

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Washington Nogueira de Abreu

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**

Santa Maria, RS
2023

Washington Nogueira de Abreu

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2023

Abreu, Washington Nogueira de
EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS
FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA /
Washington Nogueira de Abreu.- 2023.
176 p.; 30 cm

Orientador: Cláudia Ribeiro Bellochio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Estágio Supervisionado 2. Educação Musical 3.
Licenciatura em Música 4. Docência-Estagiária 5. Trilhas
Formativas I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, WASHINGTON NOGUEIRA DE ABREU, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Washington Nogueira de Abreu

**EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 16 de março de 2023

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Dra. (UNICID/SP)
(Parecer por videoconferência)

Jean Joubert Freitas Mendes, Dr. (UFRN)
(Parecer por videoconferência)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)
(Parecer por videoconferência)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)
(Parecer por videoconferência)

Santa Maria, RS
2023

Dedico esta tese à minha família...
Meu pai, Wilson Lira que me orientou por caminhos retos.
Minha mãe, Alaíde Nogueira que me conduziu pelo caminho da fé.
Minha irmã, Wilma Carla Nogueira que me inspirou a seguir a carreira docente.
Meus irmãos Wilton Nogueira e Wilson Lira por todas as experiências de vida.
Minha esposa, Kátia Nogueira pelo incentivo, paciência, compreensão,
cumplicidade, principalmente nesse ano de dois mil e vinte e três em que
completamos vinte e cinco anos de casados. Amo-te!
Aos meus filhos, Radkley Markley e Ricardo Victor pela paciência de minha ausência
nesses anos de estudo. O que seria de mim sem vocês? Papai vos ama.
Aos meus netos, Bryan Lucca e Maria Júlia por fazerem parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quanta alegria em poder chegar onde um dia nem imaginava, ao fim de um início. Foram tantas pessoas que me ajudaram, de alguma maneira, por suas experiências, motivações, incentivos, mostrando sempre, que histórias se entrecruzam e fizeram-me refletir sobre minha própria caminhada em trilhas formativas. Trilhas que me levaram a ser docente e contribuir para a formação musical de alunos da educação básica e formação de futuros professores de música, como professor substituto, supervisor de estágio e supervisor do PIBID.

Agradeço primeiro a Deus por permitir-me chegar até aqui. Sei que estavas comigo desde que resolvi sair de Natal-RN para Santa Maria-RS. Sou devoto de Nossa Senhora e passei minha estadia em Santa Maria, no Centro Mariano. Deus não abandona os seus. Obrigado por me amparar em meus momentos mais difíceis de saúde, dando-me condições e colocando-me aos cuidados de pessoas e profissionais que me ajudaram a reestruturar-me físico e emocionalmente. Quem tem fé, tem um motivo a mais para não desistir.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio pelos ensinamentos, parcerias, amizade e, principalmente por seu enorme coração de mãe pedagógica. Acolheste um nordestino do outro Rio Grande que sempre sonhou que você faria parte de minha trajetória pessoal e profissional por admirar-te. Ensinaste-me que o nosso melhor ainda é pouco, mas possível e passível de aperfeiçoamento. Suas orientações e reflexões instigaram-me e mobilizaram-me a seguir em frente. Esses anos finais do doutoramento foram muito difíceis para mim em relação ao adoecimento e sequelas da COVID-19. Estavas sempre ao meu lado, de forma remota, incentivando-me, dando-me forças, ouvindo meus clamores, erguendo-me quando estava em momentos complicados. Sem você, querida orientadora, não teria conseguido. Muito OBRIGADO!

Ao meu querido orientador do mestrado, Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes pelas oportunidades a mim oferecidas e confiadas, que me deram suporte para continuar minha caminhada na docência e na pesquisa. Muito Obrigado.

À Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi pelo acolhimento no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades – GRIFARS/UFRN. Foram momentos de muita

partilha e experiências que me fizeram refletir sobre a pesquisa (auto)biográfica, seus autores e importância para a Ciência da Educação. Muito obrigado.

À Profa. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan pelos ensinamentos e partilha nas disciplinas que cursei ao longo do doutoramento. Muito Obrigado.

À Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa pela generosidade em me acolher e poder compartilhar de seu maravilhoso trabalho sensível, produtivo, competente e reflexivo voltado à formação de professores nas atividades e experiências desenvolvidas no Laboratório de Educação Musical – LEM/UFSM. Muito Obrigado.

Ao Grupo de Pesquisa FAPEM/UFSM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical que me acolheu e me provocou, em todos os momentos, a pensar sobre minha pesquisa e poder compartilhar com outras mais que fazem parte desse respeitado grupo de renome nacional. Nesses compartilhamentos, agradeço as professoras líder e vice-líder do FAPEM, Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa. Aos queridos colegas, Prof. me. Vinícius Ceratti, Profa. Me. Dida Larruscain, Profa. Me. Priscila Scherdien, Prof. Me. Bruno Félix, Profa. Me. Jade Schneider, Prof. Me. Michael Penna, Profa. Me. Luciane Kolling. Foram momentos de muita partilha e de ajuda mútua. Muito obrigado.

Ainda no grupo FAPEM, agradeço ao meu amigo, Prof. Dr. Ivan Carlos Schwan por ter me acolhido como irmão nesses anos de doutoramento em Santa Maria-RS, dando-me muita energia positiva e compartilhando de suas experiências formativas. Foram momentos de aprendizagens múltiplas que deram muitos frutos na pesquisa e na vida. Meu muito obrigado, guri.

Às queridas amigas, Profa. Me. Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi e Profa. Me. Daffny Cristina Molina Lemes pelos sorrisos, companheirismo, discussões, choros, congressos, cursos, disciplinas, motivação e carinho de vocês nesses anos de estudos. Sem vocês, não teria conseguido. Muito obrigado, gurias.

Agradeço à UFSM, universidade pública, gratuita e de qualidade pela acolhida nesse período do doutoramento. #SouUFSM

Ao Centro de Educação da UFSM, professores e funcionários pela atenção, compreensão, dedicação e consideração com todos os estudantes.

À minha esposa, Kátia Nogueira, pelo incentivo, paciência, compreensão, cumplicidade, carinho, motivação e principalmente amor. Nesses anos de distanciamento pelo doutoramento, fortalecemo-nos pela fé e respeito que nós temos um para com o outro. Sei que não foram dias fáceis, mas Deus nos ajudou e alicerçou

nosso compromisso no altar a exatos vinte e cinco anos. Obrigado por me dar forças para conseguir seguir em frente. Amo-te.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E 'algo que não sou eu' significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. 'Que não sou eu' significa que é 'outra coisa que eu', outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

(Jorge Larrosa)

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA

AUTOR: Washington Nogueira de Abreu
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

O objetivo desta tese é compreender o processo formativo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários, seus desafios e compreensões docentes vividos na pandemia da COVID-19. Partimos do pressuposto de que o envolvimento do estudante-estagiário com a Educação e com a Música está vinculado a um conjunto de experiências mobilizadas, vividas e internalizadas, tanto no ensino superior, quanto em outras situações, que constituem trilhas formativas potencializadoras para a construção da docência no estágio supervisionado, o que se nomina como docência-estagiária. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer como experiências de estudantes-estagiários em Música da UFRN, em fase de realização do último estágio, são construídas e internalizadas; analisar quais conhecimentos, aprendizagens e enfrentamentos foram mobilizados e articulados por estudantes-estagiários no contexto da pandemia da COVID-19 e entender como é construída a docência por estagiários do curso de Música e como essa construção potencializa uma definição de docência-estagiária. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos sobre estágio supervisionado encontrados nos estudos de Pimenta e Lima (2018), Gaulke (2017), Zabalza (2014), Bolzan (2013), Vaillant e Marcelo García (2012); no conceito de experiência, desenvolvido por Larrosa (2002; 2006; 2018); no de formação inicial, abordado por Roldão (2017) e Cunha (2016), e no conceito de docência, apresentado por Marcelo García (2012), bem como no conceito de autoformação de Ferry (2004). O trabalho situa-se na perspectiva (auto)biográfica em autores como: Abrahão (2003); Passeggi (2008; 2011; 2016); Passeggi e Souza (2019) e adota para as análises dos dados empíricos a perspectiva compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014) aliada à perspectiva ricoeuriana (2007) sobre memórias formativas. Participaram da pesquisa seis estudantes da Licenciatura em Música de uma universidade federal. Os resultados das análises destacam a potência das narrativas dos estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Música da UFRN para a compreensão da docência-estagiária a partir de suas trilhas formativas. As experiências em trilhas formativas, antes e durante a graduação, foram potenciais no processo formativo de construção da docência-estagiária. Assim, a docência-estagiária define-se a partir de momentos vividos, experienciados, internalizados e refletidos pelo estudante-estagiário no estágio supervisionado que, de alguma forma, modificam os modos de pensar e agir, em processos de autoformação. À vista disso, a partir do interesse, zelo e disposição, os estudantes-estagiários permitem-se estarem atentos à construção de experiências que dão sentidos e significados à sua formação como ideias, comportamentos, ações refletidas. De certa maneira, as experiências pessoais e acadêmicas vivenciadas potencializaram encontros, mobilizações e internalizações que são disparadores de pensamento em todos os momentos da formação inicial, em especial, no estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Musical. Licenciatura em Música. Docência-Estagiária. Trilhas Formativas.

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION AND SUPERVISED INTERNSHIP: FORMATIVE TRAILS IN THE CONSTRUCTION OF INTERN-TEACHING

AUTHOR: Washington Nogueira de Abreu
MAJOR ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio

The objective of this thesis is to understand the formative process of construction of intern-teaching by student-internships, their challenges and teaching understandings experienced in the COVID-19 pandemic. We start from the assumption that the student-internship involvement with Education and Music is linked to a set of mobilized, lived and internalized experiences, both in higher education and in other situations, which constitute potentializing trails paths for the construction of teaching in the supervised internship, which is called teaching-internship. As specific objectives, we sought to know how experiences of student-interns in Music at UFRN, in the stage of carrying out the last internship, are constructed and internalized; analyze what knowledge, learning and confrontations were mobilized and articulated by student-interns in the context of the COVID-19 pandemic and understand how teaching is constructed by interns of the Music course and how this construction enhances a definition of teaching-internship. The research is based on the concepts of supervised internship found in studies by Pimenta and Lima (2018), Gaulke (2017), Zabalza (2014), Bolzan (2013), Vaillant and Marcelo García (2012); in the concept of experience, developed by Larrosa (2002; 2006; 2018); in initial formation, addressed by Roldão (2017) and Cunha (2016), and in the concept of teaching, presented by Marcelo García (2012), as well as in the concept of self-formation by Ferry (2004). The work is based on the (auto)biographical perspective of authors such as: Abrahão (2003); Passeggi (2008; 2011; 2016); Passeggi e Souza (2019) and adopts for the analysis of empirical data the comprehensive-interpretive perspective proposed by Souza (2014) allied to the Ricoeurian perspective (2007) on formative memories. Six students of the Degree in Music from a federal university participated in the research. The results of the analyzes highlight the power of the narratives of the student-interns of the Degree in Music at UFRN for understanding the teaching-intern from their formative trails paths. The experiences in formative trails, before and during graduation, were potential in the formative process of construction of the intern-teaching. Thus, the intern-teaching is defined from moments lived, experienced, internalized and reflected by the student-intern in the supervised internship that, in some way, modify the ways of thinking and acting, in processes of self-formation. In view of this, based on their interest, zeal and willingness, student-interns allow themselves to be attentive to the construction of experiences that give sense and meaning to their training as ideas, behaviors, reflected actions. In a way, the personal and academic lived experiences potentiated encounters, mobilizations and internalizations that are thought triggers at all times of initial formation, especially in the supervised internship.

Keywords: Supervised Internship. Musical Education. Degree in Music. Intern-Teaching. Formative Trails.

RESUMEN

EDUCACIÓN MUSICAL Y PASENTÍA SUPERVISADA: SENDEROS FORMATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE ENSEÑANDO-INTERNO

AUTOR: Washington Nogueira de Abreu
ASESORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

El objetivo de esta tesis es comprender el proceso formativo de construcción de la docencia en prácticas por parte de los estudiantes-pasantes, sus desafíos y comprensiones didácticas vivenciadas en la pandemia del COVID-19. Partimos del supuesto de que el involucramiento del estudiante-pasantes con la Educación y la Música está ligado a un conjunto de experiencias movilizadas, vividas e interiorizadas, tanto en la educación superior como en otras situaciones, que constituyen caminos formativos potencializadores para la construcción de la enseñanza en los estudiantes-pasantes, que se llama pasantía-docente. Como objetivos específicos, buscamos conocer cómo se construyen e interiorizan las experiencias de los estudiantes-pasantes de Música de la UFRN, en la etapa de realización de la última pasantía; analizar qué saberes, aprendizajes y confrontaciones fueron movilizados y articulados por los estudiantes-pasantes en el contexto de la pandemia de la COVID-19 y comprender cómo se construye la enseñanza por parte de los pasantes de la carrera de Música y cómo esta construcción potencia una definición de enseñanza-interno. La investigación se basa en los conceptos de pasantía supervisada encontrados en estudios de Pimenta y Lima (2018), Gaulke (2017), Zabalza (2014), Bolzan (2013), Vaillant y Marcelo García (2012); en el concepto de experiencia, desarrollado por Larrosa (2002; 2006; 2018); en la formación inicial, abordada por Roldão (2017) y Cunha (2016), y en el concepto de enseñanza, presentado por Marcelo García (2012), así como en el concepto de autoformación de Ferry (2004). El trabajo se basa en la perspectiva (auto)biográfica de autores como: Abrahão (2003); Passeggi (2008; 2011; 2016); Passeggi e Souza (2019) y adopta para el análisis de datos empíricos la perspectiva integral-interpretativa propuesta por Souza (2014) aliada a la perspectiva ricoeuriana (2007) sobre las memorias formativas. Participaron de la investigación seis estudiantes-pasantes de la Licenciatura en Música de una universidad federal. Los resultados de los análisis destacan el poder de las narrativas de los estudiantes-pasantes de la Licenciatura en Música de la UFRN para la comprensión del enseñanza-interno a partir de sus caminos formativos. Las experiencias en los caminos formativos, antes y durante la graduación, fueron potencialidades en el proceso formativo de construcción de la docencia en prácticas. Así, el docente-practicante se define a partir de momentos vividos, experimentados, interiorizados y reflejados por el estudiante-pasantes en la pasantía supervisada que, de alguna manera, modifican las formas de pensar y actuar, en procesos de autoformación. Ante ello, a partir de su interés, celo y voluntad, el estudiante-pasantes se permite estar atento a la construcción de experiencias que dan sentido y sentido a su formación como ideas, comportamientos, acciones reflexionadas. De alguna manera, las experiencias personales y académicas vividas potenciaron encuentros, movilizaciones e interiorizaciones que son disparadores del pensamiento en todo momento de la formación inicial, especialmente en la pasantía supervisada.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada. Educación Musical. Licenciatura en Música. Enseñanza-Interno. Caminos Formativos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Tema.....	33
Figura 2 – Formação Inicial, Estágio Supervisionado e Docência.....	53
Figura 3 – Processos de construção da docência no estágio supervisionado.....	56
Figura 4 – Experiências que se desdobram.....	71
Figura 5 – Trilhas Formativas.....	72
Figura 6 – A EMUFRN.....	83
Figura 7 – Espaços de aprendizagem docente.....	87
Figura 8 – Análise Compreensiva-interpretativa.....	97
Figura 9 - Trilhas Formativas: a construção da docência-estagiária.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Observação das aulas síncronas na disciplina de estágio IV.....	89
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	96
Quadro 3 – Unidades de Análise Temática.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Estágio Supervisionado
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
GRUMUS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Música
IES	Instituições de Ensino Superior
IDEMA	Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RN	Rio Grande do Norte
SME	Secretaria Municipal de Educação – Natal
THE	Teste de Habilidade Específica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAT	Unidades de Análises Temáticas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	DISCUSSÕES INICIAIS	20
1.1	MINHAS TRILHAS NA CONSTRUÇÃO DA TESE.....	29
2	FORMAÇÃO INICIAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA	40
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS DISCUSSÕES	40
2.2	A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO.....	49
2.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOCÊNCIA, DESAFIOS E EXPECTATIVAS.....	54
2.3.1	Pandemia da COVID-19: transformações para desenvolver o estágio supervisionado	59
2.4	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA UFRN.....	65
3	TRILHAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS QUE SE DESDOBRAM	70
3.1	TRILHAS FORMATIVAS COMO CONSTRUÇÕES DE EXPERIÊNCIAS.....	71
3.2	EXPERIÊNCIA PESSOAL: APROXIMAÇÕES DO “EU” COM O CONHECIMENTO.....	73
3.3	EXPERIÊNCIA ACADÊMICA: CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO.....	78
4	CAMINHOS DA PESQUISA	80
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: A EMUFRN.....	83
4.1.1	Extensão universitária e formação: práticas pedagógicas e pedagógico musicais para a Licenciatura	86
4.2	PRODUÇÃO DE DADOS.....	87
4.2.1	Primeira etapa: observações	88
4.3	ENTREVISTAS NARRATIVA: APROXIMANDO A DOCÊNCIA DA VIDA PESSOAL E ACADÊMICA.....	94
4.4	ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	96
5	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: DA VIDA PESSOAL À DOCÊNCIA - ESTAGIÁRIA EM MOVIMENTO	103

5.1	“[...] SEMPRE TIVE A MÚSICA BEM PRESENTE EM MINHA VIDA [...]”: MEMÓRIAS PARA ESCOLHAS FORMATIVA.....	104
5.2	TRILHAS FORMATIVAS E O CAMINHAR PARA SI: QUERER SER PROFESSOR.....	110
5.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	115
5.4	A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E A TELA: OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PANDEMIA DO COVID-19.....	126
5.5	DOCENTE-ESTAGIÁRIO: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA- ESTAGIÁRIA.....	134
6	CONSIDERAÇÕES QUE SE MOVIMENTAM.....	142
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA RESPONSÁVEL PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV.....	170
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS.....	173
	APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	176
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	177

1 DISCUSSÕES INICIAIS

Ao apresentar minha¹ trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional, como dispositivo reflexivo de formação docente, destaco pontos que me levam a pensar o tema nesta tese. Com minha história, quero disparar modos para pensar o conceito central que busquei desenvolver nesta pesquisa: a docência-estagiária. Contudo, quando me coloco ao lado de outras trajetórias formativas de professores, percebo que existem outras histórias de vida de estudantes de Licenciatura em Música, as quais se misturam e se afastam das minhas e produzem trilhas formativas de um sujeito que fala a partir de sua vida antes e durante tempos vividos no ensino superior, em curso de Licenciatura.

Comecei a estudar teclado aos 15 anos de idade. Autodidata, tinha muitas dificuldades de compreensão de conteúdos musicais. Por não conhecer a escrita e a leitura musical tradicional, aventurei-me em alguns estudos, com amigos, a fim de aprendermos música juntos. Mas como aprender algo que não é nítido aos nossos olhos? Mesmo com dúvidas, o querer fazer foi acendendo a vontade de compreender o porquê das análises que me eram apresentadas no cotidiano musical que se instaurava, desde as escalas maiores e menores até os arranjos com acordes tensionados e resolutivos. Percebo hoje que aquele momento foi de conhecer, aprender e refletir sobre minha decisão profissional e que experiências pessoais já me mobilizavam aprender a aprender e a ensinar para ser professor.

Em um segundo momento, senti o desejo de dar aulas de teclado, compartilhando meus conhecimentos até aquele momento. Mas a pergunta que se mantinha era: como ensinar se não sou professor? Como ensinar se não tenho curso superior de Licenciatura? Esses questionamentos fizeram-me refletir sobre a necessidade de estudar, de ingressar no ensino superior e de buscar uma profissionalização.

Mesmo com o desejo enorme de estudar em uma universidade, na minha concepção, precisava conhecer para iniciar o processo de compreensão da teoria e a prática da música e tentar concorrer a uma vaga na graduação. Como não dispunha de recursos para investir na formação musical em uma escola de música para iniciantes, resolvi, em 2001, ministrar aulas particulares de teclado.

¹ Os trechos que tratam do "eu", de experiências pessoais, narrativas de vida serão escritos na primeira pessoa do singular (eu).

Com o passar do tempo, o desejo de tornar-me professor aumentou de forma considerável, pois percebi que outras formas de ensinar poderiam me auxiliar em processos de aprendizagem de meus alunos de teclado. Assim, minha vontade de ingressar em uma universidade foi crescendo, mas, queria ser professor de música e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, na qual eu gostaria de estudar, não dispunha de um curso de Música, porém de Educação Artística. Considero esse um primeiro descontentamento em meu percurso na busca de desenvolvimento profissional. Não me sentia atraído por aquela estrutura de formação de um curso superior de Educação Artística. Uma formação pensada nas três² linguagens artísticas, naquele momento, não me parecia a melhor escolha, porque eu queria ser professor de música, aprendendo os conteúdos específicos dessa profissão.

Esse anseio pela construção do processo formativo apresentava-se como princípio da relação entre minha experiência de vida e a possibilidade de adquirir conhecimentos específicos da docência, na academia, já que “transformar-se em docente é um longo processo” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012 p. 125).

Percebo que fui me construindo como um sujeito de conhecimentos, sujeito narrativo que se transforma a partir de experiências formativas – conhecer, refletir e sistematizar, valorizando o conhecimento através da trajetória de vida, dando sentido aos anseios e perspectivas com a busca de aprendizagens que possam modificar o sujeito a partir de suas experiências vividas (FERRAROTI, 1988); (PASSEGGI, 2008; 2011; 2016; 2021).

Quem narra, narra a si próprio pelas relações que estabelece em seu processo formativo. Essa fase, antes da graduação, foi importante para a escolha pessoal e profissional. Isso não sugere que outras aprendizagens não aconteceram, mas a música fazia parte do meu dia a dia e foi determinante para essas escolhas.

Enfim, no ano de 2005, no Instituto de Música Waldemar de Almeida, vinculado à Fundação José Augusto³, ligada ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, comecei a estudar teoria musical e piano popular. O conservatório levou-me a

² O curso de Licenciatura em Dança foi iniciado na UFRN no ano de 2009. Para mais informações, acessar: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=7264330&nivel=G>>.

³ Para mais informações, acessar:

<<http://www.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=93600&ACT=null&PAGE=null&PARM=null&L>>.

reflexões de conhecimento musical através das metodologias utilizadas para ensinar a teoria e a prática da linguagem musical.

Esse novo momento de conhecimentos específicos na música possibilitou-me compreender a estrutura de funcionamento e as propriedades do ensino que me eram apresentadas. Fui construindo, ao longo do curso básico, uma capacidade crítica de observação que me possibilitou problematizar diferentes formas e práticas pedagógicas. Esse preparo prévio foi essencial para observar e compreender, com mais criticidade, diferentes maneiras de ensinar e para, assim, tentar me “espelhar” em algum professor, como referência, para minhas aulas.

No mesmo ano, fiquei sabendo, por um professor que me ensinou música no sexto ano do ensino fundamental, que o curso de Licenciatura em Música havia sido aberto na EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estremeci com a notícia. Era minha chance de estudar numa universidade pública e de qualidade, fazendo um curso que era meu sonho, Licenciatura em Música.

Fiz o vestibular e fui aprovado para o ingresso em 2006. Fiquei um pouco perdido no início, porque percebi que, além de tudo ser novidade, não iria aprender apenas os conteúdos musicais já que, na Licenciatura, aprende-se a ser professor.

A partir da inserção na universidade, comecei a ampliar minhas experiências de vida com outras experiências formativas. Mesmo de forma inicial, houve uma abertura de querer, ao longo da formação acadêmica, construir conhecimentos que possibilitassem ser um professor de música aberto a diversas vivências e experiências de vida e de formação.

