

EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA: UM ESTUDO PILOTO COM UM ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

SALES DE CASTRO, Pedro¹

RESUMO

Este artigo investiga a formação docente professores de música sob a perspectiva da educação musical libertadora, baseada no modelo teórico de Flávia Narita (2014). O objetivo é compreender como a práxis docente pode ser instrumentalizada pelo estágio, considerando a relação entre teoria e prática em um estudo piloto realizado com um estagiário. Utilizou-se o método materialista histórico e dialético e o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio de observações não participantes, análise documental e entrevista. Os resultados indicam que o estagiário mobilizou elementos da educação musical libertadora ao estabelecer vínculos com os alunos, respeitar seus mundos musicais e utilizar a teoria como suporte para sua prática. No entanto, identificou-se que a construção da autoridade docente ainda se desenvolve ao longo da experiência prática. A análise evidenciou a importância do planejamento estruturado na segurança do estagiário, permitindo flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos. O estudo piloto foi essencial para aprimorar os métodos de coleta e análise de dados, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: práxis docente; educação musical; educação libertadora; humanização;

ABSTRACT

This article investigates the teacher education of music educators from the perspective of liberating music education, based on Flávia Narita's (2014) theoretical

¹ Pós-graduando em Música, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, UnB. *Campus* Darcy Ribeiro, pedrosalesdecastro@gmail.com.br

model. The objective is to understand how teaching praxis can be instrumentalized through internships, considering the relationship between theory and practice and a pilot study conducted with an intern. The historical-dialectical materialist method and case study were used as research strategies. Data collection was carried out through non-participant observations, document analysis, and interviews. The results indicate that the intern mobilized elements of liberating music education by establishing bonds with students, respecting their musical worlds, and using theory as support for their practice. However, it was identified that the construction of teaching authority still develops throughout practical experience. The analysis highlighted the importance of structured planning in ensuring the intern's confidence, allowing flexibility and adaptation to students' needs. The pilot study was essential for improving data collection and analysis methods, contributing to the development of the master's research.

Keywords: teaching praxis; music education; liberating education; humanization;

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado denominada EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁXIS DOCENTE: compondo caminhos para uma educação musical libertadora, que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Música pela Universidade de Brasília. Em meu trabalho como professor de música recebi diversos estagiários da UnB.

Na época eu trabalhava em uma escola que tinha desde turmas de musicalização para bebês até aulas de instrumento individuais para adolescentes e adultos. Esta escola em que eu trabalhava era uma escola particular que oferecia aulas de música, artes e movimento na Asa Norte, região central de Brasília.

Quando recebi os estagiários em minhas aulas percebi que todos eles tinham inseguranças e anseios muito parecidos, que envolviam a falta de experiência e de conhecimento específico para trabalharem com crianças pequenas. Essa falta de segurança dos estagiários me fez refletir e buscar entrar no mestrado para pesquisar a formação docente de professores de música, utilizando como referencial teórico os escritos de Pimenta e Lima (2012) e de Tardif e Lessard (2012), que apresentam as especificidades do trabalho docente e sinalizam que o estágio é uma atividade instrumentalizadora da práxis docente e não uma etapa em que os discentes de graduação devem pôr a teoria em prática.

Utilizo como referencial teórico Narita (2014), que inspirada nos escritos de Paulo Freire (1994, 2006) apresentou seu modelo teórico da Educação Musical Libertadora. Neste modelo, a autora apresenta nove modos pedagógicos e três domínios da educação musical. Os nove modos são: educação musical bancária, prática musical alienada, laissez-faire, diálogo não-musical, liberdade ilusória, transitividade ingênua, educação musical libertadora, cola-gem e afinando com alunos. Enquanto os três domínios são: a habilidade musical, a autoridade e o acesso aos mundos dos alunos.

Narita (2014) diz que professores e professoras de música podem mobilizar ou não os três domínios apresentados e que as combinações resultam nos nove modos pedagógicos da educação musical. Por exemplo, um professor que mobiliza sua habilidade musical e sua autoridade pode não mobilizar o acesso aos mundos dos alunos, o que pode qualificar sua prática como educação musical bancária porque ele está apenas procurando depositar seus conhecimentos nos alunos.

