

O Pibid na Universidade Federal de Juiz de Fora: Um olhar a partir de Ciclos de Aprendizagem de Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Andresa Costa

*Universidade Federal de Juiz de Fora
andresa20contato@gmail.com*

Caio Ferreira Mendes

*Universidade Federal de Juiz de Fora
caincf8@gmail.com*

Lizandra Regina Campisse Romano

*Universidade Federal de Juiz de Fora
lrcromano@gmail.com*

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira

*Universidade Federal de Juiz de Fora
Luana.oliveira@ufff.edu.br*

Marcus Vinícius Medeiros

*Universidade Federal de Juiz de Fora
marcus.medeiros@ufff.br*

Maria Eduarda Cruz

*Universidade Federal de Juiz de Fora
mariaeduarda.cruz@ufff.br*

Pedro Dutra

*Universidade Federal de Juiz de Fora
pedro.dutra@ufff.br*

Vitória Leão

*Universidade Federal de Juiz de Fora
vitoriavini2011@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de música no contexto da educação básica, a partir de experiências vivenciadas no Colégio de Aplicação

da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Foram elaborados relatos de oito bolsistas do Pibid sobre suas experiências em situações reais de ensino. Tais relatos foram categorizados a partir da abordagem didática dos Ciclos de Aprendizagem, proposta por Pires (2023), possibilitando então reflexões sobre o percurso de desenvolvimento dos bolsistas. Como resultados, verificou-se como a atuação junto ao Pibid possibilitou aprendizados como: gestão do tempo de aula; adequação a imprevisibilidades; organização e estrutura da aula; maneiras de se ensinar e aprender; autonomia didática; construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: formação de professores de música; Pibid; ciclos de aprendizagem.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de música no contexto da educação básica, a partir da experiência de licenciandos e licenciandas do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As experiências que serão apresentadas foram desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFJF. Nossa reflexão terá como base a abordagem didática dos Ciclos de Aprendizagem, proposta por Pires (2023), refletindo em como se deu a utilização dos ciclos em nossa ação formativa junto ao Pibid.

O Pibid é um programa que tem a iniciativa de fomentar a docência dentro dos cursos de licenciatura, colaborando com a formação de docentes e visando a melhoria da qualidade do ensino na educação básica¹. O Pibid se inicia com a inserção de licenciandos nas salas de aula da rede pública, sendo na maioria das vezes seu primeiro contato com a docência. O programa se desenvolve com a integração de três grupos: a dos coordenadores que são docentes de universidades, supervisores que são docentes da educação básica e estudantes do curso de licenciatura (Wille et al., 2023, p.2).

A formação de professores inclui algumas etapas ao longo da graduação e uma das etapas essenciais é o estágio supervisionado, onde os estudantes devem cumprir uma carga horária obrigatória de 400 (quatrocentas) horas “em situação real de trabalho em escola” (Brasil, 2019), estipulada pela legislação. Este estágio geralmente é realizado em escolas da educação básica, em especial na rede pública. O estágio muitas vezes é o primeiro contato do

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 09 Jun. 2025

licenciando com a sala de aula e a rotina escolar, desta forma, proporcionando oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas musicais. No entanto, esta etapa acaba apresentando alguns desafios, dentre eles o fato de que algumas escolas não oferecem a disciplina de música em seu currículo. Isso faz com que o licenciando em música, em alguns casos, precise realizar seu estágio em disciplinas que não correspondem à sua área de formação, comprometendo assim sua experiência prática na docência em música.

Assim, somado às experiências de estágio, entendemos ser o Pibid um programa de grandes contribuições para a formação de professores, oportunizando ao estudante da licenciatura a inserção em situações reais de trabalho, participando de ações de planejamento e avaliação e vivenciando a dinâmica escolar, para além da própria aula de música.

