2009. **Anais...**, p. 5-10, 2009.

MARTINS, Cássio Henrique et al. PIBID de música: uma experiência da prática docente e da inserção musical no ensino básico de uma escola pública. **Epistemologia e Práxis Educativa - Epeduc**, v. 2, n. 2, p. 1-10, 4 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26694/epeduc.v2i2.8916>.

MONTANDON, Maria da Glória. Reflexões sobre o Pibid no contexto da formação de professores. **Revista Educação**, v. 4, n. 11, p. 55-62, 2012.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle: **PIBID MÚSICA – UFRN:** a formação de professores em articulação com os saberes docentes. 2015. Dissertação (pós graduação em música) – Programa de Pós graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

OLIVEIRA, Ana; PENNA, Maura. Educação Musical em questão: ambiguidade legislativa e desafios na formação docente. **Revista da ABEM**, v. 25, p. 45-59, 2017.

OLIVEIRA, Edson B. **Experiência como acompanhadores:** a documentação narrativa de três violonistas, 2018, 103p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RIBEIRO, Augusto Paulucci; OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de. Abordagens metodológicas em educação musical no ensino básico. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. esp., p. 1236-1243, 20 dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5747/ch.2014.v11.nesp.000660>.

SANTOS, Carla P.; ROCHA, Rosenilha F.; GOMES, Élcio R. M. Estúdio móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica. **Música na Educação Básica**, v. 8, n. 9, p. 108-119, 2017.

SOUZA, Hugo Leonardo G. **Experiências musicais formativas do sujeito com o lugar: construindo caminhos para o ensino de música no IFB-CCEI**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014_. Acesso em: 3 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital de seleção de estudantes bolsistas e voluntários para o programa institucional de bolsas de iniciação à docência-PIBID Nº 32/2022**. Disponível em: https://deg.unb.br/images/editais/deg/2022/edital_pibid_32_2022_selecao_bolsistas_voluntarios.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital DEG/DAPLI nº 023/2024, de 14 out. 2024**. Disponível em: <https://sei.unb.br/sei/documento.php?id=11869295>. Acesso em: 20 maio 2025.

WEILAND, Renate. Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008. **Anais...**, São Paulo, 08 a 11 out. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/5083591/Ensino_instrumental_pos%C3%ADveis_contribui%C3%A7%C3%A3o_B5es_a_partir_do_modelo_C_L_A_S_P_de_Swanwick_O_PAPEL_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL. Acesso em: 3 fev. 2025.

ANEXO A

**Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música – Trabalho de conclusão de curso
Licenciatura em Música**

Eu Arthur Silva Borges Cordeiro, portador da identidade de nº 4.063.067, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Daniel Silveira Santos, brasileiro, portador da identidade nº 3860.013, SESP/DF, estudante de Graduação em Música no contexto de Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade de Brasília - UnB, cuja pesquisa tem por título APRENENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA NO PIBID: um estudo de três relatos de experiência. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre o relato prestada no dia 14 / 05 / 25, de forma *online*, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF 02 / 03 / 25

Assinatura do entrevistado



ANEXO A

**Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música – Trabalho de conclusão de curso
Licenciatura em Música**

Eu Eduardo Luccehsy Scano, portador da identidade de nº 2.740.131, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Daniel Silveira Santos, brasileiro, portador da identidade nº 3860.013, SESP/DF, estudante de Graduação em Música no contexto de Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade de Brasília - UnB, cuja pesquisa tem por título APRENENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA NO PIBID: um estudo de três relatos de experiência. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre o relato prestada no dia 28/04/2025, de forma *online*, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF 02/07/2025

Documento assinado digitalmente
 EDUARDO LUCCHESI SCANO
Data: 02/07/2025 17:09:43-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do entrevistado