

A prática docente no estágio supervisionado em música: uma discussão a partir da perspectiva emancipatória de Paulo Freire

Comunicação

GTE 13 – Ensino Superior de Música

Andréa Matias Queiroz

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

andrea.queiroz@ufpe.br

Resumo: Esse artigo propõe uma reflexão sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores de música, à luz da concepção de educação emancipatória de Paulo Freire. A partir de uma abordagem qualitativa, a autora desenvolve um relato de experiência que evidencia como o estágio pode se constituir em um espaço formativo fundamental, orientado pelo diálogo entre teoria e prática. Os resultados apontam para a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a reflexão crítica e o planejamento como instrumentos que fortalecem a mediação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Nesse contexto, o planejamento se destaca como ferramenta essencial para potencializar o diálogo freiriano, contribuindo para uma formação docente mais consciente, crítica e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, formação de professores de música, educação emancipatória.

Primeiros apontamentos sobre formação docente e o Estágio Supervisionado

Pensar a qualidade da educação no âmbito da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação que possa propiciar condições para a formação de sujeitos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. Partindo dessa concepção, proponho refletir acerca da formação docente, tendo como norte a análise e compreensão do Estágio Supervisionado – ES como um espaço que pode possibilitar ao futuro professor uma formação reflexiva, autônoma e emancipatória.

No Brasil, atualmente, a formação inicial de professores é realizada nos institutos superiores de educação, faculdades e universidades. Nóvoa (2009, p. 26) atribui à universidade um papel fundamental na formação inicial de professores, porque acredita “que

a existência de uma ‘carreira docente única’ e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário”.

Neste espaço de formação inicial, a prática sobressai entre as principais bases da construção docente. Base esta que se consolida, entre outros aspectos, através do ES, que se trata de um processo de aprendizagem imprescindível a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira profissional.

Assim, nos cursos de formação docente, o ES se torna um importante espaço que visa não somente a ação, mas também a reflexão sobre essa ação e, consequentemente, a superação de modelos e pensamentos que sedimentam um ensino voltado para os moldes tradicionais que não geram criticidade e emancipação do pensamento humano.

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado em Música – ESM, este se configura como uma das possibilidades de fazer uma relação entre teoria e prática e conhecer a realidade da profissão, pois, quando o futuro professor tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, dá-se a continuação de um processo de compreensão daquilo que tem estudado, proporcionando-o a experimentação de um fazer relacionado com o cotidiano do seu trabalho.

Por outro lado, tem-se acentuado discussões acerca da polarização da prática apenas no decorrer do estágio, pois embora os cursos de formação de professores, historicamente, tenham apresentado componentes teóricos e práticos, as práticas educativas devem ser entendidas como um processo no decorrer da graduação. Em seus estudos, Pimenta (1995, p. 14) já referia que “não se deve colocar o estágio como o ‘polo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática [...] constituindo-se numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola”.

De fato, a formação do professor requer uma dimensão prática durante todo o curso, mas vale ressaltar que essa prática precisa estar constantemente acompanhada de uma reflexão crítica que oportunize espaços de formação dentro da perspectiva da educação para a autonomia, como apontam as perspectivas do estudioso Paulo Freire, configurando-se em um importante instrumento de reflexão e ressignificação das práticas atendendo verdadeiramente aos ideais de uma educação transformadora.

Podemos dizer que tal discussão é relativamente recente, pois seu surgimento formal decorre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que promoveu mudanças em todos os níveis de ensino e trouxe a inserção do ensino das artes como componente obrigatório na educação básica (Hentschke; Oliveira, 2003).

Neste contexto, as reflexões realizadas a partir do ESM¹ têm se tornado um ponto de fundamental importância não só para realização de ações práticas, mas também para análise e compreensão de como vem acontecendo a formação docente do professor de música nos cursos de Licenciatura no Brasil. As reflexões mencionadas são a base deste artigo, cujo objetivo é discutir sobre minhas experiências como docente de ESM em uma universidade pública brasileira. Tais experiências são discutidas a partir dos estudos de Paulo Freire acerca da educação emancipadora, que visa a transformação social através da educação, promovendo a conscientização e a autonomia do sujeito.

Embora a experiência individual não permita generalizações, proponho neste texto refletir sobre o estágio supervisionado em música com base nas minhas percepções com o intuito de contribuir para a compreensão dos processos formativos de professores em formação.

A educação emancipatória em diálogo com a docência

Tendo como base a necessidade de se pensar e compreender a formação docente por meio de um procedimento dinâmico e dialógico, proponho o estudo desse processo através do entendimento do ESM como fator preponderante para o processo formativo do licenciando.

