ENTRE O CHOQUE DE REALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: a experiência formativa de licenciandos em música no PIBID em uma escola pública de tempo integral do Recife

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Elisa de Araújo Santos
Universidade Federal de Pernambuco
elisa.asantos@ufpe.br

Alesson Lucas Oliveira de Queiroz
Secretaria de Educação do Recife
alessonqueiroz.dev@gmail.com

Robert Denilo Oliveira Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco
robert.ferreira@ufpe.br

Guilherme Gomes Correia da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
guilherme.gcsilva@ufpe.br

Resumo: Este relato de experiência analisa a trajetória formativa de licenciandos em música que atuaram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma Escola Municipal de Tempo Integral do Recife, entre dezembro de 2024 e maio de 2026. O objetivo é compreender como a vivência da docência na escola pública, em suas dimensões de desafio, mediação e reflexão, contribuiu para a construção da identidade e dos saberes docentes dos bolsistas. A partir da análise documental de 145 relatórios mensais produzidos pelos onze bolsistas e pelo supervisor, segundo modelos comuns do subprojeto, o relato se organiza em torno de dois movimentos: o do choque de realidade, vivido no primeiro contato com a gestão da sala de aula e com as condições concretas da escola, e o da construção coletiva e reflexiva da docência, apoiada no trabalho entre pares e na supervisão. Fundamentado na literatura sobre saberes e formação docente (Tardif, 2002; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1992) e em estudos sobre o PIBID Música e o início da docência em música (Pires, 2015; Sobreira; Fetzner, 2024; Silva *et al.*, 2025), o relato conclui que a iniciação à docência, quando acompanhada e refletida, transforma os imprevistos do cotidiano escolar em oportunidades de formação, favorecendo uma profissionalidade emergente fundada na mediação, no planejamento colaborativo e na reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Educação musical.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se firmado como uma das políticas mais relevantes de aproximação entre a formação inicial de professores e a escola pública. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos do curso, sob a supervisão de um professor da rede e a coordenação de um docente universitário, o programa cria um espaço em que teoria e prática se relacionam de modo mais consistente, algo que a literatura aponta como necessidade da formação de professores de música (Quadros Júnior; Costa, 2015, p. 37-38). Na música, essa inserção ganha peso adicional, pois a trajetória da área na escola regular, marcada pela polivalência e pela diluição no componente Arte, trouxe desafios à formação específica de seus professores (Quadros Júnior; Costa, 2015, p. 37). É nesse espaço que Pires (2015, p. 50) situa a profissionalidade emergente: a primeira construção do ser profissional, que ocorre na formação inicial, quando o licenciando se relaciona com o mundo do trabalho e mobiliza saberes teóricos, da ação e da reflexão ética.

A produção recente da educação musical tem dado atenção a essa passagem. Em relatos de subprojetos de PIBID Música apresentados no congresso nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2025, a formação aparece como resultado de experiências vividas e refletidas pelos bolsistas, nas quais a construção coletiva das atividades e a interação entre coordenação, supervisão e licenciandos favorecem a busca de soluções para os desafios da escola (Silva *et al.*, 2025), e nas quais a passagem da teoria para a prática pede adaptação do que foi planejado e criatividade a partir dos espaços disponíveis (Luiz *et al.*, 2025). Na outra ponta dessa passagem, Sobreira e Fetzner (2024, p. 2) mostram que professores de música recém-ingressos em redes públicas encontram desafios estruturais, como a falta de salas e de instrumentos, além da necessidade de dialogar com culturas diferentes; diante de uma turma muito numerosa, uma das egressas resumiu a experiência como “um grande choque” (Sobreira; Fetzner, 2024, p. 4). O presente relato se situa entre essas duas pontas e examina como esse choque é vivido, com acompanhamento, ainda na formação inicial.

Para interpretar essa experiência, recorre-se à literatura sobre saberes e formação docente. Para Tardif (2002, p. 36-38), o saber docente é plural, formado pelo amálgama de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, estes últimos construídos nas situações reais de ensino. Pimenta (1999) destaca que a identidade docente não é um dado pronto, mas uma construção que mobiliza saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos, e que se elabora na reflexão sobre a própria prática. Nóvoa (1992), por sua vez, sublinha que a formação se faz na pessoa do professor e é indissociável dos contextos institucionais e das relações que o constituem.