Realizei uma coleta de dados com estagiários para minha pesquisa no primeiro semestre de 2024, porém apenas um dos três estagiários que aceitaram participar permaneceu até o final da coleta. Isso aconteceu porque no primeiro semestre de 2024 aconteceu uma greve nacional de técnicos-administrativos e de docentes, o que impactou no semestre dos discentes e causou desistências dos participantes da minha pesquisa. Como eu estava com dados de apenas um estagiário optei, junto de minha orientadora, por transformar essa primeira coleta em um estudo piloto no sentido de qualificar meus instrumentos para uma futura coleta de dados.

São os dados deste estudo piloto que trago para este artigo, no sentido de apresentar como pude melhorar meus instrumentos, minha base teórico-metodológica e também minha análise no desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado. Então, o primeiro objetivo específico deste artigo é analisar os dados do estudo piloto sob a luz do modelo teórico de Narita (2014). Como segundo objetivo específico irei apresentar como o estudo piloto foi importante para o amadurecimento da minha pesquisa. Esses objetivos se complementam no objetivo geral de compreender como a educação musical libertadora pode ser uma alternativa para o campo da educação musical que represente uma práxis docente musical transformadora tanto para os professores quanto para os alunos.

2 METODOLOGIA

Sou formado em Serviço Social pela Universidade de Brasília e, como o curso possui base marxista, decidi que minha pesquisa na área da música iria abarcar o método materialista histórico dialético, no sentido de compreender e analisar os meus dados sob a teoria de Marx. Na escolha da metodologia optei por seguir o que Lakatos e Marconi (2003) definem como Método de Abordagem e Método de Procedimento.

O método de abordagem representa o método que utilizei como lente para compreender todos os dados coletados, que é o método materialista histórico dialético. Conforme coloca Goin (2016, p. 49), “o método é a forma pela qual o pensamento apropria-se do objeto a ser investigado. É um processo que assinala o modus da aquisição do conhecimento”. A opção pelo método materialista histórico dialético referenda que minha coleta e minha análise não foram feitas de maneira descolada da realidade, e sim compreendendo que vivemos em uma

sociedade de consumo material, que está em constante construção dialética e que é produto de sua própria história.

Como método de procedimento, aquele que apresenta e organiza os procedimentos de coleta e de análise, foi escolhido o estudo de caso. O estudo de caso foi escolhido porque:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (Laville e Dionne, 1999, p.156).

Sendo assim, optei pelo estudo de caso para poder aprofundar as possibilidades da educação musical libertadora. Escolhi, então, as práticas dos estagiários como unidade de análise, porque minha análise se repousa sobre as práticas e sua aproximação ou não com o modelo teórico de Narita (2014).

Os instrumentos de coleta escolhidos foram: quatro observações não participantes, uma entrevista ao final da última observação e análise documental dos planejamentos de aula e demais documentos produzidos pelos estagiários. As observações foram escolhidas para eu estar presente no momento da prática de cada estagiário, fazendo minhas anotações e tendo uma aproximação da experiência real de aula. Para sistematizar minhas anotações criei um modelo de anotações que foi dividido nos seguintes tópicos: músicas trabalhadas, conteúdo musical, conteúdo não musical, participação dos estudantes, construção da aprendizagem, ações do professor, ações dos alunos, interação entre o professor e os alunos, planejamento e observações gerais. Estes tópicos foram escolhidos para subsidiar a análise e ter coerência com o referencial teórico utilizado.

A entrevista foi escolhida para que o participante pudesse, em primeira pessoa, responder as perguntas e complementar o relatório de observações. As observações possuem o meu direcionamento e as minhas impressões, enquanto a entrevista possui o direcionamento e as impressões do próprio participante. Da mesma forma que os tópicos do relatório de observação, as perguntas da entrevista foram escolhidas para comporem a análise e terem coerência com o referencial utilizado.

As perguntas da entrevista são a respeito da experiência do estagiário com a docência, como os estagiários relacionam a teoria e a prática, sobre algum

momento específico das observações e também uma pergunta para cada um dos domínios presentes no modelo teórico de Narita (2014). A análise documental sobre os planejamentos e outros documentos produzidos pelos estagiários como relatórios de estágio e diários de bordo complementou as observações e as entrevistas no sentido de promover uma melhor triangulação dos dados.