A partir do conceito de experiência de Larrosa (2006), teço reflexões que se apresentam como algo que se torna representativo para o sujeito narrativo, pela imersão, ação e reflexão. Àquilo que transforma, não apenas uma experiência vivida, mas tudo que marcou no decorrer das vivências, o marco significativo que constitui mudança pessoal e profissional.

Em minhas memórias, desde o início do curso, estava determinado a ensinar teoria musical a todos os alunos que me fossem confiados. Comecei a perceber que, na universidade, utilizava-se um termo que até então não conhecia: Educação Musical. O que seria isso? Os nossos professores da graduação comentavam sobre um encontro que aconteceria em João Pessoa-PB em que estariam presentes pesquisadores que pensavam sobre a Educação Musical brasileira. Dessa forma, fui

ao XV Encontro nacional da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, na capital da Paraíba, João Pessoa, no ano de 2006. Fiquei maravilhado com as discussões, palestras e cursos.

Diante disso, pensei: estou no caminho certo. A forma como era pensada e debatida a música na escola chamou-me a atenção. Havia profissionais preocupados com temáticas como o ensino de música na educação básica dentro da legislação e fora dela, a formação do professor de música para esses espaços e a ampliação dos cursos de graduação, dentre outros aspectos.

Ao ter contato com pesquisadores, além de alunos de graduação e de pós-graduação de outras universidades, houve momentos de partilha, mobilização e reflexão sobre os temas abordados no congresso, que, por meio de trocas de informações e conhecimento nas mesas-redondas, apresentações de trabalhos, conversas em grupo, foram ampliando o nosso universo de ser professor.

Com o passar do tempo formativo, chegou o momento de realizar as disciplinas curriculares de estágio supervisionado. Diante dessa realidade, surgiram alguns questionamentos: Quem serão meus alunos? Será que estou preparado? Quais conteúdos e metodologias serão as melhores? Que estudante de Licenciatura não pensa no momento de estar no espaço de atuação? Em conhecer o funcionamento, desafios do lugar da experiência docente? Como ensinar?

Esses e outros questionamentos apresentaram-se como motivadores para a atuação do “aspirante a docente” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012). Esse aspirar algo pode gerar ou não múltiplas interpretações e escolhas para quem está inserido no contexto educacional, ou seja, no espaço de realização do estágio supervisionado, o qual impulsiona ensinar e aprender com todos os desafios da docência.

A construção da docência na graduação, em especial, no estágio supervisionado, constitui-se a partir de muitas expectativas porque, nela, o estudante observa, planeja, traça objetivos, avalia na complexa dinâmica de ensinar e é acompanhado pelo docente orientador de estágio.

Mesmo aprofundando e problematizando os ensinamentos da academia, muitos aspectos fazem pensar sobre o estágio fora desses aprendizados acadêmicos, ou com eles: quais estratégias, conteúdos, qual será a receptividade, o que utilizar, ou seja, ter uma primeira inspiração para ensinar a uma turma de trinta e cinco, quarenta e até quarenta e cinco alunos?

Diante dessa realidade, durante o meu momento como estagiário, eu pensava muito nesses desafios, tensionamentos, nas várias aprendizagens e havia muitas reflexões. Refletia, naquele momento, sobre relacionar os aprendizados da graduação com o ensino na educação básica. Foi um momento no qual percebi, a partir de muitas reflexões, o quão desafiador é ser professor; ensinar e aprender têm suas especificidades. Percebi que: “Esse procedimento é comparado ao crescimento de uma planta. Não se pode forçar uma planta a crescer, mas é possível liberá-la dos entraves para o seu desenvolvimento, permitindo que ela se manifeste, e que se torne ou venha a ser” (ABREU, 2011, p. 57). O estágio, portanto, potencializa oportunidades de conhecer, apreciar, refletir, valorar e construir significados no desenvolvimento da formação de professores, no caso, em cursos de Licenciatura.

Já era uma preocupação na disciplina de estágio supervisionado o fato de estar em uma turma por um determinado tempo⁴ exigido pela estrutura formativa, a qual acompanha o desenvolvimento integral dos alunos, principalmente, por me trazer um *feedback* de nosso ensino, fazendo com que o estágio supervisionado fosse o momento da “hora da prática” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 09). Segundo Silva *et al*, “[...] para que o licenciando tenha melhores condições de atuar na educação básica, faz-se necessária uma formação que lhe proporcione ferramentas para uma atuação consciente e crítica nesse contexto” (2013, p. 11).

Essa percepção deu-se porque compreendo que estar desenvolvendo ações no estágio como futuro professor trouxe-me reflexões ao conhecer, interagir, planejar, questionar, ensinar, criando um vínculo com os “meus alunos”, o que poderia ser estendido por um ano letivo completo já que se percebeu a necessidade de dar continuidade aos ensinamentos propostos por mim e aceitos pelo coordenador de estágio e o professor supervisor na escola.

Em meio ao estágio, no ano de 2007, fui apresentado a uma política pública de formação de professores do governo federal brasileiro, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, chamada PIBID⁵.

O objetivo do Pibid é inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas

⁴O estágio na UFRN acontece em diferentes espaços de atuação, nos quatro últimos semestres do Curso, destinados a essa prática curricular, ou seja, o estudante acompanha uma turma com o supervisor da escola por um semestre.

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para mais informações, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

escolas, por meio de metodologias inovadoras. Nesse sentido, a ideia é tratar de forma criativa e integrada os problemas da educação em seus diferentes níveis – escola básica e formação de professores – em uma relação direta da prática e teoria e com o envolvimento de todos os atores relacionados ao processo (MONTANDON, 2012, p. 50).

Concorrer à seleção no primeiro edital do PIBID em 2008⁶ foi um momento de querer participar de forma integral das atividades propostas ao incremento da formação profissional na academia e na escola. Fiz a seleção e fui aprovado para iniciar as atividades. Fui ao encontro do desconhecido (PIBID) e, ao mesmo tempo, da escola de educação básica que já conhecia por estar no tempo regular do estágio supervisionado. Desde as primeiras reuniões, eu já percebia uma proposta diferente. Um jeito diferente de ensinar.

Eram reuniões semanais na academia para discussões e escolhas de materiais, textos sobre a educação musical, confecção de materiais para serem utilizados na escola, troca de experiências com diversas pessoas dentro e fora do programa, dentre outros.

Naquele momento, a formação inicial dos futuros professores e a formação musical dos alunos da rede pública de ensino, desenvolvida no PIBID, como uma parte da formação não constituída na matriz formativa, apresentaram-se como grande ponto de partida para as ações reflexivas sobre formação de professores e a sua importância para a educação básica.

Os participantes do PIBID/Música-UFRN eram representados, no início do Programa em 2008, por um Coordenador de área – Docente da EMUFRN; um Supervisor da escola – Professor da educação básica e três estudantes da Licenciatura em Música.

Cada vez mais, eu queria estar em busca de alternativas metodológicas que melhorassem a aprendizagem dos estudantes e minhas propostas como professor de música. Diante dessa realidade, percebi que a formação do professor demanda tempo para reconhecer as necessidades da profissão apresentadas nos locais de atividades de docência. Estar acompanhando uma turma da educação básica em todo o período letivo caracterizou-se como uma oportunidade de viver experiências escolares de forma diferenciada.

⁶ “Na primeira edição (2008), a área de música foi representada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN” (MONTANDON, 2012, p. 54).

No início do curso, eu pensava em lecionar apenas teoria musical para os alunos, mas fui conhecendo outras formas de ensinar música para os estudantes da educação básica e, assim, passei a entender com mais profundidade e criticidade o contexto da escola com suas complexidades.

Além de estar em sala de aula junto ao supervisor do PIBID, os integrantes tinham reuniões semanais na escola para conhecer melhor como funcionava, bem como essas reuniões foram alternando-se entre a universidade e a escola, para planejar as ações que seriam desenvolvidas na turma que eu acompanhava. Trocávamos experiências diversas e, ao mesmo tempo, confeccionávamos materiais a serem utilizados na escola.

Nosso processo de construção da docência no PIBID buscava inovações e soluções criativas para a sala de aula já que lá era o local no qual estávamos desenvolvendo atividades de ensino. Além disso, refletíamos sobre a necessidade de desenvolver alternativas que nos auxiliassem na formação docente, bem como que se constituíssem como possíveis repertórios para nossa prática futura. “[...] a criatividade é comumente justificada pela necessidade do mercado de trabalho, que exige pessoas criativas, flexíveis e com alta capacidade de adaptação e geração de novas ideias” (BEINEKE, 2012, p. 50).

Acredito que esse momento de pensar sobre as práticas desenvolvidas a partir do planejamento e da escolha de materiais que pudessem ser utilizados no ensino de música ampliaram a possibilidade de buscar outras alternativas e aprendizagens para a formação de um professor mais responsável.

Além dos momentos de planejamento e de ida à escola, o PIBID proporcionou-nos outros momentos formativos como oficinas, minicursos, palestras, pesquisas. Nos momentos formativos propiciados pelo PIBID, percebi que trocar experiências entre os pares é importante para a formação e para a atuação profissional, pelo fato de pessoas diferentes apontarem pensamentos diferentes para um mesmo caso.

Em conjunto, fui percebendo que, para pensar a educação, necessitamos de pesquisas sobre o assunto e, mais uma vez, fui procurar outras maneiras de ampliar possibilidades em minha formação. Fui apresentado à pesquisa acadêmica através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN (GRUMUS), no qual fui voluntário para aprender sobre as etapas de uma pesquisa que estava em desenvolvimento naquele momento.

Dessa maneira, tive participação em um projeto de pesquisa desenvolvido pelo GRUMUS que gerou um artigo intitulado “Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos” (MENDES; ARAÚJO; ABREU, 2009⁷).

Aquele momento foi especial para a compreensão da teoria como potencializadora de reflexões para a prática. Pimenta e Lima (2005) já consideravam ser importante o professor participar de diferentes experiências formativas a fim de ampliar e aprofundar seus conhecimentos, porque: “Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 12).

A partir da participação em períodos de pesquisa, mobilizei, internalizei e ampliei meus conhecimentos, começando a fazer conexões sobre os desafios que o professor de música enfrentaria nos espaços de atuação e suas conquistas. Não foi um momento simples, porque não tinha muita habilidade com a pesquisa, mas me sentia provocado a tentar e a construir minhas trilhas.

No ano de 2010 houve um concurso público do município de Natal/RN – SME (secretaria municipal de educação) para professor efetivo de música. Fui aprovado. Também no mesmo ano fui convidado pela Coordenadora do Paidéia-UFRN⁸ para ministrar um curso de Arte para professores da rede básica de ensino em São João do Piauí no estado do Piauí.

Para minha surpresa, a turma que me fora confiada, era composta de professores de Letras, Geografia, Matemática, Superior Normal e Pedagogia que, na educação básica daquele estado, ministravam aulas de Arte sem ter visto qualquer conteúdo específico em Arte em suas graduações. Refleti que poderia com as minhas experiências, acadêmica e de vida, potencializar discussões e contribuir com aqueles educadores. Com isso,

O grau de coerência entre o modelo pedagógico memorizado, escolhido ou preferido e aquele que é exercido na realidade cotidiana guarda relação

⁷MENDES, Jean Joubert Freitas; ARAÚJO, Caio Higor Morais; ABREU, Washington Nogueira de. Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos, In: **Anais...** VIII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, Mossoró - RN, 2009.

⁸ Paidéia – “Núcleo de Formação Continuada para formação de Professores de Arte e Educação Física: produção do material didático, editoração da revista, realização dos cursos, entre outras ações [...]” (NÓBREGA; MELO; DIAS, 2011).

estreita com a maneira pela qual o professor vive a situação da questão da autoridade e do poder, do saber, do grupo, em função de seu sucesso profissional, das representações por ele elaboradas e dos investimentos por ela sustentados. Juntamente e no mesmo grau de importância, há que se considerar a situação objetiva com que ele se depara, o local, as condições de exercício e sua cultura profissional, assim como as referências que ele recebe, de imediato ou como reação às suas próprias, tudo somando as imagens e expectativas de papéis e de comportamentos da parte de seus parceiros (BAILLAUQUÊS, 2001, p. 42).

Este momento de formação continuada aos professores do Piauí, fez-me refletir sobre a realidade da educação brasileira no ensino de Arte. Fiquei angustiado no primeiro momento por não entender o porquê professores de outras áreas estavam lecionando uma linguagem sem conhecimento, mas, ao mesmo tempo, percebi que o grupo de professores do curso estava sedento por aprender. Neste momento, minhas buscas começaram a enredar-se para a formação de professores.

No mesmo período, comecei uma Especialização em Educação Musical na Educação Básica – *lato sensu* pela UFRN que me deu subsídios para entender os processos de formação continuada pensada na/para a prática e na/para a pesquisa. Nóvoa (1995), na década de noventa refletia que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir* a pessoa e *dar um estatuto* ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Foi um grande passo para iniciar reflexões sobre qual caminho eu iria trilhar na jornada como docente, principalmente refletindo sobre minha prática. Finalizei a Especialização no ano de 2011 com o trabalho final: Educação Musical e Diversidade: desafios do educador musical na educação básica.

No ano de 2012 fui convidado para ministrar curso de formação continuada em educação musical no Projeto *Continuum*⁹ da UFRN para professores da educação básica da cidade do Natal-RN e Grande Natal. Essa experiência levou-me a perceber, cada vez mais, que o caminho estava direcionando-se à formação de professores.

Ingressei no mestrado em Música da UFRN no ano de 2013. Neste momento, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, pesquisei sobre

⁹ “Pensando nessa formação continuada, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte através do Programa CONTINUUM de formação continuada para professores da educação básica em parceria com as prefeituras municipais do estado está ofertando cursos de aperfeiçoamento nas mais diversas áreas do conhecimento” (VIEIRA, 2018, p. 35).

“Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na formação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN” na qual busquei identificar e analisar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal/RN. Como instrumentos de produção de dados utilizei um questionário para conhecer e traçar o perfil desses professores, bem como uma entrevista semiestruturada para que os professores apresentassem suas concepções sobre o ensino de música em escolas públicas municipais

O resultado da pesquisa de mestrado instigou-me a fazer outras reflexões sobre a formação do professor de música. Nesse momento foi sendo pensado sobre a formação inicial, buscando conhecer como experiências são potentes na construção docente pela reflexão de estudantes-estagiários no momento de desenvolvimento do estágio supervisionado. Essa reflexão torna-se um possível impulso a compreensão de maneiras e modos com os quais os licenciandos vão se constituindo professor de música.

Com base nas memórias acerca de minha trajetória pessoal e formativa inicial, percebo que refletir sobre caminhos construídos com base em experiências é também compreender, dentro de um processo subjetivo e complexo, aprendizagens que se constituíram e que constituem partes de minha história de vida e de formação. Destaco, dessa forma, que “a formação inicial também é parte da bagagem de cada professor e é um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional” (GAULKE, 2017, p. 16), dando início ao processo contínuo de profissionalização.

1.1 MINHAS TRILHAS NA CONSTRUÇÃO DA TESE

Ao pensar o desenvolvimento docente no estágio supervisionado, tomo como um processo centrado no sujeito em formação que traz experiências de suas trilhas formativas, as quais se somam aos conhecimentos da matriz formativa do curso.

Penso a formação de professores, em especial, a construção da docência-estagiária, como um processo que acontece nas relações entre a academia, as trilhas formativas do estudante, ressaltando o processo de formar-se, desenvolver-se e profissionalizar-se.

Neste sentido, sublinho a discussão sobre a importância do estágio supervisionado como constitutiva da ação da docência e, portanto, de prática educativa.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 06).

Essa inserção profissional é destacada por Marcelo García (2010) como a construção da identidade profissional, que “[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (p. 18).

Os conceitos sobre formação inicial são pautados nos conhecimentos e aprendizados docentes a partir de “contextos de prática, de aplicação, de vida cotidiana, enfim, de socialização, que completem o marco geral formativo” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 87). A formação inicial constitui-se em momentos em que vão se construindo possibilidades e maneiras de aprendizagem da docência para a profissão professor.

Esse entrelaçamento de conhecimentos e aprendizagens, que são construídas e refletidas ao longo da formação, em especial, no estágio supervisionado, tem a potência de momentos em que se vai agindo, aprendendo, pensando e sendo professor.

Dessa forma, ao desenvolver suas ações em aprendizagens de ensino, a formação do estudante- estagiário caracteriza-se pelo que se intensificou e qualificou em relação às aprendizagens internalizadas. Neste sentido, torna-se importante a relação transformadora e significativa para estudantes-estagiários, suas experiências pessoais e acadêmicas que, de alguma forma, dão sentido ao processo de desenvolvimento profissional.

Na Educação Musical, pesquisas também têm sido realizadas com o foco na formação inicial de professores. Bellochio e Garbosa (2010) entendem que a formação inicial do professor de música faz parte do desenvolvimento profissional docente, que vai se ampliando no decorrer dos anos pelos desafios e perspectivas nas exigências da profissão e pela diversidade de espaços de atuação. Del-Ben (2014) salienta que

é necessária a ampliação da concepção sobre a formação inicial que abarca o percurso de formação e os múltiplos espaços de atuação. Gaulke (2017) ressalta que a formação inicial é um dos momentos de processo do desenvolvimento profissional do sujeito em formação.

Para refletir sobre esse processo de construção docente no estágio supervisionado, apresento, a seguir, a justificativa, a relevância e o problema que darão direcionamento a esta tese.

A partir de estudos sobre o estágio supervisionado, entendo que se pensa o estágio como *lócus* de aprendizagem docente. Considero que minha trajetória formativa, de alguma forma, entrelaça-se e entrecruza-se com a trajetória dos estudantes-estagiários que participaram desta pesquisa. Foram momentos de descobertas sobre como ensinar, como aprender a ensinar, ao ir em busca de conhecimentos educacionais e musicais.

Em busca por aumentar os estudos sobre como se aprende a ensinar, justifico esta pesquisa. Observo que existe um vácuo na literatura brasileira sobre o tema da construção da docência no estágio supervisionado, sobretudo, em música. Na Licenciatura, pouco se discute a docência-estagiária, parece-me que isso acontece quando o estágio já está acontecendo e as orientações do estágio supervisionado estão ocorrendo. Discute-se a docência no estágio supervisionado como obrigatoriedade, componente curricular, mas não se tem pensado quem é esse estagiário? O que ele faz? Por que ele faz? Como ele faz? Quais suas perspectivas e desafios? Como ele percebe os desafios do ensino de música como estudante-estagiário? Quais experiências são potencializadas no estágio supervisionado pelos estudantes-estagiários? Como ele constrói a sua docência? Quais caminhos ele traça para entrelaçar seus conhecimentos a outros que ele busca? Enfim, trata-se de pensar a centralidade do estagiário como alguém que pensa em um fazer docente sem ainda ter sido certificado como professor.

Na revisão feita, encontrei algumas referências importantes. Pimenta e Lima (2005) destacam o estágio supervisionado como o momento em que o estudante de Licenciatura em música desenvolve a docência “[...] o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 06). As autoras também apresentam o estágio como “[...] espaço de aprendizagem da profissão” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 55).

Na compreensão de Alencar (2017), o estágio é um espaço de aprendizagens da docência a partir da construção e da desconstrução dos conhecimentos específicos à profissão de professor. O estágio torna-se uma possibilidade de articular a teoria e a prática com momentos de aprendizagens da profissão que são da ordem social, cultural e profissional.

Santos, Muniz e Silva (2020) ressaltam que “[...] o estágio é uma etapa essencial e fundamental da graduação, pois é nele que o graduando estabelece relações entre teoria e prática, colocando seu conhecimento em prática e assim construindo sua identidade profissional” (SANTOS; MUNIZ; SILVA, 2020, p. 140).

O estágio supervisionado na Licenciatura é destacado no momento em que o estagiário vai construindo maneiras de constituir-se professor em relação aos envolvidos na aprendizagem da profissão. Ao desenvolver aprendizagens da docência, os estudantes-estagiários parecem integrar seus modos de ser ao longo da vida, trazendo para a docência experiências vividas dentro e fora do contexto do ensino superior.

Destaca-se que o processo formativo dos estudantes-estagiários conecta-se, de maneira pessoal, às especificidades da formação de professores com suas necessidades docentes, que vão impulsionando o seu desenvolvimento profissional.

Da mesma forma, configura-se importante ao focalizar o estágio supervisionado e ao sublinhar, nesse processo de formação inicial, elementos acerca da maneira como a docência vai sendo construída pelos licenciandos. A esse processo, estou nomeando de construção da docência-estagiária, que é construída por estudantes-estagiários no momento em que estão desenvolvendo atividades de docência.

Na Educação Musical, Bellochio e Buchmann (2007) assinalam que o estágio supervisionado é um componente de destaque na formação de professores por tratar-se de momento reflexivo de construção da docência. Neste sentido, o encontro do estagiário com a escola torna-se “um dos elementos que contribui para aproximar o licenciando de música de seu campo profissional” (SHIOZAWA; PROTÁZIO, 2017, p. 125). Para Gaulke (2017), o estágio é um momento de construções e desconstruções no desenvolvimento da profissão, o que corrobora a minha tese de que existe uma docência-estagiária que se configura em trilhas formativas da profissão, sendo que essas trilhas carregam experiências internalizadas fora e dentro do ensino superior de Licenciatura.

Dessa maneira, o estágio apresenta-se como “[...] aproximação entre a universidade e a escola de educação básica como espaço de atuação do licenciado em música” (GAULKE, 2017, p. 17). A autora afirma que essa aproximação é discutida na área como princípio do processo de desenvolvimento profissional que perpassa a formação inicial. “A vinculação entre formação e atuação parece ser reivindicada pela área como forma de sustentar a formação de professores de música que possam vir a trabalhar nas escolas de educação básica” (Ibid., p. 18).

Sperb (2017) ressalta que, em relação ao ES,

[...] a presença das práticas educativas, ao longo do curso de Licenciatura em Música, corresponda ao estabelecimento de relações entre os conhecimentos disciplinares (musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais) e os possíveis contextos de atuação profissional do licenciado em Música (SPERB, 2017, p. 54).

Essa construção da docência, do ponto de vista dos autores, é constituída na formação inicial. Para Cunha (2016) e Roldão (2017), a formação inicial é a porta legítima da docência que fornece permissão para a profissão, especialmente, para a educação básica. Para melhor ilustrar a construção da docência construída na formação inicial foi pensado em alguns momentos que se convergem na formação inicial. Vejamos a figura 1:

Figura 1: O Tema



Fonte: O próprio autor (2023).

Ao refletir sobre o processo de construção da docência no estágio supervisionado, na Licenciatura em Música, é possível perceber que existe algum tipo de envolvimento do estudante-estagiário com a educação e com a música que parece

possibilitar processos de construção da docência-estagiária, pela imersão singular a partir de experiências mobilizadas e internalizadas que compõem o processo de formação inicial.

Essa formação docente de estagiários, em estágio supervisionado, apresenta-se como relevante nesta pesquisa por emergir da necessidade de conhecer o processo de construção da docência-estagiária junto a licenciandos de música da UFRN, no IV semestre de estágio.

Como venho destacando, pauto-me, em conjunto com o conceito de formação inicial, com o conceito de Larrosa (2002, 2006, 2018) sobre experiência, ao referi-la como sendo singular, única e pessoal. Com isso, o envolvimento do sujeito em sua formação inicial possibilita-lhe desenvolver um conjunto de experiências que, ao serem internalizadas, potencializarão suas ações docentes. Essas experiências constituem-se pelo envolvimento em trilhas formativas que fizeram sentido e que são internalizadas pelo sujeito, criando potenciais para a construção não só de um sujeito que faz, mas um sujeito que narra aquilo que faz e é capaz de fazê-lo.

Destaco, também, a importância dessa relação formativa com a matriz curricular, o estágio supervisionado, a formação inicial, o seu desenvolvimento com as trilhas e a experiência com o contexto ao qual foi adentrando a formação a partir do ano de 2020.