No campo da educação musical, Penna (2010) lembra que ensinar música na escola exige uma postura sensível ao contexto, capaz de articular os saberes musicais às realidades e às culturas dos estudantes; Freire (1996) fundamenta uma docência dialógica, que reconhece os saberes dos educandos; e Swanwick (2003) defende que a música seja ensinada musicalmente, preservando seu sentido expressivo e cultural. Neste relato, essas referências são postas em diálogo com situações concretas registradas pelos bolsistas, como a escuta das preferências musicais dos estudantes, a improvisação de instrumentos e a criação com recursos digitais.

O objetivo deste relato é compreender como a vivência da docência na escola pública contribuiu para a construção da identidade e dos saberes docentes de um grupo de licenciandos em música do PIBID, em dois movimentos: o do choque de realidade e o da construção coletiva e reflexiva da docência.

2 Contexto da experiência e percurso metodológico

A experiência ocorreu em uma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) da rede do Recife, situada no bairro dos Torrões, na zona oeste da cidade, em uma comunidade de classe média baixa. A escola atende aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e está em processo de integralização: as salas temáticas, organizadas por componente curricular e por professor, estão previstas para 2027. Sua estrutura inclui 13 salas de aula com capacidade para até 36 estudantes, equipadas com quadro e televisão com cabo HDMI, além de biblioteca, laboratório, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra e um

pátio frontal, onde podem ser realizadas atividades simples. Para o trabalho com música, a escola dispõe de duas caixas de som portáteis e de dois armários de Chromebooks, cada um com até 36 equipamentos.

Na escola, a música integra o componente curricular Arte (Brasil, 2018). Como ainda não há salas temáticas, o professor se desloca de sala em sala, o que dificulta o transporte de instrumentos; o teclado utilizado nas aulas de canto coral pertence ao próprio professor, que o leva à escola nessas ocasiões. As aulas são, em sua maioria, expositivas, com vídeos e áudios para apreciação musical. Os instrumentos da banda escolar, guardados em sala própria, não estão disponíveis para as aulas de música. No modelo de tempo integral, o componente é complementado por disciplinas eletivas conduzidas pelo supervisor, como um laboratório de produção musical com o aplicativo BandLab, realizado nos computadores da escola (Bolsista B1, 2025b, p. 2). Os estudantes têm perfis socioculturais diversos.

O grupo foi formado por bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pelo professor de música da escola, que atuou como supervisor. Pelo edital, cada supervisor acompanhava oito bolsistas; ao longo do período, três deles foram substituídos, em decorrência de questões profissionais ou da conclusão do curso, de modo que onze licenciandos passaram pelo grupo. O recorte temporal compreende de dezembro de 2024 a maio de 2026.

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de natureza descritiva e reflexiva, construído a partir da análise documental dos relatórios mensais produzidos pelos bolsistas e pelo supervisor. Os relatórios dos bolsistas seguem um modelo comum, apresentado no início da bolsa e consolidado em formações conduzidas pela coordenação do subprojeto, entre elas uma dedicada ao preenchimento e à padronização dos relatórios (Queiroz, 2026a, p. 4), e são entregues até o último dia de cada mês, com as assinaturas do bolsista, do supervisor e da coordenação. Esse modelo reúne a identificação do subprojeto, do bolsista e da escola; o registro descritivo das atividades, com data, carga horária e principais acontecimentos, orientado, nas observações e intervenções em sala, por questões sobre turma, frequência, objeto de conhecimento e habilidade da BNCC, evidências de aprendizagem, interações, gestão do tempo e da disciplina, dificuldades, objetivos alcançados

e pontos de melhoria; uma análise reflexiva sobre os objetivos do projeto e sua relação com a literatura estudada; o registro de outras atividades e de pontos a considerar no mês seguinte; e anexos, como documentos, fotografias e outros registros. O relatório do supervisor, por sua vez, segue modelo próprio, com introdução, relato descritivo das atividades do grupo, avaliação dos resultados e das dificuldades do mês e anexos.

O corpus reúne 145 relatórios produzidos no período do recorte: 129 dos onze bolsistas, com variação de 2 a 17 por bolsista, conforme o período de permanência no programa, e 16 do supervisor. Para preservar a identidade dos licenciandos, os relatórios dos bolsistas são citados por códigos (Bolsista B1 a Bolsista B11), seguidos do ano, e constam das referências como documentos não publicados.