A coleta de dados foi aprovada na Plataforma Brasil pelo comitê de Ética da Universidade de Brasília no dia 3 de janeiro de 2024, sob parecer de número 6605174. Após a aprovação realizei a coleta com os estagiários. Inicialmente três aceitaram participar, mas somente um permaneceu ao final do processo, o que me impossibilitou de usar apenas os dados de um participante para fundamentar meu estudo de caso. O estagiário que participou até o final optou por não divulgar o seu nome, então é chamado neste artigo de estagiário Jorge. Os dados coletados com o estagiário Jorge serviram para amadurecer os instrumentos de coleta e a pesquisa que inicialmente era com estagiários mudou para ser com professores de música já formados.

Para análise dos dados optei pela metodologia de análise de conteúdo, ou análise temática que, segundo Triviños:

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências; e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético (Triviños, 1987, p. 159 e 160).

Esse tipo de análise de dados foi escolhido justamente para poder contemplar, como o autor diz, a “profundidade e complexidade” do método dialético, amarrando o meu método de abordagem e o meu método de procedimento. Bardin (1977, p.105) diz que: “Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Lembro que os dados coletados neste primeiro momento não foram para a minha pesquisa por serem classificados como um estudo piloto. Os resultados apresentados são resultados parciais, visto que a pesquisa, mesmo perto de terminar, ainda está em desenvolvimento, com previsão de conclusão para julho de 2025. No próximo tópico serão apresentados os núcleos de sentido que surgiram na análise e os dados analisados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresento a análise dos dados, relacionando o que foi coletado com os núcleos de sentido e as categorias. Ao longo da análise, no sentido de atender os objetivos da pesquisa, defini três núcleos de sentido, cada um contendo algumas categorias, conforme imagem a seguir:

Figura 01. Núcleos de Sentido e Categorias.

Núcleos de Sentido	Categorias
Práxis Docente	Teoria
	Prática
	Planejamento
Humanização	Experiência
	Construção do conhecimento
	Reflexividade
Educação Musical Libertadora	Habilidade Musical
	Mundos dos Alunos
	Autoridade
	Liberdade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O núcleo da Práxis Docente apresenta as categorias teoria, prática e planejamento. Este núcleo de sentido é importante para analisar como os participantes da pesquisa estão relacionando a teoria e a prática em suas aulas. Conforme referencial utilizado, como Vázquez (2007) e Freire (2006),

compreendo a práxis como uma unidade entre teoria e prática, não como coisas que andam separadas, mas que estão constantemente em dialética.

Por planejamento não quero dizer o documento planejamento, mas sim como os participantes planejam suas ações realizadas em sala de aula, visto que a práxis, como atividade exclusivamente humana, é uma ação que possui uma prévia ideiação. Como coloca Vázquez (2007, p. 226), “o fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”.

Este núcleo, no que tange os estagiários, pode ser relacionado com o que Pimenta e Lima (2012) falam sobre o estágio ser uma atividade instrumentalizadora da práxis docente. Como as autoras colocam: “o estágio atividade curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis” (Pimenta e Lima, 2012, p. 142). O estagiário Jorge demonstra que compreende algo próximo disso quando diz que:

Então, quer dizer, para mim que tem experiência zero, tinha experiência zero com docência e fora do estágio, mesmo fazendo o estágio eu não estava dando aula em lugar nenhum, tudo o que eu tinha era o estágio para ver essa questão da docência. Então a teoria foi muito importante para eu ter qualquer tipo de referência, sabe? Porque eu não tinha referência anterior (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ao ser perguntado sobre como relaciona a teoria e a prática Jorge diz que não tinha nenhuma experiência em dar aula antes de realizar a disciplina de estágio. Analisando o seu planejamento de aula, pude perceber como ele se ancora bastante nas teorias que teve contato ao longo do curso de licenciatura e principalmente na disciplina de estágio. Como ele complementa:

Aula individual de instrumento é uma coisa completamente diferente de dar aula na educação básica né, então quer dizer, eu estava assim completamente perdido e suando frio o tempo todo e aí a teoria foi muito importante nesse sentido e de fato não só pra ter alguma referência pra me agarrar, mas quando vi que ela de fato tem um fundamento prático, assim, na prática você vê ela funcionando (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Jorge diz que percebeu que a teoria tem um fundamento prático e que isso torna sua atuação como estagiário regente mais segura, pois ele tem onde “se agarrar” teoricamente. Essa fala demonstra que, mesmo com pouca experiência como professor, ele compreende, a partir das aulas que teve e das observações que fez, que a teoria é um importante subsídio para a segurança de exercer sua práxis docente.

O segundo núcleo de sentido é o da Humanização. Este núcleo de sentido possui íntima relação com a educação humanizadora de Paulo Freire (1994, 2006), onde o professor não se hierarquiza perante os discentes e respeita a autonomia dos mesmos. Esse núcleo também se relaciona com a afetividade e o tratamento que o estagiário tem com os alunos. As categorias que compõem este núcleo de sentido são experiência, construção do conhecimento e reflexividade.

A categoria experiência representa a experiência de vida que o estagiário possui, suas vivências em sala ou fora de sala, e como ela impacta sua relação com os alunos quando está dando aula. A construção do conhecimento possui relação direta com o que Freire (2006, p.47) coloca quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento”, e representa a forma com que o estagiário apresenta, dialoga e constrói o conhecimento com os alunos. Professores bancários, segundo Freire (1994, 2006) podem buscar apenas passar conhecimento para os alunos, como se eles fossem páginas em branco que precisam ser preenchidas, enquanto professores não bancários respeitam as trajetórias e individualidades dos alunos e constroem os aprendizados ao lado deles, também se colocando como professores que aprendem enquanto ensinam.

A categoria da reflexividade representa o que Pimenta e Lima (2012) dizem sobre o professor reflexivo, que não é reflexivo meramente como um adjetivo, e sim como um posicionamento de ser um pesquisador de sua própria práxis, refletindo suas ações e procurando sempre aprender mais e melhorar. Como a práxis docente envolve a transformação de seres humanos, está em constante movimento e exige que professores comprometidos estejam constantemente refletindo sobre suas ações.

Em minhas observações percebi algumas coisas que demonstraram a humanização do estagiário Jorge. A forma com que as crianças conversavam com o estagiário e também a forma que ele conversava com elas. Ele me contou que conseguiu se aproximar mais facilmente por conta de ser de um estagiário

e não o professor da turma, o que deu mais liberdade para ele se aproximar dos alunos sem o receio de perder sua autoridade.

Na primeira observação percebi que ele chamava todas as crianças pelos nomes e que isso fortaleceu seu vínculo com elas. Como anotei em meu relatório de observação:

O estagiário conversou bastante com as crianças ao longo de toda a prática e se envolveu ativamente com as crianças; o fato dele se envolver tanto com os alunos, conversando individualmente e sempre tratando as crianças pelos nomes, demonstrou cuidado e promoveu a construção de uma relação de confiança entre as crianças e o estagiário, onde podiam tirar suas dúvidas de forma tranquila e divertida. (Relatório de Observação, 29 de maio de 2024)

Jorge demonstra cuidado em sua relação com as crianças. Como ele mesmo diz na entrevista:

Eu fiz questão de no primeiro dia já anotar todos os nomes deles e ficar pensando “olha, essa é tal pessoa, tal pessoa, tal pessoa...” e aí eu tratava eles só pelos nomes, perguntava das coisas deles. Os meninos gostavam de futebol e eu começava a falar de futebol com eles, dos times, dos jogos do dia, não sei o que e tal. E aí perguntava também o filme que estavam gostando, dos outros e tal, e tentei criar um vínculo (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

O terceiro núcleo de sentido é o núcleo da Educação Musical Libertadora. Esse núcleo representa diretamente o modelo teórico de Narita (2014), que relaciona a teoria de Paulo Freire (1994, 2006) com a educação musical. Como dito anteriormente, o modelo teórico apresenta três domínios e as categorias pertencentes a esse núcleo de sentido dizem respeito diretamente a esses domínios. Assim, as categorias deste núcleo são: habilidade musical, mundos dos alunos, autoridade e liberdade.

