A Prática de Ensino na Formação Docente em Música: Perspectiva Discente

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Danilo Meneses da Rocha
Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral
danilomeneses55@gmail.com

Isaac Pierry de Oliveira
Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral
isaac.oliveira21ce@gmail.com

João Emanoel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral
joaoemanoel@sobral.ufc.br

Resumo: O presente artigo aborda a formação acadêmico-profissional de professores de música no Brasil, centrando-se na disciplina de Prática de Ensino I do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral. O objetivo é analisar como a vivência da disciplina Prática de Ensino I no Centro de Educação Infantil (CEI) Ivonir Aguiar contribui para a formação docente, identificando os dilemas e os impactos na construção da identidade profissional sob a perspectiva discente. Metodologicamente, a pesquisa adota a autoetnografia, utilizando o diário de bordo como instrumento de coleta de dados fundamentado na escrita de si e na prática reflexiva. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de *habitus* de Pierre Bourdieu, na prática reflexiva de Donald Schön e na pedagogia da escuta. Os resultados revelam que a prática de ensino atua como um laboratório de reflexão crítica, permitindo a transição necessária do *habitus* de músico *performer* para o de professor-pesquisador. Conclui-se que a experiência promove o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica e consolida o compromisso social do educador, reafirmando o estágio como um campo de conhecimento autônomo e essencial para a democratização do sensível e a humanização do ensino de música na educação básica pública.

Palavras-chave: Educação Musical; Formação Docente; Identidade Docente.

Introdução

A formação acadêmico-profissional de professores de música no Brasil tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que tange ao equilíbrio entre a competência artística

e a preparação pedagógica. No âmago dessa formação, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral, busca proporcionar ao acadêmico não apenas o domínio técnico-instrumental, mas também as ferramentas necessárias para a atuação docente em diversos contextos. Nesse cenário, a disciplina de Prática de Ensino I, geralmente articulada à disciplina de Didática, emerge como um componente curricular estratégico, estabelecendo relações entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade cotidiana da sala de aula. Ao inserir o licenciando no cotidiano do Centro de Educação Infantil (CEI) Ivonir Aguiar, localizado na sede do município de Sobral, a disciplina possibilita vivenciar e analisar as relações entre os conhecimentos desenvolvidos na formação e as demandas concretas da prática docente. Essa experiência desloca o estágio de uma perspectiva meramente burocrática para um espaço de reflexão sobre a prática, em contraposição à racionalidade técnica que historicamente o compreendeu como um espaço de aplicação mecânica de teorias produzidas no ambiente universitário (Lima; Pimenta, 2017).

A Prática de Ensino não deve ser compreendida meramente como uma etapa técnica de observação, mas sim como um espaço privilegiado de investigação e reflexão sobre o fazer docente. Segundo Bellochio e Beineke (2008, p. 86), o estágio permite a "mobilização de conhecimentos práticos", nos quais o licenciando começa a confrontar suas crenças prévias sobre o ensino com as complexidades socioculturais do ambiente escolar. É nesse momento que a identidade profissional do futuro professor de música começa a ser forjada, transitando da posição de "aluno de música" para a de "professor-pesquisador".

Apesar da sua importância reconhecida, a transição para a regência e a imersão na prática pedagógica frequentemente geram desafios significativos, como o "choque de realidade" e a necessidade da adaptação das metodologias musicais a contextos heterogêneos (Andrews, 2014, p. 211). Ouvir a perspectiva discente torna-se, portanto, essencial para compreender como essas experiências são assimiladas e como elas contribuem, de fato, para a segurança e a autonomia profissional dos futuros educadores musicais.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a articulação entre a disciplina de Prática de Ensino I e a prática de estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em Música, buscando compreender de que maneira os conhecimentos, experiências e discussões desenvolvidos na disciplina contribuem para a atuação dos licenciandos no campo de estágio.