Para isso, o aporte teórico é embasado nas propostas de Paulo Freire, que traz a concepção de educação emancipatória, buscando o desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos autônomos, capazes de exercer sua cidadania de forma consciente e crítica, chegando a uma educação comprometida com a humanização que possibilite romper com a relação verticalizada entre professores e alunos. A prática

¹No curso de Licenciatura em Música citado no texto, o ESM está dividido em quatro etapas semestrais, contendo uma carga horária teórico-prática de 100 horas. No entanto, a experiência apresentada neste artigo é referente ao estágio voltado para a Educação Básica, mais especificamente, ao Ensino Médio. Deste modo, ressalto que, ao longo do texto, ao mencionar as experiências do ESM, estarei me referindo a este contexto específico.

pedagógica, decorrente desses princípios rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao estudante desenvolver o pensamento crítico acerca da sua realidade.

Freire (1967) designa à Educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois, para ele, a educação trata-se de um processo dialético, ou seja, na medida em que a ação educativa supera a prática de dominação, constrói uma prática de liberdade em que educador e educando são os protagonistas do processo.

Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político e transformador da sociedade. Assim, o autor vê na educação a possibilidade de emancipação humana, buscando trilhar um caminho que possibilite superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

Tal concepção de educação contribui para o direcionamento e construção de um currículo que possibilite a conscientização e libertação de aspectos condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem. Essa perspectiva traz uma concepção de ensino pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade.

Em complementaridade as ideias supracitadas, Menezes e Santiago (2014) explicitam, segundo as ideias de Paulo Freire, que os elementos político-pedagógicos da educação libertadora e os fundamentos da prática dialógica contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, para superar a concepção técnico-linear de currículo e tratá-lo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam.

Assim como em outras áreas, na formação de professores de música essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o ensino na direção de um projeto social que pode colaborar para a emancipação dos homens e das mulheres, assim como, subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a proposta educacional libertadora, tendo como fio condutor a música e o seu entendimento como conhecimento construído dentro de diferentes contextos históricos e sociais.

Uma pedagogia emancipatória para a educação musical só pode ser praticada e exercida se estiver calcada em princípios que tenham por base o respeito às diferenças culturais, às individualidades humanas e a crença na potencialidade que cada inteligência representa. Que respeite a multiplicidade de expressões musicais existentes, principalmente em um país como o Brasil, repleto de manifestações musicais diversas. Essas concepções precisam estar cada vez mais presentes nos cursos de formação de professores e, consequente, nas bases teórico-práticas do Estágio Supervisionado, foco deste projeto. Nesse sentido, a educação musical é sinônimo de emancipação, de fazer com que cada um e todos, acreditem-se capazes de enxergar e reconhecer suas próprias musicalidades e, desse modo, exercê-las em toda a sua plenitude, com liberdade de escolha sobre como e quais músicas querem compreender, a começar do contexto musical de cada pessoa. Somente assim, é possível gerar ampliação, transformação e conscientização da música como produto de uma cultura dentro da sociedade e dos contextos de cada pessoa.

O conceito de conscientização está presente nas ideias de Paulo Freire voltadas para uma educação crítica e libertadora, onde a aprendizagem real ocorre quando os alunos são transformados no e pelo processo de educação, gerando uma mudança em sua percepção sobre a realidade, de uma posição ingênua para uma posição crítica. Essa transformação ocorre a partir do que ele chama de conscientização.

A pesquisa, nesse sentido, busca a representação subjetiva de uma práxis que parte de uma realidade objetiva que tem como base as atuações práticas dos professores em formação no contexto do Estágio Supervisionado em música, buscando elucidar ideias implícitas moldadas no discurso tradicional da educação bancária. Discurso esse, que só pode ser superado através da crítica transformadora, por meio da qual se busca produzir uma consciência para si, para a libertação, para a emancipação e para a superação das relações opressivas. Segundo Freire,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2005, p. 90)

O autor exprime, assim, o processo dialético no qual o sujeito modifica o mundo à medida que consegue compreendê-lo da forma mais aproximada possível, e a prática social que o modifica produz para além da modificação, uma nova compreensão que, segundo as palavras de Freire (2005), produz uma nova pronúncia do mundo. A partir desta nova compreensão gera-se uma nova prática, que irá, por sua vez, gerar uma nova modificação, em um movimento cíclico, em que um estágio qualitativo do fenômeno é consequência de sua qualidade imediatamente anterior, e será causa de sua qualidade posterior.