Esse processo de formação, via de regra, é presencial. Contudo, durante o processo de construção desta pesquisa, houve uma transformação na maneira de ensinar e aprender, em todos os níveis de ensino, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Essa transformação resultou do distanciamento social sugerido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para tentar conter o contágio.

Nos cursos de Licenciatura, foram momentos de questionamentos, indecisões, dúvidas sobre o envolvimento do estudante-estagiário com a escola, com as proposições de ensinar em um contexto mediado pelo mundo on-line. Neste sentido, algumas proposições foram tomadas para tentar minimizar os efeitos daquele momento de incertezas. Na educação básica, ficou posto que: “Diante do contexto da pandemia, causado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), os sistemas de ensino têm recebido inúmeras portarias, normativas e leis para minimizar os impactos no que tange às questões educacionais” (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 41).

Cigales e Souza (2021, p. 288-289) ponderam que “[...] o isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 trouxe outros desafios para pensarmos as

possibilidades do estágio supervisionado de maneira remota”. Esses desafios não foram apenas para a universidade, mas um pensamento coletivo que gerou outros desafios e alternativas que se desenrolam ao longo da pandemia com a continuidade do estágio supervisionado.

No esforço de dar continuidade ao estágio supervisionado, houve tentativa de manterem-se agregados os conhecimentos da formação docente tradicional à formação no ensino remoto. Esses outros conhecimentos foram necessários ao contexto que se instaurou, porque, de alguma forma, tudo era novo e parecia tornar-se importante na construção da docência, acrescentando ou mesmo transformando metodologias, ações e reflexões preparadas para o presencial, levando-os para as aulas no estágio em tempo de pandemia. Essa migração do ensino presencial ao remoto foi nominada de ensino remoto emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

Esse cenário, também, se tornou uma preocupação para autores da Educação Musical em relação ao ensino de música na escola de educação básica e, evidentemente, com relação ao estágio supervisionado como espaço de construção da docência.

No caso das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, o cenário se agravou porque a maioria dos estudantes estava começando seus estágios em escolas de educação básica pertencentes a redes públicas de ensino. Nessas, o impacto provocado pelo distanciamento social ficou também evidenciado porque crianças e jovens têm mostrado dificuldades e falta de condições pessoais e materiais que impedem seu acesso às aulas e atividades que têm sido realizadas de modo remoto (MATEIRO; CUNHA, 2021, P. 165-166).

O estágio supervisionado foi um desafio na medida em que não se sabia o que fazer, não se podia imaginar quais impactos para a formação dos estudantes-estagiários no contexto do ensino remoto emergencial.

Ponderando sobre a precaução dessa ação – possibilidade de realizar os estágios curriculares supervisionados de modo não presencial, consultamos: secretarias municipais e estaduais de educação, professores de música de escolas públicas, regentes corais e outros profissionais que acompanham estágios realizados em espaços comunitários (MATEIRO; CUNHA, 2020, p. 4).

As autoras assinalam que todos estavam preocupados com o desenvolvimento da docência no processo de formação dos licenciandos, os quais, de alguma forma, foram tendo que reorganizar suas concepções e princípios formativos construídos

para ações presenciais e elaborar outros modos que seriam motes para a organização de aulas no ensino remoto emergencial.

Não posso deixar de destacar a importância desse processo de construção da docência no estágio supervisionado, com seus momentos de medo, adaptação, distanciamento e inclusão dos estagiários que, nos momentos da pesquisa, foram acrescidos pelos desafios de viver a docência-estagiária em meio à pandemia do COVID-19.

A partir dessa conjuntura de formação na Licenciatura em música, de modo especial no estágio supervisionado para a construção da docência, com os todos os desafios que se apresentam ao desenvolvimento de uma docência-estagiária, apresento a ideia de trilhas formativas como decorrência de experiências e de processos formativos mobilizados, internalizados e refletidos pelo estudante de Licenciatura. Entendo que as trilhas formativas compõem-se a partir de experiências produzidas na educação e na música, internalizadas, ao longo da vida e na graduação, as quais corroboram a construção da docência-estagiária. Essa construção da docência-estagiária está diretamente ligada à autoformação por entender que o próprio estudante busca, aprende, conecta, desenvolve, aciona, modifica e transforma as informações apresentadas na Licenciatura em conhecimentos inerentes à sua docência.

Os caminhos percorridos pelos estudantes-estagiários mobilizam-se no percurso formativo inicial, essencial a todos, na matriz curricular, bem como de forma concomitante a outras atividades de docência, que denominamos de trilhas formativas. Essas trilhas decorrem de experiências externadas e internalizadas a partir do envolvimento, vivência e reflexões do sujeito que possam ressoar em algo que ainda não aconteceu junto ao processo de construção da docência na academia.

Esse percurso na formação do sujeito traduz sentido às experiências formativas porque elas são singulares. Consideramos trilhas formativas porque, de alguma forma, potencializam a formação ao constituir-se como “[...] espaço que possibilita a experiência, mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação” (OLIVEIRA et al., 2010, p. 14). Neste sentido, o processo formativo potencializa-se a partir de uma abertura do sujeito, tornando-o (ex)posto e aberto aos anseios e desafios de sua própria experiência.

Esse processo formativo caracteriza-se por considerá-lo sujeito da experiência (PASSEGI, 2016), construtor de seu próprio conhecimento, a experiência torna-se

singular em ambientes plurais. Assim sendo, “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Dessa maneira, a partir de reflexões que advêm desse emaranhado de informações que se desdobram em conhecimento, a questão de pesquisa delinea-se em compreender de que modo acontece o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da Licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com enfrentamentos e perspectivas nas escolhas e no desenvolvimento do estágio supervisionado no contexto da Pandemia da COVID-19?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da EMUFRN, seus desafios e proposições no estágio supervisionado, vividos na pandemia da COVID-19.

Como objetivos específicos para refletir e responder ao geral, apresento:

- Conhecer como experiências de estudantes-estagiários em Música da UFRN são exploradas e internalizadas;
- Analisar quais conhecimentos, aprendizagens e enfrentamentos foram mobilizados e articulados na e para construção do estágio supervisionado por estudantes-estagiários no contexto da Pandemia da COVID-19 e,
- Entender como é construída a docência por estagiários do curso de Música e como essa construção potencializa uma definição de docência-estagiária.

A estruturação da tese está organizada em capítulos com revisões teóricas e produção da pesquisa, as quais geram conclusões que configuram a própria tese.

No primeiro capítulo, apresentei minha trajetória pessoal e meu desenvolvimento acadêmico-profissional inicial que serviram como incentivo para a produção desta pesquisa. Esses movimentos pessoais e acadêmicos desencadearam possibilidades de aprender a ensinar a música em diversos contextos, que me motivaram a buscar, com interesse, conhecimentos que me fizeram refletir sobre como e porque ser professor. Neste sentido, fui internalizando minhas aprendizagens da docência e criando identidade na profissão.

No segundo capítulo, apresento reflexões sobre a formação inicial, a construção da docência e o desenvolvimento da profissão. Nessa perspectiva, busco destacar como essa construção é desenvolvida no estágio supervisionado da Licenciatura, 'em meio a pandemia da COVID-19, desafios e expectativas sobre a relação do estagiário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com as disciplinas do curso e as práticas desenvolvidas como princípio formador da docência em múltiplos contextos, ofertados aos estudantes-estagiários, durante o curso de formação de professores.

No terceiro capítulo, anuncio que trilhas formativas decorrem da relação de experiências compreendidas e internalizadas são disparadoras de reflexões para a construção de si da docência-estagiária. As trilhas são percorridas e parecem entrelaçar relações do sujeito com o conhecimento produzido, em processos formativos dentro e fora da academia. Assim, assinalo que, diferentemente, de uma formação pela formação, existem aproximações formativas, ao longo da vida, decorrentes de experiências pessoais e acadêmicas que se entrecruzam na produção da docência-estagiária.

No quarto capítulo, exponho os caminhos percorridos para a realização desta tese, a partir da (auto)biografia, destacando o contexto da pesquisa em meio à pandemia da COVID-19. Apresento os seis estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em música da UFRN que, de forma livre e esclarecida, narraram suas experiências formativas, em contextos de formação inicial e outras atividades de docência, como fonte de produção de dados, a partir de entrevista narrativa. Apresento, também, os desafios encontrados pelo pesquisador para dar continuidade a esta tese e que geraram reflexões em decorrência da pandemia. Acredito que foram momentos essenciais que levaram à reflexão e à análise dos dados empíricos pela interpretação sensível e ética para a compreensão do processo de construção da docência-estagiária pelos estudantes-estagiários.

No quinto capítulo, focalizo e exponho as análises desta pesquisa, a partir das narrativas (auto)biográficas enunciadas pelos estudantes-estagiários, em uma perspectiva de formação pessoal ao longo da vida e a construção da docência na graduação no contexto da pandemia da COVID-19. Apresento memórias que foram constantemente relacionadas às crenças, envolvimento pessoal e acadêmico em trilhas formativas que se constituíram e desenrolaram na construção da docência. Essa construção caracteriza-se pelos movimentos revelados no ato narrado, no

estágio supervisionado, expondo suas necessidades, desafios e conquistas no ensino remoto emergencial.

Da mesma maneira, anuncio a construção da docência pelos estudantes-estagiários. Assinalo a docência-estagiária a partir de mobilizações da formação inicial, entrecruzando conhecimentos em trilhas formativas, a partir de experiências pessoais e acadêmicas anunciadas, internalizadas, refletidas e significadas pelos estagiários. Dessa forma, sublinho a construção do sujeito estagiário, suas maneiras de pensar e agir como professor, seus desafios e construções no estágio supervisionado, os quais indico como docência-estagiária.

2 FORMAÇÃO INICIAL, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA

Neste capítulo, destaco a construção da docência e o desenvolvimento profissional na formação inicial de professores. Apresento algumas reflexões sobre estudos que têm discutido a docência no estágio supervisionado, em curso superior de Licenciatura.¹⁰ A formação inicial é o primeiro momento formal com o qual o estudante vai se familiarizando com os conhecimentos específicos de uma profissão. Decorre de uma escolha pessoal que vai se aprofundando com momentos de experiências ao longo do curso.

O estágio é o ápice de experiências com a docência para o estagiário. Ele vai se inteirando de atividades que potencializam reflexões sobre sua docência, assim sendo, coloca em prática tudo aquilo que ele aprendeu até aquele momento e que ainda irá aprender. Neste sentido, mantêm-se relações de conhecimentos entre a academia e a educação básica, proporcionando vivências para o desenvolvimento acadêmico-profissional.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS DISCUSSÕES

A formação inicial, em nível de **Licenciatura**, é o momento para a construção de conhecimentos ao desenvolvimento da docência, objeto central de um curso de formação de professores. Essa construção caracteriza-se pelo aprendizado de saberes diversos que são necessários ao exercício da profissão. A Licenciatura configura-se, desse modo, como um lugar de construção de aprendizados para aprender a ensinar.

É importante reconhecer que a formação de um professor não é determinada exclusivamente pela formação no ensino superior, mas carrega experiências e internalizações produzidas ao longo da vida que se adicionam e são confluentes aos modos do ensino superior de ir aprendendo a profissão. Dessa maneira, abordo questões que englobam tanto o processo formativo inicial, bem como ressalto as experiências de licenciandos anteriores à formação inicial da profissão. Essa combinação entre experiências pessoais e acadêmicas que se entrecruzam e

¹⁰ É importante destacar que o desenvolvimento do estágio em modo presencial na escola foi adaptado ao modo remoto por consequência do distanciamento social em decorrência da COVID-19 a partir do ano de 2020.

misturam dando oportunidade de reflexão e transformação é o que entendo como autoformação.

Para pensar esse processo de autoformação, assinalo a importância da formação inicial para a construção de uma identidade docente. “A formação inicial contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores” (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 15), “[...] é um momento privilegiado para os futuros professores e contribui fortemente para ampliar os saberes e conhecimentos necessários ao exercício da profissão” (PRATES; RINALDI, 2015, p. 1266).

Neste sentido, utilizo o termo formação inicial por entender a abrangência de momentos formativos vividos pelos sujeitos em sua vida pessoal e os entrelaçamentos destes com a formação da profissão na universidade.

Assim, a formação profissional do professor é certificada em curso superior ainda que não seja este o único espaço de construção de conhecimentos docentes que são mobilizados pelos professores quando em atividades da profissão.

Autores como Pimenta (1999); Marcelo García (1999, 2009, 2012); Bolzan, Wiebusch, Baptaglin (2014); Nascimento, Almeida e Passos (2016); Nóvoa (2017); Fleig; Bolzan (2017); Roldão (2017); Nóvoa (2017); Pires (2020) apresentam contribuições sobre a importância da formação inicial como princípio mobilizador de conhecimentos específicos para a construção da docência e do processo de desenvolvimento da profissão docente.

Uma das primeiras discussões no final da década de 90 foi sobre a formação inicial e a construção de uma identidade docente que abarcasse conhecimentos e saberes específicos da profissão, a partir de reflexão sobre a prática docente, evitando receitas ou mesmo fórmulas que se apresentam como meros reprodutores.

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 07).

Esse processo formativo que se introduz nas relações de aprendizagens para o desenvolvimento da profissão docente, potencializa-se porque: “É preciso que os acadêmicos tenham momentos de compartilhamentos com seus colegas e

professores, a fim de compreenderem as relações entre teoria e prática de modo a vivenciarem essa relação durante o curso” (BOLZAN; WIEBUSCH; BAPTAGLIN, 2014, p. 64).

A formação inicial é um momento de conhecer a profissão através de suas concepções de formação de acordo com as disciplinas, que são apresentadas aos licenciandos. Nesse momento, há um primeiro contato formal que se destaca pelo entrelaçamento da teoria com a prática. É aprender uma profissão a partir dela, ou seja, com experiências que possibilitem a construção da docência. Segundo Nascimento, Almeida e Passos (2016),

[...] o mais importante na formação inicial consistiria em aprender a aprender com a experiência, o que demanda avanços nos modos de traduzir essa lógica nas propostas curriculares, no âmbito da formação inicial, ou seja, é necessário constituir itinerários formativos que possibilitem romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho que pode ser traduzida em um somatório de momentos formais não articulados (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 11).

Da mesma forma, a formação inicial caracteriza-se:

Na construção de saberes e fazeres docentes, pelos estudantes em formação inicial, está implicada a necessidade de delinear processos formativos, que pressupõem escolhas, prioridades e oportunidades para dedicar o tempo às atividades curriculares e extracurriculares (FLEIG; BOLZAN, 2017, p. 16).

Essas características da formação inicial são o início formal de ação e de reflexão na construção dos conhecimentos necessários à formação docente. Neste sentido, “[...] tem-se o entendimento da formação inicial, que se configura como de cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa chave na formação do profissional” (ROLDÃO, 2017, p. 194).

No Brasil, a formação do professor para atuação na educação básica ocorre em curso de Licenciatura como está orientado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...] (BRASIL, 1996, não paginado).

A Resolução nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior apresenta a importância dos cursos de Licenciatura para a educação básica.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p. 11).

Em consonância com a Resolução nº 2, o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, apresenta a articulação entre os envolvidos no processo formativo nas três esferas educativas como base nessa formação em sistemas colaborativos. “A colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras” (BRASIL, 2019, documento não paginado). Assim sendo, essa necessidade de articulação entre, principalmente, o ensino superior e a educação básica acontece pelo fato de a escola ser o espaço de exercício profissional do professor, ainda que não seja o único.

É importante o destaque que, desde o final do século XX, já era apontada a necessidade de ampliação da discussão sobre a formação de professores. Isso pela compreensão de que a construção da docência, desde a formação inicial, também envolve elementos da trajetória de vida dos sujeitos em formação para a docência.

A docência decorre de processos de aprender a ensinar, ao longo da vida pessoal e profissional do professor. Nessa linha de pensamento, Marcelo García (1999) aponta que a aprendizagem da docência caracteriza-se por fases distintas: a) antes de entrar na academia; b) na formação inicial acadêmica; c) na iniciação à docência (na escola como professor iniciante) e d) em formação contínua. Essas fases são marcadas por conhecimentos da profissão e experiências mobilizadas e construídas ao longo de um processo de existência humana, envolvendo a formação pessoal e profissional do professor.

Essas características já eram ressaltadas pelo autor no final dos anos noventa do século XX, subdividindo-se em algumas fases da formação. A primeira fase, segundo o autor, é o *pré-treino* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25), que representa as

diversas formas de experiência vividas pelos sujeitos que fazem parte de sua formação pessoal antes de entrar na academia. Essa fase é marcada pelos diversos “exemplos” de professores na escola, igrejas, ONG’s com seus métodos, suas maneiras diferentes de ensinar, espaços em que o estudante participou ao longo de sua vida estudantil e pessoal que, de alguma forma, influenciaram-no a querer ser professor.

Já na *formação inicial* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25), o estudante, de maneira formal, vai aprendendo a ser professor, a partir dos conhecimentos específicos da profissão o que se dá por meio das disciplinas e de conhecimentos pedagógicos, além de acontecerem práticas de ensino para docência. Essa fase torna-se importante por apresentar ao licenciando aprendizagens teóricas e práticas que servirão para a construção da docência ao longo do curso.

A fase *de iniciação* (Ibid., p. 26) é apresentada como o início da carreira profissional docente. Essa fase é de “estratégias de sobrevivência” porque, ao estar em exercício da profissão, é que se aprende a partir da prática. Normalmente, são os três primeiros anos de docência, os quais proporcionam um conhecimento real, de tomada de decisões sobre o ensino e a aprendizagem.

A formação contínua ou fase *de formação permanente* (Ibid., p. 26), o autor aponta como sendo o investimento dos docentes em sua formação contínua. Esse desenvolvimento parte da formação com os pares na academia e na escola para o desafio de transformação social e cultural na aquisição de novos conhecimentos para a docência. É um aperfeiçoamento da profissão.

Para aprender a ensinar, estabelecem-se relações entre os conhecimentos da profissão, da disciplina e os conhecimentos da vida que, experienciados, constituem-se como importantes contextos de aprendizagens para ações de mudança pessoal e profissional. Neste sentido, a formação “[...] promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 21).

A aprendizagem da docência caracteriza-se pela ação, por exercer uma profissão que integre o ensinar e o aprender, motivando e modificando os sujeitos pelo conhecimento e pela experiência. Assim, a formação inicial de um professor é marcada pelo exercício de uma “profissão do conhecimento” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 08), que associe formas e jeitos diferentes de aprender a ensinar, modificando o outro e a si mesmo.

Neste aspecto e conjuntamente a esses destaques, Vaillant e Marcelo García (2012) destacam que: “Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 92).

Retomando e ampliando a ideia para além das políticas nacionais e de algumas teorizações trazidas até aqui:

O conceito de ‘formação’ vincula-se com a capacidade assim como a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 29).

Essas compreensões acerca da formação inicial apontadas pelos autores sugerem uma formação mútua que envolve saberes dos licenciandos com os saberes dos professores mais experientes. Para que essa formação inicial seja mobilizada pelo sujeito na academia, parece importante que, desde o primeiro dia de universidade, a profissão escolhida seja apresentada, refletida e problematizada pelos formadores.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Da mesma forma deve haver compreensão da importância desse espaço formativo que está “[...] entre as matérias universitárias e as práticas se produz um enriquecimento mútuo: cada componente do processo formativo se complementa com o outro e melhora a partir do outro” (ZABALZA, 2014, p. 110). Esse espaço formativo comum torna-se potencialmente dialógico quando existe um entendimento sobre as especificidades da pessoa em formação e suas expectativas entre a formação e a construção profissional.

Pontua-se esse lugar como sendo também um “[...] ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas [...] uma ‘casa comum’ da formação e da profissão [...]” (Ibid., p. 1116). Um lugar que,

segundo o autor, tenha uma presença forte de atuação do professor e o reconhecimento da profissão, que seja espaço de prática e experiência para a construção docente.

O espaço formativo que parece atribuir possibilidade de aprendizagens da docência, no caso aprendizados da docência na Licenciatura, é um lugar também como possibilidade de alternância entre a matriz curricular e as práticas nas escolas e fora delas. Um lugar que conjugue dimensão pessoal, relações profissionais e encontros de singularidades na produção de pluralidades.

Nóvoa (2017) e Zabalza (2014) apontam a importância de valorizar os contextos nos quais são oferecidas as formações, porque se apresentam como potentes ao dar condições para que as práticas sejam relevantes na aprendizagem docente. Neste sentido, as significações para a docência entrelaçam-se pelas relações pessoais e profissionais no processo de construção da profissão.

No processo de formação, momentos de dúvidas e dificuldades existem, mas momentos de aprendizagens e conquistas também. Isso acontece porque, como em qualquer outra profissão, na docência, necessita-se conhecer outros profissionais, locais de atuação e desenvolver conhecimentos específicos. Entendo que “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Pimenta (1999) já ressaltava, no final dos anos noventa, que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma *militância* pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30, grifos da autora).

Formar apresenta-se, desse modo, como um dispositivo para a construção profissional com interações entre a universidade, a escola e a sociedade. Se a formação constitui-se como compartilhamento formativo de construção pessoal e profissional, tratá-la como um modelo, ou mesmo uma receita, é torná-la menos propícia a um reconhecimento de si pelo sujeito, mesmo gerando significados no processo formativo.

Ferry (2004) compreende que a formação não é colocar na fôrma [sic], mas colocar em forma para (auto)formar-se. Essas formas são singulares na medida em que a tomada de decisão por parte do sujeito advém da busca por caminhos diversos no processo de (auto)formação, tornando-se, assim, ativas nos procedimentos de reflexão e significações atribuídas à formação. Isso parece decorrer das relações sociais, potencializando a(s) descoberta(s) de si na construção do desenvolvimento pessoal e profissional da docência. Assim, o autor apresenta o conceito de formação que:

É algo que está relacionado à forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma maneira de agir, refletir e aperfeiçoar essa forma. [...] Quando você fala sobre formação, você fala sobre formação profissional, sobre se colocar em posição de exercer práticas profissionais. Obviamente, isso pressupõe muitas coisas: conhecimentos, habilidades, uma certa representação do trabalho a ser realizado, da profissão a ser exercida, a concepção do papel, a imagem do papel que um vai desempenhar, e assim por diante. Essa dinâmica de treinamento, essa dinâmica de busca da melhor maneira, é um desenvolvimento da pessoa que será orientada de acordo com os objetivos que se busca e de acordo com sua posição. [...] É importante ver o treinamento dessa maneira: como **a dinâmica do desenvolvimento pessoal** [...]. O indivíduo **se forma**¹¹ (FERRY, 2004, p. 53-54, grifos do autor).

O autor destaca uma relação no processo de (auto)formação, a partir de um reconhecimento e pertencimento na construção da profissão.

A formação é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em ter aprendizagens, fazer descobertas, encontrar pessoas, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades de raciocínio e também a generosidade das imagens que se tem do mundo. É também descobrir suas próprias habilidades, seus recursos [...] (FERRY, 2004, p. 96)¹².

Neste sentido torna-se potencial descobrir-se na Licenciatura porque: “Na formação inicial, esses saberes são evidenciados no processo de aprender a

¹¹ “Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. [...] Es importante ver la formación de esta manera: como **la dinámica de un desarrollo personal** [...]. El individuo **se forma**”¹¹ (FERRY, 2004, p. 53-54, grifos do autor).

¹²Texto original: “La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos” [...] (FERRY, 2004, p. 96).

docência, como elementos fundamentais para a constituição do ser professor” (BOLZAN, WIEBUSCH, BAPTAGLIN, 2014, p. 64).

Ao aprender a ser professor, em cursos de Licenciatura no ensino superior, o licenciando amplia seus conhecimentos formativos pelo “querer estar e fazer” na medida em que esses conhecimentos apresentam-se sensíveis aos encontros e desencontros, pessoais e profissionais, nas múltiplas maneiras da formação do “eu” e seus significados na soma das singularidades formativas.