Pretende-se, ainda, identificar as aprendizagens mobilizadas nessa relação, bem como os desafios e as potencialidades encontrados pelos estudantes ao estabelecerem conexões entre a formação proporcionada pela disciplina e as demandas da prática docente.

Formação docente e prática reflexiva

A formação inicial de professores configura-se como um complexo campo de tensões, no qual as políticas curriculares recentes tensionam o processo formativo ao reforçarem abordagens de caráter técnico e instrumental (Campos, 2021, p. 8; Flores-Lueg, 2022, p. 2). Historicamente, as licenciaturas estruturaram-se sob o modelo da racionalidade técnica, que submete a escola de educação básica ao papel secundário de mera aplicadora de teorias e métodos gerados no ambiente universitário (Campos, 2021, p. 2, 3; Flores-Lueg, 2022, p. 5). Contudo, a complexidade do cotidiano escolar contemporâneo exige a superação dessa dicotomia entre o pensar e o fazer, deslocando o eixo da formação para a constituição de um profissional crítico e investigativo. Para Nóvoa:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. É por isso que é tão importante organizar a formação a partir das práticas e das culturas profissionais, atendendo aos saberes de que os professores são portadores (Nóvoa, 1992, p. 25).

Nesse horizonte, o conceito de "prática reflexiva" emerge como um pilar indispensável. Formulada inicialmente por Donald Schön (2000), a perspectiva do profissional reflexivo fundamenta que a construção do conhecimento docente ocorre prioritariamente na ação e sobre a ação. Não se trata, portanto, de negligenciar o aporte teórico acadêmico, mas de compreender que os dilemas e a dinamicidade da sala de aula demandam respostas que os manuais teóricos não conseguem prever. Para Bellochio e Beineke (2008), a prática inicial docente:

> deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de

> conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (Bellochio; Beineke, 2008, p. 3)

Transpondo essa discussão para o campo da Educação Musical, o desafio da formação docente ganha contornos ainda mais específicos. Historicamente influenciada por modelos conservatoriais, pautados no virtuosismo individual, na rigidez metodológica e na linearidade técnica, a educação musical escolar necessita romper com essa herança para dialogar com a realidade coletiva e heterogênea da educação básica. Como salienta Souza (2003), a identidade do educador musical difere substancialmente da identidade do músico *performer*; enquanto esse se volta para o aperfeiçoamento técnico do produto sonoro, o outro se compromete com os processos humanos, sociais e criativos despertados pela experiência musical.

Logo, os estágios supervisionados e as práticas de ensino funcionam como os territórios primordiais onde esse trânsito de identidades se efetiva. É no chão da escola que as certezas do licenciando são colocadas à prova. Assim, a formação docente em música consolida-se, justamente, na habilidade do estagiário de mediar essa distância através da reflexão crítica.

Pierre Bourdieu e a construção do *habitus* docente

Para compreender os meandros da formação de professores e as transformações subjetivas que ocorrem durante a Prática de Ensino, torna-se fecundo recorrer aos aportes teóricos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, especificamente ao conceito de *habitus*, definido como “um sistema de disposições duradouras e transponíveis” (Bourdieu, 2002, p. 167). Longe de ser um determinismo rígido, o *habitus* é incorporado pelos indivíduos ao longo de sua trajetória social e histórica, orientando suas condutas e escolhas sem que haja uma necessidade de cálculo consciente.

No contexto das licenciaturas em música, os estudantes não ingressam na universidade como "folhas em branco". Pelo contrário, carregam consigo um *habitus* musical e cultural prévio, muitas vezes edificado em experiências de educação musical informal, em igrejas, projetos sociais, bandas de música ou, de modo muito marcante no cenário brasileiro,

em moldes de matriz conservatorial. Esse *habitus* internalizado engloba visões de mundo sobre o que é "ser músico", o que possui "valor estético" e como a música deve ser ensinada, frequentemente associando o ensino à transmissão linear de conteúdos teóricos e à busca pelo virtuosismo técnico individual.