Abordagem metodológica adotada

A base metodológica adotada neste artigo é de natureza qualitativa, por se dedicar à compreensão de aspectos subjetivos e interpretativos relacionados ao contexto do Estágio Supervisionado em Música – ESM. A análise baseia-se em um relato de experiência da autora como professora orientadora de ESM, realizado no estágio voltado para práticas musicais em escolas de Educação Básica, desenvolvido ao longo de um semestre em uma universidade pública.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por tratar de um contexto subjetivo, em que, segundo Stake (2011), o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação estudada, construindo assim sua própria interpretação desses fenômenos.

Ainda que as reflexões dos alunos estejam registradas em relatórios da disciplina e nos apontamentos escritos pela autora acerca das discussões em sala de aula, tais contribuições não são diretamente citadas neste artigo, uma vez que se trata de um relato de experiência fundamentado na perspectiva da autora, em interlocução com a realidade vivenciada. Nesse sentido, vale ressaltar que, um relato é uma narração detalhada de experiências vividas, logo o assunto é abordado sob o ponto de vista de quem o relata (narrador).

Sobre a perspectiva metodológica, um relato de experiência é uma forma de narrativa, de modo que o autor quando narra através da escrita está expressando um acontecimento vivido. Neste sentido, o Relato de Experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na primeira pessoa de forma subjetiva e detalhada (Grollmus; Tarrés, 2015), como colocado o a seguir.

Diálogos com a prática: reflexões sobre o estágio supervisionado

Suscitar a discussão a partir da trajetória de aprendizagem na matéria de Estágio Supervisionado em Música – ESM, é uma opção que trata tanto em relação a minha percepção sobre o processo, quanto da autoavaliação do meu papel como professora da matéria, por entender que, como explicita Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A partir dessa perspectiva, se não há aprendizagem, é possível afirmar que não houve, de fato, um processo de ensino, pois o ensino, na visão freiriana, só se concretiza na medida em que promove a aprendizagem do sujeito. O ato de ensinar, portanto, é indissociável do aprender — não como um simples resultado, mas como uma construção ativa, crítica e significativa por parte do educando.

Freire (1996) rejeita uma concepção bancária da educação, na qual o professor deposita informações no aluno, e propõe em seu lugar uma pedagogia dialógica, em que o ensino é um ato político e emancipador. Ensinar exige a escuta sensível do educador, a valorização dos saberes prévios dos alunos e a construção conjunta do conhecimento. Assim, quando não há aprendizagem, é necessário que o educador repense sua prática, pois a ausência de aprendizado aponta para uma falha no processo dialógico e na mediação do saber.

Essa compreensão encontra eco também nas concepções de Libâneo (1994), que afirma que “o ensino é uma atividade intencional orientada para a aprendizagem dos alunos” (p. 28), destacando que a função do ensino é justamente criar condições para que a aprendizagem aconteça. Do mesmo modo, Vygotsky (2001) enfatiza que o aprendizado se dá por meio da interação social e da mediação, e que o ensino eficaz é aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, potencializando sua aprendizagem.

Portanto, ao compreendermos que o ensino só se realiza plenamente quando há aprendizagem significativa, assumimos uma postura crítica e reflexiva sobre a prática docente. Não basta transmitir conteúdos: é preciso garantir que os estudantes se apropriem ativamente do conhecimento, resignifiquem-no e o integrem à sua experiência de mundo.

Teoria e prática: conexões e desconexões no ESM

O primeiro ponto a ser ressaltado a partir das minhas vivências lecionando ESM, é acerca da existência de algumas discrepâncias entre as disciplinas teórico/práticas, consideradas como base preparatória para a prática do estágio, e as práticas realizadas pelos licenciandos em suas atuações, tendo em vista que essa articulação entre teoria e prática é um dos pressupostos indispensáveis para formação, como é demonstrado na legislação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; [...] (Brasil, art. 61, inc. 1).

A partir de discussões realizadas durante as aulas, foi possível perceber que uma certa dificuldade, pois absorvem a teoria, mas não discutem ou colocam em ação a sua aplicabilidade na prática. Além disso, quando confrontados com imprevistos ou situações inusitadas, tendem a reproduzir práticas de cunho tradicional, como por exemplo o ensino da teoria musical de forma tecnicista e descontextualizada com a realidade dos alunos. Essa questão vem sendo observada e abordada por Montandom (2014, p. 04),

Os alunos parecem ignorar toda as experiências prático/ teóricas anteriores. Todos os chamados “princípios pedagógico-musicais”, embora entendidos teoricamente e mesmo vivenciados em práticas pontuais, seja em oficinas ou miniaulas, parecem não surtirem efeito na transformação de suas formas de dar aulas quando inseridos nos contextos reais de ensino das escolas.

