

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E MÚSICA**

JHULIE MARCELI PIRES DE OLIVEIRA

**O ESTÁGIO COMO TRAVESSIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS NO ENSINO
DE MÚSICA**

**VITÓRIA - ES
2026**

JHULIE MARCELI PIRES DE OLIVEIRA

**O ESTÁGIO COMO TRAVESSIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS NO ENSINO
DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Música da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Julia Rocha

VITÓRIA, ES

2026

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Juliana, por acreditar em mim. Grande parte da força que me trouxe até aqui vem da certeza de que, mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim mesma, você continuou acreditando. Este trabalho é dedicado a você.

À minha avó, Neide de Jesus Florentino, que não teve a oportunidade de estudar, mas que sempre acreditou na importância da educação. Seu apoio durante este processo veio, sobretudo, por meio das suas orações e da sua fé inabalável. Muito obrigada, vó.

À minha irmã mais velha, Marcela. Desde que eu conheço o mundo, você já estava nele me ensinando as primeiras palavras e trilhando alguns caminhos antes de mim. Obrigada por me mostrar que também era possível chegar até lá. Você sempre foi uma referência.

Ao meu companheiro, Elias, por celebrar cada etapa deste processo com orgulho. Você enxergou beleza no percurso e me fez compreender que o caminho pode ser tão bonito quanto a chegada.

À minha orientadora, Julia Rocha, por conduzir este processo com tanta humanidade. Obrigada pelas contribuições, pelo tempo dedicado e por tornar nossas reuniões tão leves. A educação é melhor com você. Espero que meus futuros estudantes encontrem em mim um pouco do que encontrei em você.

Ao professor João Porto, por me mostrar que não existe distância entre professor e estudante. Obrigada pela tutoria durante um ano e meio da minha participação no Programa de Educação Tutorial e pelas contribuições que também fizeram parte desta trajetória.

Ao professor Alexandre de Freitas, por me mostrar que a sensibilidade e a gentileza também são partes fundamentais da docência.

A todos os estudantes que fizeram parte deste processo formativo. Com vocês, aprendi que ensinar e aprender são movimentos inseparáveis.

Aos funcionários da Universidade Federal do Espírito Santo, pela assistência prestada ao longo da graduação.

Ao PET Licenciaturas (Programa de Educação Tutorial), por ter sido um espaço de aprendizado, formação e permanência estudantil. Tenho orgulho de ter sido bolsista durante toda a minha trajetória universitária.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante esta trajetória. Este trabalho é resultado de muitas vozes, muitos encontros e muitas

formas de cuidado. A graduação me ensinou que a formação acontece nas relações, e que ninguém chega sozinho a lugar algum.

“O encontro de duas personalidades é
como o contato de duas substâncias
químicas: se houver alguma reação,
ambas são transformadas.”
– Carl Gustav Jung

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo

PET – Programa de Educação Tutorial

RU – Restaurante Universitário

SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um relato de experiência, de caráter qualitativo, autobiográfico e reflexivo, desenvolvido a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Música, realizado no contexto do projeto institucional de Rádio Escola desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceciliano Abel de Almeida. O estudo busca compreender de que maneira as experiências construídas no cotidiano escolar atravessam os processos do vir a ser docente, tomando o estágio supervisionado como espaço de formação, reflexão e construção da docência. Para essa discussão, o trabalho dialoga com autores que compreendem a formação docente como um processo humano, reflexivo e inacabado, entre eles Freire (1996), Nóvoa (1995; 2007), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2004; 2006), Tardif (2002), Brito (2001; 2013) e Penna (2002). As reflexões produzidas ao longo da pesquisa evidenciam que a constituição docente não se limita a uma experiência específica de estágio, mas é atravessada pelos diferentes contextos, encontros e experiências vividos durante a formação inicial, reafirmando o estágio supervisionado como um espaço de produção de saberes, de aproximação com a realidade escolar e de construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino de Música. Formação docente. Práxis pedagógica. Formação inicial de professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PRÓLOGO	13
1. O QUE SIGNIFICA SE TORNAR PROFESSORA?	18
1.1 Construção da identidade docente	18
1.2 Práxis pedagógica e saberes docentes	23
1.3 Estágio supervisionado como início do vir a ser docente	26
2. ENSINO DE MÚSICA E OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO	29
2.1 O ensino de música na escola: concepções e possibilidades formativas	29
2.2 O estágio supervisionado como espaço de formação docente	33
2.3 A formação da Licenciatura em Música da UFES	34
3. A PRÁTICA SUSTENTADA PELO PERCURSO: EXPERIÊNCIAS NA RÁDIO ESCOLA	38
3.1 O Estágio Supervisionado IV: contexto e caracterização	39
3.2 A experiência da Rádio Escola	41
3.3 Aprendizagens construídas no processo formativo	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Historicamente, dentro dos currículos das Licenciaturas, o Estágio Supervisionado vem sendo tema de importantes debates quando se discute a formação de professores e os processos que constituem a identidade docente; discussões indissociáveis das especificidades e potencialidades do chão das instituições escolares. Antes dos desdobramentos sobre essas práticas, a formação de professores debruça-se sobre uma questão sensível, mas central, quando discutimos os processos do vir a ser docente: a própria ideia de “Licenciatura”.

Peço licença para discutirmos o termo que evoca “licenciatura”, porque iniciar uma reflexão sobre o processo de construção docente sem considerar a origem da palavra, para mim, não faria sentido diante deste percurso reflexivo. E não entramos, aqui, no que vem depois da palavra. Foquemos nela, derivada do latim *licentia*, que significa “licença” ou “permissão” para exercer a docência.

Antes dos três anos de idade, por volta de 2003, eu estava inserida dentro de uma instituição de ensino, sem compreender, ainda, o que aquilo significava. E, desde o momento em que precisei me “desabraçar” do colo da minha mãe – cujo calor e cheiro permanecem únicos até hoje – fui acolhida por uma professora que, antes mesmo dos processos burocráticos que a legitimavam como docente, possuía a licença mais humana de todas: a de acolher. Especialmente diante do medo da novidade que atravessaria os anos seguintes da minha vida.

Hoje, inserida no processo de vir a ser docente, encontrei pequenos cidadãos que também tinham medo, assim como eu em 2003 e, posteriormente, eu mesma em 2023, assumindo diferentes papéis dentro da escola: professora, estagiária, “tia Jhulie”, professora Jhulie, “mãe... ops, titia Jhulie”. Dentro dessa complexidade que envolve a formação de professores, passei a ser chamada de “tia”, não no sentido social da palavra, mas naquele cujo significado é o único que muitas crianças conhecem.

Em muitos momentos como aluna fui falha, e ainda sou. Reprovei, tirei notas ruins, fui respondona, dormi na aula e, sem querer, a resposta da minha prova estava igual à da minha amiga. Fui para a escola sem vontade, sendo aluna e quase professora. Mas também fui disciplinada, pontual, tirei nota máxima, ajudei uma professora que precisava sair da sala e não tinha ninguém para “vigiar” a turma, acolhi uma professora com um abraço em um dia ruim, fiz cartinhas enquanto estudante e recebi inúmeras delas sendo quase professora.

Pulei corda no intervalo com as crianças. Aceitei, inúmeras vezes, um biscoito de uma mão duvidosa no recreio. Abracei e cheirei a cabeça dos alunos ao chegarem à escola e molhei os braços de suor recebendo abraços rápidos de despedida quando viam seus responsáveis no portão. Resolvi conflitos entre crianças de seis anos. Estressei-me quando dei liberdade demais e vinte e cinco crianças não me deixavam explicar a atividade do livro; em seguida, perguntavam, com a voz mansa, o que era para fazer.

Já chorei nos corredores da escola porque o diretor me exigiu dominar um aluno cujos comportamentos eram, muitas vezes, indomáveis. Chorei quando o pai de um aluno de sete anos faleceu e eu só conseguia pensar em como ele deveria estar triste, e por isso, faltou a semana inteira – ele não era de faltar. Já recebi cartas dizendo: “Tia, estou com ciúmes de você com tal pessoa”. Já escutei: “Professora não namora”, quando contei que namoro há quase nove anos.

Fui brava e mansa. Dei bronca na turma e, em outros momentos, ofereci colo por trinta minutos a uma criança que precisava apenas ser acolhida. Recebi abraços coletivos após faltar apenas um dia por atestado. Ri em situações nas quais professores talvez não devessem rir e depois pedi perdão. Peguei gripe porque me aproximei demais de crianças com uma tosse suspeita. Também houve dias em que voltei para casa querendo pedir demissão.

Chorei no ônibus pensando no que uma aluna havia me contado sobre o pai. Exaltei-me em um dia no qual a escola realizou o banho de mangueira e várias crianças saíram dali direto para o posto de saúde por pequenos acidentes. Escutei que uma aula que ministrei com duas amigas havia sido a melhor da semana. Fiquei insegura em relação a um conteúdo. Errei o ritmo do baião da música “Asa Branca”, quando vinte crianças de nove e dez anos estavam ansiosas para assoprarem, na flauta doce, a melodia da canção.

Chorei novamente quando a professora Ana Paula, minha supervisora de estágio remunerado, com quem fui parceira de sala durante todo o ano de 2025, escreveu, em uma publicação no Instagram: “Você diz que aprendeu muito comigo, mas fui eu que aprendi com você”. Também chorei quando meu contrato de um ano e três meses acabou, porque entendi que não viveria mais, daquela mesma forma, tudo aquilo que a escola havia me proporcionado.

Foi vivendo cada uma dessas experiências que compreendi a docência como um processo inacabado. Aos poucos, percebi que tornar-se professora não depende

apenas do domínio de conteúdos ou metodologias, mas também da capacidade de refletir sobre a própria prática, aprender com os encontros, lidar com as inseguranças e reconhecer que a formação continua acontecendo todos os dias.

Pensar a formação de professores implica compreendê-la para além dos aspectos técnicos e burocráticos da docência, reconhecendo-a como uma experiência humana, relacional e formativa. É a partir dessa perspectiva que este trabalho busca dialogar com autores que discutem a formação docente, a constituição da identidade profissional e o estágio supervisionado como espaço de práxis, reflexão e construção do ser professor.

Ao retornar às experiências vividas durante minha formação inicial, atravessada pelos quatro estágios obrigatórios da Licenciatura em Música, pela vivência como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e pela atuação como estagiária da Prefeitura de Vitória, revisito também os caminhos que constituíram minha identidade profissional. Cada uma dessas experiências foi marcada por encontros, conflitos, afetos, inseguranças, descobertas e constantes reelaborações sobre o que significa ser professora.

Diante disso, emerge uma inquietação que acompanha este trabalho: como as experiências cotidianas vividas durante a formação atravessam os processos do vir a ser docente? É a partir dessa perspectiva que a presente pesquisa busca compreender o Estágio Supervisionado e as experiências construídas no cotidiano escolar como espaços privilegiados de aprendizagem e constituição profissional.

A partir das experiências enquanto aluna, estagiária e professora em formação, este estudo reflete sobre os processos que constituem o vir a ser docente, considerando também as marcas deixadas por professores que fizeram parte da minha trajetória formativa. Ao assumir o lugar de quem ensina, também foi possível revisitar aspectos do cotidiano escolar que, enquanto aluna, muitas vezes passavam despercebidos, como planejamentos, avaliações, reuniões pedagógicas e as múltiplas responsabilidades que atravessam o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência com caráter autobiográfico e reflexivo.

