

## O PIBID-Música na Educação Básica: integrando universidade e escola na formação inicial

### Comunicação

#### GTE 14 – Formação Docente em Música

*Renata de Oliveira Domingues Luiz*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[renatadomingues.luz@ufff.br](mailto:renatadomingues.luz@ufff.br)

*Luísa Cunha Bonin*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[14525425628@estudante.ufff.br](mailto:14525425628@estudante.ufff.br)

*Estevão Franca de Andrade*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[16626748645@estudante.ufff.br](mailto:16626748645@estudante.ufff.br)

*Miguel Daliano Guida*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[miguelguidaoficial@gmail.com](mailto:miguelguidaoficial@gmail.com)

*Natália Takayama Arbach*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[natalia.arbach@estudante.ufff.br](mailto:natalia.arbach@estudante.ufff.br)

*Nayana Irlene da Silva Mello*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[nayana.irlene@estudante.ufff.br](mailto:nayana.irlene@estudante.ufff.br)

*Samuel Messias Pinheiro*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[16909376617@estudante.ufff.br](mailto:16909376617@estudante.ufff.br)

*Victória de Oliveira Dias Alves*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[victoriaalves.dias@estudante.ufff.br](mailto:victoriaalves.dias@estudante.ufff.br)

*Vitória Cristiny Antunes de Mello*  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[vitoria.cristiny@estudante.ufff.br](mailto:vitoria.cristiny@estudante.ufff.br)

**Resumo:** Este estudo apresenta um relato de experiência de formação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública de Educação Básica. Objetivamos refletir sobre as possibilidades de integração entre universidade e escola na formação inicial voltada para o ensino musical na escola regular, visto que muitos cursos de licenciatura oferecem uma formação mais direcionada às escolas especializadas em música. Neste sentido, indagamos: Qual seria um perfil adequado para garantir um ensino musical de qualidade na escola de Educação Básica? Que ensino musical queremos nestas escolas? Para refletir sobre estas questões e buscando contribuir com este debate, faremos uma breve reflexão sobre a correlação entre teoria e prática, salientando as dificuldades contidas nesse processo e as possíveis interferências desta correlação na formação e futura prática pedagógica. Em seguida apresentamos o relato de experiência dos pibidianos destacando a contribuição das aulas de música do ensino fundamental 1 e 2 na escola de educação básica para a sua formação.

**Palavras-chave:** PIBID-música; teoria e prática; formação inicial.

## Introdução

O presente estudo apresenta um relato de experiência de formação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora. Destacamos que a referida escola-campo recebe o PIBID em várias áreas de ensino há alguns anos e no ano de 2025 teve a inclusão da área de música. A inclusão do curso de música no PIBID amplia as experiências de formação para atuação nas escolas de educação básica. A partir deste relato buscamos refletir sobre as possibilidades de integração entre universidade e escola na formação inicial voltada para o ensino musical na escola regular.

A escola regular se mostra como espaço acessível para fornecer experiências musicais que ampliem a percepção e a compreensão sonora a um maior número de indivíduos contribuindo para a sua formação integral. Entretanto, o ensino de música em uma escola regular é desafiador, pois a música esteve distante desta por muitos anos.

Luiz (2017, p. 47) explicita que a música esteve presente na educação escolar em alguns momentos específicos. A autora destaca a utilização da música na educação brasileira desde a chegada dos Jesuítas e ressalta o canto orfeônico, introduzido nas escolas por Villa Lobos na década de 1930. Luiz (2017) evidencia que o canto orfeônico foi um modelo de ensino musical estabelecido até o início da década de 1970, quando foi implantada a Educação Artística nas escolas (LUIZ, 2017, p.47). A partir deste momento, e da efetivação da LDB

5.692/1971, o ensino de música desaparece de forma sistematizada das escolas regulares mantendo-se em uma função acessória (2017, p.48).

