

Análise da prática pedagógica no estágio em música

Comunicação

GTE 14 – Formação Docente em Música

Elisa Isago Klober

Universidade do Estado de Santa Catarina

elisa.isago@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de minha formação como professora de música a partir das experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado, realizado em uma escola pública de educação básica. De natureza qualitativa, a pesquisa adota uma abordagem (auto)biográfica e utiliza como principal instrumento o Memorial de Formação. A partir da análise das narrativas contidas nos meus relatórios dos Estágios III e IV, selecionei quatro temas centrais que se destacaram por seu impacto formativo: repertório musical, interações em sala de aula, afetividade e educação, e planejamento. Esses eixos temáticos foram relacionados aos referenciais teóricos da área, permitindo a ressignificação das experiências vividas e uma compreensão mais aprofundada da minha prática pedagógica. Como resultado, esta pesquisa proporcionou avanços significativos no meu processo de desenvolvimento docente, evidenciando o potencial formativo das narrativas ao favorecer o autoconhecimento e a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Memorial de Formação. Repertório Musical. Planejamento.

Introdução

Para a presente pesquisa, tive como objetivo principal buscar compreender, através das experiências vividas durante o estágio supervisionado, minha formação como professora de música. Desse modo, os objetivos específicos foram: (a) descrever experiências relacionadas à minha formação musical; (b) identificar e refletir sobre situações significativas ocorridas durante o estágio; (c) discutir possíveis contribuições que tais situações trouxeram para o meu processo formativo; e, (d) analisar as mudanças presentes em minha prática pedagógico-musical, a partir das vivências do estágio.

Assim, o estudo está diretamente vinculado a duas áreas em que estive imersa há mais de um ano e que me exigiu tempo e dedicação: estágio supervisionado e pesquisa. Dentre

tantos outros fatores, entendo que o estágio supervisionado é um componente curricular primordial para a formação do licenciando. Pires (2023, p.13) destaca que é no estágio que o estudante irá “aprender a desenvolver na prática a principal atividade profissional do professor: o ensino de música”. Dessa forma, propus um estudo focado nas experiências que tive durante os dois últimos semestres de estágio, realizados em uma turma de 6º ano, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Florianópolis.

Dado o meu envolvimento com o grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente – FORMUSI, que dentre suas temáticas de estudo se encontra a construção da identidade profissional docente dos licenciandos em música sob a lente (auto)biográfica, busquei alinhar este trabalho com a interface entre educação musical e (auto)biografia. Através da bolsa de Iniciação Científica, que obtive entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, pude me inserir no universo da pesquisa, entrando em contato direto com os trabalhos de mestrandos e doutorandos que atuavam na mesma linha de investigação. Esta bolsa é decorrente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Os estudos (auto)biográficos são ferramentas poderosas para a compreensão da experiência humana e da complexidade da vida. Seguindo a premissa de Passeggi (2020) de que a narrativa é um caminho para a reinvenção e a conscientização, as narrativas (auto)biográficas se revelam como instrumentos indispensáveis para a autorreflexão, permitindo que os sujeitos reavaliem suas trajetórias e construam novas perspectivas sobre si mesmos e o mundo. Em consonância com a ideia de que as experiências de educadores e estudantes constituem um campo de conhecimento (Pedrollo, 2022), a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho foi: De que modo as experiências pedagógico-musicais vivenciadas no estágio curricular influenciam e contribuem para o meu processo de formação como professora de música?

Percurso Metodológico

Para responder à questão norteadora deste trabalho, utilizei como dispositivo o Memorial de Formação, um gênero autobiográfico de caráter institucional que se baseia em

narrativas reflexivas. Conforme aponta Sartori (2011), esse tipo de memorial surge do diálogo entre os memoriais acadêmicos e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), consolidando-se como uma alternativa para o trabalho final em cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia. Considerando o memorial uma ferramenta formativa, a prática pedagógica realizada nos estágios supervisionados assume o mesmo papel que a prática profissional para o professor que já se encontra em exercício. Por essa razão, os meus relatórios de estágio — com suas narrativas semanais — foram adotados como a matéria-prima para a construção deste memorial, permitindo uma análise do meu desenvolvimento docente.