As contribuições de Paulo Freire (1996) atravessam as discussões sobre a docência, especialmente ao compreender o ser humano como um sujeito inconcluso e incompleto e a prática educativa como um movimento permanente de reflexão e transformação. As discussões de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena

Lima (2005; 2006) subsidiam a compreensão do estágio supervisionado como espaço de formação e aproximação com a realidade escolar, enquanto as contribuições de Maurice Tardif (2002) permitem refletir sobre os saberes construídos ao longo da trajetória docente. No campo da educação musical, as discussões de Teca Alencar de Brito (2001; 2013), Maura Penna (2012) e dos documentos orientadores da educação básica contribuem para pensar as possibilidades formativas do ensino de Música no contexto escolar.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "O que significa se tornar professora?", discute a construção da identidade docente, a noção de práxis pedagógica e os saberes que constituem o fazer docente, além de refletir sobre o estágio supervisionado como espaço inaugural do vir a ser professor. O segundo capítulo, "Ensino de Música e os percursos de formação docente", aborda aspectos relacionados ao ensino de Música na educação básica, suas possibilidades formativas e os processos de formação do professor de música, compreendendo o estágio como espaço de construção de saberes e de aproximação com a realidade escolar. Por fim, o terceiro capítulo "A prática sustentada pelo percurso: Experiências na Rádio Escola", apresenta o relato e a análise das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV, desenvolvido no contexto de um projeto, na instituição EMEF Ceciliano Abel de Almeida, buscando compreender as contribuições dessas vivências para a constituição da docência e para a reflexão sobre as práticas no ensino de Música.

Ao revisitar memórias, experiências e percursos formativos, este trabalho compreende a docência como uma travessia em constante construção, marcada por encontros, deslocamentos, afetos e reflexões que reafirmam o caráter inacabado do processo de tornar-se professora.

PRÓLOGO

“Ainda dá tempo de mudar de curso” certamente é a frase que mais escutei durante meu percurso dentro da graduação. Mas “O que você tinha na cabeça quando escolheu fazer Licenciatura em Música?” ou melhor: “O que você dá de conteúdo sendo professora de música?” foi a frase mais incômoda que escutei em uma sala de professores, no horário de intervalo. Chocante, mas estou quase convencida de que esses “ditados populares” são obrigatórios de se escutar quando se é estagiário.

Nunca fui uma pessoa que costuma confrontar esses constrangimentos. Levo muitas coisas na esportiva, mas respondi à pergunta que a professora me fez porque a sala estava cheia de outros professores e eu não gostaria de ser abordada daquela forma novamente: “Dou conteúdos musicais, assim como você dá os seus da matemática. Afinal, música é uma disciplina”.

Entendo que talvez a pergunta possa parecer inocente. Todavia, na linguagem, o sentido das coisas não está apenas nas palavras, mas também na entonação, no contexto, na intenção e, principalmente, na forma como a fala é socialmente construída.

Ali eu entendi que, além de ser questionada sobre minha profissão, entrei para a categoria de professora de música, e que estaria continuamente consciente durante minha prática docente de que existem hierarquias entre as disciplinas dentro das escolas. Pensei: “Escolhi ser professora de música, realmente não será fácil”.

Bem, voltemos um pouco para uma cidade chamada Barcarena, localizada no estado do Pará, onde a faísca pela educação se iniciou.

“O que você quer ser quando crescer?”

– “Eu quero ser pefesona”, respondeu a Jhulie, de quatro anos.

Não sei exatamente como essa vontade nasceu. Na minha família não temos professores e, normalmente, tende-se a seguir profissões que já fazem parte da árvore familiar. Minha família não tinha professores – a não ser minha irmã, formada em Licenciatura em Biologia, pela Ufes, em 2025 – e muito menos músicos.

O meu percurso escolar foi duro. Não é segredo para ninguém que a educação, em certos lugares do país, é escassa. Sem muitos recursos e morando longe da escola, minha irmã e eu pedalávamos mais de quarenta minutos em uma bicicleta de adulto, com duas opções de caminhos: uma estrada de chão vermelho, por onde transitavam caminhões pesados, ou uma estrada rodeada por mato, onde

caíamos inúmeras vezes e chegávamos à escola com os joelhos ralados. Ambas carregam cicatrizes nos joelhos dessa época, mas, para crianças que pouco conheciam da vida, aquilo parecia comum.

Nossa mãe, Juliana, sempre fez questão de que seus filhos estivessem estudando. Fizesse chuva ou sol, nós estávamos na escola, no horário, frequentando as aulas. Cresci e, aos poucos, aquela ideia de ser professora foi se apagando dentro de mim. Confesso que fui influenciada pelas falas estigmatizadas sobre a profissão, pela baixa remuneração e pelas inúmeras formas de desvalorização que atravessam a docência.

Passaram-se os anos e aquele desejo de criança retornou, primeira opção de curso no SISU: “Licenciatura em Música”. De algum jeito, estou terminando uma graduação para efetivamente me tornar aquilo que a Jhulie de quatro anos desejava ser. A escolha do curso aconteceu muito mais por uma espécie de atração afetiva do que por planejamento; mas hoje, quase formada, acredito profundamente na potência social da profissão – algo que quando criança ainda não fazia ideia quando dizia querer ser “pefesona”.

Antes de iniciar minha longa jornada pelos quatro estágios obrigatórios da graduação, confesso que me questionava se realmente desejava seguir o caminho da docência em música. Foi especialmente durante minha participação no PET Licenciaturas (Programa de Educação Tutorial), por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que pude aprofundar discussões sobre infância, escola, desigualdade, questões raciais, políticas educacionais e formação docente. Essas experiências ampliaram minha compreensão sobre a educação e passaram a atravessar também minha maneira de compreender a docência em música. Dentre essas experiências, destacam-se as atividades extensionistas, que contribuíram significativamente para minha aproximação com o ambiente escolar e para o fortalecimento do meu interesse pela docência. Essas ações envolviam o planejamento e a mediação de atividades formativas sobre temas como acesso à universidade, representatividade racial e outros debates relacionados à educação. Além disso, participaram desse processo experiências junto a comunidades indígenas, nas quais tivemos a oportunidade de conhecer a organização do currículo de duas escolas. Somadas às disciplinas realizadas junto com outros cursos, como Didática, Psicologia da Educação, Educação, Corpo e Movimento e Arte e Educação. Foi ao ampliar meus espaços de formação para além das disciplinas

específicas da Licenciatura em Música que comecei a compreender que viver a universidade também faz parte do processo formativo.

Durante muito tempo, senti-me deslocada dentro do curso. Muitos colegas já chegavam conectados ao campo da música: cantavam, tocavam instrumentos com facilidade, dominavam teorias musicais ou sonhavam com áreas específicas da profissão. Eu, por outro lado, encontrava dificuldades justamente nas disciplinas mais técnicas. Por diversas vezes, me perguntei se realmente pertencia àquele espaço.

Quando iniciei as disciplinas de estágio, coincidindo com minha entrada no PET, comecei a perceber algo importante: talvez minha maior identificação não estivesse centrada apenas na música enquanto campo de conhecimento teórico ou prático, mas na sua interseção com a educação. Foi curioso me descobrir nesse processo, porque, enquanto muitos colegas demonstravam entusiasmo principalmente pelas questões musicais, eu me sentia mobilizada pela experiência de estar dentro das escolas.

Meu primeiro contato como estagiária aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil Terezinha Vasconcellos Salvador, entre agosto e novembro de 2023, com crianças de três e quatro anos. Foi o estágio mais cansativo de toda a graduação. A localização da escola não era favorável para quem dependia de transporte público. Normalmente, eu saía correndo da universidade, almoçava rapidamente no restaurante universitário (RU) e pegava ônibus no horário de pico para chegar ao CMEI. Durante o percurso, eu tentava compreender o que significava ocupar aquele lugar para não me deixar desistir diante da rotina.

A professora regente foi sempre muito presente, mas também permitia que nós estagiários experimentássemos a sala de aula de maneira mais autônoma. Ela deixava demandas, pedia que conduzissem atividades e permitia que vivêssemos, ainda que com inseguranças, os desafios de uma sala de aula. Saíamos da instituição quase às dezoito horas, novamente no horário de pico, carregando materiais, cansaço e, muitas vezes, dúvidas sobre as aulas que havíamos ministrado.

Quando finalizei o Estágio I, percebi que os estágios supervisionados da Licenciatura em Música contemplavam todos os segmentos da educação básica: Educação Infantil (Estágio I), Ensino Fundamental I e II (Estágio II), Ensino Médio (Estágio III) e EJA ou Projetos Sociais (Estágio IV). Naquele momento, compreendi

que viveria, durante alguns semestres, aquela mesma rotina intensa de deslocamentos e planejamentos. Apesar do cansaço, isso nunca foi desestimulador.

Hoje percebo que a educação sempre esteve ligada ao movimento na minha vida. Durante anos, pedalei até a escola. Mais tarde, atravessei a cidade em ônibus lotados para chegar ao estágio. Em diferentes momentos, aprender e ensinar também significaram percorrer caminhos. Talvez por isso eu tenha compreendido, aos poucos, que a formação docente não acontece apenas na universidade ou na escola, mas também em tudo aquilo que existe entre um lugar e outro.

No meu primeiro estágio, realizado na Educação Infantil, comecei a perceber que existia uma diferença entre gostar de música e desejar estar dentro da escola. Apesar da rotina cansativa, existia algo naquele espaço que me mobilizava. As aulas eram imprevisíveis, nem sempre as atividades aconteciam como planejado, e foi justamente ali que comecei a compreender que a formação não se constrói apenas a partir de domínios técnicos ou teóricos. Aos poucos, fui compreendendo que o que mais me encantava não era necessariamente a performance musical, mas a experiência humana que antecede o ato de ensinar.

Hoje, olhando para trás, percebo que os estágios supervisionados não foram apenas componentes obrigatórios da graduação, foram espaços mobilizadores de confronto, descoberta e formação humana. Cada escola, cada estudante e cada trajeto percorrido até os estágios contribuíram para reflexões e construção da professora que estou me tornando.

Talvez seja por isso que, mesmo diante das desvalorizações, das dúvidas e dos cansaços que atravessam que caminham comigo durante esse processo, que ainda exista em mim aquela mesma insistência da criança de quatro anos que dizia querer ser professora.

Apesar de esta pesquisa partir das experiências vividas em um estágio específico, seria impossível separar essa vivência de todas as outras experiências que atravessaram minha formação ao longo da licenciatura. Os demais estágios, as vivências no PET, os debates construídos dentro da universidade e os diferentes encontros também compõem esta escrita. De alguma forma, essas experiências permanecem atravessando minha maneira de compreender a educação e minhas reflexões sobre a prática pedagógica.

Os estágios que vieram depois também ampliaram meu olhar sobre a docência. No Estágio II, realizado no sexto período do curso, no semestre de 2024/2 (agosto de 2024), ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Eunice Pereira Silveira, sob a supervisão do professor Ronaldo Carvalho, educador musical licenciado pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e mestre em Música e Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ). Nesse contexto do Ensino Fundamental, encontrei um contexto diferente da Educação Infantil. As crianças e os pré-adolescentes já estabeleciam outras formas de relação com a música, com a escola e com os professores, exigindo de mim novas maneiras de planejar, dialogar e conduzir as atividades. Foi um período em que comecei a compreender que ensinar música demanda sensibilidade para perceber as especificidades de cada turma e que não existem práticas prontas que funcionem em todos os contextos.