Observamos que, mesmo a escola regular sendo um ambiente propício e capaz de fornecer acesso a um ensino musical de qualidade, este espaço ainda hoje não é garantido em todas as escolas brasileiras. Os estudos de Luiz (2017)<sup>1</sup> e Pereira (2010)<sup>2</sup> apresentam a trajetória da aprovação da Lei 11.769/2008 que trouxe o ensino musical de volta às escolas regulares. A música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da educação básica. Entretanto, a aprovação desta política não foi suficiente para assegurar o espaço para este conteúdo no currículo.

Nesta perspectiva, voltamos nosso olhar para a formação dos professores que atuam com o componente curricular Arte na educação básica. Conforme, Luiz (2017, p.16) a Lei 11.769/08 abriu espaço para a educação musical na escola, mas com o veto no §2º não houve definição da formação necessária para atuar como docente deste conteúdo. Neste sentido, ressaltamos que, apesar da LDB 9.394/96 no seu artigo 62 apresentar a exigência de formação em Licenciatura Plena, algumas redes de ensino, como o município de Juiz de Fora, utilizam docentes com formações em outras licenciaturas que não a específica em Música (LUIZ, 2017). Vale ressaltar que a Lei 11.769/2008 foi substituída pela Lei 13.278/2016 ampliando a obrigatoriedade de ensino para as linguagens de artes visuais, dança, teatro, além da música.

Observamos que algumas redes de ensino contam com professores com formação específica em artes visuais, dança, música e teatro. Entretanto, esta não é uma realidade da educação brasileira. Jardim e Silva (2014) relatam, em sua pesquisa sobre a formação docente, que 79% dos professores que lecionam música em Londrina são pedagogos. Luiz (2017, p.16) aponta que na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora atuam docentes com formação específica, além de professores com formação em outras áreas e alguma formação complementar em música.

---

<sup>1</sup> Dissertação. O ensino de música na rede municipal de Juiz de Fora: impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008. PPGE/ UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6496>

<sup>2</sup> Dissertação. Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. PPGM/UNIPIO. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11435>

Partindo destas observações, indagamos: Qual seria um perfil adequado para garantir um ensino musical de qualidade nas escolas de educação básica? Que ensino musical queremos nestas escolas? Jordão et al (2012) *apud* Luiz (2017, p.22) destacam “que o ensino de música necessita considerar a diversidade musical brasileira e o contexto no qual o aluno está inserido, bem como atentar para as tecnologias, para a velocidade e para a quantidade de informação que pode receber atualmente”. Jardim et al (2013, p.4) aponta que a educação musical objetiva “despertar o aluno para o mundo dos sons e assim, musicalizar o indivíduo para que ele possa ser sensível à música e aos materiais sonoros interagindo e criando sobre eles”.

A BNCC propõe um ensino do componente Arte que contemple as seis dimensões do conhecimento e desenvolva a criação, o senso crítico, a sensibilidade, a expressão, a fruição e a reflexão (BNCC, 2017, p. 194 e 195). Estas dimensões do conhecimento devem ser desenvolvidas em todas as linguagens do componente Arte. Assim, a música, destacada no documento como “a expressão artística que se materializa por meio dos sons”, deve ampliar e produzir conhecimentos musicais a partir da “percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos” (BNCC, 2017, p.196).

Buscamos, a partir deste estudo, refletir sobre o PIBID-Música como possibilidade de integração entre universidade e escola básica, pensando uma formação para a escola regular e a partir dela. Vale ressaltar que a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Música tem sido tema de debates. Muitos cursos oferecem disciplinas que são voltadas para o aprimoramento no instrumento musical ou para atuação nas escolas especializadas. Questionamos ainda: Quem oferece a formação necessária para a atuar nas escolas de educação básica?