Para este trabalho, a partir desta introdução, trataremos a contextualização do Pibid no âmbito da UFJF, além de descrever o Colégio de Aplicação onde se deu a inserção dos/as bolsistas. Na sequência abordaremos os Ciclos de Aprendizagem enquanto abordagem didática e faremos paralelos entre as experiências vivenciadas durante o Pibid e em como elas se estruturaram também via Ciclos de Aprendizagem. Por fim, faremos algumas considerações finais.

O Pibid no contexto da UFJF

O Pibid, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem desempenhado um papel essencial na formação inicial de professores da UFJF. Particularmente para o curso de Licenciatura em Música, o ano de 2024 foi um marco, já que pela primeira vez 24 bolsas foram destinadas para o curso. Em sua edição atual, iniciada em novembro de 2024 e com término previsto para novembro de 2026, o curso foi contemplado com 24 vagas destinadas a licenciandos que atuam, sob orientação docente, em escolas da rede básica de ensino.

O Colégio de Aplicação, Unidade Acadêmica da UFJF, constitui um importante campo de formação docente, pois oferece uma infraestrutura adequada, acompanhamento pedagógico e a vivência de práticas de ensino alinhadas aos princípios da universidade pública. No contexto do Pibid, o colégio tem se mostrado um espaço privilegiado para a imersão dos

licenciandos, permitindo-lhes desenvolver práticas pedagógicas supervisionadas e participar ativamente do cotidiano escolar.

Os 24 bolsistas, estudantes do curso de Licenciatura em Música, foram organizados em três grupos supervisionados por duas professoras e um professor de música da cidade de Juiz de Fora. Para este trabalho, especificamente, abordaremos a experiência de um desses grupos, ou seja, as atividades desenvolvidas por oito bolsistas, um professor supervisor e a coordenadora do programa.

A atuação do grupo se deu em 3 turmas do 2º ano e 3 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, num total de 6 turmas atendidas. Cada turma contava com 2 aulas semanais de música, com duração de 50 minutos.

O ensino de Arte no Colégio de Aplicação é realizado a partir de três linguagens artísticas, a saber, Artes Visuais, Dança e Música. O Colégio conta atualmente com 4 professores de Artes Visuais, 1 professora de Dança e 3 professores de Música. O trabalho é realizado no sistema de turmas divididas, ou seja, cada ano escolar trabalha com duas linguagens artísticas, sendo que cada metade da turma (cerca de 15 alunos) permanece por um período de tempo em cada uma das duas linguagens. No 2º ano, as turmas são divididas entre Música e Artes Visuais; já no 3º ano, a divisão ocorre entre Música e Dança. Em ambos os casos, cada metade participou de um bloco de cerca de 11 aulas de música antes de trocar para a outra linguagem. Esse formato permitiu uma atuação mais concentrada e planejada por parte dos licenciandos, além de favorecer um contato mais próximo com os alunos.

A carga horária semanal dos bolsistas é de 12 horas, distribuídas entre atividades de observação, planejamento, docência e reflexão. As aulas são precedidas por reuniões de planejamento coletivo realizadas sempre um horário antes do início das atividades em sala de aula. Além disso, os bolsistas participam de encontros sistemáticos de discussão e avaliação das práticas desenvolvidas, nos quais são retomadas as propostas planejadas, analisadas as vivências pedagógicas e articuladas leituras teóricas pertinentes à formação docente.

Esse tipo de vivência se aproxima da noção de profissionalidade docente, tal como discutida por Pires e Gauthier:

A profissionalidade docente é construída na tensão entre saberes acadêmicos e saberes da experiência. Trata-se de um processo contínuo, que exige que o professor em formação aprenda a refletir sobre sua prática, de modo a

articular teoria e ação de forma crítica e transformadora. (Pires; Gauthier, 2020, p. 8)

Nessa perspectiva, a imersão dos licenciandos em um espaço escolar que favorece o diálogo entre formação teórica e prática pedagógica possibilita a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente. Como ressalta Pires:

O estágio ou qualquer outra forma de inserção progressiva no campo de atuação é oportunidade privilegiada para se aprender a ensinar, desde que haja espaço para análise e problematização do vivido (Pires, 2023, p. 4).