As experiências singulares do sujeito em formação servirão como propulsores para o desenvolvimento e, conseqüentemente, uma maior legitimidade de ser professor. “Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e conseqüências de nossas condutas e das dos demais” (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 92).

Formar é existencial ao ressignificar e dar novos sentidos ao que nos acontece, deixando marcas. Nesse processo, o “eu” em formação dá sentidos problematizadores a si e torna-se pauta reflexiva de experiências docentes.

As construções formativas parecem estar diretamente relacionadas às experiências singulares de cada sujeito. Essas experiências são complexas e instigantes porque acredita-se que, a partir delas, aconteçam mudanças de pensamento e de postura, por meio de uma intenção reflexiva de formação e conhecimentos de vida por parte do sujeito, são pensamentos destacados nos escritos de Larrosa (2006, 2011) e Passeggi (2011, 2013).

Roldão (2017) comunga da mesma ideia quando aponta que “as questões essenciais da formação de professores no tempo atual prendem-se assim, essencialmente, à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino” (ROLDÃO, 2017, p. 193). Neste sentido, essas atividades misturam conhecimentos específicos aos conhecimentos de mundo na perspectiva de constituir-se docente em espaços que oportunizam refletir sobre práticas que se desenvolvem e modificam ao longo do percurso.

Ao desejar ser professor e escolher a Licenciatura para compor sua trajetória docente, de maneira formal, os estudantes no ensino superior vão construindo sua capacidade de refletir sobre a teoria e a prática em todos os momentos da graduação. A academia vai oportunizando momentos de conhecimentos docentes porque eles

estão inseridos em uma matriz formativa. Sabemos que experiências são diferentes para cada sujeito em formação, mesmo que estejam em um mesmo espaço, por isso a construção docente não é homogênea, ela vai se transformando a partir de cada interação e interesses para o desenvolvimento acadêmico para a profissão.

2.2 CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO

A construção da docência parece ser constituída de elementos que ultrapassam proposições de uma matriz formativa de curso superior. Na literatura, utiliza-se, além do termo currículo, o termo matriz curricular que na “[...] formação de professores é decisiva na construção do compromisso político e social dos estudantes. Observamos que a matriz curricular é composta por diversas interfaces que são afetadas por interferências políticas, históricas e culturais” (SOUZA, 2014, p. 29). Quanto a racionalidade técnica, a matriz curricular apresenta-se com a indicação de eixos articuladores. “[...] conhecimentos profissionais; interação; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e específica; conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e dimensão teórica e prática” (VIAN, 2020, p. 45).

Desta maneira, nesta pesquisa, trataremos o currículo, ou matriz curricular, como matriz formativa por entendermos que o termo matriz pode ser compreendido como uma estrutura que estabelece relação entre os conhecimentos específicos de uma determinada profissão com o entendimento de quem está cursando, neste sentido, considerando que se torna mais aberto e menos determinante.

Vaillant e Marcelo García (2012) já sublinhavam que “[...] a autoformação e a aprendizagem autônoma acolhem, de forma mais sistematizada, os modos como as pessoas adultas aprendem” (VAILLANT, MARCELO GARCÍA, 2012, p. 42). Dessa maneira, aprender a ser professor está relacionado às ações, ao pensamento e ao próprio desenvolvimento profissional.

Na construção da docência, existem aprendizagens que dependem de tomadas de decisões do sujeito. Neste sentido, o processo de “*aprender a ser professor*” (NÓVOA, 2017, p. 1121, grifos do autor) também se caracteriza por acreditarmos que exista um certo nível de empenho e de envolvimento na formação docente por parte dos licenciandos, que se apresentam como momentos potencializadores de experiências significativas, as quais se transformam em confiança, autonomia,

permanência, motivação, compreensão, reflexão e decisão, gerando, assim, autoformação.

Considerar esse processo é acreditar que conhecer e desenvolver a profissão requer por parte dos futuros professores reflexão sobre suas escolhas, experiências vividas para o reconhecimento de si nas atividades da docência.

O processo de construção da docência implica o desenvolvimento de condições para análise e interpretação da sua própria atividade, favorecendo o desenvolvimento de seu conhecimento profissional, que incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Nesse sentido, o professor é colocado diante do desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas ante experiências vivenciadas nas práticas da docência. Afastar-se da experiência vivida, retomando-a para avaliar sua eficiência, buscando referenciais que o ajude nessa análise são importantes passos nesse processo. Salientamos que um dos desafios colocados aos professores está em compreender o lugar que ocupam o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico em sua atuação docente (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 53-54).

A docência decorre de um conjunto de experiências¹³ que se entrelaçam aos conhecimentos da formação inicial. Cada sujeito vai constituindo a sua docência a partir de suas experiências. O saber construído a partir da experiência “leva à reflexão dentro do processo do presente-na-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que, não precise ocorrer por meio de palavras” (SCHÖN, 2000. p.33).

A literatura também tem focalizado pesquisas acerca da formação inicial do professor de música, apresentando apostas e concepções na constituição da profissão e no desenvolvimento docente, as quais vêm sendo produzidas na percepção de atuação em diferentes/diversos espaços desde o início do Século XXI: Del-Ben (2003); Cereser (2004); Penna (2007); Bellochio, Garbosa (2010); Werle, Ahmad e Bellochio (2011); Bellochio (2016); Gaulke (2017); Uriarte e Kalff (2020). A formação inicial constrói-se a partir das matrizes curriculares, sobretudo para a docência na educação básica. Mesmo assim, os autores também pensam que essa formação possa ser estendida para outros espaços além da escola.

Desde o início dos anos 2000, pesquisadores da educação musical apontam a importância de pensar a formação do professor de música de modo a integrar

¹³“Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento” (LARROSA, 2011, p. 06).

diferentes concepções de ser professor ao aprender os aspectos pedagógico e musical de forma a refletir sobre os saberes da docência porque: “Hoje, o desafio para nós, formadores de professores, é aprendermos a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes” (DEL-BEN, 2003, p. 30). Essa crítica manifesta-se como preocupação formativa no campo do conhecimento, da legislação que orienta as Licenciaturas e que se oportunize “a formação inicial como um percurso a ser construído pelos próprios licenciandos” (Ibid., p.30), como representações da experiência formativa na construção docente.

Cereser (2004) ressalta que “devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas” (CERESER, 2004, p. 27). Torna-se necessário aprender a ser professor de música e, além de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, outros conhecimentos precisam ser inseridos para mobilizar movimentos no desenvolvimento da profissão.

Como mencionado anteriormente, as mudanças foram acontecendo ao observar-se que os cursos de Licenciatura precisavam repensar suas matrizes curriculares para dar espaços a outras aprendizagens que vão se transformando para além da escola.

Ao destacar-se que a construção de outros conhecimentos é importante na formação, é porque para “além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86). Neste aspecto, são outras propostas que podem estar na matriz curricular, ou mesmo fora dela, que nortearão esse movimento formativo.

Penna (2007) salienta que a construção da docência é um “compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos” (PENNA, 2007, p. 53). Esse compromisso social apresentado pela autora constrói-se na docência como dispositivo de transformação. “Os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites” (BELLOCHIO, GARBOSA, 2010, p. 249). Seria possível dizer que o limite dos sujeitos em formação é o que move o querer dar um passo à frente na formação, de modo a compreender que mudanças são necessárias em toda e qualquer situação

e que maneiras diferentes de compreensão e construção da docência vão se constituindo ao longo da formação inicial, por entender que:

O pressuposto é de que através da reflexão crítica e de vivências musicais e pedagógico-musicais, as futuras professoras possam agir e pensar musicalmente em seus contextos de docência, promovendo condições processuais para a educação musical na educação básica (WERLE; AHMAD; BELLOCHIO, 2011, p. 100-101).

Neste sentido, “[...] ser professor é uma profissão que se constitui a partir de singularidades próprias e complexas, construídas sobre, para e na docência” (BELLOCHIO, 2013, p. 80).

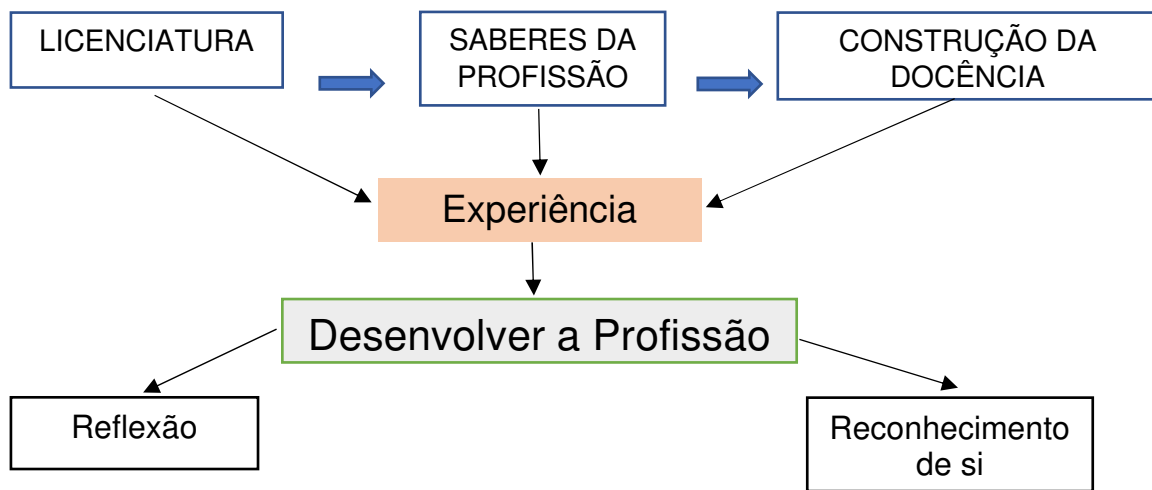
Para a formação de professores de música, penso em dois movimentos: um que ‘veste’, cobre, reveste, progressivo, representado pela formação e seus saberes, constituídos por saberes da docência, por conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, fundamentais ao trabalho profissional do professor; conteúdos que constituem conhecimentos da tradição e conhecimentos que renovam e se renovam na contemporaneidade; e outro, retroativo, que vira do avesso o que foi vestido, representado pelo conhecimento e práticas derivadas da produção científica historicamente acumulada. No caso de professores de música, conhecimentos que representam a historicidade da produção musical e de suas formas de existência, tanto do ponto de vista musical como do ponto de vista didático e metodológico (BELLOCHIO, 2016, p. 10).

Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018, p. 76) salientam que: “O desenvolvimento profissional, por esse viés, assume papel importante na constituição de espaços que proporcionam a escuta ativa, o entendimento do outro e a percepção da complexidade enquanto compreensão do todo, a partir das necessidades individuais e coletivas”.

Assim, a construção docente na formação inicial configura-se como importante mecanismo de compartilhamento de conhecimentos da profissão de modo que, ao desenvolverem-se dentro da profissão “fortalecem a ideia da tríade universidade, profissão e escola como lugar comum na formação docente” (URIARTE; KALFF, 2020, p. 197).

Pires (2020) estende a compreensão ao salientar que é a partir das experiências que se constroem reflexões sobre a construção da docência. “Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz na prática pedagógica [...]” (PIRES, 2020, p. 04). Devemos, portanto, atrelar a formação a um querer, a uma vontade de desenvolver-se na construção de uma profissão. Para melhor ilustrar esse processo de construção da docência, apresentamos a figura 2.

Figura 2: Formação inicial, Estágio Supervisionado e Docência



Fonte: o próprio autor (2023).

Ao mobilizar o processo de pensamento sobre a construção da docência para o desenvolvimento da profissão, autores desencadearam um movimento de discussões e de compreensões sobre a formação docente que foram se constituindo ao longo de décadas. A docência como princípio de uma profissão, a de ser professor, acontece pelas aprendizagens de conhecimentos, de experiências pessoais e profissionais internalizadas pelos licenciandos que articulam saberes da profissão com a responsabilidade de refletir sobre o ensino em seu processo de desenvolvimento.

É notório que a construção da docência vai se transformando pelas necessidades de ampliação do campo de atuação e pelos desafios do exercício da profissão. Esses desafios servem como ponto de partida para mudanças ou transformações de práticas, metodologias e avaliações, ao longo da aprendizagem. Planejar, escolher materiais, saber ensinar, saber aprender fazem parte desses momentos da docência como representações formativas.

Essa reflexão sobre a construção da profissão apresenta-se a partir de observação e ações que se mostram potentes para o desenvolvimento da profissão. Tudo o que se faz na Licenciatura serve, de alguma maneira, para a docência. Assim sendo, destaco, no próximo subcapítulo, a construção da docência no estágio supervisionado como importante desbravamento pessoal e acadêmico no contexto pandêmico que serviu para ampliar algumas discussões que levam a refletir sobre maneiras e formas de ser professor em diferentes momentos e contextos que fazem parte da profissão.

2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOCÊNCIA, DESAFIOS E EXPECTATIVAS

Ao configurar-se como importante elemento de apropriação da profissão docente, o estágio supervisionado é orientado pela legislação brasileira que o define como componente curricular:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, não paginado).

O estágio está organizado em quatro etapas, a partir da segunda metade do curso sendo composto por 400h. “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). Dessa forma, as instituições de ensino superior contemplam, em seus currículos, espaços formativos para a realização do estágio supervisionado, tendo, como foco principal, a educação básica brasileira para o desenvolvimento da docência dos estagiários.

Pimenta e Lima (2005) entendem que o estágio supervisionado:

[...] se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade de prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 06).

Alencar (2017) ressalta a importância do estágio supervisionado como iniciação profissional *in lócus*.

O Estágio Supervisionado, compreendido como um dos espaços de aprendizagens docentes, a partir de suas especificidades, pode representar um profícuo ambiente de iniciação profissional na formação inicial, por possibilitar a ressignificação de conhecimentos anteriores e permitir a construção e reconstrução de conhecimentos (ALENCAR, 2017, p. 22).

Alencar (2017) explica que:

O Estágio Supervisionado, na formação inicial, assim como outros componentes e programas formativos, significa esse encontro, um momento fecundo de aprendizagens e possibilidades: de conhecimento, discernimento e crítica das teorias em ação (ALENCAR, 2017, p. 26).

Esse encontro do estudante de Licenciatura com a docência, no estágio supervisionado, parece decorrer de singularidades que se entrelaçam na docência-estagiária, a qual, por sua vez, remete a possíveis trilhas formativas, que impulsionam reflexões sobre elementos musicais e pedagógicos.

É importante salientar que o estágio, além de ser parte integrante da formação inicial, caracteriza-se como um componente curricular que tem conhecimentos específicos e, ainda, congrega formação, orientação e supervisão com foco na docência. Neste sentido, “[...] é relevante a ideia de estágio como articulação entre teoria e prática, pois assume o caráter de atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações que nelas se realizam” (SAMPAIO, 2018, p. 43-44).

Na Educação Musical, o estágio supervisionado é compreendido como “[...] um componente que ocupa lugar de destaque nos cursos superiores de formação de professores” (BUCHMANN; BELLOCHIO, 2007, p. 229). Mateiro e Cardoso (2005) entendem que o conhecimento da realidade do futuro professor apresenta-se como dispositivo de construção da docência no estágio supervisionado. Assim:

Os futuros professores de música, de um lado, descreveram o comportamento dos alunos, atividades planejadas e realizadas, características materiais e funcionais da escola, trabalho cooperativo com o professor de artes e, de outro, fizeram considerações reflexivas a respeito das experiências vividas. Ao longo do estágio os estudantes modificaram suas expectativas, suas visões acerca do ensino de música e suas atitudes pessoais e profissionais. Refletiram sobre: ser músico e ser professor, aprender através do ensinar, e sobre o estágio como conscientizador do papel do professor como educador musical e sua responsabilidade social (MATEIRO; CARDOSO, 2005, p. 02).

Para as autoras, o estágio supervisionado, como uma parte da construção da docência, torna-se relevante para o estudante de Licenciatura, que, ao estar em contato com os espaços de ação docente, é levado para momentos de questionamentos, descobertas, anseios, ações, dúvidas, fracassos e vitórias, potencializando reflexões decorrentes do processo formativo.

Buchmann (2008) indica a importância de conhecer o espaço de futura atuação docente, a escola. “Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores” (BUCHMANN, 2008, p. 29).

Werle (2010), por sua vez, apresenta o estágio supervisionado como forma de aproximação do estagiário com o campo do trabalho. Assim:

O estágio curricular é uma etapa da formação acadêmico-profissional de professores que tem buscado aproximar o futuro professor ao campo de trabalho, de modo a contribuir com a organização e implementação de atividades pedagógicas, bem como com a reflexão e a problematização da realidade escolar (WERLE, 2010, p. 36).

Mateiro (2008) anota que:

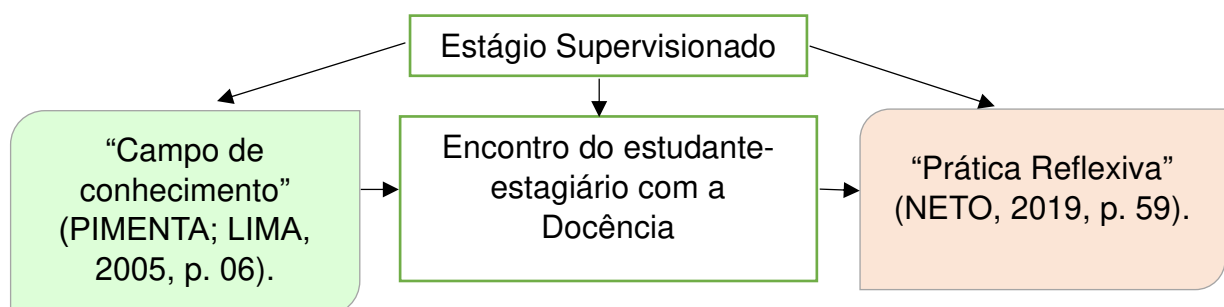
Não cabe dúvida que essa estrutura organizacional de currículo implica em uma concepção para tratar os conteúdos que se consideram fundamentais à formação de professores. Dessa maneira, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências e às demandas sociais (MATEIRO, 2008, p. 21-22).

Essas exigências sociais, apontadas pela autora, estão relacionadas às demandas de espaços formais e emergentes de atuação do professor de música. Neste sentido, é significativo que o futuro professor

seja capaz de atuar profissionalmente na docência de música nos diversos espaços da educação básica e em outros espaços educacionais fora das escolas como projetos sociais, organizações não-governamentais contemplando as diferentes faixas e contextos (MATEIRO; SOUZA, 2008, p. 45).

Da mesma forma, o estágio caracteriza-se como “[...] um dos principais eixos na formação do professor de música, bem como um dos elementos que contribui para aproximar o licenciando de música de seu campo profissional” (SHIOZAWA; PROTÁZIO, 2017, p. 125). Essa aproximação apresenta-se como princípio da construção da autonomia pelo estagiário.

Figura 3: Processos de construção da docência no estágio supervisionado



Fonte: o próprio autor (2023).

No período de estágio, esse movimento é desenvolvido com a “[...] ideia de estágio curricular supervisionado como prática reflexiva, na qual se possibilita ao futuro professor vivenciar e experienciar o cotidiano escolar” (NETO, 2019, p. 59). Nessa experiência, são mobilizados pensamentos propositivos e críticos para compreender-se a complexidade da educação.

Comungando as mesmas ideias, Uriarte e Kalff (2020) compreendem que:

O Estágio Supervisionado proporciona uma aproximação do(a) licenciando(a) com a prática docente e com o campo profissional, ao possibilitar que este(a) reflita sobre a sua atuação docente, sobre a relação teoria e prática como instâncias integradas, assim como, sobre os seus anseios pessoais sobre ser professor(a) de música (URIARTE; KALFF, 2020, p. 180).

Para além dos espaços de desenvolvimento docente, essa relação de aproximação entre a teoria e a prática no estágio supervisionado torna-se relevante pelas trocas de experiência e vivências dos estudantes-estagiários com os professores da academia, educação básica e colegas de curso, possibilitando um aumento no leque de apropriações como forma de ampliação de conhecimentos.

Neste aspecto, “[...] o contato entre colegas na mesma situação e professores experientes permite uma troca de experiências em tempo real [...]” (NOGUEIRA, 2014, p. 76). Essa troca é essencial na medida em que os envolvidos pelo/no processo formativo são instigados a vivenciar e refletir sobre desafios que são apresentados no decorrer do estágio, além de apropriarem-se de conhecimentos que transformam seus modos de pensar e agir.

Caimi (2014) compreende que, no momento do estágio supervisionado, os estagiários têm momentos de aprendizagem docente que são bases à construção de conhecimentos de um professor. Aprender a ser professor é estar em movimentos de construção da docência em espaços reais de atuação profissional, aprendendo a ensinar, refletir, reconstruir, dialogar, avaliar. É um momento em que se

[...] espera se preparar o licenciando para a docência demonstrando, neste sentido, uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes habilidades, saberes, práticas e conhecimentos pedagógicos, que compreendem as metodologias, as práticas de ensino e o estágio supervisionado (CAIMI, 2014, p. 30).

Para Bellochio (2016), o desenvolvimento é complexo porque perpassa pelo amadurecimento do sujeito enquanto ser social, estabelecendo relações que estimulam a formação e as expectativas do espaço de atuação.

Pensar em contexto de atuação é fundamental para o desenvolvimento de posturas mais críticas, diante do movimento da educação musical, nos contextos em que o ensino de música é realizado. Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento (BELLOCHIO, 2016, p. 12).

Neste sentido, permite-se ao sujeito refletir sobre situações de ensino, delineando caminhos e estratégias para resoluções de problemas de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado. Assim, “o desenvolvimento ocorre numa construção processual, podendo haver também desconstruções” (GAULKE, 2017, p. 24).

Sperb (2017), ao pesquisar sobre estagiários do curso de Música, destaca a importância da reflexão sobre os desafios encontrados no estágio, acreditando que a experiência “[...] do querer formar-se, da maturidade do sujeito” (p. 42) torna-se um fator essencial na construção da docência, porque

[...] é possível que, mesmo que os estagiários sintam dificuldades em relacionar as disciplinas do curso entre si, ao cursá-las podem construir experiências que tornem possível a articulação de conhecimentos na construção da docência, e o estabelecimento de ‘ligações entre a Licenciatura e a Música’ (SPERB, 2017, p. 42, grifos do autor).

Essa construção da docência está baseada na reflexão das ações pedagógicas e pedagógicas-musicais pelo estudante-estagiário, principalmente, por se tratar de ensino, a partir dos conhecimentos pessoais e profissionais e das relações nesse contexto.

Essas reflexões potencializam-se porque o estudante expressa suas dúvidas, percepções e concepção, uma vez que, de alguma forma, “[...] em sua formação, o processo seja feito também de dentro para fora, a ponto de criar uma criticidade no futuro docente, a ponto de essa situação se refletir em sua prática em sala de aula, no momento de sua atuação” (MACHADO, 2018, p. 21). Dessa forma, todo o processo formativo que articule conhecimentos, experiências e pesquisa torna-se importante na construção docente desenvolvida no estágio supervisionado.

A aproximação dos sujeitos em formação com os conhecimentos específicos da profissão, desenvolvendo-os no estágio supervisionado, torna-se essencial porque é o momento no qual os estudantes-estagiários desenvolvem a docência, a partir de sua interação com a matriz formativa e das escolhas de trilhas formativas

experienciadas. A docência, para além da sala de aula, envolve o dia a dia da escola, as reuniões semanais de planejamento, as trocas de conhecimento entre o estagiário, o professor e os alunos da escola e outros.