Visando contribuir com esse debate, faremos uma breve reflexão sobre a correlação entre teoria e prática, salientando as dificuldades contidas nesse processo e as possíveis interferências desta correlação na formação e futura prática pedagógica. Na sequência, apresentamos o relato de experiência dos pibidianos, destacando a contribuição das aulas de música do ensino fundamental 1 e 2 no Colégio de Aplicação João XXIII para a sua formação.

## Música na escola: Da Teoria à prática.

Visando a compreensão dos desafios enfrentados pelos pibidianos na transposição da teoria aprendida na universidade para a prática na sala de aula, faz-se necessário conhecer o grupo e seu contexto de formação. O grupo de oito pibidianos atuantes na escola pública de Educação Básica conta com discentes na faixa de 19 a 23 anos. Destes, cinco cursam o 3º período, um o 9º período, um o 11º período de licenciatura em música com habilitação em instrumento (dois em saxofone, três em piano, um em guitarra, um em violino) e um cursa o 5º período do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas com habilitação em piano.

Observamos um enfoque na formação instrumental a partir das habilitações cursadas. Para muitos dos licenciandos a atuação no PIBID consiste no primeiro contato com o ensino de música na escola regular. Salientamos que alguns destes licenciandos ainda não haviam pensado na escola como espaço para atuação profissional, entretanto, este é um espaço que se apresenta de maneira mais ampla após a conclusão da formação. Neste sentido, a possibilidade de conhecer e experimentar o ensino musical na educação básica auxilia diretamente na futura prática docente.

Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017, p.333) apontam que o docente é construído a partir das relações com a comunidade escolar; “relações entre professor e aluno, escola e sociedade, teorias e práticas pedagógicas, entre outras”. A aproximação entre universidade e escola oportuniza ao licenciando a criação e experimentação de planejamentos de aula, análise e avaliação da aplicação de teorias e métodos, além da vivência da diversidade do cotidiano da sala de aula. Entendemos a formação docente como um processo contínuo que correlaciona teoria e prática.

Conforme Barbosa et al (2017, p.334),

Esse processo que acontece de modo contínuo, trata-se de como o sujeito será constituído como futuro educador, retratando, portanto, como construirá seu saber docente e seus conhecimentos, práticas pedagógicas e metodologias, teorias e conceitos. Dessa forma, o docente será norteado para desenvolver suas competências como futuro profissional da educação, mediando uma relação entre o espaço escolar e a realidade de cada educando, desenvolvendo assim o saber-fazer que privilegiará tanto a sua formação quanto o processo de ensino-aprendizagem do discente.

Neste ponto, retomamos a questão da formação necessária em música para a atuação na escola regular, evidenciando que o ensino musical difere-se das escolas específicas. A escola regular não objetiva formar músicos instrumentistas, mas sim indivíduos capazes de refletir e criticar conscientemente. De acordo com Luiz, Oliveira e Pereira (2021, p.4)

o ensino de música na educação básica: por assumir outra finalidade educativa, diferente do “formar músicos”, as práticas de educação musical precisam ser ampliadas, contemplando uma diversidade de produtos e processos musicais, trabalhando a relação das pessoas com as músicas – entendidas como práticas sociais.

Assim, a formação do professor de música que vai atuar na escola de educação básica precisa pensar a partir da relação com este espaço, objetivando a formação integral do indivíduo e não apenas à execução de um instrumento como ocorre nas escolas específicas de música. Então, qual teoria musical deve ser praticada em uma sala de aula regular? Os pibidianos ressaltam que são incentivados a pensar variadas formas de ensino musical a partir do estudo de métodos e teorias musicais que podem ser utilizadas nas escolas regulares.

Nas disciplinas de pedagogia musical, psicologia da aprendizagem e didática musical, são desenvolvidas atividades e conhecimentos que visam auxiliar no planejamento de aulas ativas, lúdicas e inclusivas. Entretanto, a teoria a ser ministrada na escola regular não pode ser confundida com o ensino de técnicas instrumentais ou leitura de partitura.