Embora existam outras formas de escrita autobiográfica na área de educação, como diários e portfólios (Prado; Soligo, 2007), os relatórios de estágio representam um registro contínuo e obrigatório desse período de observação e prática. Eles são como um memorial em construção, documentando reflexões, desafios e aprendizados. Além de fotos, vídeos e áudios, estão o projeto de estágio, os planos de aulas e os relatos escritos referentes a esses planejamentos e às reflexões posteriores à ação docente. Utilizei meus relatórios de estágio, escritos semanalmente durante dois semestres, como fonte de reflexão da minha prática pedagógica, em formação. A partir da análise desses documentos, foram selecionadas as temáticas centrais que estruturam este estudo.

A delimitação temporal da análise recaiu sobre os últimos semestres do curso: os Estágios Supervisionados III e IV, realizados em 2024 com uma turma de 6º ano em uma escola da rede municipal. Essa escolha foi motivada por fatores determinantes para o meu desenvolvimento, como a supervisão de um professor especialista (licenciado em Música) e a minha atuação como única estagiária em sala de aula. Tais condições influenciaram diretamente minha prática e, conseqüentemente, os temas que emergiram das narrativas reflexivas, os quais discorro a seguir.

Apresentação e discussão dos resultados

Repertório musical e interrelações

Analisei, num primeiro momento, dois aspectos observados durante o estágio supervisionado: o repertório musical utilizado nas aulas e as interrelações estabelecidas no ambiente escolar, tanto entre os alunos quanto entre o professor, os estudantes e eu, a

estagiária. Busquei compreender como essas duas dimensões se entrelaçam e impactam diretamente os processos de ensino-aprendizagem da música na educação básica.

Sobre a questão do repertório musical nas aulas, me apoiei, primeiramente, em Camargo (2018), que define o repertório como um elemento essencial da experiência estética e da aprendizagem musical. Com base nessa premissa, passei a questionar sobre quais músicas levar à sala de aula, refletindo sobre a necessidade de alinhar o conteúdo proposto com a realidade dos estudantes. A partir de minha própria trajetória de formação musical, recordo que meu envolvimento nos estudos foi mais intenso quando as músicas trabalhadas faziam sentido pessoal, conectando-se com minha história e contexto. Essa percepção sustenta a ideia de que o interesse dos alunos pode estar ligado ao significado que o repertório tem em suas vidas.

Aróstegui Plaza (2014), identifica três enfoques possíveis no ensino de música: o técnico, que prioriza o conteúdo desvinculado do sujeito; o prático, que considera o educando como centro do processo; e o crítico, que incorpora o contexto sociocultural dos alunos na seleção e abordagem dos conteúdos. Minha preocupação vai de encontro com o enfoque crítico. Essa perspectiva é reforçada por autores como Reck e Louro (2017) que, fundamentados na educação multicultural, afirmam que a identidade musical dos alunos deve ser considerada como parte do processo pedagógico. O ensino de música, segundo eles, precisa reconhecer e valorizar as diversas formas de produzir, viver e consumir música, refletindo os múltiplos contextos culturais presentes em sala.

Ao observar as músicas que os estudantes traziam para as aulas, preocupei-me com a possibilidade de rejeição de repertórios não vinculados às mídias, ou seja, músicas amplamente divulgadas em redes sociais como YouTube, TikTok e Instagram. Subtil (2011), destaca que essas músicas têm papel fundamental na constituição das subjetividades e nos processos de socialização, sendo parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, compreendo sua legitimidade como objetos de ensino na escola, valorizando assim a realidade musical dos estudantes.