2.3.1 Pandemia da COVID-19: transformações para desenvolver o estágio supervisionado

A partir do ano de 2020, toda a formação humana, científica e tecnológica foi sendo motivo de muitas preocupações, reflexões, desafios, perguntas, medos, incertezas, por causa de uma notícia que veio como um meteoro desgovernado. “Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou hoje (11) [março, 2020] que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2)” (BRASIL, 2020, não paginado)¹⁴. Essa notícia estremeceu todas as estruturas sociais, políticas, econômicas da sociedade mundial.

Como desenvolver-se sem o convívio social? Quais impactos esse vírus causaria à população mundial? Será o início de um fim? Ou o fim de um começo? Não se sabia ao certo o que estava por vir. O que pensar sobre o futuro, ou mesmo o agora, que se aproxima com tanta insegurança em saúde pública.

Nesse contexto mundial, o Brasil publicou o Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, que: “Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública [...]” (BRASIL, 2020, documento não paginado).

Nessa esteira, foram sendo organizados novos parâmetros de convivência que começaram a estabelecer restrições a partir de um isolamento para tentar conter o vírus. A partir da Recomendação do Conselho Nacional de Saúde Nº 036, de 11 de maio de 2020, ficou estabelecido que se: “Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos” (BRASIL, 2020, documento não paginado). Com isso, foram suspensas todas as atividades desenvolvidas consideradas “não essenciais”.

¹⁴ Para mais informações: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>.

Esse formato de mudança brusca de comportamento, de isolamento social, trouxe para a educação muitos desafios que até então não faziam parte de reflexões para a formação de professores, tanto em nível federal, estadual e municipal no Brasil.

Em decorrência, foi necessário o deslocamento das aulas presenciais para outro tipo de formato que se estendesse a todo o território nacional.

Não era fácil chegar a um entendimento, pelo fato de haver muitas discrepâncias e necessidades de lidar com um novo cenário. Assim, foram sendo escancaradas as desigualdades sociais em relação à distribuição de renda e de que forma pudesse ser utilizada para beneficiar a aprendizagem dos milhões de estudantes matriculados em todos nos níveis de educação básica, técnica e superior brasileira.

É preciso desenvolver novas competências a partir das habilidades já existentes, com estudos e pesquisas, além de novas plataformas pedagógicas, para suprir as necessidades educacionais. Essa reflexão educacional tem impulsionado muitas medidas no campo das tecnologias, mas, vale ressaltar que o ensino com o uso dessas tecnologias só será realmente democrático se todos os alunos tiverem acesso à internet (GONÇALVES, AVELINO, 2020, p.49).

Saliento que não foram disponibilizados tecnologias ou recursos pelo governo federal para a maior parte dos alunos da educação brasileira, de modo que, naquele momento, eles não tiveram a oportunidade de desenvolver-se como cidadãos em conhecimento e nas relações sociais. Esses cidadãos ficaram em casa, sem acesso à internet e tecnologias.

[...] sabe-se que a continuidade do processo de formação, orientado pela condição remota, depende de certos recursos materiais, inacessíveis para quem não puder pagar por eles. Assim, as considerações sobre desigualdade de acesso ao ensino e mesmo da precarização docente (ALVES, 2021, p. 16).

Apenas os mais abastados financeiramente seguiram seu percurso formativo de maneira menos agressiva ou menos impactante em relação aos de baixa renda. Essa dissonância formativa não foi pauta de nenhuma política pública educacional definida pelo governo vigente.

Como professora, posso seguramente afirmar que temos resistido à ineficiência do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas, reinventando nossas práticas curriculares e musicais, e aproximando a família da escola e vice-versa (OLIVEIRA; FARIAS 2021, p. 160).

Neste sentido, a educação foi aprimorando e ressignificando as experiências formativas e propondo outras para que os processos de aprendizagem e desenvolvimento escolar e acadêmico da população brasileira pudessem prosseguir.

O Ministério da Educação publicou a portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou, em caráter de excepcionalidade, a mudança das aulas presenciais para as aulas por meios digitais. “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020, documento não paginado). Dessa forma, todas as instituições precisaram passar por processos de transformação e reconstrução de seus projetos políticos e pedagógicos para dar continuidade ao processo formativo de seus professores e estudantes.

Para as Instituições de Ensino Superior (IES), o desafio ainda se tornava maior pela necessidade de dar continuidade a momentos diferentes da formação do estudante de nível superior. Em qualquer contexto, necessita-se de relações entre as IES com outros espaços e pessoas que fazem parceria na construção do desenvolvimento de uma determinada profissão, como, por exemplo, a escola de educação básica que é potencial aliada na formação inicial de professores como lócus de desenvolvimento da docência.

Gonçalves e Avelino (2020) ressaltam que “De fato, o estágio supervisionado permite ao futuro docente refletir sobre a sua atuação no ambiente de trabalho, ao relacionar a teoria e a prática, tão importantes na qualidade de ensino” (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 41). Da mesma forma, Souza e Ferreira (2020) chamam a atenção para a mudança do estágio no modo presencial para o estágio no ensino remoto emergencial.

Esse contexto, dentre os inúmeros impactos decorrentes da suspensão de aulas e de atividades presenciais, nos convoca a observar e pensar alternativas para a validação do componente estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, à luz de estratégias que considerem as atividades formativas do ensino remoto, tanto já integrantes ao currículo do curso, ou propostas a partir da necessidade de replanejamento advinda da pandemia (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 3).

Mudanças de estratégias foram necessárias para dar continuidade ao estágio de forma a não prejudicar a aprendizagem da docência naquele momento do curso. É sabido que essa mudança não foi fácil devido ao isolamento social.

Diante do contexto do ano de 2020, onde o mundo todo se encontrou tomado pela situação emergencial provocada pela pandemia da COVID19 e o consequente isolamento físico, foi necessário que o estágio supervisionado no Ensino Fundamental ocorresse de forma remota. Essa condição se deu tendo em vista que as escolas, tanto públicas quanto privadas, estavam fechadas para a realização da regência de classe presencialmente e a maioria delas não tinha infraestrutura adequada para que seus alunos acompanhassem as aulas de suas casas (BIASOTTO et al, 2020, p. 5).

Algumas reflexões sobre o ensino e a profissão, mesmo de forma remota, foram traçadas de maneira estratégica, mobilizando conhecimentos relacionados à docência e outros atrelados à pandemia de modo emergencial. Neste aspecto, momentos de ação e desenvolvimento no estágio precisavam de pensamentos que gerassem ações para que o estágio supervisionado na pandemia se mantivesse formativo.

A docência é um cenário discursivo de trocas interativas e, no espaço virtual, envolve atividades, síncronas e assíncronas de produção do conhecimento escolar. Na nossa argumentação, o estágio é uma das realizações da docência. É uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades da profissionalização (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 10).

Os autores assinalam as trocas interativas como componente importante na construção da docência no estágio supervisionado. Neste aspecto, apontamos para a continuidade do estágio a partir de articulação de conhecimentos formativos entre o presencial e o remoto. Essa interação torna-se essencial para ações de criação, organização e planejamento que fazem parte da qualificação das aprendizagens da docência.

Muitos foram os desafios enfrentados para o desenvolvimento do componente curricular estágio na modalidade de ensino remoto, no entanto percebemos que a experiência foi significativa no processo de formação dos estudantes. O trabalho online não impediu que desenvolvessem competências como o planejamento, a avaliação e a gestão de sala de aula (DANTAS, 2021, p. 17).

Mateiro e Cunha (2020) afirmam que esse contexto formativo necessita de reflexão sobre o estágio no ensino remoto emergencial “[...] evidenciando desafiantes condições humanas e pedagógicas colocadas pela pandemia” (MATEIRO; CUNHA; 2020, p. 1). De certa maneira, as autoras ampliam a discussão sobre o formato do estágio que pode gerar precauções ou mesmo incertezas. Essas incertezas foram se constituindo nesse contexto pandêmico.

“Estamos cientes de que essa situação emergencial está longe de ser a solução ideal para a realização de estágios no contexto educacional e não temos certeza sobre

as consequências dessa decisão em tempos de pandemia” (Ibid., 2020, p. 04). Essas decisões precisaram ser tomadas para minimizar os efeitos desse novo modo de estágio no formato remoto para que se possibilitasse o processo de construção da docência.

Lima e Pires (2020) ressaltam que: “Sem dúvida, o fenômeno da pandemia que o Brasil atravessa leva-nos à uma reflexão sobre dois vieses: a negação ou a aceitação da mudança de metodologias e formas de fazer a docência” (LIMA; PIRES, 2020, p. 78). Assim sendo, fez-se pertinente desenvolver ações que integrem práticas nesse novo modelo que sejam momentos vividos e transformados a partir de particularidades desse processo formativo em docência com ações pedagógicas e musicais.

Além desses conhecimentos, outros foram sendo buscados por demandar desse modo de aula através de mídias e tecnologias sociais, o que apontou para reflexão a respeito do impacto sobre as produções, seu desenvolvimento, constituindo-se parte de conhecimento essencial na e para aprendizagem docente em música.

[...] os conhecimentos relacionados à filmagem e edição de vídeos impactariam fortemente as criações artísticas que, neste formato midiático, pode demandar mais tempo e disposição por parte daqueles que, como a docente, teriam que aprender esses novos conteúdos. Desta forma, os seminários sobre os estilos musicais que no presencial já se iniciavam na I unidade, seriam adiados para a segunda unidade (BRAGA et al, 2020, p. 12).

Ao conscientizar-se sobre esses novos conteúdos, cabe ressaltar a importância de estagiar, gerando mobilizações e discussões sobre como manter esse modo de estar em constante transformação dentro do novo modelo de escola. Uma escola que, do ponto de vista social, modificou-se para o não físico ao adaptar-se às medidas sanitárias vigentes no período. Diante disso, desse tempo de incertezas que potencializou novas aprendizagens, “[...] o estágio supervisionado assume sua vertente formativa e reflexiva tão cara à formação acadêmico-profissional em música” (MATEIRO, 2021, p. 172).

Assim, o estágio supervisionado conformou-se de aproximações, encontros e desafios de estudantes-estagiários com a docência, com o trabalho inerente à profissão de professor. O desenvolvimento da docência pelos estagiários é pautado por acertos e por erros na medida em que sejam oferecidas ações permanentes que permitam uma relação do sujeito com as situações reais da docência.

Tratamos a construção da docência como parte da formação dos futuros professores. Essa construção requer um certo nível de reflexão sobre o contexto no qual o futuro professor atuará. Estar em situação real de ensino mostra que existe alguma possibilidade de constituir-se um profissional que pense em sua formação e que demonstre capacidade de interlocuções entre o contexto e suas aprendizagens.

No contexto da pandemia, destacamos desafios que se caracterizam em estabelecer relações formativas que possibilitem ao estagiário conhecer outras formas de atuação, desenvolver aprendizagens docente e pensar e agir como professor no decorrer de momentos singulares de prática docente inicial, de modo que mobilizem o futuro professor a um descobrimento e pertencimento da profissão num contexto diferente do qual está acostumado.

Estar exposto a práticas da profissão vem demonstrando que, para a formação de um profissional comprometido, o desenvolvimento da docência parece acarretar possibilidades de construção de uma autonomia relacionada ao coletivo, produzindo sentidos a partir de sua análise sobre a prática. Assim, “os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites” (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 249). Esse comprometimento parece ter relação com todas as escolhas feitas no processo formativo. Escolhas que causam encontros e desencontros, anseios e frustrações, assim como parecem ser determinantes nas formas de desenvolver-se a docência. Percebemos, portanto, que os caminhos são muitos e longos até chegar-se a uma profissão.

O estágio supervisionado possibilita aos futuros professores construir modos e maneiras de ser professor. Neste sentido, o estágio supervisionado, como parte da formação inicial, mobiliza cada indivíduo a gerar o conhecimento aprendido, ensinado e praticado na academia e os problemas e resoluções da educação e da música.

Assim, o percurso vivenciado por estudantes-estagiários mobiliza-se na formação inicial, a partir do envolvimento nas disciplinas e nas atividades na matriz curricular, além de agregar conhecimentos oriundos de outras atividades de docência. Neste sentido, parecem ser reverberadas na formação pessoal e acadêmica, na qual é composto um emaranhado de possibilidades de aprendizagens pedagógicas e pedagógico-musicais, importantes no processo de construção docente, ao qual denominamos, trilhas formativas.

O estágio supervisionado na pandemia da COVID-19 foi mais um desafio para as universidades, as escolas e os partícipes do processo de formação em relação ao seu potencial presencial, que foi sendo adaptado ao ensino remoto emergencial. Desse modo, esse importante componente curricular começou a ser repensado para aproximar o estagiário ao campo de estágio de forma a dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional.

Essa prática reflexiva desenvolvida no ES deu oportunidade de o estudante-estagiário conhecer novas maneiras de ensinar e aprender, a partir de suas escolhas e seu envolvimento na matriz curricular. Dessa forma, o desafio do estágio remoto foi dando oportunidades para conhecer novas possibilidades de ações para a construção da docência, além de ampliar suas ações e concepções sobre o ser professor de música.

2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA UFRN

O estudante da Licenciatura em Música da UFRN está em contato direto com a docência desde o primeiro semestre do curso, propiciando que esse estudante observe situações reais de ensino da música em diferentes espaços. Essa prática é curricular através das Metodologias de Ensino da Música.

[...] as 400 horas de atividades práticas como componentes curriculares serão contempladas tanto através de observações dirigidas em espaços escolares e não escolares quanto nas atividades práticas realizadas na universidade, por meio dos componentes obrigatórios de Metodologias de Ensino da Música. É a partir delas que o discente poderá refletir a respeito de aspectos relacionados à gestão educacional e às políticas públicas de educação, inclusive relacionando-as aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (estes contemplados principalmente nas Metodologias de Ensino da Música I, III e IV), e terá contato com situações reais de ensino, com ênfase na observação e análise, sob a orientação do professor na UFRN e em diálogo com o professor da aula observada (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 27).

Isso significa que estudantes em início de curso não irão ministrar aulas, mas dar oportunidade de estar presente em espaços de atuação, convivendo, contextualizando, observando, tornando-se um potencial na aprendizagem docente

oferecidos nos quatro primeiros semestres do curso. Os componentes curriculares são organizados em¹⁵:

Metodologia do Ensino da Música I: Estudo e aplicação prática dos métodos ativos, com **atividades de observação** em escolas especializadas. Ênfase nos processos pedagógicos com reflexões a respeito de políticas públicas de gestão educacional, incluindo direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Metodologia do Ensino da Música II: Estudo e aplicação prática das teorias e abordagens do Ensino da Música com **atividades de observação** na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, contemplando a atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições.

Metodologia do Ensino da Música III: Estudo e aplicação prática das teorias e abordagens do Ensino da Música com **atividades de observação** no Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. Ênfase nos processos pedagógicos com reflexões a respeito de políticas públicas de gestão educacional, incluindo direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Metodologia do Ensino da Música IV: Estudo e aplicação das propostas pedagógicas relacionadas com práticas de ensino de música com **atividades de observação** em escolas especializadas e espaços não escolares [Instrumento e Canto, Música de Câmara, Práticas musicais em grupo (Coro, banda e orquestra)]. Ênfase nos processos pedagógicos com reflexões a respeito de políticas públicas de gestão educacional, incluindo direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020, grifo nosso).

Conhecer e observar diversos espaços e situações de ensino desde o primeiro semestre de formação é possibilidade de ampliar as reflexões sobre o ser professor e a complexidade do ensino, relacionando-as aos conhecimentos construídos no decorrer do curso. Essas disciplinas não são o estágio supervisionado, mas são uma espécie de “introdução” que levará o estudante-estagiário a uma compreensão das possibilidades de atuação nas práticas da docência no estágio.

No contexto desta pesquisa, o futuro professor de música estudante da UFRN, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso - PPC, constrói competências e habilidades de acordo com articulação dos saberes musicais e pedagógicos. Assim, são expostos como objetivos do curso:

- Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos da linguagem sonora;
- Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, texturas, base formal, etc.) e os elementos não materiais (gestos, aspectos cognitivos, metodologia, etc.) pertinentes ao estudo e apreciação da literatura musical para integrar prática pedagógica e interpretação artística;
- Conceber, organizar e interpretar roteiros e instruções para a realização de projetos artísticos;

¹⁵ Informação disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635069

- Analisar e aplicar combinações e *reelaborações* imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos, suas transformações e rupturas;
- Ser consciente e crítico de seu papel social e ético, para enfrentar desafios da sociedade contemporânea nas atividades artísticas, pedagógicas e culturais;
- Adotar uma postura investigativa, reflexiva, criativa e inclusiva diante de suas atividades para produzir conhecimento, buscando aprimoramento contínuo;
- Estar preparado para a atividade docente com possibilidade de atuação em diversos campos de trabalho (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 21).

O estágio supervisionado curricular é ofertado a partir do quinto semestre do curso em espaços escolares e não-escolares. Dessa forma:

Os estágios curriculares do Curso de Licenciatura em Música da UFRN são atividades obrigatórias cuja importância advém do fato de representarem o diálogo entre a realidade do ensino em espaços escolares e não escolares (com convênios firmados para este fim) e as disciplinas do curso, tanto as relacionadas à pedagogia (Conhecimento Humanístico, Pedagógico e de Pesquisa) quanto aquelas relacionadas à prática musical (Conhecimento de Fundamentos Teóricos e Técnicos da Música, de Práticas Musicais e Optativas) (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 28).

O estágio supervisionado em música da UFRN está dividido em quatro modalidades distintas:

Estágio Supervisionado I: Estudo, planejamento e prática orientada de ensino da música em escola especializada, na forma de intervenção pedagógica com discussão e produção de relatório incluindo análises sobre atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições.

Estágio Supervisionado II: Estudo, planejamento e prática orientada de ensino da música em escola de educação básica na Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais, na forma de intervenção pedagógica com discussão e produção de relatório incluindo análises sobre atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições.

Estágio Supervisionado III: Estudo, planejamento e prática orientada de ensino da música em escola de educação básica no Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio, na forma de intervenção pedagógica com discussão e produção de relatório incluindo análises sobre atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições.

Estágio Supervisionado IV: Estudo, planejamento e prática orientada de ensino da música em contextos não escolares, na forma de intervenção pedagógica com discussão e produção de relatório incluindo análises sobre atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 29, grifos do autor).

É importante salientar que essa matriz curricular entrou em vigor em 2020. Assim, apenas os estudantes que ingressaram no curso naquele ano seguem essa

matriz¹⁶. Cada modalidade de estágio supervisionado é realizada pelo estudante-estagiário no semestre em que está matriculado, ou seja, nos quatro semestres que precedem o final do curso.

O estágio supervisionado na escola de música da UFRN figura na matriz curricular, dando oportunidade de o estudante conhecer realidades de ação da docência a partir das ações que agregam conhecimento para a construção docente. Os estágios curriculares são momentos de envolvimento em ações direta de docência dos estudantes, a partir de movimentos formativos.

Movimentos formativos que acolhem e se constituem a partir experiências pessoais e acadêmicas como princípios motivadores de construção docente e que são expressos pelas buscas que justifiquem escolhas ao longo da vida. Comungo das palavras de Josso (2010): “As Histórias de Vida em Formação contam, sob a forma de uma peregrinação ‘vital’, a busca de um saber-viver [...]” (JOSSO, 2010, p. 115). Desta maneira, os conhecimentos vivenciados pelo sujeito, entrelaçam-se entre si dando movimento ao desenvolver-se no sentido formativo.

Neste sentido, desafios e expectativas sobre a relação do estagiário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com as disciplinas do curso e as práticas desenvolvidas no estágio foram se reconstruindo como princípio formador da docência no período pandêmico. É importante ressaltar que não se trata de descomprometimento com e sobre o estágio, mas de integrar movimentos que se apresentam ao longo do percurso formativo como mobilizadores de reflexão e ação docente no desenvolvimento da profissão.

A partir de considerações sobre formação na Licenciatura, destaco que a academia é o início de uma caminhada para constituir-se professor. Essa caminhada perpassa pela matriz curricular e vai adentrando em espaços de atuação que possibilitam ao estudante-estagiário poder estar perto da realidade das atividades docentes na educação básica.

Estar nesses espaços permite observar, refletir e agir sobre os momentos que antecedem o estágio supervisionado, podendo construir seus próprios materiais e metodologias, bem como adaptando à realidade na qual está inserido.

Assim posto, consideramos a realização do estágio supervisionado nesse período pandêmico que mobilizou de várias formas, órgãos públicos, sanitários e

¹⁶ Na metodologia, abordaremos sobre esse tema ao apresentarmos o contexto da pesquisa.

educacionais para manter-se a educação e, conseqüentemente, o estágio na Licenciatura, com o mínimo de prejuízo à formação.

Desse modo, é possível entender que esses modos de aprender a ser professor potencializam-se nas semelhanças e diferenças formativas, nos encontros com o espaço de estágio, nas relações com outros estagiários, supervisão e coordenação, além de abarcar suas aspirações pessoais, aspectos da instituição formadora e espaço em que a docência-estagiária está sendo realizada.

No próximo capítulo, apresento essas relações que potencializam a construção da docência, a partir de experiências formativas, construídas pelo estudante-estagiário em seu percurso na academia e, em paralelo, às suas atividades da matriz curricular, configurando, trilhas formativas.

3 TRILHAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS QUE SE DESDOBRAM

Neste capítulo, abordo o que nomeio como trilhas formativas, buscando tecer relações entre as trilhas e o conceito de experiência (LARROSA, 2002). Entendo que essas relações potencializam processos de formação de estudantes-estagiários ao longo da vida, confluindo aprendizados que precedem à formação acadêmica e aqueles realizados na Licenciatura.

Assim, trilhas formativas configuram processos relacionais que produzem confluências, interfaces com os conhecimentos do curso de formação de professores e os conhecimentos da vida do estudante-estagiário antes do seu ingresso na Licenciatura. As trilhas formativas sustentam experiências da docência-estagiária e tem por base mobilizações, reflexões e internalizações musicais e pedagógico-musicais, desenvolvidas dentro e fora do curso.

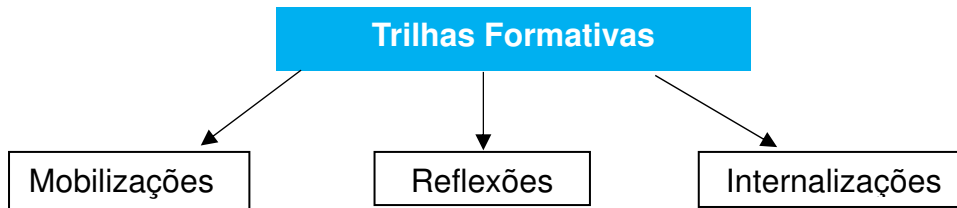
A escolha do termo trilhas formativas, partiu de reflexões sobre movimentos no processo formativo. Para pensar o termo tomei imagens do nordeste brasileiro, onde vivo. Neste espaço do Brasil, em sua faixa litorânea, existem dunas que são grandes ecossistemas constituídos de grãos de areia que se movimentam pela ação do vento. Essas dunas são percorridas por pessoas autorizadas pelo IDEMA - Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente,¹⁷ que proporcionam a quem as busca, emoções que se modificam a cada passeio em decorrência de as dunas serem móveis e se transportarem ou mesmo mudarem de posição pela ação natural de movimentos. Neste sentido, os movimentos das dunas são potencialmente importantes para que se tenham percepções e emoções diferentes a cada passeio turístico. Assim, pensei em trilhas formativas, na formação inicial, que também são constituídas de “experiências móveis” que são únicas a cada momento de vivenciá-las, refleti-las e internalizá-las pelo sujeito em formação, gerando possibilidades de agregar conhecimentos por seus desejos, anseios e perspectivas na construção da profissão docente.

Defendo que são as trilhas formativas percorridas pelos estudantes da Licenciatura em Música que produzem escolhas para as suas edificações docentes na realização do estágio supervisionado e, por certo, continuarão a construir a docência ao longo do exercício profissional.