Para Swanwick (2003), a música não deve ser ensinada apenas para “transmitir informações”, mas para possibilitar que os alunos vivam experiências autênticas. O autor defende que o ensino musical se inicie com a prática, passando na sequência para a reflexão teórica sobre ela. Destacamos que a formação para a educação musical na escola regular deve propiciar experiências amplas. Atividades como canto coral, prática de conjunto e apreciação musical são experiências acadêmicas que podem ser transpostas para a sala de aula. Todavia, os licenciandos podem se deparar com limites, pois muitas escolas não possuem espaço ou recursos adequados.

Vale destacar que a prática no ambiente escolar é essencial para a formação docente. Conforme Barbosa et al (2017), esta prática vai contribuir para a construção do conhecimento dos futuros docentes, suscitando maior e melhor compreensão e apreensão do saber. Entendemos a experiência do PIBID-Música como meio de criar e recriar teorias para a prática

musical. Assim, na sequência deste estudo traremos o relato de experiência de atuação no PIBID-Música no Colégio de Aplicação João XXIII, ressaltando a importância desta para a formação inicial.

## Música no Colégio de Aplicação João XXIII

As aulas de Arte na escola em questão fazem parte do currículo escolar e são ministradas no turno de aula dos estudantes. A escola conta com oito professores de Arte, sendo quatro com formação em Artes Visuais, três com formação em Música e um com formação em Dança. No 1º ano fundamental os estudantes têm contato com as três linguagens artísticas; a partir do 2º ano escolar as turmas são divididas e alternadas entre as linguagens.

Ao iniciar o PIBID-Música na referida escola, os licenciandos receberam orientações da professora supervisora sobre o currículo musical, e sobre como deveria ser a atuação junto aos discentes da educação básica. Destacamos que, o currículo musical do CAp. João XXIII visa desenvolver nos estudantes os conceitos musicais como pulso, apoio, ritmo, duração, intensidade, timbre, paisagem sonora, entre outros, a partir da prática e experimentação musical. Iniciando com a apresentação de alguns conceitos no 1º ano, a cada ano escolar buscamos o aprofundamento, desenvolvimento e consolidação do conteúdo apresentado. Vale ressaltar que o currículo de Arte da referida instituição traz temas a serem trabalhados pelas áreas artísticas em cada ano escolar. Deste modo, o ensino musical não tem o foco no ensino instrumental, mas sim na experimentação, criação e desenvolvimento crítico do estudante.

Como um dos objetivos do PIBID é incentivar a formação de professores para atuar na Educação Básica, os licenciandos foram divididos em grupos para a observação e participação nas aulas de música. Nesta sequência, destacamos as observações e experiências.

### O PIBID- Música no 1º ano fundamental

As aulas do primeiro ano fundamental acontecem uma vez por semana durante todo o ano letivo, são ministradas a quatro turmas com uma média de dezoito alunos em cada uma

delas, e apresentam um caráter muito prático e ativo. São carregadas de conceitos em sua fundamentação, mas dão ênfase, principalmente, no fazer musical dos alunos.

Nesse primeiro trimestre letivo de 2025 os alunos têm aprendido sobre paisagem sonora, movimento do som, ritmo, escuta, canto e altura. Para que tais conceitos sejam trabalhados de forma ativa e concreta no fazer musical das crianças, a professora usa de recursos como parlendas, canções, instrumentos musicais, histórias, gráficos e figuras, entre outros materiais.

Com base na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget<sup>3</sup> apud Pádua (2009), observamos que as crianças do primeiro ano fundamental encontram-se no estágio das operações concretas, caracterizado pela construção de uma lógica e pensamentos operatórios ainda ligados ao concreto. Isso reflete na maneira como a aula é ministrada aos alunos, na escolha de materiais e palavras que dialoguem com o estágio em que os alunos se encontram. Um exemplo prático dessa fundamentação aconteceu na atividade com a flauta de êmbolo. Nesta atividade os alunos deviam fazer movimentos de subida e descida com os braços enquanto ouviam o que era tocado pela professora na flauta. Essa atividade concretiza, por meio do movimento corporal, o caminho percorrido pelo som que vai do grave ao agudo, ambientando a lógica da criança no fazer concreto referente ao estágio<sup>3</sup> em que se encontra.