Na entrevista fiz perguntas específicas sobre cada um dos domínios e triangulando as respostas com as observações e os documentos consegui ter uma ideia de como o estagiário estava mobilizando ou não os domínios. Sobre a habilidade musical ele disse que não utilizou muita habilidade prática e não

tocou muito o seu instrumento principal que é o violão porque seus planejamentos exploravam outras coisas. Como ele mesmo disse:

Então acho que, assim, na verdade as habilidades que eu mais usei foram habilidades, não são nem habilidades, são mais os conhecimentos teóricos da coisa, de trabalhar os elementos, buscar os parâmetros e poder pensar nisso, “ah não eu vou trabalhar isso especificamente”, é basicamente isso. (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ele disse na entrevista que levou o violão, mas que logo quando tirou para tocar uma aluna se interessou e ele deixou que ela tocasse. Nas observações percebi que ele utilizou muitas habilidades musicais relacionadas aos parâmetros do som, visto que isto estava previsto em seus planejamentos. Como ele mesmo disse, conhecimentos mais “teóricos da coisa”. Aqui podemos ver como a teoria e a prática estão intimamente ligadas e se complementam. O fato de o estagiário Jorge levar seu violão, instrumento musical que domina, mostra que pensou em tocar, mas a situação de deixar uma aluna tocar mostra que ele compreende que o foco da aula não é ele mostrar que sabe tocar.

Essa pode ser uma reflexão simples à primeira vista, mas é comum que músicos instrumentistas, devido a própria forma mais tradicional de se aprender instrumentos, sintam uma necessidade de mostrar que sabem. São horas e horas de treino e de repetições, aulas, práticas e muitos erros. O ambiente na maioria das vezes é competitivo. A escolha do estagiário foi em não se mostrar como um músico de excelência porque ele percebeu que isso não agregaria ao seu planejamento de aula.

O domínio da habilidade musical é importante porque se professores de música querem ser mais músicos do que professores, existe uma grande chance de que seu ensino seja bancário. Como se ele fosse detentor do conhecimento, ou aquele capaz transferir o conhecimento, porque passou horas e horas treinando até dominar seu instrumento. Professores de música que queiram ser libertadores devem lembrar que seu conhecimento musical será extremamente importante para que ele construa seus planejamentos de acordo com as individualidades de seus alunos e possa ter segurança para manejar esses planejamentos de acordo com os acontecimentos de uma aula. Por exemplo, o professor planeja tocar uma música com sua turma. A habilidade musical será muito valiosa para que ele ajude aqueles que tem mais dificuldade. Esse

conhecimento permite que ele aproxime os alunos da música trabalhada, independente dos conhecimentos de cada um. Nesse sentido, percebi nas observações que Jorge não tinha vontade de mostrar que sabia mais do que as crianças. Ele se colocou sempre de maneira próxima, buscando ajudar quando necessário e incentivando para que elas tomassem a frente e participassem das aulas.

Jorge demonstrou estar bem conectado com os gostos e interesses das crianças e isso permitiu que ele desse bastante espaço para os seus mundos musicais. Na entrevista eu mostrei para ele um trecho de uma produção musical que gravei na minha terceira observação. Foi um momento em que os alunos faziam uma prática no teclado em duplas e uma das duplas quis apresentar uma música que tinham feito. Eu perguntei se Jorge se lembrava do momento e ele disse que sim, e que “logo depois eu perguntei qual era a música e eles: “uai, um funk né” (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Ele conversou comigo sobre como os gostos de quase todas as crianças permeiam esse estilo musical. Jorge disse que percebeu que quando estavam tocando qualquer gênero de música, seja rock, baião ou forró, os alunos em algum momento faziam intervenções com o ritmo do funk. Ele compreendeu isso e passou a planejar as aulas considerando esses momentos, no sentido de fazer com que as crianças pudessem se reconhecer nas atividades propostas. Como ele diz:

E assim, eu acho isso ótimo, pelo menos para o professor, porque você tem já um gancho de algo que eles curtem. Eles se amarram. Então pô, se eu preciso fazer eles entenderem, por exemplo, ali que estava tentando fazer eles entenderem o grave e o agudo ali dentro do tempo, eu disse assim: “cara, se eu uso o funk que eles gostam, eles ao menos vão se interessar no que está acontecendo ali”. Se eu botasse um outro ritmo que eles não tão nem aí talvez dispersasse muito (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Na entrevista Jorge disse que o foco principal das suas aulas no estágio era oferecer possibilidades para que as crianças pudessem fazer suas próprias criações musicais. Dessa forma, nas aulas que observei, ele trabalhou especificamente a canção Ode a Alegria e o samba Alguém Me Avisou, para trabalhar notação e ritmos. Sobre o funk ele não trouxe nenhuma música específica, mas sim a levada rítmica do estilo. Isso demonstra que ele procurou acessar

os mundos musicais dos alunos e deu espaço para isso nas aulas. Como ele mesmo disse, usar o funk poderia despertar mais interesse dos alunos porque eles iriam se reconhecer na atividade proposta, reconhecer que suas referências estão sendo consideradas.

Essa reflexão nos remete para o último domínio da educação musical libertadora, a autoridade dos professores de música. Na definição dos núcleos de sentido e das categorias eu dividi autoridade e liberdade em duas categorias distintas pertencentes ao núcleo de sentido da Educação Musical Libertadora. Essa separação foi feita porque o domínio da autoridade considera também a forma com que o professor lida com a liberdade. Isso diz respeito diretamente àquilo que Freire (2006) diz sobre não confundir autoridade com autoritarismo e não confundir liberdade com licenciosidade.

Ao refletir sobre a autoridade e a liberdade em sala de aula, o estagiário disse que logo no início das práticas se prontificou a estreitar sua relação com as crianças, aprendendo os nomes, perguntando sobre futebol e filmes que gostavam. Ele reconheceu que esse vínculo que construiu foi “um pouco mais de amizade do que de autoridade” (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024). Ele reflete sobre isso dizendo:

Só que eu estou numa posição ultraprivilegiada para fazer isso. Porque eu tinha só sete regências para dar, uma vez por semana e eu tinha ali junto de mim o supervisor. Qualquer tipo de problema ele que ia chegar com a autoridade dele e está tudo certo. Então a forma com que eu cheguei foi uma forma muito tranquila de chegar, como um amigo mais velho, bem mais velho que eles, e aí propondo as atividades (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Aqui podemos considerar que Jorge reconhece que a autoridade da sala mesmo é o supervisor de campo, o professor de música da turma. O professor da turma não estava participando da minha pesquisa, mas pude ver em algumas ocasiões nas observações ele fazendo intervenções com as crianças, pedindo para elas prestarem atenção principalmente. Considerando que o estágio é atividade instrumentalizadora é importante que o estagiário reconheça que a figura de maior autoridade ali é o professor da turma. Esse professor e o professor da disciplina de estágio obrigatório possuem muita importância na formação de novos professores de música.

Trazendo para a realidade do estagiário e para a sua atuação podemos analisar que ele conseguiu exercer de alguma maneira sua autoridade porque tinha um planejamento coeso que preveniu quaisquer mudanças de rota. Como ele mesmo diz:

Eu não pensei o que eu iria fazer caso elas começassem a agir dessa ou dessa forma. Eu só imaginei, “não vou fazer dessa forma, se não der certo eu faço dessa”, mas não pensei exatamente em como controlar e pensar em autoridade e pensar em liberdades delas (Entrevista com Jorge, 20 de junho de 2024).