Do mesmo modo, o inglês Keith Swanwick (1999) também é defensor da importância de considerar o discurso musical dos estudantes. Para ele, respeitar o repertório dos alunos é respeitar suas individualidades. Nessa mesma linha de pensamento, Charlot (2000) coloca que

aprender só faz sentido quando se conecta à história, às expectativas e às referências do sujeito.

Ao mesmo tempo, compreendo que o papel do educador é expandir o universo musical dos alunos. Guiada por esse princípio, minha prática incluiu a introdução de novas linguagens, ainda que fossem desconhecidas para a turma. Como afirma Queiroz (2004, p. 3), a educação musical deve possibilitar “a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical.” Felizmente, ao introduzir canções da tradição oral brasileira, como cirandas e capoeiras, a receptividade da turma foi surpreendentemente positiva, provando que o novo também tem espaço.

Houve, porém, momentos em que me surpreendi de outra forma, como em uma atividade de karaokê orientada pelo professor supervisor, onde os alunos escolheram músicas com conteúdos inadequados que tiveram que ser vetadas pelo professor. Essa ação e a minha surpresa, vão de acordo com Natera (2021), que reconhece que determinadas letras podem ser impróprias para crianças por promoverem palavrões, mensagens de violência ou preconceitos de gênero e classe. Escutei alguns alunos afirmarem que só conheciam músicas com palavrões e apologias diversas. Porém, ao ter que pensar em músicas que o professor aprovasse, conseguiram lembrar de outras opções, indicando que o acesso à diversidade musical existe, mas pode estar abafado pelo consumo predominante das mídias. Os gêneros funk e pagode eram os mais recorrentes entre os estudantes.

O fato de esses gêneros integrarem a realidade dos estudantes legitima sua presença na escola, mas o papel do professor é justamente mediar a passagem do conhecido para o novo. Como ressalta Queiroz (2004, p. 7), “partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela”. A proposta é que, a partir desse reconhecimento, o professor promova ativamente a descoberta de outras sonoridades, tornando a experiência musical mais rica e complexa. A escola assume, assim, a responsabilidade de ser um espaço de ampliação de repertório e de formação da escuta crítica, posicionando a aula de música como um lugar privilegiado para ir além do que é consumido no dia a dia.

Portanto, a prática do estágio me ensinou a construir um repertório que equilibra as preferências dos alunos com a introdução de novas sonoridades. Pude aprender, ao longo do

estágio, a tomar decisões mais seguras sobre as músicas escolhidas, sem perder de vista a motivação dos estudantes. Freire (2011), afirma que é necessário aprender criticamente, permitindo que os alunos façam escolhas conscientes frente à diversidade musical apresentada.

O segundo aspecto desta análise são as interrelações em sala de aula. Partindo do princípio de que a escola é um microcosmo da sociedade, os vínculos desenvolvidos em seu contexto são fundamentais para o avanço da aprendizagem, a construção da confiança e, conseqüentemente, o engajamento de todos os envolvidos (Belo; Oliveira; Silva, 2021). Durante o estágio, minha observação focou nas diferentes formas de interação: as dinâmicas entre os próprios alunos, a relação deles com o professor e comigo, enquanto estagiária, e, por fim, a parceria entre o professor supervisor e eu.

A relação professor-aluno, como indicam Leite e Tagliaferro (2005), marca afetivamente a construção do conhecimento: “As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido” (p. 258). Dessa forma, o bom convívio entre o professor e a turma é essencial para o desenvolvimento das aulas e para a efetivação do ensinar e aprender. Foquei, primeiramente, nas interrelações da turma com o professor e do professor comigo, e como elas podem influenciar na minha relação com os alunos.

A excelência da relação entre o professor de música, o supervisor, e a turma foi um aspecto evidente desde o início do estágio. Sua metodologia, pautada na escuta ativa e na flexibilidade, promovia um ambiente de diálogo e respeito mútuo, o que se refletia no alto engajamento dos estudantes. Essa dinâmica em sala de aula exemplifica o que Belo, Oliveira e Silva (2021) descrevem como práticas pedagógicas centradas no aluno, que fomentam relações socioafetivas saudáveis e potencializam a aprendizagem. A condução das aulas pelo professor era, assim, a materialização dessa perspectiva teórica.