Piaget apud Pádua (2009) discorre também sobre a teoria da equilibração afirmando que é preciso haver assimilação, acomodação e equilibração para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Encontramos essa teoria também implementada na forma de ensino acompanhada na escola em questão, onde novas atividades e ações são implementadas no ambiente da criança e que são adaptadas por elas através da equilibração. Por exemplo, quando um conceito novo é apresentado através de uma atividade durante a aula.

Outro fator importante a ser destacado diz respeito à experiência, pois é através de uma participação ativa e experimental que o sujeito descobre, absorve e interage com o objeto. Como Larrosa Bondía aponta, “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma

---

<sup>3</sup> A Epistemologia Genética de Jean Piaget. PÁDUA (2009). O autor discorre sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, destacando a teoria da equilibração e a epistemologia genética.

relação com algo que se experimenta, se prova” (BONDÍA, 2002,p. 25); “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (2002, p. 24).

Podemos observar o acontecer da experiência em sala de aula quando a ação é feita pelos próprios alunos e os mesmos são transpassados pela atividade/experiência. Isso acontece em todas as atividades que saem do campo da imaginação, da teoria, e são vividas por cada um deles de forma prática. As atividades exigem dos alunos participação ativa, atenção e interesse ao tocar e experimentar os instrumentos musicais, ou ao cantar, andar na pulsação, ou pular.

A vivência é outro conceito importante a ser destacado, pois, segundo Vigotski (2010, p.687), nela “são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação”. A vivência é: “Uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança”. (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Frente a isso, deve-se atentar para os casos de alunos com necessidades específicas e suas demandas que devem ser atendidas na sala de aula. No contexto observado e aqui relatado, há em todas as turmas alunos público-alvo da educação especializada (PAEE<sup>4</sup>), e para que estes possam receber igual aprendizado considerando seus contextos de vivência, experiência e desenvolvimento, cabe ao professor adaptar e pensar as atividades e conceitos de maneira inclusiva.

Vale destacar que a inclusão foi apresentada como prioridade pela professora supervisora na orientação dos pibidianos. As atividades da aula de música devem ser acessíveis a todos os estudantes e, quando necessário, deve-se realizar adaptações que permitam a compreensão e participação de todos os estudantes. Um exemplo prático do acima disposto foi observado na adaptação de uma atividade de escuta para a participação de um aluno com problema auditivo. Percebendo que o estudante apresentava dificuldade com

---

<sup>4</sup> A Sigla PAEE refere-se ao público-alvo da educação especial disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O decreto no seu artigo 1º, inciso VIII, §1º afirma que “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

atividades que envolviam escuta, a professora conduziu toda a turma na percepção musical através da vibração do som. Os alunos foram orientados a perceber a vibração sonora colocando as mãos em um balão enquanto uma música tocava na caixa de som.

Um fator importante a ser destacado, é que, dentro dessas quatro turmas, todas possuem uma quantidade razoável de alunos, e cada um destes, vindo de lugares e vivências diversas. Além do fator do contexto familiar e cultural diversificado, que, por si só, seria um grande desafio, também há os casos dos alunos PAEE, que requerem uma atenção maior dos docentes. Desta forma, vivenciar a prática docente no 1º ano do ensino fundamental consiste em estar em contato com a diversidade, buscando aprender e compreender cada criança além de promover o seu desenvolvimento a partir da apropriação e expressão através da música.