¹⁷ Para maiores informações acessar: < <http://www.idema.rn.gov.br/>>.

Argumento, assim, que as trilhas formativas são sustentações aos processos formativos e decorrem do envolvimento, participação, reflexão, avaliação, dentre outros aspectos do sujeito na construção de possibilidades que o ajudem a compreender e desenvolver a profissão desejada.

Figura 4: Experiências que se desdobram



Fonte: o próprio autor (2023).

Na área da Educação Musical, Bellochio (2003), no início do século XXI, já apresentava que:

O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. Particularmente, defendo que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Cereser ressalta que “este [educador musical] deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas” (CERESER, 2004, p. 29). Assim, a formação inicial do educador musical e suas experiências formativas singulares de transformação do “eu” decorrem de uma “aprendizagem experiencial” (ZABALZA, 2014, p. 187) imprevisível.

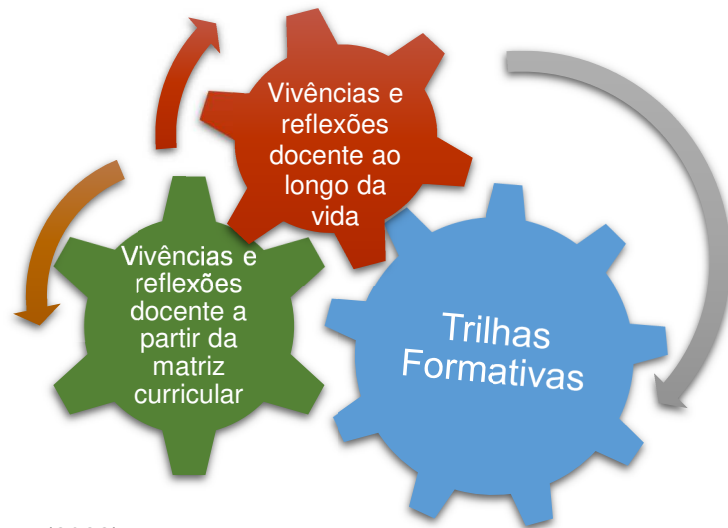
Destaco, assim, um processo formativo derivado de trilhas formativas que levam ao reconhecimento de si na profissão docente.

3.1 TRILHAS FORMATIVAS COMO CONSTRUÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

As trilhas formativas tornam-se potencializadoras na e para a formação do professor por mobilizarem e impulsionarem experiências, ao desenvolvimento profissional de professores.

A figura 5 apresenta alguns elementos que entendo comporem a vida pessoal e acadêmica do estudante-estagiário de Licenciatura. São momentos que se enredam.

Figura 5: Trilhas Formativas



Fonte: o próprio autor (2023).

Para compor a ideia de trilhas formativas, penso no conceito de Larrosa que aponta que a experiência é única, singular, imprevisível, livre, humana, reflexiva e aberta, a partir de uma tomada de decisão do sujeito para o processo de transformação de si.

Se chamo de 'princípio da transformação', é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto à sua própria transformação. Ou à transformação de suas palavras, idéias, de seus sentimentos, de suas representações, etcétera e assim por diante. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, acima de tudo, faz a experiência de sua própria transformação (LARROSA, 2006, p. 90)¹⁸.

Essa transformação compreendida por Larrosa apresenta-se ao dar sentido à existência do sujeito em formação, no caso do estudante de Licenciatura, a partir de experiências formativas. Por isso, um ponto a ser levado em consideração no processo de desenvolvimento de formação profissional é a "tomada de decisão" do sujeito em formação. Querer e expor-se ao desconhecido torna-se indispensável ao próprio processo formativo.

No campo dos estudos sobre formação de professores, Vaillant e Marcelo García (2012) atribuem três dimensões à formação: *autoformação*, *heteroformação* e

¹⁸ "Si o denomino 'principio de transformación' es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación" (LARROSA, 2006, p. 90).

interformação. A *autoformação* caracteriza-se quando o “[...] indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. A *heteroformação* é a que “[...] se organiza e se desenvolve ‘de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa”. E a *interformação* é referente “[...] à formação que se produz em contextos de trabalho em equipe” (p. 30).

Os autores sinalizam que pouco se fará em relação à formação se o sujeito não compreender o sentido de formar ou formar-se, de expor ou expor-se, de transformar ou mudar através das relações, ou seja, de ter claramente o sentido de si e de seu envolvimento no processo formativo junto ao desenvolvimento pessoal. Daí, a necessidade de uma tomada de decisão, sair da zona de conforto e envolver-se ativa e criticamente às incertezas. Essa tomada de decisão tem relação com o que se pretende buscar, o que se pretende agregar e inovar de conhecimento na construção da profissão docente.

Decidir-se a estar em formação, torna-se mobilizador de reflexividade do estudante de Licenciatura, ao dar movimentos às experiências que se constituem como dispositivos formativos, quando entende-se o processo do desenvolver-se pessoal e academicamente. Essa construção pode ou não possibilitar a transformação do sujeito, pode ser desenvolvida em trilhas formativas como propulsoras de experiências.

3.2 EXPERIÊNCIA PESSOAL: APROXIMAÇÕES DO “EU” COM A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Entendo que a experiência é pessoal. Na construção argumentativa de minha concepção percebo que se pessoas estiverem em um mesmo espaço de experiência, como uma feira do livro, um concerto não significa que todos terão as mesmas sensações ou reflexões. Serão sensações e reflexões únicas, singulares que servem de base para modificar-se a si mesmo, a partir da experiência.

Assim sendo, ressaltamos relações de produção de conhecimentos, com o outro e consigo mesmo, que podem gerar ou não potencialidades na (auto)formação. Essas aproximações do conhecimento, a partir da vivência com anseios e desejos formativos, desencadeiam possíveis transformações que nominamos de experiência pessoal.

Larrosa, com relação à construção da experiência do “eu”, sublinha a “Reflexividade”, inferindo que as escolhas do sujeito estão relacionadas e como essas escolhas trarão (re)significados para sua formação. A reflexividade é descrita como ir ao encontro de algo que está exterior ao sujeito e, ao ser compreendida, tem potência para tornar-se experiência. Assim, o evento retorna, constitui-se em experiência e transforma o sujeito. Com isso:

Se o chamo de ‘princípio da reflexividade’, é porque ‘o que acontece comigo’ é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de mão única porque a experiência envolve um movimento de exteriorização, de me deixar, de deixar de fora, um movimento que vai ao encontro do que acontece, ao encontro do evento. E um movimento de volta porque a experiência assume que o evento me afeta, que tem efeitos sobre mim, sobre o que sou, o que penso, o que sinto, o que sei, o que é externalizado em relação ao evento, que é alterado, que é alienado¹⁹ (LARROSA, 2006, p. 90).

O autor entende o sujeito que vai ao encontro do que lhe acontece e transforma-se, sendo o próprio sujeito da experiência. Compreendo que esse processo reflexivo é importante na medida que há disposição em considerar refletir ações vividas na formação inicial.

É necessário pensar as experiências e buscar compreender o vivido como significados de si na construção da docência, uma autorreflexão. “Nesse sentido, a formação docente deve possibilitar experiências formativas, por meio de análise crítica [...] uma formação que contemple uma reflexão crítica da sociedade e também uma autorreflexão na qual a subjetividade seja posta em evidência” (FREITAS; CAMPOS, 2021, p. 9). Elias, Vosgerau e Ayres (2022) afirmam que “quando o professor realiza uma reflexão sobre sua própria prática, experienciando e se transformando, este percurso pode ser denominado de autorreflexão” (ELIAS; VOSGERAU; AYRES, 2022, p. 2).

Desse modo, compreendo que as trilhas formativas vinculam-se ao processo de (auto)formação quando o sujeito em formação reflete experiências e produz

¹⁹ “Si lo llamo 'principio de reflexividad' es porque 'lo que me pasa' es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento unidireccional porque la experiencia implica un movimiento de exteriorización, de salirme, de dejarme afuera, un movimiento que va hacia lo que sucede, hacia el acontecimiento. Y un movimiento hacia atrás porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta, que tiene efectos sobre mí, sobre lo que soy, lo que pienso, lo que siento, lo que sé, lo que se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena” (LARROSA, 2006, p. 90).

significações em seu processo formativo. Vaillant e Marcelo García (2012) já apontavam que a autorreflexão é essencial no processo de (auto)formação.

É, que independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que a pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012, p. 31).

Ao apresentar esse trecho, as ações propostas nas formações necessitam de um elemento chave: a motivação em querer formar-se para mudar a si e, em consequência, transformar-se. Acredito que o grau de envolvimento e responsabilidade nas experiências de (auto)formação que o indivíduo desenvolve profissionalmente ao longo da vida pode ser gerador de mudanças em sua formação profissional.

O terceiro ponto abordado por Larrosa, com relação à construção da experiência, é a “Imprevisibilidade” que se apresenta como algo a ser explorado, o novo. Aquilo que me afeta, mas que não tenho controle sobre ele. É ser um garimpeiro em busca do ouro em meio a tantos cascalhos que se apresentam primeiro, mas sempre existe a persistência em buscar e encontrar o desejado. É por isso que:

A experiência sempre tem algo imprevisível (do que não pode ser visto de antemão, do que já não é visto de antemão), de imprevisível (do que não pode ser dito antecipadamente, do que não pode ser já foi dito), de imprescritível (do que não pode ser escrito de antemão, do que não está escrito). A experiência sempre tem alguma incerteza. É minha, a incerteza é constitutiva. Porque a abertura que a experiência oferece é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. É por isso que a experiência é sempre uma aposta pelo que não é conhecido, pelo que não pode, pelo que não é desejado²⁰ (LARROSA, 2006, p. 104).

Aventurar-se em possibilidades da experiência torna-se uma incerteza pelo não conhecido, como também uma possível transformação pela sensibilidade. Seria um erro afirmar que o sujeito que é exposto a uma experiência seria sempre transformado. É preciso levar em consideração o fato de que muitos fatores podem

²⁰ “La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de ante- mano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede decir de antemano, de lo que no está ya dicho), de imprescriptible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es mía, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere” (LARROSA, 2006, p. 104).

interferir/influenciar no querer fazer, aceitar, estar disposto a mudar. No entanto, a experiência torna-se um dispositivo de formação por apresentar-se de múltiplas formas, em diferentes contextos, os quais podem sugerir momentos de imprevisibilidade da relação do sujeito com a experiência, propiciando, ao mesmo tempo, diferentes formas e maneiras de transformação, dando sentido à mudança de si.

O quarto ponto apresentado pelo autor é a “Liberdade”. Uma liberdade que está relacionada, segundo Larrosa, à paixão. Uma paixão que se sofre, que convive, que experimenta, dando assim, um sentido de apaixonar-se. Para o autor:

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (LARROSA, 2018, p. 29).

A paixão apresenta-se ao sujeito por estar fora de si mesmo e ele é encantado pelo desejo, pelo amor, mas existe, segundo o autor, um tensionamento entre “liberdade e escravidão [...] felicidade e sofrimento” (Ibid., p. 30), momentos de tensão nos quais o sujeito, por estar envolvido, quer continuar a experienciar, sem prever os resultados, mas a experiência é o “lugar da liberdade”²¹ (LARROSA, 2006, 105).

O quinto ponto, que marco como importante, está relacionado ao “Heterogêneo” que trata do diferente, ou melhor dizendo, trilhas formativas diferentes que se apresentam como possibilidade, ou potencialidade, do sujeito ser tocado ou não pela experiência, dando novos sentidos à dimensão pessoal e profissional. Uma forma de transformar-se a si mesmo pela sensibilidade, pela emoção.

Assim, a experiência torna-se condição para nossa própria existência porque a experiência é indissociável do sujeito. Por isso, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida [...]” (LARROSA, 2018, p. 33). Dessa maneira, dar sentido à docência seria uma forma constante de construir possibilidades significativas de ação do sujeito. Há um desprender-se de si, dando sentido à existência.

O sexto e sétimo pontos conectam-se entre si ao destacar um sujeito com “Abertura” para transformar-se pela experiência feita de “Singularidade” porque, conforme o autor, a experiência é sempre subjetiva. Portanto:

²¹ “lugar de libertad” (LARROSA, 2006, 105).

Se chamo de 'princípio da subjetividade', é porque o local da experiência é o sujeito ou, em outras palavras, porque a experiência é sempre subjetiva. Mas é um assunto capaz de deixar que algo aconteça com ele, isto é, que algo aconteça com ele em suas palavras, em suas idéias, em seus sentimentos, em suas representações, e assim por diante. É, portanto, um sujeito aberto, sensível, vulnerável e exposto. Por outro lado, o 'princípio da subjetividade' também implica que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que experiência é sempre a experiência de alguém ou, em outras palavras, que a experiência é, para cada qual, cada um, que cada um faz ou sofre com sua própria experiência, e que de uma maneira única, singular, particular, própria²² (LARROSA, 2006, p. 90).

A experiência é única e subjetiva, porque ela é sempre de alguém individual e não é de forma geral, mesmo se vários sujeitos estejam expostos a algum tipo de experiência comum. É sempre singular, pessoal e própria. A singularidade que se apresenta colocando o sujeito como protagonista de si, transformando-o em sujeito da própria experiência.

Acredita-se que experiências individuais e singulares podem também ser refletidas e analisadas por outros sujeitos que participam ou participaram de um processo formativo em um mesmo espaço ou em contextos diferentes de forma única e reflexiva sobre o que “me” acontece. Esse pensamento está embasado nas palavras de Del-Ben (2012, p. 51) que afirma:

Parto da premissa de que as ideias dos licenciandos sobre o ensino de música na educação básica, assim como os valores e práticas a elas associadas, não são construídas somente a partir de experiências individuais, numa espécie de vácuo social. Elas também são derivadas das múltiplas experiências e interpretações vividas por outras pessoas, incluindo outros professores de música e seus formadores, e a eles transmitidas; resultam da interação e da comunicação entre diversos indivíduos e grupos, em diferentes tempos e espaços.

Essas relações concretizam-se pela compreensão da história de vida e por fazer parte da formação de si, transformando as relações humanas.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de

²² “Si lo denomino ‘principio de subjetividad’ es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado, el ‘principio’ de subjetividad’ supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (LARROSA, 2006, p. 90).

representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Pensando nessa perspectiva, construir a docência a partir da experiência de si por estudantes da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte apresenta-se como um potencial na tomada de decisões de estudantes em relação ao seu processo de desenvolvimento acadêmico, gerando novos significados às suas experiências de transformação pessoal e profissional em seu processo formativo inicial.

Ao dar visibilidade às experiências pessoais, que derivam de oportunidades de conhecimentos e aprendizagens na educação e na música, elas se sustentam a partir de ações para a construção da profissão. Essa semelhança entre a experiência pessoal e o conhecimento é marcada por tentativas, acertos e erros ao longo do caminho que exige compromisso, a contar com seus conhecimentos para desenvolver-se professor.

3.3 EXPERIÊNCIA ACADÊMICA: CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO

Experiência acadêmica configura-se como dispositivo de formação plural e singular por oportunizar ao estudante aprender, experienciar e refletir sobre conhecimentos específicos da profissão. Dessa forma, o desenvolvimento do estudante, na academia, decorre de sua interação com a matriz curricular. São disciplinas, atividades teóricas e práticas, atividades de pesquisa que se somam à trajetória de construção de conhecimentos específicos da área, em que o sujeito vai desenvolvendo habilidades. É o início do caminho para tornar-se um profissional.

Essa experiência da docência enreda para o conhecimento da profissão no processo de identificar-se e transforma-se a partir da sua escolha. Dessa maneira, as trilhas formativas também derivam de experiências acadêmicas imbricadas por serem externadas e reflexionadas pelo estudante-estagiário a partir de seu envolvimento, vivência e ponderação que, de certa maneira, possam ressoar em algo que ainda não aconteceu junto ao seu processo de construção da docência no curso superior, em especial, no estágio supervisionado.

Larrosa (2006) opõe-se a um pensamento de formação como experimento que se torna homogêneo em sua dimensão e não dá lugar à subjetividade, porque “[...]”

não pode ser planejado no modo técnico”²³ (LARROSA, 2006, p. 99). Esse pensamento de não homogeneidade é apresentado de forma a quebrar o paradigma da modernidade. A experiência não é uma prescrição, é singular, porque ela é única, não se repete. Assim:

Se todos participamos de um evento ou, em outras palavras, se algo acontece a todos nós, por exemplo, a morte de alguém, o fato é que todos são iguais, o que acontece conosco é o mesmo, mas a experiência da morte, a maneira pela qual cada um sente, vive, pensa, diz, conta ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso, diferente, singular, para cada um. É por isso que poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte. A morte é a mesma do ponto de vista do acontecimento, mas singular do ponto de vista da [...] experiência²⁴ (LARROSA, 2006, p. 101).

Neste sentido, experiência acadêmica, a partir da matriz curricular de um curso superior de Licenciatura, tem a meta de organizar conhecimentos em uma matriz curricular, os quais possam contribuir com a transformação dos modos de pensar e ser de um sujeito. São experiências de cada indivíduo e que se apresentam de forma ímpar, em uma comunidade plural, na qual as transformações vão se revelando através das construções do “eu”.

Ao mesmo tempo, as aprendizagens da pedagogia e da música servirão de base para a construção da docência conjuntamente com as experiências musicais e pedagógicas desenvolvidas ao longo da vida.

Pensar a experiência acadêmica na construção da docência, a partir da tomada de decisão, da reflexividade, da imprevisibilidade, da liberdade, do heterogêneo, da abertura e da singularidade do sujeito em formação, da relação com a profissão, aproxima-o do processo formativo de forma a integrar experiências de vida que antecedem a formação acadêmica e que se entrelaçam aos conhecimentos acadêmicos, podendo, de alguma forma, suscitar outros conhecimentos pessoais e profissionais que vão inovando a educação pelos modos de ser do professor.

²³ “[...] no puede planificar-se al modo técnico” (Ibid., p. 99).

²⁴ “Si todos nosotros asistimos a un acontecimiento o, dicho de otra manera, si a todos nosotros nos pasa algo, por ejemplo, la muerte de alguien, el hecho es para todos el mismo, lo que nos pasa es lo mismo, pero la experiencia de la muerte, la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentido a esa muerte, es, en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya. Por eso podríamos decir que todos vivimos y no vivimos la misma muerte. La muerte es la misma desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la [...] experiencia” (LARROSA, 2006, p. 101).

4 CAMINHOS DA PESQUISA

A tese foi construída pelos caminhos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, cuja natureza é qualitativa e está relacionada com narrativas de histórias formativas que me foram contadas pelos seis estudantes-estagiários participantes desta pesquisa.

A narrativa de um sujeito provoca ação e reflexão sobre o ato narrado que se constrói por histórias singulares de estagiários.

Entendemos como *narrativa* a qualidade estruturada da experiência compreendida e vista como uma história; por outro (como uma abordagem de pesquisa), as diretrizes e formas de construir significado, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise de dados biográficos²⁵ (BOLÍVAR, 2002, p. 44, grifos do autor).

Ao considerar o sujeito como reflexivo tomo a ideia de que narrativas expressam reconhecimento de si. E, esse processo de construção do ser é considerado como reflexividade narrativa.

[...] reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas. Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade (PASSEGGI, 2021, p. 96).

As tentativas de acertos e erros decorrentes desse processo, faz parte de compreender o humano em seus pontos de vista e interpretações de sua própria vida.

Delory-Momberger (2011) afirma que narrar é um ato formativo.

Não podemos evocar a questão dos modelos biográficos sem abordar a questão da narrativa, que, mesmo não sendo o único, é um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária. Enquanto textualização elaborada das representações do curso da existência, a narração (auto)biográfica também é submetida às variações sócio-históricas. As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para biografar sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em

²⁵ Os dados biográficos foram as narrativas. “Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (BOLÍVAR, 2002, p. 44, grifos do autor).

determinada época e no seio de uma cultura (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Na pesquisa (auto)biográfica busca-se “[...] compreender como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam a consciência histórica de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Partindo do pensamento dos autores, acredito que, ao narrar, o estudante-estagiário tornou-se ator, roteirista, diretor de suas próprias produções. Ao externar sobre a construção da docência-estagiária, a narrativa trouxe elementos da vida antes e durante a graduação do estudante-estagiário.

Neste sentido, a reflexão sobre a história de uma vida produzida em narrativa

[...] designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2010, p. 56).

Essa relação das experiências do sujeito com o contexto revela uma atitude singular e única, o que o torna protagonista de si. Nesse processo, o narrador – estudante-estagiário parece percorrer caminhos construídos por memórias de suas experiências. Como refere Josso (2010), remete a um “caminhar para si”.

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (JOSSO, 2010, p. 27).

A potência da pesquisa auto(biográfica) em estudos sobre a formação de professores e, no caso desta pesquisa, sobre a construção da docência-estagiária, sugere a compreensão de trajetórias pessoais e acadêmicas narradas por estudantes-estagiários que disparam sentidos acerca da constituição de suas trilhas formativas que estão envolvidas com a produção de sua docência. Uma narrativa movimenta um caminhar para si, como sugere Marie Christine Josso.

A escolha do verbo *caminhar* sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos

longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes anteriores e os seus comportamentos (JOSSO, 2010, p. 83-84, grifos da autora).

Diante dessa concepção, entendemos as narrativas de formação como forma de ser e de estar no mundo, a partir de memórias, compreendendo que, nesta pesquisa, estudantes-estagiários são narradores protagonistas de sua docência-estagiária.

No contexto da pesquisa de tese, as narrativas foram tomadas a partir da escuta de experiências, reveladoras de trilhas formativas, como modos de compreender o processo de construção da docência por estudantes-estagiários da Licenciatura em Música da UFRN.

Conhecer as narrativas de estudantes-estagiários da Licenciatura em Música da UFRN é agregar conhecimento, costurar as aprendizagens e conhecer o desenvolvimento da docência-estagiária como forma de tecer “retalhos de um caminhar para a docência” (ALMEIDA, 2017, p. 183).

Dar visibilidade às narrativas dos estudantes-estagiários possibilitou entender como tornam-se expositores de sua própria experiência, bem como apresentam-se como anunciadores de seu processo formativo. Assim, “busca-se a apreciação e reflexão sobre cada história de vida, onde cada participante ocupa o lugar de sujeito de sua própria formação” (ALMEIDA; LOURO, 2017, p. 4).

Logo, desenvolver esta pesquisa de tese baseada no método (auto)biográfico destacou-se por referenciar modos de compreensão narrativa acerca da construção da docência por estudantes-estagiários o que produziu conhecimentos acerca do desenvolvimento da docência-estagiária

A partir da abordagem (auto)biográfica, destaco algumas perguntas: Como os estudantes-estagiários pensam e desenvolvem sua docência? O que escolhem e por que escolhem? O que foi desenvolvido? Como articulam aprendizados do curso com os aprendizados fora do curso na construção da docência? Como articulam conhecimentos da educação e da música nesse contexto pandêmico para pensar sua docência com seus modos de ser e estar?

Com esta metodologia de pesquisa, busquei compreender como os estudantes-estagiários constroem sua docência-estagiária, a partir de suas relações

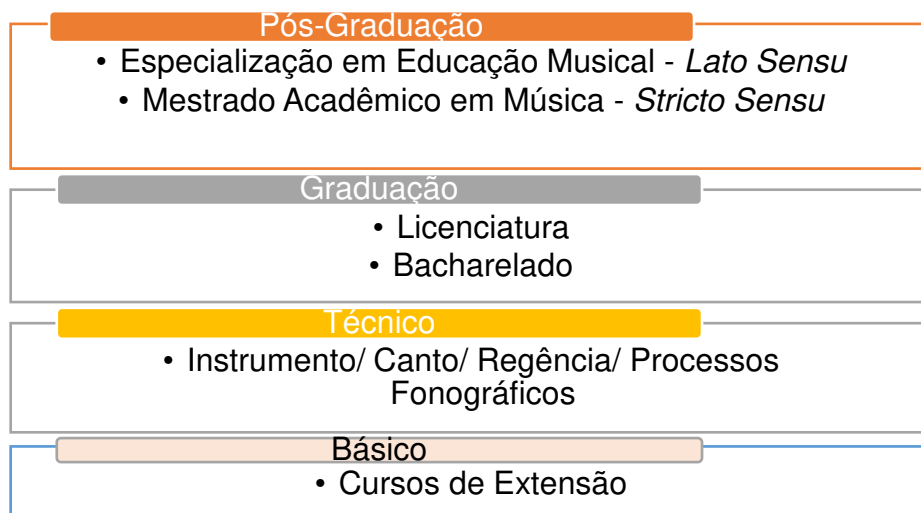
formativas constituídas de conhecimentos específicos da área de música e de educação.