A minha relação como estagiária com o professor supervisor constituiu um eixo central do processo formativo. O supervisor assume um papel de mediador essencial, cuja orientação e colaboração, segundo Braga, Marques e Peres (2015), influenciam diretamente a construção da identidade profissional do futuro professor. Ele se torna, assim, uma referência e um apoio estratégico para a tomada de decisões e a gestão dos desafios inerentes à sala de aula.

O apoio do professor é fundamental para a segurança e autonomia do estagiário. Como indicam Bisconsini et al. (2019), o estágio pode ser desafiador, mas se torna mais proveitoso quando há uma relação de troca, escuta e confiança. Senti-me acolhida pelos dois professores supervisores com quem trabalhei, o que favoreceu minha atuação. Essa boa relação também se refletiu na postura dos professores diante da turma. Em atividades propostas por mim, ambos se mostraram participativos, legitimando minhas ações perante os alunos. Isso reforçou meu papel como aprendiz de professora, auxiliando na construção da identidade profissional.

No entanto, também enfrentei o desafio de reafirmar a minha autoridade. Em determinado momento, senti que os alunos estavam recorrendo mais ao professor do que a mim. Em uma situação específica, um grupo preferiu apresentar seu trabalho apenas para o professor, ignorando minha liderança na atividade. Esse episódio levou-me a refletir, com apoio de minha orientadora, sobre a necessidade de reajustar minha posição como professora frente à turma e retomar o vínculo e a confiança dos alunos.

A experiência em campo demonstrou que a forma como o professor supervisor apresenta e apoia o estagiário influencia diretamente a recepção dos alunos. Quando o professor estabelece um ambiente de acolhimento e respeito, o estagiário sente-se mais seguro e engajado para desenvolver sua prática. Essa percepção dialoga com o que aponta Mateiro (2003), ao reforçar que aspectos como a presença do professor em sala, o grau de autonomia concedido ao estagiário e a clara definição de responsabilidades devem ser previamente alinhados para assegurar a construção de uma relação de confiança mútua, base para um estágio produtivo e significativo.

Afetividade e planejamento

Dando continuidade ao percurso reflexivo sobre fatores da minha formação, outros dois temas emergiram dos meus relatos das experiências de estágio: a afetividade no processo de ensino-aprendizagem e o planejamento pedagógico como ferramenta essencial para a prática docente. Embora não estejam diretamente ligados à música, esses elementos se fazem presentes na formação docente de diversas áreas, incluindo a educação musical.

A escolha pela temática afetividade e educação, se deu através de um momento simbólico vivido por mim: ao me aproximar da sala de aula durante o estágio, fui surpreendida por um aluno que me chamou de “profe”, seguido por um abraço. Essa breve, porém, significativa interação, pôde ser interpretada como um marco em meu processo de tornar-me professora. Associo a ação do aluno a um reconhecimento social, que extrapola o exercício técnico da docência e carrega um simbolismo afetivo e identitário, conforme argumenta Nóvoa (2017). Ser chamada de professora representa, portanto, não apenas uma função, mas um título socialmente carregado de significado.

O abraço que recebi ficou em minha memória e me fez refletir sobre os possíveis fatores que levam um aluno a demonstrar carinho para com uma professora, no meu caso, em formação. Acredito que a música, enquanto linguagem afetiva e presente no cotidiano das crianças, pode mediar esses vínculos emocionais. Além disso, há o vínculo afetivo já estabelecido entre a turma e o professor de música supervisor. Esse carinho já cultivado por eles, chega aos poucos até mim, conforme vou conhecendo os alunos e eles a mim, uma vez que acabo me tornando uma conexão do professor supervisor.