### **O PIBID-Música no segundo segmento do ensino fundamental**

O segundo segmento do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, tem a organização do componente curricular Arte com a divisão das turmas. As turmas possuem em média 30 alunos divididos entre as duas linguagens em cada ano escolar. No 6º ano as turmas são divididas entre as linguagens de Artes Visuais e Música, no 7º ano entre Dança e Música e no 8º ano Artes visuais e Música. Assim, os estudantes da escola em questão vivenciam a música do 1º ao 8º ano fundamental. Destacamos que esta organização é discutida pelos docentes da área de Arte ao final de cada ano letivo. O formato vigente levou em conta a necessidade de não haver interrupções no ensino de música, buscando a melhoria da educação musical na escola.

Analisando o ensino musical no segundo segmento, percebemos que este visa o aperfeiçoamento e a consolidação dos conceitos adquiridos do 1º ao 5º ano e a apresentação de conceitos ainda não estudados como: performance musical, gêneros musicais, harmonia, caráter expressivo, forma, entre outros. Vale ressaltar que este currículo foi reformulado recentemente e objetiva promover uma educação musical que valorize o saber do estudante e, a partir daí, desenvolva e amplie seu universo musical.

Ao fim do percurso espera-se que o estudante consiga compreender os diferentes processos de criação musical de diferentes culturas, compreenda porque gosta de um tipo de música e não outro, e que, além disso, respeite os diferentes estilos e gostos musicais.

Assim, o 6º ano do ensino fundamental, que tem como tema geral “Arte, memória e construção de si”, realiza um estudo musical com a utilização da flauta doce, instrumentos de percussão e voz. A educação musical objetiva consolidar, neste ano escolar, o ritmo, a melodia, a articulação e a dinâmica. Nas aulas são utilizadas músicas brasileiras, visando a valorização e manutenção da memória cultural. A ampliação do conhecimento vem através da apreciação, experimentação de ritmos ligados ao tema estudado, além da performance instrumental em grupo. A execução de músicas parte da memorização, e quando é necessário a leitura, são utilizados gráficos de altura e /ou duração que facilitam a compreensão dos estudantes.

O 7º ano aborda o tema “Arte e cidade” que permite uma aproximação maior com o universo sonoro dos estudantes. A partir do estudo das culturas musicais urbanas experimentamos, reproduzimos, adaptamos e recriamos ritmos na prática instrumental em conjunto. Os estudantes são estimulados a experimentar diferentes instrumentos musicais, aprofundando o aprendizado da flauta doce e também no canto.

O 8º ano conclui os estudos musicais a partir do tema “Arte e indústria cultural”, nesta etapa são orientados e incentivados à criação musical. As propostas vão desde a experimentação sonora de sons do ambiente à criação a partir de imagens e filmes. Um exemplo prático é uma atividade realizada recentemente com os alunos do 8º ano, na qual eles conheceram a arte cinematográfica do Foley<sup>5</sup> (criação de efeitos sonoros). A professora conduziu a turma numa roda de conversa sobre a criação de uma trilha sonora e lembrou algumas trilhas de filmes cujas músicas são marcantes e amplificam as emoções expressas nas cenas. Na sequência, apresentou a arte do Foley no cinema e destacou que música e efeitos sonoros juntos compõem a trilha de um filme. Foi exibida uma animação sem áudio sucedida pela proposta de criação de uma trilha sonora que utilizasse os instrumentos musicais e objetos do cotidiano da sala de aula. Essa experiência permitiu não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também o estímulo à criatividade e ao trabalho em equipe.