Eu pude perceber nas observações, e também lendo os planejamentos, que Jorge foi muito cuidadoso em seus planejamentos. Podemos ver por essa fala que, de alguma maneira, compreendeu que a autoridade ou a liberdade não estão tão ligadas à atuação dele, mas que possuir um vasto repertório de atividades o assegurou para que pudesse fazer uma regência segura. Ressalto que, em conversas fora da entrevista, Jorge me contou que a professora acadêmica da disciplina de estágio foi bastante criteriosa e também cuidadosa com os planejamentos dos seus alunos, o que é muito importante para que a atividade de estágio seja formadora de maneira completa e efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto principal da minha análise não é classificar a atuação do estagiário como libertadora ou não. Considero, a partir das referências, que a atividade do estágio não é somente prática, mas também teórica e devidamente instrumentalizadora do que pode vir a ser uma práxis docente. Então, não posso classificar as práticas de um estagiário porque ele ainda está construindo sua própria práxis. Observei quatro aulas dele, analisei seus quatro planejamentos e realizei uma entrevista ao final de tudo, o que me permite analisar um pequeno escopo de toda a atuação dele em seu estágio.

O ponto principal aqui, então, é verificar e buscar as possibilidades que a educação musical libertadora possui. Quais são as possibilidades que enxergo ao analisar as atuações do estagiário sob a perspectiva do modelo teórico da educação musical libertadora? Acredito que esse tipo de educação musical pode se mostrar como algo alcançável e não distante. Jorge, mesmo sem ter finalizado o seu curso para se tornar professor de música, mostrou que é um

professor humanizado e que procura realizar boas aulas para os seus alunos. Seus planejamentos foram feitos e revisados pela professora supervisora de estágio, o que permitiu minimizar os erros e potencializar os objetivos buscados. Essa revisão do planejamento trouxe segurança para o estagiário, que sabia, em grande parte, o que fazer se as coisas não acontecessem de acordo com o planejado, porque projetou isso anteriormente.

Possuindo essa segurança com o que foi planejado, Jorge conseguiu mobilizar sua habilidade musical porque fez adaptações no planejamento enquanto estava dando as aulas. Conseguiu mobilizar, de certa forma, sua autoridade porque, mesmo reconhecendo que não era a autoridade da sala de aula, se colocava como o professor e, devido ao planejamento coeso, conseguiu passar as atividades de maneira segura e clara.

Este estudo piloto foi fundamental para amadurecer os instrumentos de coleta de dados no desenvolvimento da minha pesquisa. Quando passei a coletar dados de professores formados e não mais de professores em formação (estagiários) senti muito mais segurança para ir a campo, porque já havia tido uma experiência piloto. Além disso, refletindo sobre as perguntas da entrevista pude fazer adaptações importantes em algumas perguntas, compreendendo de uma maneira melhor que a práxis docente de professores de música está muito conectada com a práxis musical desenvolvida também por esses professores e pelos alunos. Essas práxis se conectam na preparação do repertório trabalhado em sala de aula, seja para apresentações ou não. A partir do estudo piloto pude compreender melhor as especificidades do trabalho pedagógico-musical e como a educação musical libertadora pode ser uma alternativa interessante e transformadora para professores e professoras de música.

Em suma, analisar os dados do estagiário foi muito valioso para compreender as especificidades da atividade estágio. Se pensarmos que essa atividade é extremamente importante na formação docente, este artigo pode mostrar possibilidades e inspirações para estagiários e também para professores envolvidos no estágio. Além disso, principalmente, refletir sobre este estudo piloto foi muito importante para o amadurecimento da minha pesquisa, que compreende ampla análise de dados de dois professores de música experientes, considerando os núcleos de sentido aqui apresentados e a educação musical libertadora. Recomendo a leitura da dissertação assim que for publicada para maiores esclarecimentos e maior aprofundamento do que foi aqui apresentado.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, bem como a professora Flávia Narita, minha orientadora. Agradeço também todos aqueles e aquelas que lutaram e lutam constantemente pela educação pública, universal e de qualidade. E reitero meu compromisso com a transformação da sociedade a partir da educação, da música e da educação musical. Agradeço a minha família e todos aqueles e aquelas que me acompanham na minha vida. Por último, agradeço ao I Congresso Amazônico de Pedagogia pela oportunidade em publicar este artigo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 144 p.

GOIN, M. **Fundamentos do serviço social na América Latina e no Caribe: os diferentes caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8212>. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 292 p.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 78 p.

NARITA, F. **Music, informal learning, and the distance education of teachers in Brazil: a self-study action research project in search of conscientization.**

2014. 336 f. PhD thesis – Institute of Education, University of London, London, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/111071887.pdf>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 270 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.