Embaso-me em Ferreira e Ribeiro (2019), quando apontam que o desenvolvimento das crianças se dá não apenas no campo cognitivo, mas também nos domínios emocionais e sociais. A afetividade torna-se, assim, essencial para a construção de vínculos entre professores e alunos, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Fiquei satisfeita ao perceber que, mesmo em um curto período de estágio, foi possível construir laços significativos com os estudantes.

Esse vínculo afetivo, por sua vez, motiva a elaboração de aulas mais cuidadosas e personalizadas, como forma de retribuição e compromisso com os alunos. Ao reconhecer-me tocada pelas crianças, busco corresponder com um planejamento responsável, sensível e proveitoso. Isso gera um ciclo de afetos, no qual a dedicação do professor é percebida pelos estudantes, que reagem com entusiasmo e engajamento. Essa reciprocidade gera uma ambiência positiva para o aprendizado mútuo, como apontam Ferreira e Ribeiro (2019).

Lessing (2024) traz em sua dissertação, no contexto da educação musical, a Pedagogia Afetiva, segundo a qual as emoções e os relacionamentos interpessoais devem ser reconhecidos como componentes centrais do desenvolvimento musical e educacional dos

estudantes. Tal abordagem pedagógica está fundamentada no conceito de “Saber Sensível”, que valoriza as dimensões emocionais e sensoriais da experiência educativa. Para a autora, a construção de vínculos de confiança favorece a escuta ativa, o engajamento dos alunos nas atividades propostas e o fortalecimento de suas trajetórias formativas.

O vínculo emocional entre professora e alunos torna-se, assim, uma via de mão dupla: quanto mais a estagiária se empenha para planejar aulas que carreguem significados, mais os alunos se sentem motivados a participar. Entendo esse processo como um ciclo: a afetividade alimenta o planejamento que, por sua vez, contribui para o sucesso da aula, gerando mais afetividade e satisfação. Recorro ainda a Paulo Freire (2011), que enfatiza o papel das emoções na prática educativa, afirmando que o ensino deve ser também um ato de amor e alegria.

Reconheço que esse episódio – o abraço do aluno – provocou-me um impacto subjetivo marcante. Tal gesto trouxe à tona memórias afetivas de minha própria trajetória escolar, onde a escola foi um lugar de carinho e boas experiências. Vivenciar, agora como professora, a possibilidade de oferecer esse mesmo afeto, reforça minha escolha profissional e o desejo de trilhar o caminho da docência.

Outro tema destacado de meus relatórios trata do planejamento pedagógico, compreendendo-o como um elemento fundamental da prática docente. Planejar é mais do que organizar conteúdos: é articular objetivos, procedimentos e metodologias de ensino em consonância com a realidade dos alunos e com as diretrizes educacionais vigentes (Romanelli, 2003). O planejamento no estágio, portanto, deve considerar tanto as normativas institucionais (como o Projeto Político-Pedagógico da escola) quanto as observações feitas previamente sobre a turma. Ao mesmo tempo, deve ser flexível, abrindo-se para a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Um plano bem elaborado não é sinônimo de rigidez, mas sim de preparo para lidar com o inesperado. O professor deve estar pronto para se distanciar do plano quando necessário, praticando a chamada “improvisação docente” (Romanelli, 2003).

Desde meu primeiro estágio, levo comigo o conceito de dupla-escuta, proposto por Cunha (2020). Inicialmente voltado para a educação musical na infância, esse conceito propõe a escuta atenta tanto das crianças quanto da música produzida por elas. Independentemente

da faixa etária, o planejamento deve considerar a escuta dos alunos. Isso implica abrir espaço para que suas ideias, dificuldades e propostas possam ser integradas à aula, favorecendo um processo mais colaborativo e significativo de aprendizagem.