As aulas de música do fundamental 2 trabalham a apreciação, a criação e a exploração de sons. Além disso, promove a reflexão e o debate sobre os temas abordados em cada ano

---

<sup>5</sup> Arte do Foley “Recebeu esse nome depois que Jack Foley, um engenheiro de som da Universal Studios, gravou uma grande quantidade de sons que seriam usados na pós-produção de filmes. Isso incluía barulho de portas, chaves, água e etc” (FREITAS, CYNARA, 2019, p.2).

escolar, visto que os estudantes já se encontram em uma fase do desenvolvimento que permite lidar com questões mais complexas e abstratas. Observamos que as atividades são adaptadas às diferentes etapas do segundo segmento do Ensino Fundamental e isso garante uma integração entre a matriz curricular de música, a vivência e o contexto cultural dos alunos, promovendo um aprendizado natural, intuitivo e pedagogicamente significativo.

Compreendemos que é necessário fazer uso de variadas metodologias para que os estudantes avancem e ampliem seu conhecimento musical. Vale salientar que criar pontes entre universidade e escola potencializa um ensino mais próximo da realidade dos alunos. Para tanto, as metodologias ensinadas na graduação como Kodaly, Dalcroze, Willems entre outros, devem ser adaptadas à nossa realidade para melhor eficácia na formação musical dos estudantes. Não considerar essas mudanças e aplicar as metodologias da forma como foram pensadas, pode produzir uma experiência musical distante da nossa cultura e da vivência dos estudantes.

## Conclusão

A formação inicial é uma etapa importante para o desenvolvimento docente. A transposição da teoria para a prática pode ser desafiadora, pois a sala de aula é um ambiente diverso e muitas vezes o que se planeja precisa de adaptação e criatividade. É na sala de aula que a teoria se concretiza. Na licenciatura experimentamos através das disciplinas a criação de planos de aula, aprendemos sobre várias pedagogias musicais, contudo a efetivação depende de variados fatores que identificamos com mais clareza ao colocar em prática na sala de aula.

A experiência no PIBID-Música propicia aos licenciandos uma vivência dos desafios atuais e os prepara para lidar com as questões cotidianas de uma escola. Criar a partir dos espaços disponíveis, experimentar, valorizar os saberes dos estudantes para a partir daí desenvolver atividades que promovam experiências musicais significativas. Além disso, a prática no PIBID possibilita pensar em um ensino musical diversificado e despreendido dos modelos tradicionais.

Retomamos as questões: Que ensino musical queremos nas escolas? Quem oferece a formação necessária para a atuar nas escolas de educação básica? As respostas para estas

questões encontram-se na integração entre Universidade e Escola. A prática escolar se concretiza a partir dos conhecimentos teóricos discutidos na formação acadêmica, que por sua vez constrói e cria teorias a partir das experiências na sala de aula. Conforme Pacheco et al (2017), a prática não significa a reprodução de teorias e metodologias, mas sim a possibilidade de produzir a partir do diálogo entre educador e educando.

## Referências

ALVARENGA, Valéria Meroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. *Educação e Realidade*, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74153>> . Acesso em: 2 jul. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: [GOV.BR](http://gov.br). Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> . Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL, MEC, LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)> . Acesso em: 10 de jun. 2025.

FREITAS, Felipe; CYNARA, Geórgia. O Foley Como Agente de Imersão e Movimento: Uma Análise do Filme Vinil Verde. XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia - GO – 22 a 24/05/2019.

<https://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2019/resumos/R66-0579-1.pdf> . Acesso em: 10/09/2025.

JARDIM, Tatiane Mota Santos; SILVA, Fábio Luiz da. Música na Escola: histórias e desafios. In: II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. 2013. *Anais* [...] 2013.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues. *O ensino de música na rede municipal de Juiz de Fora: impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues, OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra, & PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Formação docente em música: um olhar a partir da prática escolar. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. Anais [...]* 2021.

PACHECO, Willyan; BARBOSA, João Paulo; FERNANDES, Dorgival. A relação Teoria e Prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, n. 2, suplementar, p. 332 -340, set. 2017. Disponível em:  
<<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, n. 2, p. 22-35, 2009.

PEREIRA, Luís Felipe Radicetti. *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: Uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. 464 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PIBID: Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna. 2003

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: A questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 681-701, 2010.