Já no Estágio III, desenvolvido no semestre de 2025/1, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Hildebrando Lucas, sob a supervisão da professora Maria da Penha Gonçalves, docente da área de Artes Visuais, desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, tive a oportunidade de conhecer trajetórias marcadas por experiências de vida muito distintas das que havia encontrado até então. Estar com estudantes que retornavam à escola em diferentes momentos de suas vidas me levou a refletir sobre a educação como direito e sobre a potência transformadora que a escola pode assumir em diferentes etapas da existência.

Por fim, o Estágio IV aconteceu no projeto de Rádio Escola, desenvolvido em um espaço de educação não formal vinculado à Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceciliano Abel de Almeida. Essa experiência mobilizou de maneira significativa minhas reflexões sobre o ensino de música, a prática pedagógica e minha própria constituição como professora. Por ter se tornado central para esta pesquisa, essa vivência será retomada e aprofundada nos capítulos seguintes, sobretudo no terceiro, quando a experiência será objeto de análise.

Cada um desses estágios me apresentou novos desafios, inquietações e aprendizados. Embora esta pesquisa tenha como foco uma experiência específica, ela é atravessada por todas essas vivências, pois foi em cada escola, em cada turma e em cada encontro proporcionado pelos estágios supervisionados que fui construindo, pouco a pouco, a professora que estou me tornando.

O QUE SIGNIFICA SE TORNAR PROFESSORA?

Ao longo da graduação, essa pergunta passou a atravessar minha compreensão sobre a docência de diferentes maneiras. Inicialmente, muitas das expectativas que eu construía sobre a profissão estavam relacionadas ao planejamento das aulas, às metodologias de ensino e ao domínio dos conteúdos. Entretanto, viver o cotidiano escolar revelou outras dimensões que também participam desse processo. As interações vividas no espaço escolar, os desafios presentes na prática educativa, as experiências construídas durante os estágios e até mesmo as memórias da minha própria trajetória escolar passaram a produzir reflexões sobre o que significa ensinar e sobre quem eu estava me tornando nesse percurso.

As discussões apresentadas neste capítulo surgem dessas inquietações. Ao refletir sobre as experiências da formação inicial, busco compreender como diferentes vivências contribuíram para ampliar meu entendimento sobre a docência. Para isso, o capítulo está organizado em três movimentos articulados. Inicialmente, discuto a construção da identidade docente, concebendo o tornar-se professora como um processo atravessado por experiências, relações e memórias, dialogando, principalmente, com as contribuições de António Nóvoa, bell hooks e Julia Rocha Pinto. Em seguida, abordo a noção de práxis pedagógica e os saberes docentes, tomando como referências as discussões de Paulo Freire, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta acerca da relação entre teoria e prática e da constituição dos saberes docentes. Por fim, discuto o estágio supervisionado como espaço de aproximação com a realidade escolar e de constituição da docência, apoiando-me, sobretudo, nas contribuições de Pimenta e Lima, que compreendem o estágio como um espaço de reflexão, investigação e formação profissional.

1.1 Construção da identidade docente

Na formação inicial de professores, o estágio supervisionado configura-se como um momento decisivo, especialmente por articular teoria e prática. O contato com a realidade escolar possibilita que os conhecimentos construídos ao longo da graduação sejam ressignificados na experiência. No entanto, essa articulação nem sempre ocorre de modo efetivo, evidenciando a necessidade de compreender o estágio supervisionado para além de um momento prático, reconhecendo-o como espaço de reflexão e construção profissional.

Conforme discutem Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005; 2006), o estágio não pode ser compreendido como um momento desvinculado da teoria, mas como um espaço formativo em que ambas constituem dimensões inseparáveis. A formação docente é compreendida como um processo de construção profissional no qual o professor assume papel ativo ao mobilizar saberes e atribuir sentidos às experiências vividas. Para as autoras, trata-se de um processo de autoformação, em que os saberes docentes são continuamente reelaborados a partir da prática.

A inserção no espaço escolar ampliou minha compreensão sobre a docência, fazendo-me perceber que ministrar aulas constitui apenas uma das dimensões do tornar-se professora. Ao longo dos estágios, percebi que o trabalho docente é atravessado por múltiplos fatores que extrapolam a atuação individual do professor, envolvendo as condições institucionais da escola, a participação da família e as diferentes realidades dos estudantes.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2007), que discute os desafios da profissão docente no mundo contemporâneo. Para o autor, à medida que a sociedade transfere à escola responsabilidades cada vez mais amplas, ampliam-se também as exigências sobre o trabalho docente, tornando a prática cada vez mais complexa.

Reconhecer essa dinâmica social foi importante para olhar minha própria prática de maneira mais humana, reconhecendo que nem todas as demandas presentes no contexto escolar podem ser resolvidas exclusivamente pela ação docente. O processo reflexivo também envolve reconhecer os limites da atuação do professor diante dos desafios que atravessam a prática educativa.

O estágio supervisionado insere o professor em formação na realidade escolar, proporcionando vivências que exigem posicionamento, tomada de decisões e reorganização das práticas. Foi durante o Estágio Supervisionado III, realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que essa percepção ganhou novos sentidos. Nesse contexto, meu trio de estágio assumia, uma vez por semana, três aulas em turmas distintas.

As aulas eram previamente planejadas e encaminhadas à professora regente, que, em alguns momentos, sugeria ajustes nas propostas elaboradas. Embora partissem do mesmo planejamento e fossem conduzidas pela mesma equipe de estagiárias, cada turma respondeu de maneira distinta. Enquanto uma participou

ativamente das discussões e atividades propostas, outra apresentou pouco envolvimento, exigindo reorganizações durante a aula. A terceira respondeu de forma satisfatória, ainda que marcada por desafios próprios daquele contexto. Essas experiências mostraram que o planejamento pedagógico não determina, por si só, os caminhos da aula. Cada turma mobiliza relações, interesses e formas de participação que exigem do professor a disponibilidade para rever suas escolhas durante a prática.

Foi justamente nesse tipo de experiência que encontrei aproximação com a perspectiva de Donald Schön (1992). Para o autor, a prática constitui um espaço de reflexão na ação, isto é, um movimento em que o professor pensa sobre o que faz enquanto atua, reorganizando suas ações diante das situações que surgem no cotidiano escolar.

No estágio III, essa reflexão se fez presente especialmente quando o planejamento não produzia o envolvimento esperado da turma. Em uma das aulas na EJA, por exemplo, a proposta previa uma discussão coletiva sobre a atividade, mas os estudantes permaneceram em silêncio e demonstraram pouca participação. Diante disso, foi necessário reorganizar a condução da aula, buscando outras formas de diálogo que aproximasse a turma da proposta.

Em outras situações, ocorreu o inverso: o envolvimento dos estudantes foi tão intenso que o tempo da aula se mostrou insuficiente tanto para eles quanto para nós, estagiárias. Nessa direção, Pimenta (1999, p. 26) afirma que "o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer". A autora evidencia que é na reflexão sobre a própria prática que o futuro professor constrói e ressignifica seus saberes.

É nesse contexto que Pimenta e Lima (2005; 2006) problematizam quatro concepções recorrentes de estágio: a prática como imitação de modelos, a prática como técnica, a separação entre teoria e prática e o estágio como práxis.

Na concepção da prática como imitação de modelos, o futuro professor aprende pela observação e reprodução de ações consideradas bem-sucedidas. Embora essa perspectiva reconheça a experiência de outros docentes, tende a desconsiderar as especificidades de cada contexto escolar e a reforçar práticas já consolidadas, reduzindo o estágio à reprodução de metodologias e limitando a construção de uma atuação crítica, autoral e contextualizada.

A prática como técnica, por sua vez, concentra-se na instrumentalização do fazer docente, priorizando métodos e procedimentos de ensino. Nessa abordagem, o estágio assume a função de desenvolver habilidades relacionadas ao "como fazer". Embora reconheça aspectos importantes da atuação docente, essa perspectiva tende a reduzir a docência ao domínio de técnicas, deixando em segundo plano a complexidade do contexto escolar e a dimensão relacional do processo educativo.

Pimenta e Lima (2005; 2006) também problematizam a separação entre teoria e prática na formação docente. Para as autoras, compreender o estágio apenas como um momento prático contribui para uma formação fragmentada, em que teoria e prática ocupam lugares distintos e pouco articulados. Em contraposição, defendem o estágio como espaço de práxis, no qual ambas se relacionam de forma inseparável, favorecendo uma atuação crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser apenas um espaço de aplicação de conhecimentos e passa a constituir-se como lugar de investigação, análise e reflexão sobre a própria atuação.

Embora as contribuições de Pimenta e Lima (2005; 2006) sejam fundamentais para compreender o estágio como espaço de reflexão, as próprias autoras reconhecem que sua concretização encontra limites nas condições estruturais, institucionais e sociais que atravessam a escola. A inserção nas dinâmicas escolares coloca o professor em formação diante de contradições que desafiam a construção de sua autonomia e de uma prática crítica, mas que também integram o próprio processo formativo.

Nessa direção, bell hooks (2017, p. 38) afirma: "Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua 'luz interna', temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos". Ao defender a sala de aula como espaço de encontro e partilha, a autora amplia a compreensão da docência ao destacar a importância da presença, da escuta e do compromisso ético com o outro.

Durante minha atuação como estagiária remunerada da Prefeitura de Vitória, acompanhando alunos da Educação Especial, essas reflexões ganharam novos sentidos. Muitas vezes, mesmo sem formação específica para atender determinadas demandas, percebi que a permanência e o desenvolvimento do trabalho não se

sustentavam apenas em conhecimentos técnicos, mas, sobretudo, na construção de vínculos e no reconhecimento da singularidade de cada estudante.

Ainda que esse contexto revele fragilidades estruturais presentes na Educação Especial, a experiência evidenciou que o compromisso ético com o outro e a construção de relações significativas tornam os processos educativos mais humanos e sensíveis, aproximando-se da compreensão defendida por bell hooks (2020) acerca da educação como espaço de encontro e partilha.

Julia Rocha Pinto (2016, p. 3) amplia essa discussão ao afirmar que a formação de professores de Arte está relacionada às histórias de vida e às experiências construídas ao longo da trajetória escolar. As identificações e os atravessamentos vividos nesse percurso tornam-se referências que influenciam tanto a maneira de compreender o ensino quanto a constituição da identidade docente.

Sob essa compreensão, a constituição do professor também passa pelo reconhecimento de sua própria subjetividade, uma vez que sua história, suas experiências e as relações que estabelece atravessam sua maneira de ensinar e de se relacionar com a docência.

Minha constituição enquanto futura professora foi atravessada pelas relações estabelecidas com docentes ao longo da escolarização, desde o processo de alfabetização até a graduação. As experiências vividas nesse percurso permanecem como referências que influenciam como vejo a educação e construo minha atuação no espaço escolar. O acolhimento, a escuta e o reconhecimento por parte de alguns professores tornaram-se marcas significativas da minha formação. Da mesma forma, vivências atravessadas por rigidez, distanciamento ou incompreensão levaram-me a refletir sobre práticas que não desejo reproduzir. Assim, a identidade docente também se constitui nas identificações, nos afetos e nas tensões produzidas ao longo das relações vividas no contexto escolar.