O ingresso no curso de graduação e, sobretudo, a inserção no espaço da escola regular por meio das disciplinas de prática de ensino problematizam essas estruturas incorporadas. Configura-se, assim, a necessidade de construção de um *habitus* especificamente docente. Trata-se de um processo de reconversão cultural e identitária, no qual o licenciando precisa deslocar-se do *habitus* de músico *performer* ou de estudante para internalizar o *habitus* de professor de música da Educação Básica. Conforme Setton (2002), ao fundamentar em Bourdieu, essa transição envolve a aquisição de novas disposições práticas que permitam ao sujeito ler o espaço escolar não mais como um espectador, mas como um agente ativo capaz de gerenciar a coletividade.

Música e Educação Infantil

A inserção da música na Educação Infantil ultrapassa a função recreativa, de organização da rotina ou de suporte para datas comemorativas, visões historicamente consolidadas que reduzem o fazer musical a um instrumento utilitarista. No ambiente dos CEI, a música deve ser compreendida como uma linguagem autônoma e um direito de desenvolvimento da criança. Nessa etapa da vida, as experiências musicais articulam-se ao corpo, ao movimento e à brincadeira, constituindo importantes possibilidades de expressão e de desenvolvimento musical da criança (Silva, 2021).

Sob o prisma pedagógico-musical, Brito (2003) adverte que a escola regular não deve reproduzir os formatos rígidos de ensino herdados dos conservatórios. Para a autora, educar musicalmente as crianças pequenas significa, essencialmente, acolher e expandir o seu brincar sonoro. O foco pedagógico desloca-se do produto musical final, a afinação perfeita ou a execução correta, para o processo de experimentação. Significa então que a música na Educação Infantil deve basear-se na pesquisa, na descoberta e na organização dos sons, estimulando os sujeitos a interagir criticamente com as paisagens sonoras que os cercam através da escuta atenta e do fazer criativo.

Desse modo, ao fundamentar o período de observações e intervenções em um Centro de Educação Infantil, constata-se que a ação do educador musical demanda uma sensibilidade diferenciada. Portanto, abraçar uma pedagogia da escuta e do acolhimento é o que permite ao licenciando compreender que, na Educação Infantil, fazer música é, antes de tudo, humanizar as relações cotidianas por meio da arte.

Metodologia

Para investigar as nuances da formação docente e as transformações do *habitus* musical durante a Prática de Ensino, esta pesquisa adota a autoetnografia como método principal. A autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal (auto) a fim de compreender a experiência cultural (etno) (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Diferentemente de perspectivas metodológicas que privilegiam o distanciamento entre pesquisador e objeto de investigação e procuram minimizar a influência da subjetividade do pesquisador, a autoetnografia reconhece o pesquisador como parte constitutiva do fenômeno investigado. No campo da educação musical, essa escolha justifica-se pela natureza intrinsecamente subjetiva da construção da identidade docente. Como aponta De Bruin (2016, p. 408), a autoetnografia permite ao licenciando capturar o "conhecimento em ação" e as vulnerabilidades inerentes ao processo de tornar-se professor, transformando a experiência individual em um dado acadêmico passível de reflexão crítica.

Contexto e Sujeito da Pesquisa

A escolha por um CEI como campo de estudo é estratégica, pois a Educação Infantil, com sua demanda por ludicidade e integração de linguagens, oferece o contraste necessário para tensionar o *habitus conservatorial* frequentemente presente na formação do músico, conforme discutido no referencial teórico deste trabalho. O cenário deste estudo foi o CEI Ivonir Aguiar, localizado na sede do município de Sobral. Durante o período de observação, o CEI contava com 253 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas, com idades de 0 a 5 anos e 11 meses. Em cada turma há uma Professora Regente e uma Assistente

de Atividades Pedagógicas. Além disso, a escola conta psicopedagogos(as), cuidadores(as), profissionais de apoio e profissionais limpeza. Os discentes optaram por acompanhar a turma de Infantil III, que contava com 18 alunos matriculados, dos quais 16 se mantinham assíduos.