Na prática, essa escuta ativa exige flexibilidade e sensibilidade. Durante minhas atuações houve momentos em que precisei modificar estratégias de ensino em tempo real. Em um desses momentos, diante da dificuldade dos alunos com determinado ritmo, foi preciso apresentar um método alternativo para facilitar a compreensão, que não estava prevista no plano original. Em outra ocasião, diante do entusiasmo de duas alunas que improvisaram um rap durante uma atividade de criação musical, optei por acolher a iniciativa, mesmo que não estivesse diretamente alinhada com o objetivo da atividade. Entendo que essas decisões, longe de comprometer o aprendizado, contribuíram para o engajamento dos alunos e o fortalecimento da relação pedagógica.

Outros fatores também influenciaram a necessidade de replanejamento, como interrupções nas aulas de música devido a eventos escolares, feriados, ausência dos alunos e do professor supervisor, que usufruiu de suas horas extras. Tais circunstâncias comprometeram a continuidade das atividades previstas. Inicialmente, isso gerou ansiedade, pois havia o desejo de cumprir integralmente o planejamento do semestre. No entanto, com o tempo, compreendi que a qualidade do percurso é mais importante que a quantidade de conteúdos abordados e que respeitar o ritmo da turma, promover aprofundamentos e realizar os ajustes necessários é mais valioso do que seguir rigidamente um cronograma.

Aceitar que o plano de aula, feito com tanta atenção, nem sempre será seguido à risca, e que o trajeto pensado para o semestre pode ser totalmente mudado no decorrer das aulas, é um processo. Pondero que se trata mais de obter segurança para lidar com as possíveis mudanças, do que um apeço pelo plano em si. Mesmo assim, pude identificar um desenvolvimento, conseguindo, sozinha, propor ajustes, responder às demandas da turma e reorganizar o plano em função da realidade vivida. Ferreira (2021), defende um planejamento flexível e adaptável à realidade. Isso inclui não apenas mudanças de conteúdo, mas também ajustes de tempo, dinâmicas, espaço, configurações e metodologias. A experiência prática mostra que um plano de aula bem pensado, quando aliado à escuta e à sensibilidade docente, potencializa o aprendizado e favorece uma prática musical mais significativa.

Considerações Finais

O presente trabalho apresenta uma síntese que teve como objetivo compreender meu processo de formação como professora de música, a partir das experiências vividas durante o estágio curricular supervisionado em uma escola pública de educação básica. Por meio da análise de meus relatórios de estágio, foram selecionadas e aprofundadas temáticas que me marcaram e provocaram reflexões significativas: repertório musical, interações em sala de aula, planejamento e afetividade na educação. Esses temas foram explorados a partir da articulação entre as vivências práticas e os referenciais teóricos da educação e da educação musical, permitindo a ressignificação de minha prática pedagógica e a ampliação da compreensão sobre o ser professora.

No que diz respeito ao repertório musical, compreendi que é possível e necessário partir do repertório dos alunos para, a partir disso, expandi-lo com novas experiências. Essa abordagem permite valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também desafiar seus horizontes. Além disso, destaco a importância de um aprendizado crítico, que permita aos alunos analisarem e refletirem sobre suas próprias escolhas musicais e o conteúdo das músicas que consomem.

Quanto às interrelações em sala de aula, percebi que a forma como o professor de música se relaciona com o estagiário influencia diretamente o modo como a turma o recebe. Assim, é essencial que haja alinhamento entre o professor supervisor e o estagiário em relação à autonomia do licenciando e ao seu papel dentro da sala de aula. Essas relações, quando bem estabelecidas, contribuem para um ambiente de respeito, confiança e colaboração mútua.

Sobre o planejamento, pude reafirmar sua importância como uma ferramenta essencial para a prática docente, que oferece segurança ao professor. No entanto, reconheço que ele deve ser flexível e estar aberto a imprevistos, visto que a sala de aula é um espaço dinâmico e imprevisível. A capacidade de adaptar estratégias, escutar os alunos e reorganizar as atividades de acordo com a realidade vivida em aula é um aspecto que foi sendo desenvolvido ao longo da prática de estágio e se mostrou indispensável à docência.