Compartilho aqui uma memória que atravessa esse processo. Quando estava na terceira série do Ensino Fundamental, no início do ano letivo, minha família, apesar das dificuldades financeiras, conseguiu comprar meu material escolar e o da minha irmã. Na correria daquele dia, meu pai nos levou à escola em sua bicicleta. Durante o trajeto, sofremos um pequeno acidente: minha mochila enroscou na bicicleta e minha saia rasgou. Ainda assim, seguimos.

Ao chegar, sentei-me em silêncio, tentando fazer com que ninguém percebesse o que havia acontecido. No entanto, a professora Michele Lemos percebeu. Lembro-me de seu olhar atento ao perguntar se eu havia me machucado. Naquele momento, senti-me vulnerável, mas também acolhida. Essa experiência permanece viva em minha memória não pelo acidente, mas pela forma como fui vista e cuidada.

Hoje compreendo que gestos aparentemente simples, como a escuta, o cuidado e o reconhecimento do outro, possuem grande potência na construção das relações educativas. Experiências como essa permanecem como referências para a professora que espero me tornar e reforçam a compreensão de que reconhecer e acolher o estudante em sua singularidade pode ser tão significativo quanto os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores constitui um movimento contínuo de construção de si, no qual trajetória pessoal e identidade profissional se constituem de forma indissociável. Nessa perspectiva, as experiências vividas ao longo da vida também participam da constituição da docência.

Assim, os professores que atravessam nossa trajetória também participam da constituição da identidade docente, tornando-se referências para a maneira como compreendemos a educação e construímos nossa prática.

A noção de práxis, discutida por Paulo Freire (1996), aprofunda essa compreensão ao conceber a formação docente como um movimento de ação e reflexão sobre a realidade. Para o autor, teoria e prática se constituem de forma indissociável, orientando uma ação pedagógica fundamentada na reflexão crítica e na transformação da realidade.

Desse modo, a formação docente revela-se como um percurso construído na articulação entre estudos, experiências e relações. Nessa trajetória, o estágio supervisionado deixa de ocupar apenas o lugar de um componente curricular e passa a constituir-se como um espaço privilegiado de produção de sentidos, reflexão sobre a prática e constituição da identidade docente, discussão que será aprofundada a partir da noção de práxis.

1.2 Práxis pedagógica e saberes docentes

A compreensão do estágio supervisionado como espaço formativo, proposta por Pimenta e Lima (2005; 2006), permite ampliar a discussão sobre concepções

pedagógicas que ainda permanecem presentes no contexto escolar. Embora as autoras proponham a superação de modelos baseados na imitação e na instrumentalização técnica, essas concepções ainda permanecem nas instituições de ensino, revelando a permanência de uma lógica formativa que, muitas vezes, privilegia a reprodução de modelos que não dialogam com a reflexão crítica. Nesse cenário, a prática docente tende a orientar-se por respostas prontas, estratégias previamente definidas e modelos considerados eficazes, limitando a construção de práticas pedagógicas autorais.

A permanência dessas concepções no contexto escolar é discutida por Pimenta (1999), ao evidenciar que os processos de formação docente, tanto inicial quanto contínua, historicamente têm se mostrado pouco eficazes na transformação das práticas pedagógicas. Segundo a autora, a formação inicial, muitas vezes organizada a partir de currículos distanciados da realidade escolar, tende a não contemplar as demandas e contradições da prática docente, o que dificulta a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Do mesmo modo, as formações continuadas, centradas na atualização de conteúdos, não têm promovido mudanças significativas, por não partirem da análise das práticas vivenciadas pelos professores.

Essa discussão também pode ser observada em experiências vivenciadas durante minha atuação como estagiária remunerada. Em um dos encontros de formação realizados pela escola, do qual os estagiários também participaram, a equipe gestora apresentou índices referentes ao desempenho das escolas da Grande Vitória em avaliações externas. Na ocasião, algumas disciplinas haviam alcançado resultados considerados satisfatórios, enquanto outras, como Matemática, apresentavam índices abaixo do esperado. Diante disso, os professores responsáveis pelas disciplinas com menor desempenho foram questionados sobre suas práticas pedagógicas, evidenciando a centralidade atribuída aos resultados quantitativos no contexto escolar.

No mesmo encontro, entretanto, professores recém-chegados à instituição, muitos deles em início de carreira docente, foram elogiados pelos projetos desenvolvidos na escola, associados à ideia de inovação pedagógica. Essa experiência possibilitou refletir sobre as contradições que atravessam o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que se incentiva a construção de práticas inovadoras e autorais, a pressão por desempenho também pode favorecer a reprodução de

modelos já consolidados, considerados mais seguros diante das cobranças institucionais.

A discussão proposta por Pimenta (1999) acerca da produção do fracasso escolar também contribui para refletir sobre as condições que atravessam o trabalho docente. A docência envolve múltiplas responsabilidades e demandas que permeiam o cotidiano escolar. Nesse contexto, avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM, influenciam a organização do ensino, muitas vezes direcionando as práticas pedagógicas para o cumprimento de conteúdos e metas previamente estabelecidas. Diante de prazos, cobranças institucionais e exigências por desempenho, a reprodução de modelos e a adoção de estratégias já consolidadas tendem a prevalecer, limitando a construção de práticas pedagógicas mais autorais e reflexivas. Esse cenário evidencia como determinadas condições de formação e de trabalho podem dificultar uma atuação docente pautada na reflexão crítica sobre as contradições presentes no contexto educativo.

As contradições presentes no cotidiano escolar evidenciam, portanto, a necessidade de compreender a docência para além de uma lógica técnica e instrumental, como defendem Pimenta e Lima (2005; 2006), reconhecendo o trabalho pedagógico como uma prática reflexiva e socialmente situada. Nessa direção, a noção de práxis, em Freire (1996), apresenta-se como uma possibilidade de ressignificar a ação docente ao concebê-la como um movimento indissociável entre ação e reflexão. Para o autor, a práxis constitui uma ação consciente e crítica sobre a realidade, orientada pela intenção de transformá-la, deslocando a docência de uma perspectiva predominantemente técnica para uma atuação comprometida com o contexto educativo.

A perspectiva de Maurice Tardif (2002) amplia essa discussão ao compreender os saberes docentes como plurais, heterogêneos e constituídos a partir de diferentes experiências formativas.

Essa compreensão tornou-se ainda mais evidente em uma experiência vivida durante o estágio. Havia dois estudantes que apresentavam um ritmo de aprendizagem diferente em relação à turma. Um deles se destacava pela criatividade e riqueza de detalhes ao contar histórias; o outro possuía grande habilidade com desenhos, sendo reconhecido entre os colegas pela qualidade de suas produções. Entretanto, ambos encontravam dificuldades em relação aos conteúdos programados.

Em diversos momentos, percebi que a professora regente demonstrava impaciência diante dessas dificuldades e, algumas vezes, fazia comentários sem o devido cuidado. Frequentemente dizia: “Vai lá com a Jhulie”, para que eu retomasse a explicação ou buscasse outra forma de mediação. Ao longo do acompanhamento, foi possível perceber avanços significativos no processo de aprendizagem dos dois estudantes. Contudo, essa vivência me levou a refletir sobre como são justamente os momentos considerados cotidianos que podem marcar a forma como esses sujeitos passam a se perceber intelectualmente. A escola não produz apenas aprendizagens de conteúdos; também produz sentimentos de capacidade, pertencimento ou insuficiência.

As discussões desenvolvidas até aqui evidenciam que o trabalho docente se constitui de maneira relacional, atravessado pelas contradições e pelos movimentos do cotidiano escolar. Nesse contexto, a docência exige abertura para interpretar e atribuir sentido às complexidades das relações humanas presentes no espaço educativo.

1.3 Estágio supervisionado como início do vir a ser docente

Nos cursos de Licenciatura, o estágio supervisionado configura-se como um componente curricular obrigatório e um dos principais espaços de aproximação com a docência. Entretanto, apesar de sua relevância para a formação, esse processo muitas vezes tem seus sentidos formativos esvaziados ao ser compreendido apenas como uma exigência curricular para a conclusão do curso. Soma-se a isso o percurso burocrático que antecede o ingresso na escola, documentação, assinaturas, encaminhamentos e demais trâmites institucionais, fazendo com que, não raramente, o estágio se apresente como uma experiência desgastante antes mesmo de seu início.

Ao discutirem o estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2005; 2006) apontam que o estagiário, ao chegar à escola, frequentemente é recebido como um "estorvo" às dinâmicas institucionais já estabelecidas. Essa condição evidencia como a inserção do licenciando na escola não ocorre de forma neutra, sendo atravessada por relações institucionais que influenciam sua experiência formativa.

Nesse contexto, o estágio não se limita ao ingresso na escola, constituindo-se como uma experiência que participa ativamente do processo de tornar-se professor.

Ao discutir a formação docente, Rocha (2017) destaca que esse processo envolve percursos singulares, nos quais os estudantes constroem referências e modos de compreender o que significa ser professor. Nessa perspectiva, as experiências vividas durante o estágio não se restringem ao conhecimento da realidade escolar, mas integram um processo mais amplo de constituição do futuro docente.

Nesse percurso, o licenciando também se depara com discursos recorrentes de desalento em relação à educação e ao trabalho docente. Comentários como "ainda dá tempo de mudar de curso" ou afirmações de que a educação "não tem mais jeito" aparecem, muitas vezes, como parte do cotidiano escolar. Embora seja necessário reconhecer que essas falas se relacionam às condições objetivas de trabalho, marcadas por sobrecargas, cobranças institucionais e desvalorização profissional, sua reprodução junto aos futuros professores pode contribuir para uma compreensão limitada das possibilidades da educação e da própria docência.

Ao ingressar na escola, muitos estudantes também carregam concepções idealizadas acerca da atuação dos professores e do funcionamento das instituições escolares. O contato com o cotidiano revela, entretanto, que a docência é atravessada por condições concretas, tensões e desafios que dificilmente podem ser compreendidos apenas pela perspectiva do aluno. Essa mudança de olhar não significa naturalizar práticas excludentes ou deixar de problematizar os problemas da escola, mas reconhecer que o trabalho docente se constitui em meio às complexidades das relações humanas, das condições institucionais e das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Esse contato com a realidade escolar modifica a forma como o licenciando passa a compreender a docência. Situações que, à primeira vista, pareciam simples revelam-se atravessadas por questões relacionadas ao planejamento, à gestão da sala de aula, às condições de trabalho e às responsabilidades assumidas pelos professores. Assim, o estágio contribui para uma compreensão menos idealizada e mais sensível da complexidade que caracteriza o trabalho docente.

Ao acompanhar o cotidiano das salas de aula, torna-se possível perceber que muitas práticas ganham novos significados quando observadas dentro de seus contextos. Em determinadas situações, por exemplo, o maior desafio não está na elaboração dos conteúdos, mas na criação das condições necessárias para que a própria aula aconteça. Nesse sentido, a docência não se realiza apenas no

planejamento, mas na capacidade de interpretar, negociar e responder às imprevisibilidades presentes na vida escolar.