A convivência com os alunos, a mediação entre teoria e prática e o trabalho colaborativo com colegas e professores supervisores tornam-se, assim, elementos formativos centrais nesse processo de iniciação à docência. Ao longo dos dois anos previstos de atuação, espera-se que os licenciandos não apenas adquiram experiência prática, mas também desenvolvam competências reflexivas e éticas, indispensáveis ao exercício consciente da docência.

Aprendendo via Ciclos de Aprendizagem

Segundo Pires (2023), o curso de licenciatura em música forma professores de música para ensinar música e os processos de socialização ao longo do estágio supervisionado contribuem para construir identidades e profissionalidades docentes. A autora faz tais considerações, pois segundo ela (Pires, 2015), em muitos cursos de licenciatura há uma incerteza curricular quanto ao perfil profissional do egresso: músico-educador, educador musical, professor de educação musical, professor de instrumento, entre outros. Essa incerteza impacta diretamente na construção e no reconhecimento da identidade profissional e o processo de se tornar professor está ligado à aquisição de uma identidade que se constrói na relação com o lugar da profissão (Galindo, 2004).

A dificuldade de criação de uma identidade docente, sobretudo para a educação básica, também pode estar relacionada a outros fatores, como um imaginário pejorativo da música neste espaço ou mesmo uma aproximação deficitária e insuficiente com a educação básica,

deixando-a, por experiências não tão bem-sucedidas, como última opção de escolha profissional.

Na busca pela mudança deste cenário, a pesquisa de Pires (2023) propõe um aprender a partir do estágio supervisionado por meio de ciclos de aprendizagem, tendo como referência a profissionalidade docente. Para a autora, o estágio supervisionado é responsável pela inserção do licenciando na cultura profissional docente, em situação real de trabalho. À medida que o licenciando vai se socializando e absorvendo os diferentes elementos da cultura profissional docente, uma nova identidade vai se construindo. No entanto, Pires adverte que em alguns cursos de licenciatura a experiência do estágio se restringe a algumas horas, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a prática. A autora ainda questiona: Das 400 horas estipuladas pela legislação, quantas horas são destinadas a situações reais de trabalho? Dessa forma, Pires nos apresenta uma perspectiva propositiva ao sugerir uma abordagem didática pautada em ciclos de aprendizagem. Segundo ela, nessa perspectiva, a formação se dá em três fases: 1. O licenciando observa o professor supervisor fazer. 2. O licenciando faz junto com o professor. 3. O licenciando faz sozinho e o professor observa.

No primeiro ciclo, o futuro professor começa seu aprendizado observando um profissional experiente em situação real de sala de aula. Essa observação vai desde compreender como se dá a comunicação entre professor e alunos, a organização das aulas, conteúdos e atividades, a forma como ele administra possíveis problemas e imprevisibilidades durante a aula, dentre outros elementos. Num segundo momento, o licenciando planeja junto com o professor e ajuda a desenvolver o planejado, fazendo junto. Nesse caso, o estudante pode ajudar a desenvolver uma ou mais atividades.

Para fazer junto, é preciso se ter claro o passo a passo da atividade, isto é, a sequência de ações necessárias ao seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista da gestão dos aprendizados como a gestão da classe (Pires, 2023, p.16).

Posteriormente, a fase em que o licenciando faz sozinho requer autonomia didática e desenvolvimento profissional. Para isso, é necessário conhecimento prévio do planejamento e do conjunto de atividades e preparo para a realização das ações e gestão da sala.

Pires ainda diz que as fases formativas propostas não são lineares, ou seja, o licenciando pode observar, fazer junto, depois voltar a observar, etc. Assim as fases vão se configurando

em ciclos de aprendizagem. A autora ainda complementa que os Ciclos de Aprendizagem não se restringem às ações de estágio, mas podem ser desenvolvidos em qualquer ação formativa, incluindo os programas de iniciação à docência, como veremos a seguir.