A análise foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, os relatórios foram organizados em ordem cronológica, por autor, e lidos na íntegra, com o registro dos episódios em que a experiência docente se mostrou mais formativa, sobretudo os que envolviam desafios e tomada de decisão pedagógica. Na segunda, esses episódios foram agrupados em quatro eixos recorrentes: a gestão da sala de aula e a relação com os estudantes; as condições materiais e os imprevistos; o trabalho entre pares e a supervisão; e as atividades de formação. Na terceira, os eixos foram articulados nos dois movimentos que organizam as seções seguintes, e cada episódio registrado por um bolsista foi confrontado com o relatório do supervisor do mesmo mês, sempre que este o mencionava.[1]

3 Do choque de realidade à mediação da docência

O primeiro movimento da experiência formativa foi o do encontro com a realidade da escola pública, com seus desafios e possibilidades. Diante de turmas numerosas e de diferentes graus de envolvimento com as propostas, os bolsistas perceberam que o interesse pela música se constrói no próprio trabalho pedagógico. Um dos relatos ilustra bem esse

[1] Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram a ferramenta de inteligência artificial generativa Claude (Anthropic), versão de 2026, para busca e organização de literatura, revisão de linguagem, verificação de fontes, localização de trechos nos relatórios mensais e apoio à estruturação e à revisão do texto, com posterior conferência humana. Após o uso dessa ferramenta, os autores revisaram e editaram o conteúdo gerado em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

aprendizado: depois de notar pouca adesão de uma turma ao conteúdo, a aula seguinte propôs que os estudantes escolhessem músicas de que gostassem, e o registro observa que muitos “deixaram implícito que não estavam abertos a conhecer novas manifestações artísticas, o que se configurou para mim como um verdadeiro choque de realidade” (Bolsista B4, 2025, p. 2). O episódio sugere que partir dos saberes dos educandos, como propõe Freire (1996), é o início de um diálogo que se constrói com o tempo, e que a sensibilidade ao contexto de que fala Penna (2010) inclui acolher as preferências musicais dos estudantes como ponto de partida para ampliar seus repertórios.

Esse primeiro contato também trouxe desafios de gestão da sala de aula, que exigiram aprendizado rápido. O mesmo relatório menciona situações de indisciplina (Bolsista B4, 2025, p. 2), e o relatório do supervisor referente ao mesmo mês registra, em turmas de 6º ano, momentos de agitação que dificultaram a condução de algumas aulas e foram encaminhados com o apoio da gestão escolar, experiências que ele considerou muito formativas para os bolsistas (Queiroz, 2025b, p. 4). Essas situações aproximaram os licenciandos da dimensão relacional e ética da docência, que a formação teórica, por si só, não esgota. Construída em diálogo com o supervisor e com a gestão escolar, a resposta a elas mostrou que a autoridade docente se constrói na relação e que acolher e mediar tensões faz parte do trabalho pedagógico. São experiências como essas que, segundo Tardif (2002, p. 36-38), produzem os saberes experienciais que estruturam a profissionalidade.

As condições materiais da escola também se tornaram oportunidade de aprendizagem. Como os instrumentos da banda não estavam disponíveis para as aulas, os bolsistas criaram alternativas: no Dia do Frevo, uma cadeira fez as vezes de caixa e um pandeiro, de surdo; na festa de carnaval, um galão de água serviu de surdo (Bolsista B1, 2025a, p. 3). Imprevistos de infraestrutura também pediram replanejamento, como no dia em que a falta de água levou à suspensão das atividades, inclusive da eletiva de produção musical (Bolsista B1, 2025c, p. 2; Queiroz, 2025c, p. 7). Essas circunstâncias estimularam uma improvisação intencional, que incluiu substituir recursos, replanejar atividades e construir instrumentos com materiais reciclados (Bolsista B2, 2025, p. 1), em sintonia com os desafios estruturais descritos por Sobreira e Fetzner (2024, p. 2) para professores iniciantes e com a

necessidade, apontada por Luiz *et al.* (2025), de criar a partir dos espaços disponíveis. Aprender a ensinar, nesse contexto, foi também aprender a fazer escolhas pedagógicas a partir dos recursos disponíveis, dimensão que Penna (2010) considera fundamental para quem ensina música na escola brasileira.