Diante desse conjunto de experiências, o estágio supervisionado constitui um momento inaugural do vir a ser docente. Ao inserir o licenciando na realidade escolar, tensiona concepções construídas ao longo da formação, produzindo deslocamentos, novas significações e outras formas de compreender a Educação. Desse modo, longe de encerrar a formação do professor, inaugura um percurso contínuo de construção profissional, no qual aprender a ensinar também significa interpretar de forma crítica a realidade, atribuindo novos sentidos à própria prática.

2. ENSINO DE MÚSICA E OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo discutir aspectos relacionados ao ensino de Música na Educação Básica e aos processos de formação docente que atravessam a constituição do professor de Música. Inicialmente, são discutidas as concepções que orientam o Ensino de Arte e de Música na escola, bem como as possibilidades formativas decorrentes dessas práticas. Em seguida, aborda-se o estágio supervisionado no contexto da formação inicial de professores de Música, considerando seu papel na aproximação entre universidade e escola. Por fim, apresenta-se a organização dos estágios supervisionados na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), contexto em que se desenvolveram as experiências analisadas nesta pesquisa.

As discussões desenvolvidas neste capítulo oferecem os fundamentos teóricos e contextuais que orientam a análise das experiências de estágio apresentada no capítulo seguinte.

2.1 O ensino de música na escola: concepções e possibilidades formativas

A música acompanha a humanidade em diferentes tempos e contextos, constituindo-se como uma forma de expressão presente nas mais diversas manifestações culturais. Seja em momentos de celebração, de resistência, de lazer ou de construção de identidades, ela ocupa um lugar significativo na vida social, atravessando gerações e assumindo múltiplos sentidos para os indivíduos e grupos.

Sua presença no cotidiano pode ser observada em diferentes espaços e situações, desde manifestações artísticas e culturais até experiências pessoais e coletivas que marcam a trajetória dos sujeitos. Nesse sentido, a música não se restringe ao entretenimento, mas participa da construção de memórias, da expressão de sentimentos e do fortalecimento de vínculos sociais e culturais.

Diante de sua relevância na experiência humana, torna-se pertinente refletir sobre o lugar que a música ocupa no contexto educacional. Se a música está tão presente na vida das pessoas, quais são as contribuições de seu ensino no ambiente escolar? O que significa ensinar música na escola e quais experiências essa linguagem artística pode proporcionar aos estudantes?

A inserção da música no contexto educacional brasileiro tem sido marcada por diferentes concepções e por movimentos de valorização e desvalorização ao longo da história. Embora sua importância seja amplamente reconhecida no âmbito

cultural e social, sua presença nos currículos escolares nem sempre ocorreu de forma consolidada. Compreender os caminhos percorridos pela educação musical e os marcos legais que sustentam sua presença na educação básica torna-se fundamental para refletir sobre o papel do ensino de música na escola.

Refletir sobre questões relacionadas ao ensino de música implica compreender que sua presença na escola não se justifica apenas por sua importância cultural ou social. Trata-se de reconhecer a música como uma linguagem artística capaz de promover experiências de escuta, criação, expressão e interação, contribuindo para a formação dos estudantes em diferentes dimensões.

Nessa perspectiva, Teca Alencar de Brito (2013) destaca a importância de considerar as ideias musicais das próprias crianças como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. Para a autora, ensinar música implica percorrer novos caminhos a partir das experiências dos estudantes, sem desconsiderar o contato com diferentes repertórios e produções musicais. Assim, a aprendizagem musical constitui-se como uma construção coletiva, marcada pela escuta, pela criação, pela recriação e pela produção compartilhada de conhecimentos. As reflexões apresentadas por Brito contribuem para compreender que a aprendizagem musical envolve experiências indissociáveis da vida humana, como a escuta, a criação e a expressão. A partir dessa concepção, o Ensino de Música possibilita a construção de relações significativas com a linguagem musical e com os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos (Brito, 2013).

Essa compreensão também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a Educação Básica brasileira. Ao situar a Música como uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece que sua aprendizagem envolve processos de criação, produção, construção, expressão e reflexão. O documento destaca ainda que a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem artística, evidenciando que o ensino de música ultrapassa a aquisição de técnicas e conhecimentos específicos da área.

Ao tratar especificamente da linguagem musical, a BNCC propõe experiências que envolvem a exploração dos elementos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções, práticas de criação, execução e apreciação musical. O documento também incentiva processos de improvisação, composição e criação

coletiva, reforçando uma concepção de Educação Musical centrada na participação ativa dos estudantes e na construção de experiências significativas com a música.

Embora a linguagem musical seja reconhecida como fundamental para a formação dos estudantes, sua presença na Educação Básica brasileira foi marcada por avanços e retrocessos ao longo da história. Nesse sentido, torna-se necessário compreender os marcos legais que sustentam sua inserção nos currículos escolares, bem como as lacunas existentes entre o que é previsto pela legislação e o que efetivamente se concretiza nas escolas.

No âmbito da legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes para a organização da educação básica e define o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento cultural dos estudantes. Entretanto, a legislação não determinava a presença específica da música nos currículos escolares. Somente com a aprovação da Lei nº 11.769, em 2008, a música passou a ser considerada conteúdo obrigatório, ainda que não exclusivo, do componente curricular Arte.

Contudo, o processo de implementação dessa legislação enfrentou entraves relacionados às diferentes interpretações de sua redação nos contextos institucionais. Embora a Lei reconhecesse a obrigatoriedade da música, ela não estabelecia de que maneira esse ensino deveria ser organizado nas escolas, nem determinava a criação de uma disciplina específica de Música. Como resultado, diferentes sistemas de ensino passaram a incorporar a Educação Musical de formas diversas, por meio de projetos extracurriculares, atividades em contraturno, disciplinas específicas ou como parte do componente curricular de Arte. Dessa forma, observa-se que o reconhecimento legal da Música representou um avanço para a Educação Musical brasileira, mas não garantiu sua efetiva inserção nos currículos escolares, evidenciando a existência de desafios entre o que é previsto pela legislação e sua concretização nas práticas educacionais.

Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 reafirmou a presença das diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – no componente curricular Arte da educação básica. Esses avanços legais evidenciam um movimento de reconhecimento da importância da Educação Musical no contexto escolar. Contudo, a inserção da música na legislação, por si só, não garante experiências significativas de educação musical, uma vez que sua efetivação

depende também das concepções pedagógicas que orientam o ensino e das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ensinar música na escola não significa formar músicos profissionais, ensinar exclusivamente a leitura de partituras ou desenvolver habilidades técnicas. Conforme discute Maura Penna (2012), a Educação Musical escolar deve possibilitar experiências de fazer, apreciar e refletir sobre a música, ampliando as formas de expressão, percepção e compreensão dos estudantes em relação ao mundo sonoro e às manifestações culturais que os cercam.

Ao vivenciarem experiências de criação, improvisação, escuta e apreciação musical, as crianças desenvolvem não apenas conhecimentos relacionados à linguagem musical, mas também capacidades de expressão, imaginação, sensibilidade, interação e construção coletiva. Conforme aponta Brito (2001), ao discutir o pensamento pedagógico de Hans-Joachim Koellreutter, a educação musical deve ser compreendida como um meio de favorecer a formação do sujeito em sua integralidade, despertando capacidades de percepção, comunicação, criatividade, senso crítico e responsabilidade. Nessa perspectiva, a música constitui-se como uma experiência formativa que amplia as possibilidades de expressão, de convivência e de construção de sentidos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações significativas consigo mesmos, com os outros e com a cultura.

Contudo, nem sempre a Arte e a Música são compreendidas a partir dessa perspectiva formativa. Ao refletir sobre a função da Arte na escola, Célia Maria de Castro Almeida (2010), por meio de questionários, observações e entrevistas realizadas com professores de diferentes áreas do conhecimento, constatou que muitos deles atribuem à Arte uma finalidade predominantemente utilitária. Nessa compreensão, as linguagens artísticas são valorizadas pelos benefícios que podem proporcionar a outras dimensões do desenvolvimento dos estudantes, sendo associadas ao aprimoramento da coordenação motora, da atenção, da concentração e ao auxílio na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. A música também aparece relacionada a uma função disciplinadora, sendo utilizada para acalmar os alunos, mantê-los em silêncio ou proporcionar momentos de descontração.

As compreensões identificadas por Almeida (2010) evidenciam que as práticas artísticas na escola são atravessadas por diferentes concepções acerca da função da Arte, discussão que se expressa, entre outras formas, no debate entre as

perspectivas essencialista e contextualista¹. Embora apresentem justificativas distintas para a presença da Arte no currículo escolar, ambas contribuem para compreender os diferentes sentidos atribuídos ao Ensino de Música e às experiências proporcionadas aos estudantes.

Dessa forma, pensar o ensino de música na escola implica reconhecer que as práticas pedagógicas não são neutras, mas se constituem a partir das concepções que os professores constroem sobre a Educação, a Arte e a própria Música. Essas concepções atravessam o trabalho docente e influenciam as experiências formativas vividas pelos estudantes no contexto escolar.

2.2 O estágio supervisionado como espaço de formação docente

As discussões desenvolvidas na seção anterior evidenciaram que o Ensino de Música na escola é atravessado por diferentes concepções acerca da arte, da educação e da função docente. Essas concepções não são produzidas de maneira espontânea, mas construídas ao longo da trajetória formativa dos professores e influenciam suas práticas pedagógicas. Compreender o ensino de Música implica, portanto, refletir sobre os processos de formação que possibilitam ao futuro professor construir saberes, atribuir sentidos à docência e desenvolver modos próprios de atuar na escola.

Entre os diferentes espaços formativos presentes na licenciatura, o estágio supervisionado ocupa um lugar central nesse processo. É nele que o licenciando estabelece contato com o cotidiano escolar, acompanha práticas pedagógicas, constrói relações com professores e estudantes e vivencia situações concretas de ensino que tensionam os conhecimentos produzidos ao longo da graduação. Conforme discutido no capítulo anterior, Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como um campo de conhecimento e de investigação, no qual teoria e prática se articulam de maneira indissociável, favorecendo a construção da docência.

A partir das contribuições de Tardif (2014), os conhecimentos mobilizados pelos professores possuem origens diversas e são construídos ao longo das experiências da profissão. No estágio supervisionado, esses saberes passam a ser mobilizados nas experiências vividas pelo licenciando, ampliando sua aprendizagem

¹ Nesta pesquisa, o essencialismo é compreendido como a perspectiva que reconhece a arte a partir de seus conhecimentos e experiências estéticas específicas, atribuindo-lhe um valor próprio. Já o contextualismo entende a arte em estreita relação com os contextos sociais, históricos e culturais em que é produzida e experienciada (ALMEIDA, 2010, p. 12).

ao observar práticas pedagógicas, participar do planejamento das aulas, dialogar com professores experientes e enfrentar situações que exigem tomadas de decisão. Assim, os saberes construídos na universidade passam a dialogar com aqueles produzidos na escola, fortalecendo a construção docente dos licenciandos.

Na Licenciatura em Música, essa experiência formativa adquire características próprias. O contato com diferentes contextos educativos coloca o licenciando diante de distintas concepções de Arte, da diversidade dos estudantes e das condições de trabalho presentes nas escolas, exigindo a construção de propostas pedagógicas coerentes com cada realidade escolar.