A partir do exposto, passo a apresentar como os dados foram produzidos para a pesquisa de tese, retomando o foco de compreender como os estudantes-estagiários constroem a sua docência, interrelacionando conhecimentos da formação com a ideia de trilhas formativas e as necessidades da docência em espaço de ensino da educação básica, no caso do ensino médio.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A EMUFRN

A EMUFRN é uma Unidade Acadêmica Especializada da UFRN. A Escola tem cursos de formação profissional, curso Técnico em Instrumento: Canto, Regência e Processos Fonográficos; Licenciatura e Bacharelado em Música, bem como pós-graduação em nível de Especialização *Lato Sensu* e de Mestrado acadêmico *Stricto Sensu* em Música. Além disso, também existem os cursos de extensão: musicalização, instrumentos musicais e teatro musical que compõem os diversos espaços de ensino e aprendizagem musical da instituição. A figura 6 apresenta a EMUFRN a partir de seus cursos.

Figura 6: A EMUFRN



Fonte: EMUFRN (2023)²⁶.

Destaco o curso de Licenciatura em Música que foi o espaço escolhido para a realização desta pesquisa de tese. A criação do curso aconteceu no ano de 2004 e

²⁶ Para maiores informações acessar: < <https://musica.ufrn.br/>>.

pautou-se na compreensão de que havia necessidade de ampliação de uma formação profissional ao professor de música que viesse abarcar situações emergentes de ensino inerentes à profissão.

Reconhecendo a necessidade da elaboração de um currículo que propiciasse ao aluno vivenciar situações complexas, sem que o conhecimento musical fosse artificialmente fragmentado e diluído nas outras linguagens, foi criado o Curso de Licenciatura em Música da UFRN, em 2004. Não obstante as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, à época recentemente elaboradas e divulgadas pela Comissão de Especialistas em Música do MEC, apontarem novas possibilidades, os paradigmas subjacentes à grande maioria dos currículos de música estavam baseados em um modelo historicamente sedimentado cuja concepção se alinhava a uma racionalidade instrumental e fragmentadora. Na prática, ocorria uma ênfase nos estudos das linguagens e idiomas musicais que tentavam dar conta de um repertório prescrito, perpetuando-se, assim, uma prática musical com pouca conexão com a realidade do cotidiano do aluno, além de não contemplar a diversidade musical presente em outros contextos (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 07).

Atualmente, o curso tem como objetivo “formar profissionais aptos a atuar de maneira articulada na educação básica e suas modalidades, em Instituições de ensino específico de música, bem como nos campos instituídos e emergentes” (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 11). Há uma preocupação na formação do professor de música, com inúmeros campos de atuação docente emergentes, além da formação para a docência na educação básica.

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vêm compondo os nossos cursos superiores, a elaboração de uma proposta curricular para uma Licenciatura em Música deverá, necessariamente, contemplar essa pluralidade, criando espaço para uma construção aberta, não diretiva e que possibilite uma ação interativa entre os participantes – discentes, docente e comunidade. É importante que suas histórias sejam consideradas no processo de construção do conhecimento musical, se pensarmos que estamos em constante processo de reelaboração e ressignificação conceitual do mundo [...] O Curso de Licenciatura em Música da UFRN se propõe não propriamente a romper pura e simplesmente com o modelo tradicional no que se refere à riqueza da tradição musical, mas sim com a mecânica prescritiva dos conteúdos pré-moldados, sejam eles de cunho tradicional europeu, sejam eles de natureza regional ou local. Não é a pura substituição de um modelo prescritivo por outro que pode conduzir a uma formação que contemple em alguma extensão a diversidade da cultura musical, mas sim a integração nos processos educacionais da própria dinâmica das diferentes manifestações musicais a que todos os seres humanos são expostos (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 12).

Ressalto que os cursos da EMUFRN têm características diferentes, mas, de modo geral, articulam-se com o objetivo de promover o ensino de música à comunidade em geral e acadêmica, em ações conjuntas com a pesquisa e a extensão.

A Escola de Música da UFRN também se caracteriza pela ampla articulação com a comunidade, através da realização de concertos, apresentações musicais e realizações de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Ainda há uma relação entre os espaços da escola de música com a atividade da docência, o que possibilita ampliar atividades de docência ao processo formativo de futuros professores. Os cursos de nível superior estão organizados em Bacharelado em Instrumento (piano, canto, instrumentos de corda, percussão, sopro) e em Licenciatura para a formação de professores. O ingresso ao ensino superior na EMUFRN é a partir da prova Teste de Habilidade Específica (THE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os cursos de nível médio preparam os estudantes para o mercado de trabalho, certificando-os como técnicos em seus instrumentos ou regência, canto e/ou processos fonográficos de acordo com a escolha dos estudantes. O ingresso faz-se a partir de uma seleção em prova escrita, específica de conhecimentos musicais, bem como prova prática no instrumento, na regência, no canto e em processos fonográficos, tendo uma banca avaliadora para essa prova.

É importante destacar que as proposições de formação docente da UFRN são marcadas, também, por discussões articuladas com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Natal/RN²⁷, porque as quatro linguagens artísticas foram implementadas no componente curricular Arte, nas escolas municipais a partir do ano de 2008.

Após várias discussões, concluímos que o ensino de Artes deve contemplar as quatro linguagens que configuram o ensino nessa área do saber: *artes visuais, música, dança e teatro*, considerando as suas interrelações e, sobretudo, a possibilidade do desenvolvimento de uma visão global em relação à área de conhecimento em questão (NATAL, 2008, p. 08, grifos do autor).

Diante dessa implementação, abriu-se a oportunidade de concursos públicos para professores licenciados em artes visuais, música, teatro e dança para atuarem, profissionalmente, na educação básica municipal da cidade do Natal/RN, no ano de 2010. Frente a essa realidade, as provas do concurso foram elaboradas de forma que cada linguagem artística tivesse seu próprio caderno de provas, contendo conteúdo específico, bem como aspectos da legislação educacional brasileira e didática.

²⁷ Está escrito na Constituição do estado do Rio Grande do Norte: "Art. 11. A cidade do Natal é a Capital do Estado" (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 22).

A Secretaria de Educação do município do Natal em seu concurso público em 2010 promoveu a separação das linguagens com provas específicas. Com isso, o entendimento que é necessário para que os educadores lecionem em suas áreas específicas, mostra-nos um avanço para que o ensino de Música esteja presente em todos os anos do ensino fundamental na rede pública municipal da cidade do Natal (ABREU, 2015, p. 47).

Dessa forma:

Considerando os recentes movimentos da educação básica, os professores deste curso mobilizaram-se em favor da especificidade do ensino da música na escola de educação básica municipal, tendo em vista o aumento no número de concursos para professores de Arte e de Música (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 14).

O curso de Licenciatura também está voltado para a formação profissional que compreende espaços de prática à docência, à pesquisa e ao monitoramento extracurricular como disparadores de reflexões na formação. No contexto desse curso de Licenciatura em Música, assinalo que a pesquisa envolveu estudantes-estagiários matriculados no ES IV, os quais, no momento de observação e narrativa, estagiavam no ensino médio.

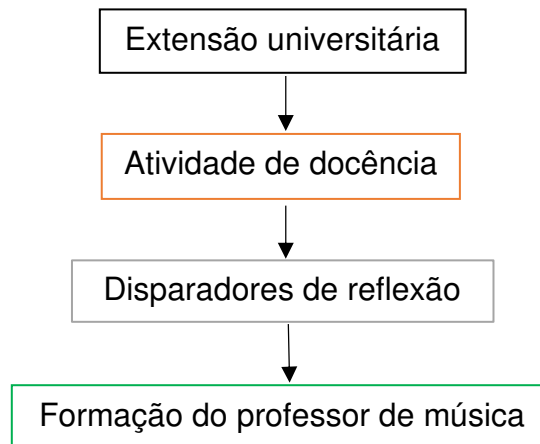
4.1.1 Extensão universitária e formação: práticas pedagógicas e pedagógico-musicais para a Licenciatura

Os cursos de extensão oferecidos na EMUFRN são abertos ao atendimento do público externo à academia, dando oportunidade de educação musical à comunidade, por meio da musicalização infantil, do canto coral, de instrumentos de percussão, cordas, teclas e instrumentos de sopro.

O curso básico também dispõe de aulas para alunos com necessidades educacionais especiais, para que eles possam desenvolver práticas musicais nas relações entre inclusão e conhecimento nos diversos níveis de musicalização proposto pela EMUFRN. As atividades de musicalização são realizadas em grupo com a participação ativa dos pais nas atividades propostas pelos professores e bolsistas.

Neste sentido, existem, dentro da EMUFRN, vários espaços de atividade de docência para a Licenciatura, que se tornam potenciais na formação.

Figura 7: Espaços de aprendizagem docente



Fonte: o próprio autor (2023).

Para que os cursos/projetos aconteçam, é feita uma seleção para bolsistas e para voluntário. Faz-se o processo para bolsista remunerado ou não. Esses espaços de atuação do licenciando são possíveis disparadores de reflexão na formação do professor de música. São acessíveis aos interesses dos estudantes que querem compartilhar experiências, valores, conhecimento e saberes com outros colegas e profissionais que se habilitam a participar ativamente das atividades das ações extensivas.

O conjunto desses espaços possíveis para atuação docente para alunos da Licenciatura em Música da UFRN articula-se à matriz curricular do curso e promove situações de docência ao estudante que busca construir seus próprios caminhos formativos, potencializando seu desenvolvimento (auto)formativo.

Esse movimento, que envolve os estudantes da Licenciatura, em buscar atividades docentes para sua formação, acontece em diferentes espaços, o que, nesta tese, apresento com a ideia de trilhas formativas.

4.2 PRODUÇÃO DE DADOS

Para realizar esta investigação, foi feita uma busca no site da EMUFRN para mapear como são desenvolvidos os ES de Música na instituição. Na matriz curricular, o ES, na educação básica, bem como em outros espaços formativos, é ofertado a partir da metade do curso. São dois anos organizados em quatro semestres, nos quais são ofertados aos licenciandos encontros com a docência na educação básica, em escolas especializadas em música e em espaços não-escolares. Nesta pesquisa, os

estudantes-estagiários estão desenvolvendo o ES na educação básica, no ensino médio.

4.2.1 Primeira etapa: observações

A primeira etapa consistiu na observação da sala de aula dos estagiários que estavam no sexto e outros que cursavam o sétimo semestre.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de ES IV, no segundo semestre do ano de 2020, que, no calendário da universidade, compreendia o semestre 2020.1 (2020.6)²⁸. Entrei em contato com a professora responsável pela disciplina, via telefone, que aceitou participar da pesquisa. Essa turma do ES IV²⁹ estava composta por dezenove estudantes (19) matriculados na disciplina, sendo treze (13) homens e seis (06) mulheres. Naquele momento, coloquei-me como pesquisador para aproximar-me da realidade do estágio supervisionado e para entender como estudantes-estagiários estavam desenvolvendo práticas pedagógicas para o contexto do estágio supervisionado.

Após os primeiros contatos, exposições e explicações sobre a pesquisa, a professora orientadora do ES IV assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A), aceitando minha participação em sua turma de estágio para observar, ouvir e acompanhar, registrando o que estava sendo desenvolvido na turma. As aulas aconteceram remotamente mediante a necessidade de isolamento social decorrente da COVID-19.

A professora supervisora de estágio apresentou-me um documento organizacional geral sobre como seria desenvolvida a proposta da disciplina de estágio supervisionado IV. No primeiro momento de minha participação como

²⁸ “A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) modificou o calendário de retomada das aulas dos cursos de graduação do período letivo 2020.1 (2020.6), em formato remoto. O calendário modificado, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nesta terça-feira, 25, definiu que as aulas irão iniciar no dia 8 de setembro. O documento prevê ainda a abertura de um período extraordinário de matrículas, do dia 8 a 18 de setembro. Haverá oferta de vagas residuais que estarão disponíveis para matrículas dos alunos regulares da UFRN, por meio do SIGAA, até que sejam preenchidas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020, não paginado). Para maiores informações acessar: <<https://ufrn.br/imprensa/noticias/39268/ufrn-modifica-calendario-de-retomada-de-aulas-do-periodo-2020-1>>.

²⁹ O Estágio supervisionado IV como locus de pesquisa nesta tese, está vinculada à matriz curricular do ano de 2004. Para maiores informações, acessar: <file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/ESCOLA_DE_MUSICA_Projeto_PedagogicoLicenciatura_em_Musica.pdf>.

pesquisador, só observei as aulas em um total de oito encontros. Não fiz intervenções, nem mesmo para agendar as entrevistas individuais, porque meu propósito, naquela ocasião, era conhecer a turma de estágio IV para entender como os estudantes-estagiários desenvolviam suas ações de docência.

As aulas no ES IV foram desenvolvidas de forma remota, síncrona e assíncrona, às quintas-feiras, no período da noite³⁰, das 20h40min às 22h10min. Do conjunto das aulas, observei oito encontros síncronos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Observações das aulas síncronas na disciplina de estágio IV

Observações	Data	Ações
1	10/09/2020	Sobre organização e regras do estágio supervisionado
2	17/09/2020	Apresentação das escolas com os supervisores das escolas campo
3	08/10/2020	Planejamento e atuação no Ensino Médio
4	22/10/2020	Discussão sobre os projetos de estágio
5	05/11/2020	Estudos de casos com supervisores
6	26/11/2020	Discussão sobre as aulas
7	03/12/2020	Discussão sobre as aulas
8	10/12/2020	Encerramento com encaminhamentos

Fonte: Arquivo da Professora de Estágio (GAULKE, 2020).

No primeiro contato com a turma de estágio, a professora apresentou-me aos estudantes-estagiários, através de uma plataforma de videoconferência escolhida para acontecerem os encontros virtuais, *Google Meet*. Ela explicou o que o pesquisador faria ao estar com eles no decorrer do semestre e qual era o objetivo da pesquisa.

³⁰Para mais informações, acesse: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/11/05/ufrn-anuncia-calendario-academico-com-aulas-remotas-em-2021.ghtml>>.

Após as apresentações iniciais, foi sugerido pela professora da disciplina que os estagiários se juntassem em duplas ou trios para desenvolverem o ES. Da mesma forma, os estudantes-estagiários conheceram as escolas conveniadas e os respectivos supervisores de estágio, a partir de uma lista de professores de música atuantes em escolas de educação básica de Natal e região metropolitana, a qual foi exposta pela professora.

Nessa turma, foi constatado, através de relatos nas aulas e comentários feitos pelo aplicativo *WhatsApp*, um dos meios de comunicação da turma, que alguns estudantes-estagiários, além de estarem matriculados no ES IV, também estão ou já desenvolveram atividades de docência em projetos e cursos formativos oferecidos pela EMUFRN, nos cursos de extensão ofertados pela instituição.

Esse momento de aproximação com o campo da pesquisa foi importante para que eu pudesse compreender como os estudantes-estagiários estavam pensando sua docência-estagiária e como as trilhas formativas iam sendo manifestadas em narrativas da sala de aula on-line. Neste sentido, as minhas observações possibilitaram conhecer como aquele grupo, do último estágio do curso, constrói suas aproximações e interrelações de conhecimentos que lhe levaria à sua docência.

Para guiar minhas observações, centrei-me em alguns questionamentos: como a docência-estagiária estava sendo desenvolvida por estudantes-estagiários no ES? De que maneira eles organizavam seus planejamentos, ações pedagógicas para o contexto da escola? Quais experiências formativas que compunham suas escolhas? Como estudantes-estagiários resolviam desafios apresentados no ES, sobretudo, aqueles decorrentes do período de pandemia? Diante disso, essa primeira imersão serviu para conhecer, de maneira mais ampla, como acontece esse processo de construção da docência-estagiária que se desenvolve no ES.

Para registrar minhas observações, ao longo do primeiro semestre de 2020, mantive um caderno de campo. Para Abrahão (2007, p. 197), “o diário [caderno] de campo é um recurso no qual o pesquisador anota a caminhada e o processo do grupo no decorrer da pesquisa”.

Ao longo das observações fiz anotações, a partir das observações dos estudantes-estagiários, da orientadora, dos professores supervisores,³¹ bem como da observação participativa do estagiário com o supervisor, dos planejamentos e

³¹ Os estudantes-estagiários e supervisores comunicavam-se pelas redes sociais.

regência dos estagiários nas turmas destinadas às suas aulas. Destaco que, naquele momento da pesquisa, mesmo tendo o caderno de campo, o foco não estava em trazer materiais observados na sala de aula para o contexto da pesquisa e, assim, por uma questão ética, eles não serão trazidos de modo mais intenso nesse momento.

Segundo Bolívar (2012, p. 84), esses momentos de registro da pesquisa caracterizam-se pelas “notas e histórias de campo: notas escritas pelo pesquisador (ou pelos próprios participantes do estudo colaborativo) em sua observação de campo”³². O registro das observações em meu caderno de campo trouxe uma visão mais ampla das formas e maneiras como os estudantes-estagiários estavam se organizando e desenvolviam suas aprendizagens para a docência no estágio supervisionado.

Assim, os cadernos de campo foram “[...] registros reflexivos de experiências (pessoais, profissionais ou institucional) durante um período de tempo. Eles registram observações, analisam experiências e refletem e interpretam suas práticas ao longo do tempo”³³ (BOLÍVAR, 2012, p. 85).

Como a produção de dados aconteceu no início da pandemia, tudo foi muito novo e desafiador para todos, no caso da produção dos dados para a tese, para mim, para a professora orientadora, para os estudantes e para o contexto da educação básica. Foi necessário entrar na convivência no ambiente virtual, os estudantes e a professora e eu, como pesquisador.

Diante de tantas e novas questões que foram sendo vividas ao longo do ano de 2020, quando se iniciou a pandemia e pouco se sabia sobre a doença, a minha pesquisa de tese precisou ser repensada e transformada. Ao mesmo tempo que foi necessário viver e refletir naquele novo contexto, o meu adoecimento pela COVID-19 foi outro desafio para o desenvolvimento do doutorando. Ficar debilitado em decorrência da doença e de suas sequelas puseram-me³⁴ a desafiar meu tempo formativo com meu tempo de doença. Tudo parecia mais difícil e distante porque minha vida pessoal está atrelada à minha vida acadêmica de doutorando. Foram

³² “Notas e historias de campo: notas escritas por el investigador (o por los propios participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo” (BOLÍVAR, 2012, p. 84).

³³ “Registros reflexivos de experiencias (personales, profesionales o institucionales) a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo” (BOLÍVAR, 2012, p. 85).

³⁴ Fui contaminado em 31 de maio de 2020, fiquei hospitalizado por oito dias com comprometimento pulmonar de cinquenta e três por cento, em decorrência de pneumonia pelo vírus da COVID-19. Além disso, passei seis meses fazendo fisioterapia respiratória, bem como utilizando remédios para outras sequelas que foram sendo descobertas ao longo de exames pós-covid, que faço uso até hoje.

intempéries que me fragilizaram e fizeram viver uma passagem do tempo não sonhada, mas vivida em crises de saúde com exames médicos, internações hospitalares e muitas quedas e superações.

Ser pesquisador adoecido por esse vírus Sarscov-2 não foi e não tem sido fácil, vida adiada pela necessidade de recuperação da saúde e do humano que sobreviveu.

Assim, mesmo com tantas adversidades, pude observar de maneira mais reflexiva o que poderia ser desenvolvido na disciplina de estágio IV pela orientadora da disciplina para que os estudantes-estagiários pudessem praticar como professores no momento que estivessem pensando e agindo como docentes no ES.

Destaco o protagonismo, a segurança e o envolvimento da professora supervisora do estágio IV em proporcionar reflexões sobre dúvidas, anseios, percepções, críticas e medos sobre como se desenvolver o estágio no modo remoto, ou mesmo se conseguiriam desenvolvê-lo. Ela foi bastante compreensiva, ética, responsável e comprometida, apontando caminhos e soluções para que o componente curricular fosse realizado de maneira a construir-se a docência pelos estudantes-estagiários.

Nossa... fico pensando como a professora orientadora consegue refletir em como desenvolver esse estágio. Os alunos estão preocupados... não conseguem ver uma luz ao fim do túnel. Mas nesse processo, a relação e a troca de conhecimento entre a coordenação, os estudantes-estagiários e o supervisor foram determinantes para se pensar o estágio como forma de potencializar soluções a partir das dificuldades apresentadas (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 2).

Foram momentos de descobertas tanto para a professora supervisora, quanto para os estudantes-estagiários que souberam que o estágio supervisionado IV seria desenvolvido sem a presença do aluno no espaço físico da escola de educação básica, mas, devido à situação da Covid 19, seria feito de modo remoto.

A partir daquele momento, ocorreram aproximações com os modos síncrono e assíncrono de ensinar no espaço virtual. Esse modelo de aulas tornaria uma nova maneira de pensar a educação, o planejamento e a preparação das aulas remotas para plataformas digitais que os estudantes acessassem e dessem um *feedback* delas.

Os encontros dos estudantes-estagiários com os supervisores de estágio da escola aconteceram também por meio de encontros via aplicativo *WhatsApp*, para

planejamento, ações, dúvidas, avisos sobre as regências para cumprir a disciplina de estágio e outras necessidades inerentes ao momento que estava sendo vivido.

Os supervisores de estágio da escola participaram de algumas aulas síncronas, apresentando suas experiências com as aulas de música na educação básica, bem como sobre alguns conteúdos para serem ensinados no ensino médio, além de apresentarem como estavam sendo os momentos desafiadores para a construção de outros modos de ser docente e pensar na aprendizagem dos estudantes, no contexto pandêmico.

Neste sentido, aliando as aulas da disciplina de estágio com os encaminhamentos dos supervisores, os estudantes-estagiários foram construindo seu planejamento para a docência-estagiária, ensino, aprendizagem com orientação, atitudes e reflexões.

As ações no contexto virtual de ensino e de aprendizagem agregadas entre a academia e a escola de educação básica foram organizadas em aulas que permitiram aos estudantes-estagiários estarem em momentos de encontros com a Educação, a Música e a docência. Ao mesmo tempo, proporcionaram momentos singulares de cada um dos envolvidos.

As observações foram importantes por corresponder desde a apresentação das atividades de docência a serem desenvolvidas, bem como todas as fases do processo formativo no estágio IV: organização do ES IV para o ensino de música; reconhecer-se na escola de educação básica; planejamento e atuação como estudante-estagiário no ensino médio; reflexão e criação de materiais para as aulas a serem desenvolvidas no ensino médio; discussão na disciplina sobre as experiências de atuação nas aulas de estágio na educação básica; registros reflexivos para consolidar o cumprimento do estágio pelos estudantes-estagiários.