Ajustes de calendário também fizeram parte da experiência. Durante a paralisação dos docentes da rede municipal, entre 9 e 22 de maio de 2025, as atividades do subprojeto foram reorganizadas em reuniões com o supervisor, dedicadas, entre outros temas, à educação inclusiva (Bolsista B2, 2025, p. 1-2; Queiroz, 2025a, p. 2, 9); em março de 2026, uma nova paralisação levou à reposição de aulas (Bolsista B4, 2026, p. 1); e, em abril de 2026, chuvas fortes provocaram o cancelamento de aulas previstas (Bolsista B6, 2026, p. 2). Essas situações pediram dos bolsistas flexibilidade na organização de horários e reposições, preservando o compromisso com a comunidade escolar.

4 A construção coletiva e reflexiva da docência

Se o choque de realidade marcou o primeiro movimento, o segundo foi o da construção coletiva e reflexiva da docência, que permitiu transformar os desafios em aprendizado. Um traço marcante da experiência foi o trabalho colaborativo entre os bolsistas: a organização em equipes, a divisão de tarefas e, sobretudo, uma escala semanal de mediação das aulas combinada a um planejamento feito em conjunto, “garantindo que todos pudessem conduzir a aula em caso de imprevistos” (Bolsista B4, 2026, p. 1), arranjo também descrito no relatório do supervisor (Queiroz, 2026b, p. 3). Nesse arranjo, os licenciandos aprenderam uns com os outros, repondo as ausências dos colegas e planejando juntos, em uma aprendizagem entre pares que ampliou o repertório pedagógico do grupo. Como observam Silva *et al.* (2025) a propósito do PIBID Música de outra universidade, a construção coletiva das atividades é o ponto de partida para partilhar e refletir sobre o ser professor.

O acompanhamento do supervisor também teve papel importante nesse processo. Além de organizar as atividades, a supervisão acolheu dificuldades, ajustou o planejamento a partir das avaliações e manteve reuniões presenciais e remotas, inclusive quando a paralisação e as chuvas impediram os encontros na escola (Bolsista B3, 2025, p. 2; Queiroz,

2025a, p. 9). Essa relação de acompanhamento corresponde à dimensão pessoal e relacional da formação descrita por Nóvoa (1992), na qual o desenvolvimento do professor se dá no encontro com profissionais mais experientes.

A própria escrita dos relatórios constituiu um dispositivo formativo. Ao pedir, a cada mês, o registro das dificuldades e dos pontos de melhoria e a relação entre a experiência vivida e a literatura estudada, o modelo convertia o relatório em exercício sistemático de reflexão sobre a prática, que Pimenta (1999) identifica como fundamento da construção da identidade docente. A esse exercício se somaram a leitura regular de textos da área e formações temáticas, como a dedicada à música e à cultura de povos indígenas, conduzida por um pesquisador indígena Pankararu (Bolsista B8, 2025, p. 3), e a de educação musical antirracista, em perspectiva afrodiaspórica (Bolsista B8, 2026, p. 2), além da participação em eventos e da produção de trabalhos acadêmicos. Iniciação à docência e iniciação à pesquisa caminharam, assim, lado a lado.

O trabalho com recursos digitais também se tornou espaço de autoria pedagógica. Em turmas de 6º ano, por exemplo, os bolsistas conduziram uma atividade em que os estudantes, nos Chromebooks da escola, compuseram no programa Flat.io melodias de doze compassos com as notas da escala de dó maior dispostas por grau conjunto, e o registro destaca o interesse da turma pela proposta (Bolsista B5, 2026, p. 2). Atividades como essa aproximam a prática do grupo da proposta de ensinar música musicalmente, pela via da criação (Swanwick, 2003), e mostram os licenciandos convertendo os recursos disponíveis na escola em situações de aprendizagem musical.