Ciclos de Aprendizagem: experiências em diálogo

A partir dos Ciclos de Aprendizagem propostos por Pires e da experiência de licenciandos e licenciandas de música, bolsistas do Pibid, o objetivo dessa seção é buscar relacionar momentos e relatos vivenciados pelos alunos/as bolsistas com as etapas propostas dos Ciclos de Aprendizagem. Tais relatos foram elaborados a partir dos/as próprios/as bolsistas durante as situações vivenciadas na escola e posteriormente categorizados de acordo com cada ciclo proposto.

Diante disso, foram construídas três tabelas com o agrupamento dos relatos, sendo que em cada tabela foram colocados os relatos que se relacionam a: (1) Ciclo de Aprendizagem 1, a observação. (2). Ciclo de Aprendizagem 2, o fazer junto. (3). Ciclo de Aprendizagem 3, o fazer sozinho.

Tabela 1: Ciclo de Aprendizagem 1: Observar

Bolsista	Relato
Bolsista 1	Hoje em uma atividade planejada para a turma B, percebi que os alunos assimilaram os ritmos com muita rapidez, o que gerou tempo ocioso. Diante disso, o professor propôs variações e novas ideias em tempo real, enquanto isso eu refleti sobre essas estratégias de adaptação. A observação evidenciou a importância da escuta ativa e da flexibilidade no fazer docente.
Bolsista 2	No primeiro contato com a execução do planejamento, observei que o professor organizou a aula em etapas: acolhimento, aquecimento, no primeiro momento uma atividade com voz, no segundo momento, utilizando ritmo e corpo e finalizando com a música de saída. Essa estrutura dá um ritmo claro à aula, sendo sempre familiar para os bolsistas e alunos.

Bolsista 3 Durante um momento de planejamento com o professor em sala de aula, foi possível observar que é viável desenvolver atividades musicais com os alunos mesmo que estes não possuam formação ou estudo prévio em música. Um exemplo prático dessa possibilidade ocorreu durante a aplicação de um exercício de aquecimento vocal, no qual foi utilizada uma canção que estimulava os alunos a projetar a voz em direção ao alto. A atividade demonstrou-se eficaz tanto no engajamento dos estudantes quanto no desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas à expressão vocal.

Bolsista 4 Como bolsista, partindo para um primeiro contato com a sala de aula, foi importante observar o que era feito com os alunos a partir do professor e de colegas com experiência prévia, principalmente por ser uma proposta pedagógica diferente da minha formação pessoal. Percebi o quanto é essencial o planejamento e a organização da aula, juntamente com a importância de integrar elementos lúdicos com o ensino musical e como podemos aproveitar o tempo que nos é dado.

Bolsista 5 Ao introduzir e contextualizar os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas seguintes, o professor fez perguntas sobre músicas e brincadeiras conhecidas pelos alunos. A partir dessas interações, foi apresentado o tema cultura popular. Em seguida, o professor introduziu a música “Roda da Margarida” e falou sobre o grupo responsável por sua criação e seu local de origem.

Durante minha experiência como bolsista, o primeiro contato com o grupo, realizado de forma online, me chamou atenção a dedicação de duas horas semanais exclusivamente ao planejamento das aulas. Inicialmente, por não conhecer a dinâmica das aulas, imaginei que essa fase duraria poucas semanas e que rapidamente passaria a um papel mais ativo. No entanto, ao vivenciar na prática as reuniões de planejamento, compreendi a profundidade e a relevância desse momento no processo formativo.

Bolsista 7 O ambiente criado pelo orientador também foi determinante. O espaço de planejamento não era apresentado como algo fechado, unilateral, mas sim como um processo colaborativo. Em vez de “Planejei isso e será assim”, ouvíamos: “Planejei isso, vocês concordam?”; “Podemos seguir assim?”; “Há alguma sugestão?”. Essa abertura ao diálogo foi fundamental para minha compreensão da docência como um processo coletivo e contínuo de construção.