O sujeito da pesquisa é o próprio estagiário-pesquisador, acadêmico do curso de Licenciatura em Música, que assume a dupla função de agente pedagógico (interventor) e observador crítico de suas próprias ações. As ações foram vinculadas à atividade curricular Prática de Ensino I, que busca introduzir os estudantes a prática docente no ensino infantil. Essa etapa é, majoritariamente, de observação, mas caso necessário o estudante poderá interferir nas aulas. Ademais, os discentes devem efetuar pelo menos uma intervenção pedagógica, a qual deve ser apresentado um Plano de Aula à professora responsável pela disciplina.

Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados fundamentou-se na “escrita de si”, materializada por meio de um Diário de Bordo. Durante a Prática de Ensino, foram registrados aspectos relacionados à preparação das atividades, como expectativas e inseguranças diante da primeira intervenção, as reações das crianças durante as experiências musicais e as percepções posteriores sobre os aspectos que funcionaram ou precisaram ser adaptados para a segunda intervenção. Esses registros constituíram o material para a análise da experiência de estágio e de sua articulação com a disciplina de Prática de Ensino I.

A análise dos dados seguiu o fluxo da prática reflexiva (Schön, 2000). Os registros do diário foram submetidos a um processo de leitura e releitura crítica, buscando identificar "momentos epifânicos" ou pontos de ruptura onde o *habitus* do músico entrou em conflito com as necessidades da docência. Esses registros foram então categorizados e confrontados com a literatura especializada (Brito, 2003; Souza, 2003; Bourdieu, 2002; entre outros), permitindo que a narrativa pessoal transcendesse o relato anedótico para se tornar uma reflexão teórica sobre a formação docente em música.

A Contribuição da Prática na Formação Docente

A experiência da Prática de Ensino no CEI Ivonir Aguiar revelou que a formação docente não se encerra nos domínios conceituais da universidade; ela se expande e se ressignifica no confronto com a imprevisibilidade do cotidiano escolar. A principal contribuição desta etapa foi a possibilidade de transitar de um "saber sobre" música para um "saber ensinar" música.

A Prática como Laboratório de Reflexão Crítica

A realidade cotidiana da escola regular, marcada por imprevistos, diferentes demandas e especificidades institucionais, evidenciou ao discente que a prática docente ultrapassa o momento de realização das atividades planejadas. No contexto do CEI Ivonir Aguiar, especialmente na turma de Infantil III, a observação da rotina permitiu acompanhar situações que antecediam e sucediam as atividades musicais, como a organização da turma, a contagem coletiva das crianças, a verificação dos horários, os momentos de lanche e de descanso e os deslocamentos entre os diferentes espaços da instituição. Embora essas ações não constituíssem, diretamente, atividades de ensino de música, sua observação foi importante para compreender como o professor organiza o tempo, conduz o grupo e estabelece estratégias de atenção, participação e organização das crianças.

Essa experiência relaciona-se diretamente aos objetivos da disciplina de Prática de Ensino I, na medida em que a inserção no cotidiano escolar possibilita ao licenciando conhecer a prática docente para além da execução de uma aula previamente planejada. Acompanhar esses diferentes momentos da rotina provocou um deslocamento da posição inicial de observador, centrada principalmente na atividade musical, para uma compreensão mais ampla do trabalho docente. Assim, a disciplina possibilitou perceber que a atuação do professor de Música na Educação Infantil está inserida em uma dinâmica institucional mais abrangente, na qual o planejamento e a realização das atividades musicais precisam considerar os tempos, os espaços, as relações e as necessidades concretas das crianças.