Corroborando a autora, é possível depreender a necessidade de reflexão para só assim o licenciando sair das práticas tradicionais e poder realizar um ensino emancipatório, pois como coloca Freire (2005, p. 106) “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será”.

Existindo como fato uma lacuna entre a teoria e a prática realizada nos ES, acredito ser relevante compreender de que formas é possível extinguir essa lacuna ou mesmo entender porquê os alunos tendem a desconectar as vivências obtidas a partir da universidade e experiências adjacentes e se concentram em práticas tradicionais ou mesmo na forma como aprenderam música, seja em conservatórios, escolas de música, tradição oral, etc.

Diante do exposto, ressalta-se que, ensinar música vai muito além de reproduzir conteúdos ou técnicas musicais, por isso, se faz necessário compreender como vem ocorrendo a formação dos futuros professores de música e como as práticas ocorridas durante o ES contribuem com essa formação e levam à reflexão e construção de uma ação transformadora do homem sobre o mundo, o que denota não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão e na teoria (Vázquez, 1977).

O planejamento e suas articulações com a prática docente

As percepções dos estagiários sobre os planejamentos são fundamentais na medida em que revelam o quanto a compreensão teórica sobre a ação de planejar se articula com a prática docente. Essa articulação, quando refletida criticamente, evidencia não apenas o impacto da experiência de estágio na formação dos licenciandos em música, mas também aponta para a necessidade de uma postura pedagógica que transcenda a aplicação mecânica de conteúdos. Essa postura crítica está em consonância com os pressupostos da educação emancipatória proposta por Paulo Freire, que compreende a educação como prática da liberdade e processo de conscientização.

A experiência vivenciada na orientação da disciplina de estágio revelou que planejar as aulas não é apenas uma tarefa técnica e complexa, mas também uma ação ética e política que exige compromisso com a realidade dos alunos. Em diálogo com Freire (1967), entende-se que o planejamento deve ser construído a partir da escuta dos sujeitos envolvidos, considerando sua historicidade, cultura e modo de ser no mundo. Nesse sentido, os estagiários destacaram a importância da avaliação diagnóstica das turmas com as quais irão atuar, compreendendo que o planejamento não pode ser elaborado de maneira alheia às necessidades concretas dos estudantes.

Conhecer os alunos e contextualizar as aulas com suas realidades é uma orientação presente em diversos autores da educação. Libâneo (1994), ao abordar os tipos de avaliação, destaca a função diagnóstica como uma possibilidade de observar os avanços e desafios da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, que pode (re)significar sua prática em função dessa escuta pedagógica. Essa postura se alinha ao pensamento freiriano, para

quem o ato de educar exige sensibilidade para reconhecer os saberes dos educandos, promovendo, a partir deles, uma ação educativa verdadeiramente dialógica.

Na área da Educação Musical, Romanelli (2009) também aponta a necessidade de conhecer o ambiente escolar e o perfil dos alunos, a fim de elaborar planos de ensino e de aula condizentes com sua realidade. Essa abordagem implica em compreender o planejamento como um processo vivo e não como um roteiro fechado e impositivo — uma ideia compartilhada por Freire (1967), que critica o ensino bancário e defende práticas pedagógicas abertas ao inédito, ao diálogo e à transformação.

Ainda que façam parte de um âmbito diferente, os apontamentos de Queiroz (2024) sobre a visão dos estagiários em relação ao planejamento das aulas de estágio, podem ser válidos para este contexto, pois possuem semelhanças no que diz respeito ao entendimento do estagiário em relação a ação de planejar. Segundo a autora,

Embora tenham sido trabalhados textos que ressaltem a importância do planejamento a médio/longo prazo, os estagiários, inicialmente, parecem não ter se apropriado da ideia de vislumbrar um ponto de chegada a partir do conjunto das aulas. Muitas aulas foram planejadas isoladamente e, diversas vezes, sem conexão entre elas, gerando aulas e atividades independentes e sem uma ideia de finalização (Queiroz, 2024, p. 285).

A reflexão acima exemplifica que, apesar da presença da reflexão em relação as aulas e seus resultados, ainda há a desconexão entre as aulas, o que pode ser interpretado como ausência de um objetivo final em relação a prática, a longo prazo.

Essa desconexão entre as aulas, embora não anule a riqueza das experiências vividas, evidencia a ausência de um horizonte pedagógico mais amplo, que aponte para um projeto educativo com intencionalidade formativa. Nesse ponto, torna-se necessário refletir sobre que tipo de ensino de música desejamos construir na educação básica. A educação emancipadora freiriana nos convida a pensar um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos e que se constitua como um processo de libertação, em que o educador e os educandos constroem juntos o conhecimento em diálogo constante com a realidade.