Tabela 2: Ciclo de Aprendizagem 2: Fazer junto

Bolsista	Relato
Bolsista 1	Hoje enquanto o professor conduzia a música <i>Casa de Farinha</i> ao piano, eu atuei junto ao naipe dos tambores, auxiliando os alunos na internalização do ritmo e na execução coletiva. Essa colaboração direta permitiu o desenvolvimento de escuta atenta, liderança pedagógica e sensibilidade musical em contexto prático.
Bolsista 4	Em alguns momentos dentro da sala de aula, assumi a frente das turmas, conduzindo o alongamento que é proposto no início das aulas visando promover o relaxamento e a concentração dos alunos. A proposta não era isolada, mas construída coletivamente com os colegas bolsistas e o professor supervisor. Juntos, pensamos e ajustamos cada proposta antes de colocá-la em prática. Durante os aquecimentos vocais pude participar desse processo, observando e contribuindo, o que me permitiu compreender a importância da dinâmica em grupo dentro de sala de aula. Esse momento se tornou ainda mais significativo quando tive a oportunidade de auxiliar os alunos no uso dos instrumentos, trabalhando o ritmo do baião de uma das músicas planejadas para aquele momento, onde pude perceber a união entre musicalidade e colaboração tanto com os bolsistas quanto com os alunos.
Bolsista 6	Durante as aulas pude auxiliar, de forma bem próxima, uma aluna com diagnóstico de paralisia cerebral. Na maioria do tempo estive ao seu lado, pegando em suas mãos, fazendo os ritmos musicais, segurando o instrumento. Pude observar sua alegria nas aulas, em estar com os amigos e em participar juntamente com os colegas.

Bolsista 7

Em uma das aulas, conduzi uma atividade de percussão corporal com a turma. Um dos alunos havia passado por uma situação delicada, a perda da mãe. O mesmo demonstrou resistência em participar. Respeitei seu tempo e espaço, sem pressioná-lo. À medida que a atividade se desenvolvia, ele começou a demonstrar sinais de interesse. Percebi sua timidez e, de forma sutil, estabeleci contato visual e o convidei a participar. Aos poucos, ele foi se aproximando, engajando-se e, ao final da aula, estava envolvido com entusiasmo junto aos colegas. Acompanhar a evolução emocional dele nas aulas seguintes foi marcante. Era nítido como a música, o ritmo e o ambiente acolhedor contribuíam para seu processo de retomada e reconstrução emocional.

Tabela 3: Ciclo de Aprendizagem 3: Fazer sozinho

Bolsista	Relato
Bolsista 1	<p>Hoje ficamos responsáveis por conduzir integralmente as aulas, planejando e executando as atividades de forma autônoma. Em uma dessas experiências, preparamos os alunos para a gravação das músicas <i>Da Maré</i> e <i>Casa de Farinha</i>, como forma de encerramento de um ciclo. Na primeira aula, houve um adiantamento excessivo do conteúdo por receio de não concluir a proposta a tempo, o que resultou em sobra de tempo. Nas aulas seguintes, os ajustes realizados no ritmo e na organização tornaram o processo mais fluido e eficaz.</p>
Bolsista 4	<p>A partir de um planejamento previamente feito entre professor e bolsistas, recebi a atribuição de, junto com uma colega, conduzir a aula para três turmas. Em um momento específico, liderei as aulas trabalhando com os alunos a música 'Po Hamek', explorando o ritmo por meio da percussão corporal e do uso do xilofone, além de relembrar conteúdos de aulas anteriores. Percebi que o processo de aprendizagem dentro do PIBID me proporcionou mais segurança, confiança e, principalmente, autonomia didática. Ao vivenciar na prática a condução de uma aula, pude refletir sobre quais estratégias funcionam melhor com os alunos e como adaptá-las às diferentes situações em sala.</p>

Bolsista 7

Uma das questões que mais me chamou atenção foi o controle do tempo. Quando se está dando aula, até mesmo um minuto "sobrando" pode parecer uma eternidade. Essa vivência evidenciou o quanto o PIBID tem sido essencial na minha formação. Ter esse contato com a realidade escolar durante a graduação me oferece a chance de errar, ajustar e aprender em um ambiente orientado. Isso torna a transição para a prática docente mais leve e segura.