A reflexividade crítica, conforme discutida por Nóvoa (1992), emergiu a partir das situações vivenciadas durante as intervenções. Ao substituir a contagem inicialmente

realizada de forma mecânica por canções como “Olá! Como Vai?” e integrar a “Bandinha Rítmica” a momentos da rotina escolar, buscou-se aproximar as atividades musicais das experiências cotidianas da turma. Entretanto, a participação das crianças não ocorreu de maneira homogênea: enquanto algumas se envolveram ativamente nas propostas, a maioria apresentou dispersão e pouca atenção às atividades. Essa resposta pode estar relacionada tanto à faixa etária das crianças quanto ao pouco contato estabelecido com os estagiários, uma vez que a presença destes no cotidiano da turma ainda era limitada. A experiência, portanto, evidenciou que a inserção de uma proposta musical não garante, por si só, o envolvimento das crianças, exigindo do estagiário atenção às características do grupo e flexibilidade para repensar suas estratégias de intervenção.

Na segunda intervenção, a professora responsável pela turma solicitou que a atividade fosse realizada conjuntamente com outra turma, possibilitando que um número maior de crianças participasse da experiência de apreciação musical. Diferentemente da primeira intervenção, observou-se maior envolvimento das crianças com a proposta: a maioria acompanhou e cantou as canções apresentadas, demonstrando familiaridade e interesse pelo repertório. Antes da execução das músicas, cada instrumento foi apresentado às crianças, com uma breve descrição de suas características e possibilidades sonoras. Durante esse momento, foi possível observar expressões de curiosidade e atenção diante dos instrumentos, especialmente do violino e do violoncelo. A experiência possibilitou ao estagiário perceber diferentes formas de participação das crianças e considerar, na reflexão sobre a prática, a importância da interação, da apresentação dos instrumentos e da escolha de um repertório próximo às suas experiências musicais.

Portanto, a prática no Infantil III atuou no questionamento de algumas certezas pedagógicas construídas durante a formação musical. Um dos principais momentos de estranhamento ocorreu na primeira intervenção, quando a proposta de apreciação e participação musical não produziu o envolvimento esperado: embora algumas crianças participassem ativamente, a maioria apresentou dispersão e pouca atenção às atividades. Essa experiência levou em consideração fatores como a faixa etária e o pouco contato estabelecido entre os estagiários e as crianças. Em contrapartida, na segunda intervenção, realizada conjuntamente com outra turma, observou-se maior envolvimento: a maioria das crianças

cantou as canções apresentadas e demonstrou curiosidade diante dos instrumentos, especialmente durante sua apresentação e descrição. Esses contrastes registrados no Diário de Bordo constituíram elementos para a reflexão sobre a prática, permitindo compreender que a participação infantil não é homogênea e que o planejamento da aula precisa considerar as características do grupo e as condições concretas em que a experiência musical acontece.

O Desenvolvimento da Sensibilidade Pedagógica

O amadurecimento da identidade docente no contexto do CEI revelou que a competência para ensinar música na primeira infância transcende o domínio técnico, residindo principalmente no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica. Ao longo das vivências na turma de Infantil III, tornou-se evidente que o trabalho do educador musical exige um olhar atento às necessidades, interesses e formas de expressão das crianças, compreendendo a música como uma linguagem que favorece vínculos, aprendizagens e experiências significativas.

No cotidiano da turma, essa sensibilidade foi exercitada ao observar a transição entre momentos marcados pela rotina escolar, como a contagem dos estudantes e a organização da sala, e a introdução de uma acolhida musicalizada. Ao apresentar atividades de apreciação musical, percebeu-se que a música transformava o ambiente, despertando maior participação, entusiasmo e envolvimento das crianças. Assim, a rotina deixava de ser apenas um conjunto de procedimentos para tornar-se um momento de acolhimento, interação e construção de vínculos.

A "pedagogia da escuta" manifestou-se de forma concreta durante as atividades com a Bandinha Rítmica. Ao disponibilizar os instrumentos para exploração, foi necessário abandonar a expectativa de uma execução organizada e acolher o brincar sonoro, a curiosidade e a experimentação espontânea. Conforme aponta Brito (2003), reconhecer essas manifestações significa valorizar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escuta pedagógica ultrapassou a dimensão musical, envolvendo também a observação dos gestos, movimentos, expressões e interações produzidas durante as atividades.