Com relação à afetividade, compreendi que sua presença é inevitável no processo educativo. A afetividade influencia diretamente o ensino e a aprendizagem, pois contribui para o vínculo entre professor e aluno, tornando o ambiente escolar mais acolhedor. Quando

o professor demonstra cuidado nas aulas, isso é percebido e retribuído pelos alunos com participação e engajamento.

Ao refletir sobre minha prática pedagógico-musical por meio de narrativas e do memorial de formação, pude identificar a importância dessa metodologia como ferramenta de autoconhecimento e construção da identidade docente. Tal exercício me permitiu reconhecer que tanto as experiências positivas quanto os desafios enfrentados contribuíram para meu crescimento profissional. Destaco, assim, o potencial de pesquisas (auto)biográficas para explorar outras dimensões da docência na formação de professores de música. As reflexões e conhecimentos adquiridos durante o estágio, retomados no memorial, tornam-se parte de minha trajetória formativa, orientando meus próximos passos na carreira docente.

Referências

ARÓSTEGUI, José Luis Plaza. Fundamentos del currículo para la educación musical. In: ARÓSTEGUI, José Luis Plaza (ed.). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea, 2014.

BELO, Priscila Alves de Paula; OLIVEIRA, Rayssa Melo de; SILVA, Renato Carneiro da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323880, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3880>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BISCONSINI, Camila Rinaldi et al. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. *Corpoconsciência*, p. 75 - 87, 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497/5444>> . Acesso em: 23. Jun. 2025.

BRAGA, Cleisa Maria Coelho; MARQUES, MarluCIA; DE CARVALHO PERES, Thalitta Fernandes. Professor Supervisor e Estagiário: uma relação motivadora. *Novos Paradigmas de Ensino*, Goiânia, 2015.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/729>> . Acesso em: 23 jun. 2025.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/48349>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 1, p. 88-103, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12003>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FERREIRA, Marco. Intencionalidade educativa: diferenciação, planificação e avaliação. In: GUERREIRO, Augusto Deodato. *Educomunicação parento-filial inclusiva: ciência, cultura e cidadania*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021, p. 62 – 75. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marco-Ferreira-15/publication/355394669_Intencionalidade_Educativa_-_Diferenciacao_Planificacao_e_Avaliacao/links/616e7ea9b90c5126626a972a/Intencionalidade-Educativa-Diferenciacao-Planificacao-e-Avaliacao.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 176 – 189.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 9, n. 2, dez. 2005. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LESSING, Thaynara Lima. *A pedagogia afetiva no contexto da docência em música: narrativas de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 140, 2024.

MATEIRO, Teresa. A supervisão e a orientação da prática de ensino na formação inicial dos professores de música: o que pensam os estudantes? *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, v. 3, n. 005, 2003. Disponível em: < <https://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7330>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NATERA, Gislene. *Música, formação e mídia-educação: um estudo com futuras professoras de crianças*. 2021. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, v. 41, p. 57-79, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PEDROLLO, Silani; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Leda Maffioletti: conhecimentos e significados de uma professora de música formadora de pedagogas. *Revista Orfeu*, Florianópolis v. 7, n. 1, p. 1-26, 2022. Disponível em: < <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/22756/15395>>. Acesso em: 23 jun. 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: < <http://hdl.handle.net/1843/77318>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, v. 1, p. 47-62, 2007. Disponível em: <<https://gtfhufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/prado-soligo-memorial-de-formac3a7c3a3o-quando-as-memc3b3rias-narram-a-histc3b3ria-de-formac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, v. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em: <<https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article/view/367>>. Acesso em 23 jun. 2025.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia. Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 2, p. 195-202, 2017.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p. 125 – 137.

SARTORI, Adriane Teresinha. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 267-284, 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160247>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SUBTIL, Maria José Dozza. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200012>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

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