É interessante perceber como os relatos demonstram a importância de cada ciclo e do desenvolvimento progressivo no que se refere a maior autonomia, proatividade, participação e a construção de uma identidade enquanto profissional daquele espaço, ou seja, como professor/a de música. Percebe-se também que a maioria dos relatos estão relacionados a questões como gestão do tempo, organização das aulas, resolução de problemas, dentre outros, e quase nunca relacionados a questões vinculadas aos conteúdos propriamente musicais. Isso, de certa forma, demonstra que a percepção dos licenciandos estava mais voltada para os procedimentos, didática e formas de se ensinar, algo talvez ainda não contemplado em suas experiências de formação. Provavelmente não havia por parte deles muitas dúvidas com relação aos conteúdos musicais, mas nem por isso se encontravam preparados, desde o início, para atuação na escola. Trata-se de uma constatação que contraria e combate a velha crença de que basta saber música para ser um bom professor de música.

No que se refere ao ciclo 1, os relatos mostram como a observação possibilitou perceber situações como: adaptação a momentos de imprevisibilidade e gestão do tempo; a forma como a aula é organizada e estruturada; maneiras de se ensinar e aprender. No ciclo 2, a maioria dos relatos estão relacionados a momentos em que foi possível a realização de atividades em conjunto. Não se trata, nesse caso, de fazer junto uma mesma ação, mas de contribuir com o planejamento em sua totalidade, com diferentes funções. Os relatos, neste ciclo, mostram situações em que enquanto o professor exercia determinada ação dentro do planejamento, o bolsista o auxiliava exercendo outra ação distinta, no entanto dentro do mesmo plano. Por fim, no ciclo 3 percebe-se já grande autonomia didática em propor

integralmente o que foi planejado. Nesse caso, percebe-se também a autonomia em identificar a necessidade de adaptação do plano elaborado, modificando-o em tempo real.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos apresentar relatos de bolsistas do Pibid sobre suas experiências em situações reais de ensino na educação básica. Tais experiências foram vivenciadas no contexto das aulas de música de turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental, do Colégio de Aplicação da UFJF. A partir dos relatos apresentados, tecemos reflexões sobre os ciclos de aprendizagem, identificando quais relatos se relacionavam com cada um dos ciclos. A partir disso, foi possível tecer reflexões sobre o processo de desenvolvimento dos/as bolsistas, verificando como a experiência do Pibid contribuiu para aprendizados como: gestão do tempo de aula; adequação a imprevisibilidades; organização e estrutura da aula; maneiras de se ensinar e aprender; autonomia didática; construção da profissionalidade docente.

Tendo em vista que o programa tem a duração de 2 anos, com previsão de continuidade até 2026, espera-se que tais experiências possam ser potencializadas contribuindo com a formação desses futuros profissionais.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>> Acesso em 25/06/2025

GALINDO, Wedna. (2004). A construção da identidade profissional docente. Revista Psicologia, ciência e profissão, 2004, 24 (2), p.14-23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jpcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YLKgSz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25/06/2025.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NHJX>> Acesso em 25/06/2025.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, e31107, 2023. Disponível em: <
<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1193>> Acesso em 25/06/2025.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47997> Acesso em 25/06/2025.

WILLE, Regiana Blank; BARROS, Luana Medina de; XAVIER, Rodrigo; REBOREDO, Tatiane. O PIBID na escola e o Núcleo Música da Universidade Federal de Pelotas. XXVI Congresso Nacional da Abem, [s. l.], 2023. Disponível em:
https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1631/public/1631-7266-1-PB.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.