Ao inserir o licenciando nesse cotidiano, o estágio favorece processos permanentes de reflexão sobre a prática. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige uma postura crítica diante da própria ação, de modo que ela seja constantemente analisada, problematizada e reconstruída. Essa reflexão, contudo, não ocorre de maneira automática. Como propõe Jorge Larrosa (2002), nem todos os acontecimentos vividos na escola se convertem em experiências formativas, isso ocorre quando as vivências atravessam o sujeito, provocam questionamentos e passam a produzir novos sentidos sobre a profissão docente.

No caso da Licenciatura em Música, essa dimensão da experiência revela-se especialmente significativa. O contato com diferentes contextos escolares, as relações com estudantes e professores, os desafios enfrentados no planejamento e na condução das atividades musicais e as constantes adaptações exigidas pela prática contribuem para que o licenciando atribua novos sentidos ao ensinar música na Educação Básica. Nesse processo, a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as experiências produzidas no contexto escolar favorece a produção de novos saberes, a construção da identidade docente e o desenvolvimento de uma postura investigativa diante da própria prática. Essas aprendizagens ganham contornos específicos na Licenciatura em Música, pois possibilitam ao futuro professor conhecer diferentes realidades educativas, refletir sobre as particularidades do ensino de Música e construir modos próprios de atuar na Educação Básica.

2.3 A formação da Licenciatura em Música da UFES

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é organizado de modo a proporcionar aos licenciandos experiências

formativas em diferentes contextos educacionais, articulando conhecimentos teóricos e práticos ao longo da graduação. Entre os componentes curriculares obrigatórios, destacam-se os estágios supervisionados, que possibilitam ao licenciando aproximar-se da realidade escolar e articular os conhecimentos construídos na universidade com as experiências vividas nas escolas.

A matriz curricular do curso contempla, como mencionado anteriormente, quatro estágios supervisionados obrigatórios, que abrangem diferentes modalidades e níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em alguns casos, projetos sociais e espaços não escolares. Ao todo, os estágios correspondem a uma carga horária de 405 horas, distribuídas da seguinte forma: Estágio Supervisionado I, com 105 horas; Estágio Supervisionado II, com 105 horas; Estágio Supervisionado III, com 105 horas; e Estágio Supervisionado IV, com 90 horas.

Além dos exercícios de estágio, o curso possui carga horária destinada às disciplinas obrigatórias e optativas, às práticas instrumentais e aos demais componentes curriculares, compondo um percurso formativo que busca contemplar as múltiplas dimensões da formação e da atuação do professor de música.

Os estágios são desenvolvidos progressivamente, possibilitando ao licenciando experiências em diferentes contextos educacionais e promovendo o contato com distintas faixas etárias e realidades institucionais. Essa organização amplia a compreensão acerca da complexidade do trabalho educativo.

A estrutura adotada pela UFES dialoga com o panorama encontrado em outras licenciaturas em Música no Brasil, que também organizam seus estágios de maneira gradual e diversificada, buscando garantir experiências em diferentes níveis de ensino e contextos de atuação. Tal configuração evidencia uma compreensão do estágio supervisionado não apenas como requisito curricular, mas como um componente fundamental para a formação inicial do professor de música.

Estágio	Carga horária	Modalidade	Período do curso
Estágio Supervisionado I	105h	Educação Infantil	5º período

Estágio Supervisionado II	105h	Ensino Fundamental	6º período
Estágio Supervisionado III	105h	Ensino Médio	7º período
Estágio Supervisionado IV	90h	Projetos sociais e/ou EJA	8º período

Ao longo da graduação, os estágios supervisionados possibilitaram experiências em diferentes contextos educativos, conforme sistematizado na Tabela I. O Estágio Supervisionado I foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Terezinha Vasconcellos Salvador, com atuação junto a turmas da Educação Infantil, com crianças de três a quatro anos. O Estágio Supervisionado II foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Pereira Silveira, possibilitando o acompanhamento do trabalho de um professor licenciado em Música.

No Estágio Supervisionado III, uma situação marcante foi a necessidade de mudança de campo de estágio durante o processo. Inicialmente, as atividades foram desenvolvidas na EEEFM Maria Ortiz, em um período próximo às férias escolares. Durante as observações, foi relatado pelo docente que os conteúdos previstos para o período letivo já haviam sido concluídos, embora o calendário escolar ainda estivesse em andamento.

Destaca-se que o docente responsável possuía formação em Artes Visuais. Embora a formação específica do professor em uma determinada linguagem artística faça parte de sua trajetória formativa, essa realidade suscita uma reflexão sobre a abrangência da atuação docente no componente curricular Arte, que contempla diferentes linguagens artísticas, como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Nesse sentido, torna-se pertinente questionar de que maneira as diferentes linguagens são efetivamente contempladas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, especialmente quando há predominância de professores com formação específica em Artes Visuais. Essa discussão também se relaciona à

presença e à inserção da Música no espaço escolar, questão já problematizada por Penna (2002).

Diante desse contexto, foi elaborado um plano de aula que abordava a contracultura e o uso da música como forma de denúncia e protesto em contextos de silenciamento. Contudo, a proposta não pôde ser executada naquele campo de estágio, uma vez que, no período de realização das observações, os conteúdos previstos para a etapa já haviam sido concluídos, o que limitava a inserção de uma proposta de regência dentro da dinâmica então estabelecida. Diante dessa situação e da necessidade de garantir o desenvolvimento da etapa prática do estágio, optamos pela mudança de campo de estágio.

O estágio passou então a ser desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Hildebrando Lucas, instituição que acolheu o grupo e possibilitou a continuidade das atividades. Nesse novo contexto, também fomos acompanhadas por uma professora licenciada em Artes Visuais, o que novamente evidenciou os desafios relacionados à presença de professores especialistas em Música na Educação Básica. Nesse espaço, foi realizada a etapa prática do ENADE, experiência que evidenciou o acolhimento da equipe pedagógica e ampliou a compreensão sobre diferentes contextos de atuação docente, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, o Estágio Supervisionado IV foi desenvolvido na Rádio Escola da EMEF Ceciliano Abel de Almeida, experiência que constitui o foco das reflexões apresentadas no capítulo seguinte.

3. A PRÁTICA SUSTENTADA PELO PERCURSO: EXPERIÊNCIAS NA RÁDIO ESCOLA

Entre as diferentes experiências vivenciadas ao longo da graduação, a desenvolvida no projeto Rádio Escola, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceciliano Abel de Almeida, localizada no município de Vitória (ES), foi escolhida para compor este relato por reunir questões que atravessaram minha formação enquanto futura professora de música. Embora tenha sido realizada em um período relativamente curto, a atuação no projeto trouxe desafios relacionados ao planejamento, à construção de relações com os estudantes, à adaptação das propostas pedagógicas e à necessidade constante de tomada de decisões diante de situações não previstas.

A escolha desse estágio também está relacionada às circunstâncias em que ele foi realizado. A mudança de campo ocorreu com o semestre já em andamento, o que exigiu a construção de uma proposta de intervenção em um tempo reduzido. Ao mesmo tempo, o contexto da Rádio Escola ofereceu condições bastante particulares para a atuação docente: o trabalho com um grupo pequeno de estudantes, a autonomia na elaboração das atividades e a possibilidade de desenvolver as propostas a partir dos interesses manifestados pelos próprios participantes. Esses elementos contribuíram para que o estágio se tornasse especialmente significativo para as reflexões apresentadas neste trabalho.

As análises desenvolvidas neste capítulo dialogam principalmente com as contribuições de Pimenta e Lima (2005; 2006), ao compreenderem o estágio supervisionado como espaço de reflexão e de articulação entre teoria e prática; de Freire (1996), ao conceber a práxis como um movimento permanente de ação e reflexão sobre a realidade; e de Tardif (2002), ao reconhecer os saberes docentes como conhecimentos construídos nas experiências e nas relações estabelecidas no contexto educativo.

Com o objetivo de apresentar e analisar esse percurso, o capítulo está organizado em três momentos. Inicialmente, são apresentados o contexto de realização do estágio, os sujeitos envolvidos e as características do projeto em que as atividades foram desenvolvidas. Em seguida, são descritas e analisadas situações significativas vivenciadas ao longo das intervenções pedagógicas realizadas na Rádio Escola. Por fim, são discutidas as aprendizagens construídas durante o processo formativo, buscando refletir sobre as contribuições desse

percurso para minha constituição docente e para a compreensão da prática pedagógica em música.

3.1 O Estágio Supervisionado IV: contexto e caracterização

O presente relato de experiência tem como foco o Estágio Supervisionado IV, desenvolvido no contexto do projeto Rádio Escola. O percurso aqui relatado foi construído em parceria com minha dupla de estágio, Amabile Alves Brunelli Rudeck e Maria Eduarda Flauzino Ferreira, junto com o professor Caio Falcão, responsável pelo projeto, e com os estudantes integrantes da Rádio Escola.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV integra a etapa final da formação em Licenciatura em Música e tem como objetivo proporcionar experiências de atuação docente em contextos educativos distintos daqueles vivenciados nos estágios anteriores. Diferentemente das etapas voltadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, esse estágio possibilita a inserção em projetos sociais, instituições e outros espaços educativos, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica em música. Nesse sentido, constitui-se como um momento de síntese do percurso formativo, no qual é possível mobilizar e ressignificar aprendizagens construídas ao longo da graduação.

A escolha do Estágio Supervisionado IV como objeto deste relato está relacionada ao lugar que ele ocupa no percurso formativo da licenciatura. Embora o estágio remunerado tenha proporcionado uma atuação mais longa e contínua junto aos estudantes, foi o estágio final da graduação que reuniu, de forma mais evidente, aprendizagens construídas ao longo dos semestres anteriores. Além de possibilitar maior autonomia na elaboração das propostas pedagógicas, essa vivência favoreceu reflexões sobre a docência em música e sobre o processo de constituição profissional.

Inicialmente, o campo de estágio disponibilizado para os estudantes era o Coral da Ufes, projeto voltado tanto para estudantes universitários quanto para a comunidade externa. A proposta consistia na participação dos ensaios e das atividades desenvolvidas pelo coral. Entretanto, eu e minha dupla enfrentamos dificuldades para conciliar os horários do projeto com nossas atividades profissionais, uma vez que ambas atuávamos como estagiárias remuneradas e dependíamos de transporte público para deslocamento. Além disso, a inserção no coral aproximava-se mais da vivência como integrantes do grupo do que de uma

experiência de docência, o que não correspondia aos objetivos formativos buscados naquele momento.

Nos encontros iniciais, embora tivéssemos nos apresentado como estagiárias e explicitado a necessidade de desenvolver atividades docentes, nossa participação ocorria predominantemente como integrantes dos naipes do coral. Essa situação gerou inquietações acerca das possibilidades formativas do campo de estágio, especialmente por se tratar da última experiência obrigatória da graduação. Essas dificuldades não foram exclusivas do nosso grupo e também foram discutidas coletivamente nas aulas da disciplina.