A sensibilidade pedagógica também possibilitou aproximar os conhecimentos musicais da realidade das crianças. A apresentação do violão, do violino e do violoncelo deixou de assumir um caráter apenas demonstrativo para transformar-se em uma experiência de descoberta, permitindo que elas conhecessem diferentes timbres, observassem os instrumentos de perto e expressassem livremente suas percepções. Dessa forma, a técnica musical foi colocada a serviço da experiência educativa, favorecendo a curiosidade e a apreciação musical.

Durante as intervenções, momentos de "desaprendizagem" mostraram-se importantes para a construção da identidade docente. A dispersão observada na primeira atividade e, posteriormente, o maior envolvimento das crianças na segunda intervenção evidenciaram que a participação infantil não ocorre de maneira previsível ou homogênea. Ao perceber as diferentes formas de resposta às canções e aos instrumentos apresentados, compreendeu-se que a experiência musical na Educação Infantil ultrapassa a simples execução ou transmissão de conteúdos, envolvendo também escuta, movimento, interação e expressão. Nesse contexto, a flexibilidade no planejamento envolveu ajustar as atividades às respostas observadas, modificando tempos, alternando momentos de participação e valorizando as manifestações espontâneas das crianças. Assim, o planejamento passou a orientar a ação, sem constituir um roteiro rígido e desvinculado das necessidades do grupo.

Essas vivências consolidaram uma importante transição na formação docente. O futuro professor de música deixa de ser apenas um aplicador de métodos para tornar-se um mediador sensível, capaz de articular conhecimentos musicais, planejamento pedagógico e escuta das crianças. A experiência no CEI Ivonir Aguiar reforçou, portanto, que ensinar música na Educação Infantil significa educar por meio do afeto, da criatividade e da valorização das múltiplas formas de aprender e de se expressar, contribuindo para uma formação musical e humana mais significativa.

Consolidação da Identidade e Compromisso Social

A etapa final de reflexão sobre a Prática de Ensino I no CEI conduz à compreensão de que a formação docente não se esgota na aquisição de competências didáticas, mas culmina em uma profunda reconversão identitária e na assunção de um compromisso social.

A consolidação da identidade do professor de música ocorre no exato momento em que o licenciando deixa de projetar no aluno a sua própria trajetória de músico *performer* para enxergar, no chão da escola pública, a função política e social de sua profissão.

Sob a ótica de Bourdieu (2002), esse processo evidencia a construção de novas disposições relacionadas ao *habitus* docente. As experiências no CEI colocaram em contato as disposições musicais centradas no domínio técnico e na performance com outras formas de compreender e vivenciar a música, possibilitando a ressignificação desses conhecimentos diante das especificidades da Educação Infantil. Nesse percurso, o estágio contribuiu para a construção da identidade docente e para a produção de conhecimentos sobre planejamento, interação e condução das atividades musicais. Como afirma Nóvoa (1992), a identidade profissional constitui-se continuamente na articulação entre experiência, conhecimento e reflexão sobre a prática.

Nesse horizonte, o compromisso social revela-se como o pilar ético da prática pedagógica. Ao atuar em um Centro de Educação Infantil, o estagiário-pesquisador percebe que a música, antes de ser um conteúdo programático, é um direito fundamental da criança. A inserção de vivências musicais no ensino público apresenta-se como um ato de resistência contra a histórica exclusão cultural de camadas populares.

Em suma, a consolidação da identidade docente no contexto desta pesquisa autoetnográfica revela um profissional que se reconhece como agente político. A Prática de Ensino I, ao permitir essa imersão crítica, transforma o licenciando em um professor-pesquisador comprometido com a realidade local, capaz de entender que educar musicalmente no Brasil contemporâneo é, sobretudo, um exercício de cidadania e humanização das relações sociais através da arte.