O resultado mais significativo desse percurso foi o amadurecimento percebido pelos próprios bolsistas. Se o início foi marcado por insegurança, os semestres seguintes revelaram maior domínio do contexto e da prática. Ao iniciar, em agosto de 2025, uma nova turma da eletiva de produção musical, um dos relatórios registrou que a experiência foi “mais tranquila que no semestre anterior, pois já conhecíamos os procedimentos da escola: onde encontrar o material necessário, como lidar com os computadores e a quem recorrer em caso de dificuldades” (Bolsista B1, 2025b, p. 2). O relatório do supervisor sobre a mesma aula confirma a mudança: já familiarizados com os protocolos da escola, os bolsistas gerenciaram os recursos

tecnológicos com mais segurança (Queiroz, 2025b, p. 3). Esse deslocamento, da insegurança inicial à autonomia na condução das atividades, evidencia a constituição gradual da profissionalidade emergente (Pires, 2015, p. 50) e revela o PIBID como espaço de transição entre a condição de estudante e a de professor.

5 Considerações finais

A experiência relatada indica que a iniciação à docência vivida no PIBID foi além da aplicação de conteúdos aprendidos na universidade e contribuiu para a transformação dos licenciandos em professores. Os dois movimentos analisados, o choque de realidade e a construção coletiva e reflexiva da docência, mostram que é na vivência acompanhada dos desafios da escola pública que se constroem os saberes experienciais e a identidade docente (Tardif, 2002, p. 36-38; Pimenta, 1999). Nesse sentido, o PIBID permite viver, com acompanhamento, parte das descobertas que professores de música costumam experimentar ao ingressar na profissão (Sobreira; Fetzner, 2024).

A contribuição formativa dessa vivência está sobretudo nas competências construídas: lidar com situações de tensão em sala, improvisar com intencionalidade, planejar coletivamente, refletir sistematicamente sobre a prática e manter o compromisso com a aprendizagem dos estudantes diante de condições nem sempre ideais. Como limite, registra-se que o relato se apoia nos registros dos próprios bolsistas e do supervisor, que é também autor deste texto; a perspectiva dos estudantes da escola, não contemplada aqui, pode orientar investigações futuras. Em suma, o PIBID Música, ao articular universidade e escola por meio de um acompanhamento próximo, mostra-se um espaço fecundo para a formação docente, no qual os imprevistos do cotidiano escolar também se tornam conteúdo de aprendizagem.

Referências

BOLSISTA B1. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: fevereiro de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025a. Documento não publicado.

BOLSISTA B1. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: agosto de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025b. Documento não publicado.

BOLSISTA B1. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: dezembro de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025c. Documento não publicado.

BOLSISTA B2. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: maio de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Documento não publicado.

BOLSISTA B3. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: maio de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Documento não publicado.

BOLSISTA B4. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: agosto de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Documento não publicado.

BOLSISTA B4. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: março de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026. Documento não publicado.

BOLSISTA B5. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: maio de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026. Documento não publicado.

BOLSISTA B6. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: abril de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026. Documento não publicado.

BOLSISTA B8. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: julho de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Documento não publicado.

BOLSISTA B8. *Relatório mensal de atividades do/a bolsista de iniciação à docência*: fevereiro de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026. Documento não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues *et al.* O PIBID-Música na Educação Básica: integrando universidade e escola na formação inicial. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 27., 2025, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: ABEM, 2025. Disponível em: https://eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/170. Acesso em: 22 set. 2026.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/552. Acesso em: 14 jul. 2026.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/548. Acesso em: 14 jul. 2026.

QUEIROZ, Alesson Lucas Oliveira de. *Relatório de atividades do/a supervisor/a*: maio de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025a. Documento não publicado.

QUEIROZ, Alesson Lucas Oliveira de. *Relatório de atividades do/a supervisor/a*: agosto de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025b. Documento não publicado.

QUEIROZ, Alesson Lucas Oliveira de. *Relatório de atividades do/a supervisor/a*: dezembro de 2025. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2025c. Documento não publicado.

QUEIROZ, Alesson Lucas Oliveira de. *Relatório de atividades do/a supervisor/a*: fevereiro de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026a. Documento não publicado.

QUEIROZ, Alesson Lucas Oliveira de. *Relatório de atividades do/a supervisor/a*: março de 2026. Recife: Subprojeto Música do PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, 2026b. Documento não publicado.

SILVA, Bárbara Costa e *et al.* Interrelações do aprender a ensinar: reflexões a partir do PIBID/Música-UFRN na construção da docência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 27., 2025, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: ABEM, 2025. Disponível em: https://eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/478. Acesso em: 22 set. 2026.

SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32101, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432101.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.