A mudança de campo de estágio surgiu a partir de uma conversa realizada na EMEF Ceciliano Abel de Almeida, onde já atuava como estagiária remunerada da rede municipal. Nesse contexto, o professor Caio Falcão, responsável pela Rádio Escola, demonstrou interesse em compreender a organização da Licenciatura em Música. Ao relatar a estrutura do curso e as dificuldades enfrentadas no campo inicial de estágio, surgiu a possibilidade de desenvolver uma proposta vinculada ao projeto já existente na escola.

A partir desse diálogo, foi elaborada a criação de um subprojeto voltado ao ensino de música dentro da Rádio Escola. A proposta foi apresentada à direção e discutida com os responsáveis pelo projeto, garantindo o respaldo institucional necessário. Em seguida, realizou-se uma reunião de planejamento com o professor Caio, na qual foram definidos objetivos, possibilidades de atuação e estratégias de trabalho. Desde o início, buscou-se construir um espaço aberto à participação dos estudantes, considerando seus interesses e expectativas.

A criação do subprojeto também se justificou pela ausência de um trabalho sistemático com música no contexto escolar dos estudantes. Considerando essa realidade, buscou-se ampliar suas vivências musicais por meio de atividades de escuta, criação, reflexão e diálogo sobre elementos da linguagem musical. As atividades foram desenvolvidas com um grupo de aproximadamente dez estudantes do sexto ao oitavo ano do Ensino Fundamental II.

As propostas foram construídas de forma participativa, articulando os interesses dos estudantes com os objetivos pedagógicos do estágio. Foram realizadas atividades de construção coletiva de repertórios, discussões sobre melodia, harmonia e ritmo, exercícios de escuta musical e reflexões sobre os significados atribuídos à música. Também foram promovidos diálogos sobre os

contextos históricos e sociais das obras trabalhadas, favorecendo a compreensão da música como produção cultural situada.

A EMEF Ceciliano Abel de Almeida está localizada no bairro Itararé, em Vitória (ES). Conhecer o território foi fundamental para compreender os sujeitos envolvidos no projeto. Os estudantes traziam referências musicais, experiências familiares e elementos culturais diretamente relacionados ao contexto em que vivem, influenciando as escolhas de repertório e as interações no grupo. Nesse sentido, o território não se configura apenas como cenário, mas como elemento constitutivo da experiência pedagógica.

A Rádio Escola é um projeto institucional voltado ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e protagonismo estudantil. Coordenado pelos professores Caio e Fernanda, da área de História, o projeto funciona no contraturno escolar e envolve a produção de vídeos sobre temas como meio ambiente, bullying e consciência negra, além da organização de *playlists* musicais para os intervalos. Nesse contexto, os professores atuam como mediadores do processo.

Participaram do projeto estudantes do sexto ao oitavo ano, com idades entre 11 e 14 anos, reunindo diferentes turmas em um mesmo espaço de convivência e aprendizagem. Essa organização favoreceu trocas entre estudantes com experiências escolares diversas e contribuiu para um ambiente colaborativo.

A experiência na Rádio Escola ocorreu ao longo de aproximadamente um mês, com encontros realizados às segundas, quintas e sextas-feiras, organizados conforme as demandas do projeto. Cada encontro tinha duração aproximada de duas horas, destinadas ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Ao longo desse período, foram realizadas cinco intervenções pedagógicas voltadas à educação musical, articulando os interesses dos estudantes com experiências de aprendizagem construídas de forma participativa. O Estágio Supervisionado IV representou um momento de síntese do percurso vivido na graduação. Nele, foi possível mobilizar conhecimentos construídos nos diferentes campos de estágio, confrontá-los com os desafios da prática e refletir sobre os sentidos da docência em música.

3.2 A experiência da Rádio Escola

As experiências vivenciadas no âmbito da Rádio Escola possibilitaram diferentes reflexões acerca da prática docente em música. Considerando os

referenciais discutidos no Capítulo 1 e as situações observadas ao longo do estágio, optou-se por analisar a experiência a partir de três dimensões que se mostraram particularmente significativas no processo formativo: a construção coletiva das propostas musicais, os saberes construídos no exercício da docência e a dimensão relacional da prática pedagógica. Embora essas dimensões sejam apresentadas separadamente para fins de análise, estiveram constantemente articuladas ao longo do estágio.

Desde os primeiros encontros, tornou-se evidente a importância de construir as atividades em diálogo com os estudantes, especialmente por se tratar de uma proposta inserida em um projeto já existente na escola. Em vez de partir de um planejamento fechado, buscamos conhecer o grupo, seus interesses, repertórios musicais e expectativas em relação às atividades. Essa escolha influenciou diretamente os caminhos percorridos ao longo do estágio, já que as propostas foram sendo construídas a partir das contribuições e demandas dos próprios estudantes.

O primeiro encontro exemplifica esse movimento. Após a apresentação da proposta, os estudantes foram convidados a compartilhar suas preferências musicais, artistas de interesse e experiências relacionadas à música. O objetivo era compreender quais referências faziam parte de seu cotidiano, de modo que as atividades posteriores pudessem dialogar com suas vivências.

Embora Maria Eduarda e eu já estivéssemos presentes na escola em outras atividades no contraturno, a recepção dos estudantes foi marcada por certa timidez. O professor Caio realizou uma breve apresentação sobre nossa participação no projeto e, em seguida, iniciamos a conversa. Apresentamo-nos como estudantes da Licenciatura em Música da Ufes e explicamos a organização do curso e a presença dos estágios no currículo.

Durante a conversa, estabelecemos relações entre a organização curricular da universidade e a vivenciada pelos próprios estudantes na Educação Básica. Assim como eles possuem disciplinas como Matemática, Português e Ciências, nossa formação também é composta por diferentes componentes curriculares, entre eles História da Música, Teclado, Flauta e outras disciplinas voltadas à prática e à reflexão sobre o ensino de música.

Desde o início, deixamos claro que nossa presença naquele espaço não se limitava ao cumprimento de uma exigência curricular, mas também ao desejo de

construir experiências de aprendizagem compartilhadas. O encontro assumiu, assim, um caráter investigativo e relacional.

Considerando o grupo reduzido de participantes, optou-se por uma conversa aberta sobre gostos musicais, hábitos de escuta e memórias associadas à música. Diante da postura inicialmente reservada dos estudantes, o professor Caio contribuiu para a dinâmica ao compartilhar uma música da banda Bon Jovi que marcou sua juventude. Ao comentar as lembranças despertadas pela canção, relatou momentos de sua trajetória pessoal. Esse exemplo ajudou os estudantes a se sentirem mais à vontade para compartilhar suas próprias experiências.

A partir dessa conversa, tornou-se possível discutir a música para além de seus aspectos sonoros, compreendendo-a também como produção cultural atravessada por experiências pessoais, memórias e contextos históricos. Os estudantes passaram a relatar artistas de que gostavam, músicas presentes em suas rotinas e lembranças associadas a diferentes momentos de suas vidas. Esse movimento revelou a diversidade de repertórios do grupo e contribuiu para o planejamento das atividades seguintes.

Uma das discussões que emergiu nesse encontro dizia respeito à hierarquização entre gêneros musicais. Em determinado momento, alguns estudantes afirmaram que o *funk* poderia ser considerado uma “música ruim”, o que abriu espaço para uma reflexão coletiva sobre os critérios utilizados para atribuir valor às produções musicais. A partir desse debate, discutimos como diferentes gêneros surgem em contextos históricos, sociais e culturais específicos, expressando modos distintos de viver e interpretar a realidade. O objetivo não era definir o que seria melhor ou pior, mas problematizar concepções naturalizadas e ampliar possibilidades de escuta.

Esse episódio foi significativo porque permitiu que os estudantes assumissem uma posição ativa na construção da aula. As discussões não partiram de conteúdos previamente definidos, mas de questões emergentes do próprio grupo. Nesse sentido, a experiência se aproxima da perspectiva de Freire (1996), ao compreender o processo educativo como construção dialógica, e de Pimenta e Lima (2005; 2006), ao conceber o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática.

A relevância desse encontro tornou-se ainda mais evidente posteriormente. Durante o almoço na sala dos professores, o professor Caio comentou que alguns estudantes haviam afirmado que aquela tinha sido a melhor aula da Rádio Escola.

Essa devolutiva reforçou a percepção de que a escuta e a valorização das experiências dos estudantes produziram sentido para o grupo, evidenciando a potência da construção coletiva das propostas pedagógicas.

Para além dessa dimensão, a experiência também possibilitou reflexões acerca dos saberes construídos no exercício da docência. As referências compartilhadas pelos estudantes no primeiro encontro influenciaram o planejamento das atividades seguintes e serviram de ponto de partida para o trabalho com elementos da linguagem musical.

A aula foi iniciada com a discussão dos conceitos de melodia, harmonia e ritmo, apresentados de forma acessível e articulados a exemplos sonoros executados nos instrumentos. Em seguida, foram utilizadas músicas previamente selecionadas para que os estudantes identificassem, por meio da escuta, os diferentes elementos presentes na organização musical. Cada participante registrava suas percepções, que eram posteriormente compartilhadas e discutidas coletivamente.

Embora alguns estudantes tenham compreendido rapidamente os conceitos, outros apresentaram dificuldades na identificação dos elementos musicais. Essas diferenças evidenciaram que os processos de ensino e aprendizagem são singulares, exigindo diferentes tempos e estratégias.

Diante disso, buscamos retomar os conceitos por meio de diferentes recursos, como novos exemplos sonoros, palmas e instrumentos de percussão. Em alguns momentos, retomamos experiências já conhecidas pelos estudantes, como o uso do ovo sonoro para marcar o pulso, relacionando-o à organização rítmica. Essas estratégias favoreceram a compreensão dos conteúdos de diferentes formas.

Outro aspecto importante foi a necessidade de flexibilizar o planejamento. Embora as atividades fossem organizadas previamente, a dinâmica dos encontros exigia adaptações constantes, especialmente nos momentos em que os estudantes demonstravam timidez ou insegurança. Nessas situações, foi necessário reorganizar o tempo da aula e retomar os objetivos do encontro, criando condições mais favoráveis à participação.

Essa experiência reforçou a compreensão de que o planejamento docente é um importante instrumento de organização, mas não pode ser entendido como algo rígido. Ensinar envolve escutar, observar e tomar decisões continuamente, considerando as demandas que emergem na prática. Nesse sentido, a experiência

dialoga com Tardif (2002), ao evidenciar que os saberes docentes também se constroem no enfrentamento das situações concretas da sala de aula.

Outro aspecto significativo foi a dimensão relacional da prática pedagógica. Ao longo dos encontros, foi possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem também se constituía nas relações estabelecidas entre professores e estudantes.

Um momento marcante ocorreu ainda no primeiro encontro, durante a atividade de compartilhamento de referências musicais. À medida que os estudantes apresentavam suas músicas, surgiam relatos de lembranças, pessoas e momentos significativos de suas trajetórias. Entre as músicas compartilhadas estavam artistas como Aline Barros, Michael Jackson, Damares, Marisa Monte e Legião Urbana. Em determinado momento, uma estudante escolheu a música “Você é Linda” e se emocionou ao recordar uma fase de sua vida. Esse episódio evidenciou que a música não se restringe ao som, mas também carrega memórias, afetos e experiências.

Com o andamento da atividade, foi possível perceber uma mudança na dinâmica do grupo. Os estudantes, inicialmente mais reservados, passaram a compartilhar histórias, comentar experiências e interagir com maior espontaneidade. O que começou como uma conversa sobre preferências musicais se transformou em um espaço de troca e aproximação.