Corroborando com Romanelli (2009), é possível afirmar que um planejamento bem elaborado favorece a reflexão sobre o sentido e os objetivos das atividades em sala de aula. Assim, o planejamento deixa de ser apenas um instrumento organizacional para se tornar um

dispositivo pedagógico que orienta criticamente a prática. Esse entendimento nos leva a reconhecer a importância de um plano de ensino coerente, que articule objetivos, metodologias e avaliação de maneira integrada e dialógica.

É necessário enfatizar, contudo, que planejar não é uma etapa isolada da prática docente. Como nos lembra Freire (2005), o planejamento deve estar aberto à escuta, à improvisação criativa e à reinvenção constante, pois a realidade é dinâmica e os sujeitos são históricos. Um plano de aula só faz sentido se estiver a serviço da transformação da prática e da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A partir das reflexões feitas nas orientações, percebeu-se que os estagiários demonstram uma consciência inicial da necessidade de refletir sobre os resultados das aulas. Contudo, a ausência de articulação entre as atividades realizadas aponta para a importância de desenvolver uma visão mais ampla e crítica do planejamento, que envolva também a construção de objetivos a médio e longo prazo, permitindo que a prática pedagógica tenha direção e sentido.

É importante destacar que as atividades desenvolvidas, mesmo que não estivessem plenamente articuladas entre si, foram significativas e reveladoras para os estagiários e alunos. Porém, elas geram questionamentos sobre o papel do planejamento macro e sobre que tipo de formação queremos fomentar na educação musical escolar. Tais questionamentos, por sua vez, são convites ao exercício da criticidade — um dos pilares da pedagogia freiriana.

Como afirma Freire (1967), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. E essa reflexão não é um fim em si mesma, mas uma atitude permanente de quem se reconhece como sujeito em formação contínua. Assim, mesmo que não existam fórmulas prontas para ensinar, planejar ou orientar, a escuta, o diálogo e a reflexão se apresentam como caminhos para uma ação pedagógica consciente e significativa.

Reflexões finais

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que a experiência do estágio supervisionado, especialmente no campo da Educação Musical, é um espaço para a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes docentes que vão

além da dimensão técnica da atividade de planejar. Ao tomarmos como base a perspectiva da educação emancipatória de Paulo Freire, compreendemos que planejar não é apenas prever conteúdos ou atividades, mas um ato profundamente ético, político e dialógico, que exige do educador um olhar atento à realidade dos estudantes e uma escuta sensível às suas necessidades e saberes.

Os relatos dos estagiários demonstram tanto os desafios quanto as potências do processo de aprendizagem docente. Ainda que, inicialmente, tenham apresentado dificuldades em compreender o planejamento como um processo contínuo e intencional, as discussões possibilitaram avanços importantes na compreensão da função formativa e transformadora do planejamento pedagógico.

A fragmentação entre as aulas planejadas, observada em diversos momentos, aponta para a necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel do plano de ensino como instrumento de organização crítica da prática. Mais do que cumprir uma exigência curricular, planejar é um exercício de leitura do mundo — uma forma de pensar e repensar, continuamente, o lugar do ensino de música na escola e os sentidos que ele pode (ou deve) assumir em contextos concretos.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de formar professores que compreendam sua prática como um ato de criação e reinvenção permanente, comprometidos com a transformação da realidade e com a formação integral dos sujeitos. O estágio, ao promover espaços de diálogo, escuta e reflexão, constitui-se como uma oportunidade potente para o exercício dessa práxis crítica.

Por fim, é preciso reconhecer que a construção de uma prática pedagógica emancipadora não se dá de maneira imediata, mas é fruto de um processo formativo que valoriza a dúvida, o diálogo e a reconstrução constante do saber. Como nos ensina Paulo Freire, educar é sempre um ato de coragem — coragem para sonhar, para escutar, para refletir e, sobretudo, para transformar.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, Diário Oficial da União, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. *Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigação*. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, 2015.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, 160p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. *"O que é, o que é?" princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENEZES, Marília G.; SANTIAGO, Maria E. *Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório*. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. A prática de ensino de instrumento em grupos nos Estágios Supervisionados Docentes. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 13., 2014, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: ABEM, 2014. p. 1–8.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2009.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

QUEIROZ, Andrea Matias. Reflexões sobre o planejamento de aulas nos estágios supervisionados em Música. *Revista Educar Mais*, v. 8, p. 280–288, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.3708>. Acesso em: 15 maio 2025.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. *Tese de Doutorado* (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/20175/TESE%20GUILHERME%20ROMANELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 13 out. 2025.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.