Considerações Finais

A imersão reflexiva proporcionada pela disciplina de Prática de Ensino I no Centro de Educação Infantil Ivonir Aguiar permitiu compreender que a prática nas escolas é, em essência, um momento primordial de produção de saberes da docência em música. Longe de ser um cumprimento burocrático de carga horária, a experiência consolidou-se como um

autêntico laboratório de reflexão crítica, no qual a teoria acadêmica e a realidade do "chão da escola" estabeleceram um diálogo dialético e transformador.

Os resultados desta investigação autoetnográfica evidenciam que a experiência na Educação Infantil possibilitou questionar uma concepção de prática musical centrada predominantemente na execução e na performance. Na primeira intervenção, a dispersão da maioria das crianças demonstrou que uma atividade previamente planejada não garantia, por si só, seu envolvimento, levando o licenciando a considerar aspectos como faixa etária, tempo de atenção, formas de participação e vínculo com o grupo. Na segunda intervenção, realizada com duas turmas reunidas, observou-se maior participação, expressa pelo canto coletivo e pela curiosidade diante dos instrumentos apresentados.

O contraste entre as experiências contribuiu para compreender a necessidade de um planejamento aberto às respostas das crianças e às condições do contexto escolar. Nesse processo, a articulação entre observação, ação e reflexão possibilitou a construção de novos conhecimentos sobre planejamento, interação e condução das atividades musicais, contribuindo para ressignificar o ensino de música na Educação Infantil a partir da escuta, do movimento, do brincar e da participação das crianças.

Além disso, a vivência no CEI evidenciou a dimensão política do educador musical. A consolidação da identidade docente caminha de mãos dadas com o compromisso social, reconhecendo a música como um direito de cidadania e um instrumento de democratização do sensível na escola pública brasileira. A Prática de Ensino, portanto, não é apenas um apêndice do curso de Licenciatura em Música da UFC, *Campus* Sobral, mas o eixo em torno do qual se articula a formação de um profissional ético, crítico e sensível.

Conclui-se que o fortalecimento dos estágios e das Práticas de Ensino como campos de conhecimento autônomos é fundamental para o aprimoramento dos currículos de formação inicial. Espera-se que esta reflexão inspire outros licenciandos a tomarem suas próprias vivências como objeto de investigação, reafirmando que tornar-se professor de música é um exercício contínuo de desaprendizagem, escuta e compromisso com o desenvolvimento humano integral.

Referências

ANDREWS, Bernard W. Reality Check: A Case Study of Teacher-Candidates' Music Practicum Experiences. *International Journal of Education*, v. 6 n. 3, 2014. Disponível em: https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/6173/5200. Acesso em: 16 jun. 2026

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com Estagiários de Música da UFSM/RS. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73–88, 2008. DOI: 10.5216/mh.v7i2.3303. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3303. Acesso em: 28 maio 2026.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática:* precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001813616. Acesso em: 29 maio 2026.

BRUIN, Leon R. de. The Influence of Situated and Experiential Music Education in Teacher-Practitioner Formation: An Autoethnograph. *The Qualitative Report*, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2253&context=tqr. Acesso em: 16 jun. 2026

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16760.016. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16760. Acesso em: 17 jun. 2026.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, E. Adams; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research*, v. 36, n. 4, 2011. Disponível: https://www.jstor.org/stable/23032294. Acesso em: 15 jun 2026.

FLORES-LUEG, Carolina. Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences* . 2022; 12(9):583. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/9/583. Acesso em: 27 jun. 2026.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. *Oficina Universitária*, 2012. DOI: 10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/112/chapter/1497. Acesso em: 02 jun. 2026.

Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (*) Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

NÓVOA, António Sampaio da. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15 - 35.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner:* how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002 . Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005. Acesso em: 15 maio 2026.

SILVA, Tais Dantas da. Música, Brincadeiras, Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1–19, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9824. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9824. Acesso em: 24 jun. 2026.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8 7-10, 2003. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo1.pdf. Acesso em: 01 jun. 2026.