Ao revisitar essa experiência, percebo que foi nesse momento que nossa relação com o grupo começou a se constituir. Ao longo do processo, busquei desenvolver atividades que favorecessem o conhecimento mútuo, compreendendo que ensinar também envolve construir vínculos de confiança. Nesse encontro, não ocupei apenas o lugar de quem conduzia a atividade, mas também de quem participava do processo, compartilhando e sendo afetada pela experiência coletiva.

3.3 Aprendizagens construídas no processo formativo

Quando iniciei o Estágio Supervisionado IV, não imaginava que uma das principais aprendizagens estaria relacionada à forma como eu percebia minha própria atuação docente. A mudança de campo de estágio aconteceu em um momento delicado, quando o semestre já estava em andamento e o tempo para planejar e executar as atividades era reduzido. Diante dessa situação, surgiram

dúvidas sobre a viabilidade da proposta e sobre nossa capacidade de desenvolver um trabalho significativo naquele contexto.

Entretanto, à medida que os encontros aconteciam, fui percebendo que muitos dos conhecimentos construídos ao longo da graduação já estavam presentes em minhas escolhas e ações. Planejar atividades, adaptar propostas, lidar com imprevistos e dialogar com os estudantes deixaram de ser apenas temas discutidos ao longo da graduação e passaram a fazer parte das decisões que precisavam ser tomadas diariamente.

Talvez tenha sido nesse processo que percebi, pela primeira vez de forma mais concreta, que já havia construído parte da professora que desejo ser. Não porque dominasse todas as situações ou tivesse respostas para tudo, mas porque conseguia mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da formação para enfrentar os desafios que surgiam na prática.

Uma situação que marcou esse percurso ocorreu durante a preparação da atividade de encerramento do projeto. Durante algumas semanas, construímos coletivamente uma apresentação musical para ser realizada no intervalo da escola. Os estudantes participaram da escolha do repertório, discutiram possibilidades e contribuíram ativamente na construção da apresentação. O envolvimento do grupo fazia acreditar que o momento da apresentação seria vivido com entusiasmo.

No entanto, quando chegou o dia, muitos estudantes ficaram extremamente tímidos. A exposição diante dos colegas provocou insegurança e parte daquilo que havíamos imaginado não aconteceu da forma esperada. Inicialmente, a situação gerou frustração. Havia a sensação de que algo havia dado errado.

As conversas realizadas posteriormente ajudaram a compreender a situação de outra maneira. Os estudantes relataram o receio de serem julgados pelos colegas e a dificuldade de se expor publicamente. Aquilo que, para nós, parecia apenas uma apresentação musical estava atravessado por questões próprias da adolescência, como a vergonha, a insegurança e a necessidade de aceitação pelos pares.

Essa situação me ensinou que o planejamento não controla completamente a realidade da sala de aula. Existem aspectos da experiência educativa que escapam ao que foi previsto e que exigem do professor sensibilidade para compreender o que está acontecendo. Nem sempre o resultado visível corresponde à riqueza do processo vivido pelos estudantes.

As reflexões construídas durante a Rádio Escola também reforçaram algo que venho percebendo ao longo da minha trajetória na educação: a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando existe uma relação de confiança entre professor e estudante. Os momentos que mais permaneceram em minha memória não foram necessariamente aqueles em que um conceito foi compreendido ou uma atividade concluída com sucesso, mas aqueles em que os estudantes se sentiram à vontade para compartilhar suas histórias, opiniões e dúvidas.

A atividade de compartilhamento das memórias musicais tornou isso especialmente evidente. Em poucas horas, um grupo que inicialmente demonstrava timidez passou a conversar, rir e compartilhar experiências pessoais mediadas pela música. A partir daquele encontro, as relações começaram a ser construídas e os estudantes passaram a participar das atividades com mais segurança.

Com o passar das aulas, percebi que essa aproximação também influenciava os processos de aprendizagem. Quando os estudantes sentiam que suas opiniões eram valorizadas e que suas dúvidas seriam acolhidas, tornavam-se mais dispostos a participar, perguntar e experimentar. A confiança construída favorecia não apenas a convivência, mas também o envolvimento com as propostas pedagógicas.

Viver essas experiências durante o estágio evidenciaram que cada estudante aprende de maneira singular. Enquanto alguns compreendiam rapidamente os conceitos trabalhados, outros necessitavam de mais tempo, exemplos diferentes ou novas formas de explicação.

Hoje, percebo que a professora que estou me tornando foi sendo construída nos estágios e nas salas de aula ao longo da graduação, experiências que me levaram a refletir continuamente sobre minha prática. Compreendo que a formação docente não se encerra com a conclusão da graduação, mas permanece em constante construção. Continuo aprendendo, refletindo e ressignificando minha prática, reconhecendo a práxis pedagógica como elemento fundamental da docência e da constituição permanente do ser professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, percebo que ela me permitiu compreender algo que, até então, eu não conseguia nomear com tanta clareza: não existe separação entre a nossa história e a nossa formação profissional. A professora que estou me tornando também é resultado das experiências que vivi como estudante, dos professores que passaram por mim, das relações que construí na universidade, das pessoas que encontrei nas escolas e das marcas que cada uma dessas experiências deixou em mim. Algumas delas foram acolhedoras, outras desafiadoras, mas todas, de alguma forma, contribuíram para a constituição da minha identidade docente.

Quando iniciei este trabalho, acreditava que escreveria sobre uma experiência específica: o Estágio Supervisionado IV, desenvolvido no projeto da Rádio Escola. No entanto, à medida que a escrita avançava, fui percebendo que era impossível falar de um único estágio sem que os demais também se fizessem presentes. As lembranças insistiam em retornar e as reflexões produzidas ao longo desta pesquisa foram sendo atravessadas por diferentes experiências, pessoas e contextos que fizeram parte da minha formação. Comecei escrevendo sobre um estágio e terminei escrevendo sobre uma trajetória.

Esse movimento me permitiu compreender que a formação docente não acontece de maneira linear e tampouco pode ser atribuída a uma única experiência formativa. Os estágios supervisionados, embora organizados cronologicamente ao longo da graduação, não se encerraram em seus respectivos semestres. Eles permaneceram comigo, contaminando minhas reflexões e minha forma de compreender a escola, a educação e a docência. Há um pouco de cada estágio, de cada estudante, de cada planejamento, de cada insegurança e de cada descoberta na quase professora que hoje escreve estas páginas.

Também não esperava que esta pesquisa fosse tão pessoal. Em muitos momentos, escrever significou revisitar memórias, expor vulnerabilidades e compreender que este trabalho também fala sobre quem eu sou. Talvez por isso ele tenha sido tão importante para mim. Para além de analisar uma experiência de estágio, esta escrita me permitiu olhar para minha trajetória e perceber que muitas das experiências que pareciam isoladas, quando revisitadas, revelaram sentidos importantes para a compreensão da minha formação.

Permanecer mais um semestre na universidade também ganhou um significado que, inicialmente, eu não imaginava. À primeira vista, essa decisão poderia ser compreendida apenas como um adiamento da formatura. Hoje, entretanto, percebo que esse tempo me permitiu amadurecer reflexões, construir novos encontros e encontrar pessoas que me ajudaram a desatar alguns nós e a encontrar caminhos possíveis para esta escrita. Talvez este trabalho não existisse desta maneira se tivesse sido concluído em outro momento.

Ao longo desta pesquisa, reafirmo a compreensão do estágio supervisionado como um espaço de formação humana e profissional, e não apenas como um componente curricular obrigatório. Foi nele que experimentei dúvidas, descobertas, inseguranças, afetos e aprendizados que continuarão atravessando minha prática docente. Nesse percurso, compreendi que o estágio não se limita ao aprendizado de técnicas de ensino, mas envolve também a construção de uma leitura mais ampla da escola, em suas dimensões pedagógicas, éticas, relacionais e institucionais.

É importante reconhecer, contudo, que esta pesquisa apresenta como limitação o fato de se constituir como um relato de experiência. Nesse sentido, as análises desenvolvidas não têm como objetivo generalizar conclusões ou representar todas as possibilidades de estágio supervisionado em Licenciatura em Música, mas compreender uma trajetória formativa específica. Além disso, trata-se de uma investigação construída a partir da perspectiva da licencianda, o que implica um olhar situado sobre a experiência vivida, sem contemplar diretamente as percepções de outros sujeitos envolvidos, como estudantes, professores supervisores ou equipe escolar. Tais escolhas metodológicas delimitam o alcance da pesquisa, ao mesmo tempo em que reforçam seu caráter reflexivo e interpretativo.

Nessa direção, também foi possível perceber que o ensino de música, muitas vezes, ainda é utilizado na escola de maneira instrumental, associado à organização de apresentações, à marcação de datas comemorativas ou ao apoio de outras disciplinas. No entanto, as experiências vividas nos estágios também evidenciaram que a música pode constituir um espaço de criação, escuta e diálogo com os estudantes. Ao longo da formação, busquei desenvolver práticas que valorizassem a singularidade dos sujeitos, compreendendo a música como linguagem de expressão e produção de sentido, e não apenas como recurso pedagógico auxiliar. Nesse sentido, o estágio possibilitou a ampliação da compreensão sobre o potencial

formativo da música na educação básica, para além de usos já recorrentes no cotidiano escolar.

Compreendo, assim, que a experiência do estágio também produziu uma mudança na minha própria concepção de formação docente. Se, no início da graduação, eu o compreendia como um espaço voltado principalmente para “aprender a dar aula”, hoje o entendo como um espaço de construção da identidade docente, no qual se articulam práticas, relações e reflexões sobre o ser professora e sobre o próprio sentido da escola. Essa mudança foi sendo construída no contato com diferentes contextos escolares, nos desafios enfrentados e nas aprendizagens produzidas ao longo da trajetória formativa.

Concluir este trabalho não significa concluir minha formação. Pelo contrário, significa reconhecer que muitas das reflexões construídas aqui continuarão caminhando comigo. A graduação se encerra, os estágios terminam e esta escrita chega ao fim, mas as inquietações produzidas por esse percurso permanecem abertas. Se este relato puder, de alguma forma, despertar em outros licenciandos reflexões sobre seus próprios percursos formativos e sobre a potência do estágio supervisionado na constituição da docência, então esta pesquisa também terá cumprido um de seus propósitos. Afinal, tornar-se professora não é um ponto de chegada. É uma travessia inacabada, construída sobretudo por pessoas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-38.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 de maio 2016.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

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

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos professores de São Paulo**. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <[livreto novoa final 22 12.indd](#)>. Acesso em: 21 mai 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio supervisionado e a formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Julia. A poética do professor: relações entre teoria e prática na formação docente em Artes Visuais. In: ROCHA, Julia; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (org.). **Cadernos de docência: problematizações da teoria/prática no estágio supervisionado**. Florianópolis: AAESC, 2017. p. 41-52.

PINTO, Julia Rocha. O espaço da subjetividade na construção da identidade do professor de artes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 25, 2016. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPAP, 2016. p. 399-411.

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

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELOS, Alana Danielly; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. O modelo de reflexão – na – ação de Donald Schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (Educon) em Sergipe – Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 573-585, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11788