Diante disso, a observação, ainda que seus registros não tenham tanta inserção nas análises desta pesquisa, contribuiu na compreensão sobre como acontecia o processo de aprendizagem da docência pelos estudantes-estagiários, suas formas de lidar com desafios decorrentes do ES, suas buscas a partir de experiências em trilhas formativas como parte do processo formativo³⁵. Assim sendo,

³⁵ Optei pela observação e escrita no caderno de campo, a partir da oralidade dos estudantes-estagiários nas aulas de estágio pelo fato dessa mudança do modo presencial para o modo remoto. Neste sentido, foram acontecendo transformações para a realização do estágio supervisionado, a partir de suas expectativas, desafios, perspectivas e critérios pré-estabelecidos, que serviram de base para

as experiências de vida e de formação dos estudantes-estagiários convergem para a construção da docência-estagiária no ES por constituírem-se conhecimentos gerados pela busca, ação e reflexão do sujeito em formação.

4.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS: APROXIMANDO A DOCÊNCIA DA VIDA PESSOAL E ACADÊMICA

A segunda etapa de produção de dados para a pesquisa foi o momento de escutar os seis estudantes-estagiários a partir de entrevistas narrativas. Nessa fase da pesquisa, o convite foi feito àqueles estudantes que estavam em final de curso por terem mais tempo de reflexão docente, bem como àqueles que tiveram maior participação através de presença nas aulas remotas de estágio.

Alguns estudantes não quiseram participar por motivos pessoais, então, essa lista foi se ampliando até que se chegou a quantidade de estudantes-estagiários pré-determinado pelo pesquisador: seis (06) estudantes-estagiários. Como critérios, elegi que obrigatória fosse a participação dos estudantes-estagiários no curso da Licenciatura em Música da UFRN e, que ao mesmo tempo, estivessem desenvolvendo atividades de docência no ES IV, que corresponde ao ensino de música na educação básica³⁶.

Aos estudantes-estagiários que aceitaram participar dessa fase da pesquisa, foi solicitado que escolhessem um pseudônimo para manter o anonimato na tese. Os acordos foram firmados a partir das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), bem como o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C). Foi solicitada disponibilidade para a realização de entrevistas narrativas e de leitura das transcrições das narrativas para possíveis alterações.

Busquei compreender, a partir das narrativas, como experiências são mobilizadas, vivenciadas, refletidas e significadas pelos estudantes-estagiários ao longo das experiências formativas em trilhas formativas e no ES que potencializam a

a construção da docência-estagiária ao exporem suas memórias e refletirem sobre elas, nas aulas da disciplina de estágio e na entrevista narrativa.

³⁶ Vale salientar que a turma de ES IV matriculada está vinculada à matriz curricular anterior a de 2020, que está em vigor para as turmas que iniciaram o curso em 2020. A ementa apresenta-se dessa maneira: “Estudo, planejamento e prática orientada de ensino da música em escola de educação básica no Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio, na forma de intervenção pedagógica com discussão e produção de relatório incluindo análises sobre atuação profissional do ensino, a gestão de processos educativos e de instituições” (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 162).

construção da docência. Essa docência que, nesta tese, apresento como docência-estagiária, parece decorrer de diversas experiências trilhadas pelos estudantes-estagiários que envolvem educação e música e que podem, de alguma maneira, reverberar nas ações, reflexões e relações formativas no ES, enriquecendo sua formação.

A entrevista narrativa foi um instrumento de produção de dados utilizado na segunda fase desta pesquisa. Foram realizadas individualmente com os seis (06) estudantes-estagiários do ES IV escolhidos para essa etapa.

As narrativas de estudantes-estagiários constituíram-se como dispositivo gerador de reflexões sobre a construção da docência no ES. “[...] quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si” (SOUZA, 2011, p. 217).

As entrevistas narrativas possibilitaram entendimento produzido com estudantes-estagiários, a partir de suas experiências docentes articuladas à educação e à música durante o desenvolvimento do ES. Elas permitiram conhecer o modo como estudantes-estagiários desenvolvem a docência e quais são suas tomadas de decisão desafios, orientações, entre outros aspectos que os auxiliaram em suas transformações pessoais e acadêmicas.

Assim, busquei entender como é construída a docência por estagiários do curso de Música e como essa construção potencializa uma definição de docência-estagiária. Foi uma investigação pelo entendimento da construção da docência no ES e a possibilidade de compreender a construção da docência-estagiária.

As sessões de entrevistas narrativas aconteceram de julho a setembro do ano de 2021. Foi um momento de entrevistar e escutar a narrativa de forma individual, fazendo-o de maneira remota na plataforma de videoconferência digital, *Google Meet*, com dia e hora que foram combinados com os estudantes-estagiários.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e serviram para a produção de dados e, após as gravações, foram feitas as transcrições na íntegra das narrativas dos participantes.

A seguir, apresento o quadro 2 com informações dos entrevistados e das entrevistas narrativas.

Quadro 2: Participantes da Pesquisa

Pseudônimo	Idade	Data da entrevista	Tempo de entrevista	Número de páginas da transcrição
Laís	24 anos	12/07/2021	52min17s	17
Isa	35 anos	28/07/2021	45min11s	15
Prof. Borges	34 anos	11/08/2021	01h05min	21
Tom	27 anos	24/08/2021	47min28s	16
Potiguar	43 anos	28/08/2021	1h15min	22
Bella	23 anos	09/09/2021	01h02min	16

Fonte: o próprio autor (2023).

As entrevistas narrativas partiram de uma pergunta disparadora: “Conte-me sobre ser docente-estagiário e como você percebe os desafios do ensino de música.” Também foram utilizadas questões auxiliares (Apêndice D) que estão no roteiro de entrevistas. Isso não significa que as perguntas seguiram uma sequência única. As entrevistas narrativas possibilitaram recordar experiências vividas pelo sujeito em seu processo formativo em contexto da prática.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Com relação à análise dos dados produzidos, inspirei-me na análise compreensiva-interpretativa.

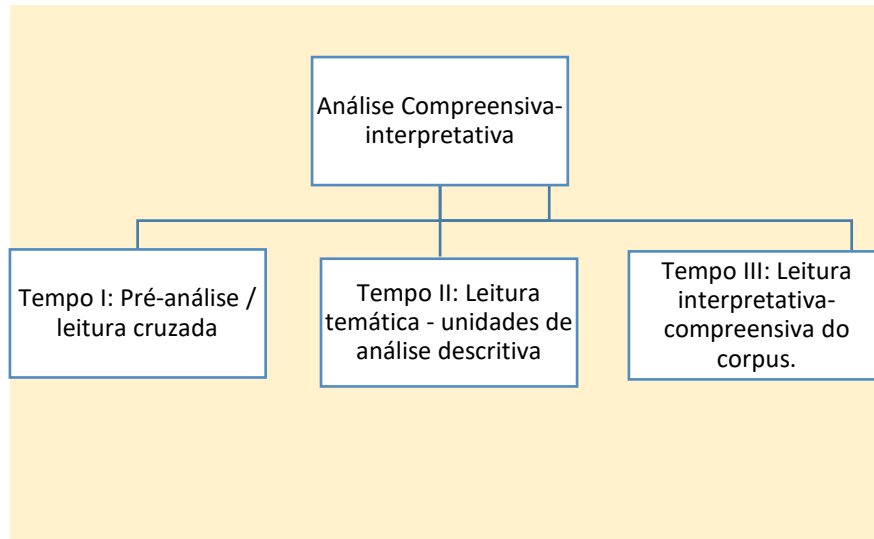
A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Souza (2014) destaca a importância de compreender-se três tempos de análise, os quais são remetidos a momentos de lembrar, narrar e refletir.

Desta experiência de análise compreensiva-interpretativa, destaco que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos [...] (Ibid., p. 43).

Para compreender melhor a ideia do autor, a figura 8 apresenta os tempos de análise compreensiva-interpretativa.

Figura 8: Análise compreensiva-interpretativa



Fonte: Souza (2006, p. 79).

Compreendo que, no tempo I, expressa-se o primeiro momento de análise do pesquisador a partir da produção dos dados. Nessa fase, após as entrevistas narrativas, sua transcrição e organização, houve subsídios para a compreensão de um modo geral do perfil dos estudantes-estagiários e suas memórias pessoais.

O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva [...] explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita (SOUZA, 2014, p. 44).

É importante destacar que foi o momento de conhecer o perfil dos estudantes-estagiários, ou seja, quem são os participantes da pesquisa, suas identidades socioculturais e suas histórias pessoais e formativas.

O Tempo II consistiu em um cruzamento entre o Tempo I e II, que se caracteriza pela interpretação das singularidades e subjetividades que são apresentadas nas entrevistas narrativas, de modo a ter-se um olhar atento aos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes-estagiários que, ao narrarem, apresentam suas formas de construção da docência-estagiária.

[...] análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito (SOUZA, 2014, p. 44).

Esse entrelaçamento dos dados produzidos em leituras cruzadas que, a partir dos diferentes olhares, fez emergir reflexões dos entrevistados na compreensão dos movimentos de construção da docência, potencializando as experiências dos participantes com seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional na formação docente, “[...] explicitando particularidades individuais do corpus e da seleção de lembranças e experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida [...]” (Ibid., p. 46).

O tempo III de análise dos dados produzidos, caracterizou-se pela retomada das reflexões desde o início, a partir das narrativas, além de outras “fontes narrativas” (Ibid., 46) utilizadas na pesquisa, que fizeram parte dessa triangulação dos dados.

[...] análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (SOUZA, 2014, p. 46).

A partir da análise dos dados produzidos, apresento cinco unidades de análises temáticas (UAT) que serviram como desencadeadoras de reflexão a partir dos elementos constitutivos em decorrência das entrevistas narrativas de estudantes-estagiários. Essas UAT serviram como fonte primária para responder aos objetivos desta tese. Desse modo, foram importantes para compreender a construção da docência-estagiária pelos estudantes que entrelaçam suas experiências em trilhas formativas.

Quadro 3 – Unidades de Análises Temáticas - UAT

Memórias formativas
Trilhas formativas e experiências profissionais
Desafios para a docência no ensino remoto emergencial
Experiências no estágio supervisionado na pandemia da covid-19
A construção da docência-estagiária

Fonte: o próprio autor (2023).

As UAT foram pensadas a partir da leitura, olhares e reflexões que auxiliaram no cruzamento dos dados produzidos sobre todo o processo de construção da docência pelo olhar e ações dos estudantes-estagiários.

A partir das *memórias formativas*, houve uma primeira aproximação do pesquisador com as histórias de vida de cada estudante-estagiário e suas relações pessoais com a música e a docência e seus contextos formativos ao longo da vida. “[...] a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é o meu passado” (RICOUER, 2007, p. 107). Ao relembrar suas experiências vivenciadas pela memória, constitui-se como princípio reflexivo do sujeito dando outros sentidos a si ao narrar sua história do passado no contexto presente. Esse momento foi para ter esse primeiro olhar de momentos potenciais de envolvimento dos participantes com aprendizagens da música e seus primeiros olhares para com a docência.

As *trilhas formativas e experiências profissionais* fizeram-me refletir sobre o caminho percorrido pelos participantes que os levou a entrelaçar seus conhecimentos pessoais, as suas buscas para uma formação acadêmica. Esse momento serviu para conhecer como foram construídas essas trilhas, que potencializaram sua escolha profissional pela docência em música. Suas escolhas de experiências formativas, anseios, dúvidas, contratempos foram importantes em seu processo de construção docente.

Diante dos *desafios para a docência no ensino remoto emergencial* apresentados nas narrativas dos estudantes-estagiários, pude constatar como essa construção da docência no estágio supervisionado foi produzida por eles no contexto da pandemia da COVID-19, ação que se deu no ensino remoto emergencial. Assim sendo, foi possível saber como desenvolveram o estágio a partir dos desafios apresentados no momento de praticar a docência no ES.

No decorrer das narrativas, foram emergindo outras *experiências no estágio supervisionado na pandemia da covid-19*. Neste sentido, foi importante compreender o que poderia ser apresentado a mais pelos participantes que se somassem aos conhecimentos mobilizados, internalizados e refletidos por eles e como chegaram até esse momento formativo de sua docência, o que potencializou suas buscas por outros conhecimentos mais.

A partir de todo o processo que levou os estudantes-estagiários à *construção da docência-estagiária*, foi necessário conhecer como eles desenvolvem sua docência

em música no estágio e como foi sendo refletida de maneira a dar elementos que ajudaram a entrelaçar a formação pessoal e acadêmica. Neste aspecto, compreender o processo de construção da docência através das trilhas formativas escolhidas, percorridas e mobilizadas por estudantes-estagiários e o seu desenvolvimento da docência-estagiária no ES “[...] pode permitir a apreensão de questões relacionadas às trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experienciais construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente [...]” (SOUZA, 2014, p. 46).

Da mesma forma, para compreender esse processo de construção da docência-estagiária, a partir de experiências dos estudantes de Licenciatura em trilhas formativas, entender que essas experiências complementam-se e podem ou não reverberar no estágio supervisionado, junto a Souza (2014), pautamo-nos na hermenêutica de Paul Ricoeur de forma a pensar a narrativa como potencializadora de reflexões a partir de memórias formativas, que se apresentam no ato narrativo.

Refletir que as narrativas de estudantes-estagiários são elaboradas a partir de memórias que se constroem por tudo que viveram em trilhas formativas, ao longo da vida, é um ponto de partida para o que vai transformando-se ao buscar ou destacar uma lembrança. Ricoeur (2007, p. 24) afirma que: “Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança”. Esse ato enaltece momentos marcantes adormecidos ao longo do tempo passado, mas se torna um alicerce ao narrar, refletindo o presente para repensar o futuro. “Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si” (RICOEUR, 2007, p. 107), ou melhor, reflete sobre si mesmo. Desse modo, ao narrar modos de construção da docência, suas relações e reflexões com experiências pessoais e acadêmicas, estudantes-estagiários dão sentidos à sua aprendizagem docente no ES.

Essas aprendizagens constituem-se por temporalidades formativas que parecem tornar-se potentes porque cada estudante-estagiário tem formas e maneiras particulares de ir ao encontro de suas experiências de vida.

Essas experiências são diferentes, porque pessoas pensam e agem de modo diferente, mesmo que estejam em um mesmo campo da experiência, elas acontecem de forma diferente porque são vivências e reflexões singulares. Neste sentido, poderíamos ressaltar que o tempo formativo caracterizou-se pela “[...] *multiplicidade* do presente e seu *dilaceramento* [...]” (RICOEUR, 2007, p. 35, grifos do autor), ou seja:

“a chave deve ser buscada do lado daquilo que passa, como algo distinto do presente pontual” (Ibid., p. 35), no processo de formação.

É possível que novas experiências de docência sejam construídas ao longo desse tempo. Além de romper o tempo presencial para um tempo remoto, incerto, um novo contexto instaurou-se e não houve muito tempo de preparação.

Um tempo da pandemia do Covid 19 exigiu um agir de imediato para que pessoas se agregassem e continuassem sua formação de outros modos, pela tela do celular, *tablet* e computador. Foi um tempo de (re)organizar-se, (re)adaptar-se, permitir-se a si mudanças em suas maneiras de pensar e agir a docência no ES. Esse tempo de pandemia mostrou o quanto são necessárias mudanças e transformações a partir do “destino do acontecimento” (RICOEUR, 1994, p. 293), das incertezas de experiências que motivam o sujeito em suas singularidades formativas.

A partir de Ricoeur, narrar torna-se sinônimo de interpretação dos momentos vividos pelo sujeito como forma de compreensão de si no tempo formativo ao qual se está inserido. Dar sentido a tudo que se narra para formar o sujeito e suas subjetividades como objetos de estudo em Educação, interpretando-os.

O sujeito que se torna capaz de agir em situações como potencial na compreensão do eu a partir das relações com o outro: “Mas o sujeito que se interpreta ao interpretar os sinais, já não é o Cogito: é um existente, que descobre, pela exegese da sua vida, que está posto no ser, antes mesmo de se pôr e de se possuir” (RICOEUR, 1988, p. 13)³⁷. Um sujeito com suas subjetividades interpretativas que traduz no ato, que podemos testemunhar o ato narrado como reflexão de si: “o si só constitui sua identidade numa estrutura relacional que faz prevalecer a dimensão dialógica sobre a dimensão monológica” (RICOEUR, 1995, p. 14)³⁸.

Pensar sobre as teias tecidas nos três tempos de análise e pensar o sujeito como um ser capaz de interpretar-se, auxiliou-me a entender como estudantes-estagiários constroem a docência-estagiária no ES.

Percebo que esse movimento de análise de “auto-retrato dinâmicos” produzirá possibilidades de compreender o objeto em estudo.

Esses *auto-retratos dinâmicos*, construídos, como se sabe, numa dialética de elaboração e de análise feita de momentos individuais e em grupo, permitem progressivamente evidenciar as dinâmicas dos processos de formação de nossa existencialidade. Uma dinâmica fundamental orienta todos os

³⁷ RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações, Porto-Portugal: RÉES, 1988.

³⁸ RICOEUR, Paul. Le Just. Éditions Esprit, 1995.

percursos. Ela nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas. Aparecem assim as potencialidades da pessoa e suas possibilidades diante das pressões de seus diferentes contextos de inserção ou de pertença simbólica. (JOSSO, 2007, p. 422, grifos do autor).

Dessa forma, o estudante-estagiário que narra suas experiências torna-se protagonista de sua formação. A partir das narrativas dos estudantes-estagiários nas aulas do ES, síncronas e assíncronas, emergiram evidências de construção da docência que se entrelaçaram pelos encontros entre a Educação, Música e a prática docente juntamente com as histórias de vida dos participantes nas relações inter e extra pessoal na formação.

Para Passeggi *et al* (2017), esses processos são decorrentes do ato de narrar as experiências as quais, refletidas, propiciam transformar-se.

A partir das análises dos dados empíricos, ocorreu a compreensão das narrativas de construção da docência, experienciadas ao longo da vida e na academia, dando sentido às narrativas autobiográficas do sujeito. Com isso, ao pesquisar as narrativas de estudantes-estagiários da Licenciatura em Música da UFRN, pretendo apresentar, ao longo da pesquisa, suas histórias de vida e sua construção da docência-estagiária.

5 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: DA VIDA PESSOAL À DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA EM MOVIMENTO

A pesquisa desenvolvida nesta tese apresenta a construção da docência-estagiária por estudantes que estavam em processo de desenvolvimento da profissão na Licenciatura e, ao mesmo tempo, construindo seus modos e maneiras de pensar, planejar e adaptar-se às mudanças ocorridas no ano de 2020 com a pandemia da COVID-19. Essas mudanças decorrem de reflexões sobre a construção ao longo do estágio supervisionado, bem como reverberam experiências em trilhas formativas em suas vivências pessoais.

Esses disparadores levam a compreender na pesquisa quem são os estudantes-estagiários que se narraram durante a construção do estágio supervisionado IV. Assim, destaco entendimentos, compreensões, atitudes, envolvimento dos estagiários com a construção do ES IV.

Apresento, no tempo I da análise, os seis estudantes-estagiários da Licenciatura em Música da UFRN participantes desta pesquisa que estavam realizando o estágio supervisionado IV, no ano de 2020, no ensino médio da educação básica. Esse é o último estágio da matriz curricular, o que sugere que, ao estarem a mais tempo na Licenciatura, concluíram várias etapas de sua formação e podem refletir sobre sua docência ao longo desse estágio curricular.

Essa apresentação dos estudantes-estagiários decorre de suas narrativas em contexto pessoal, em que vão reavivando, em suas memórias, aprendizagens que ocorreram ao longo de suas vidas e que serviram como potentes para sua escolha profissional. Esses contextos são diversos, suas aprendizagens são variadas. Neste sentido, as maneiras de aprender música foram sendo refletidas, a partir do momento em que começaram o contato com a música e, conseqüentemente, o contato com a docência em sua vida pessoal.

Esse caminho percorrido já se caracteriza como trilhas formativas porque, de alguma maneira, foram importantes, segundo os próprios estudantes, para suas escolhas como futuros docentes. As escolhas não aconteceram de imediato, mas foram sendo construídas ao longo de toda uma vida.

5.1 “[...] SEMPRE TIVE A MÚSICA BEM PRESENTE EM MINHA VIDA [...]”: MEMÓRIAS EM ESCOLHAS FORMATIVAS

O tempo I caracterizou-se como primeiro momento de análise, após as entrevistas, transcrições e organização dos dados produzidos. Traçarei o perfil dos estudantes-estagiários em suas singularidades, a partir de suas memórias pessoais. São eles: Bella, Isa, Laís, Potiguar, Prof. Borges e Tom.

Bella tem 23 anos de idade estava no sétimo período da Licenciatura e escolheu o pseudônimo por seu significado sentimental e familiar. “[...] é a forma que os meus pais me chamavam desde quando eu era pequena” (BELLA, 2021, p. 1). Sua aprendizagem musical iniciou por meio do convívio familiar, observando seus pais em atividades que ensinavam religião e música em uma comunidade católica, que foram fundadores.

Eles eram músicos da igreja e ao mesmo tempo são fundadores de uma comunidade católica onde eles ensinam crianças. Eles eram professores de crianças sobre coisas religiosas, mas também tinha muita coisa sobre música, ministério de música (BELLA, 2021, p. 2-3).

Ela foi crescendo e aprendendo a ensinar por necessidade de estar presente junto aos pais, na Igreja. Bella participava de muitas atividades e, com isso, foi desenvolvendo diversas práticas artísticas para, depois, poder ensinar, mesmo que de maneira não-formal, aos participantes da comunidade.

[...] como estava no meio desde pequena, eu também acabei entrando nessa parte da música... sempre. Também tinha que ensinar. Então, eu tinha que ensinar as pessoas a cantarem as coisas [músicas de louvor], tinha que ensinar a dançar, sempre estava na área artística e eu sempre tinha que ensinar o que eu sabia, então, acabei gostando muito de ensinar. E tinha muitas crianças lá, que é a “parte” que eu mais gosto. Então, eu sempre tinha que ensinar crianças ou, então, pessoas da minha idade a saber o que eu sabia. [...] Então, em casa, meus pais já cantavam, tocavam vários instrumentos também e aí eu acabei aprendendo sim, além de cantar, a tocar violão, aprendi o básico de outras coisas (BELLA, 2021, p. 3).

Bella despontava para reflexão sobre a quem, como e para que ensinar nas práticas de ensino que participava na Igreja. A forma de aprender com a família parece que, de alguma forma, despertou seu o compromisso com aprender para ensinar.

Eu nem sabia que isso ia me levar a querer ser professora, porque eu nunca tinha pensado em ser professora, na verdade. Eu não sabia que isso, de certa forma, era ser professora, eu só achava que era legal passar o que eu sabia, porque, porque eu gostava de ensinar. Sempre tudo que eu tinha que fazer lá, eu tinha que acabar ensinando para alguém porque precisava (BELLA, 2021, p. 4).

Para ela, muito do que foi aprendido sobre docência vem de tempos atrás e é inspiração e memória construídas para sua formação pessoal e profissional como docente.

Isa tem 35 anos de idade, estava no sexto período da graduação, é casada e mãe de dois filhos. Sentiu-se muito à vontade em escolher seu pseudônimo, porque narra sua alegria em poder colocar o nome que tem um significado emocional para ela e sua família. “[...] é porque minha mãe dizia que meu nome ia ser Isabela [...] eu e meu esposo tínhamos dito se a gente tivesse uma filha, ela ia chamar Maria, que é o nome de minha mãe e **Isa** que é o nome da mãe dele. Então, esse nome é bem confortável (ISA, 2021, p. 1). Isa destaca que canta desde pequena na igreja que participa. “[...] sempre tive a música bem presente em minha vida desde muito criança. Como eu fazia parte de uma comunidade religiosa... eu faço parte, né? Essa prática de estar presente em grupos de cânticos da igreja sempre foi muito presente” (ISA, 2021, p. 3).

Ela entende que essa experiência gerou oportunidade de ajudar a outras pessoas a aprender música e que, para ela, foi a oportunidade de começar a ensinar.

E, nessa comunidade religiosa, a gente tem uma rotatividade de pessoas muito grande. Eu sempre estava aprendendo um instrumento para poder ensinar para alguma outra pessoa. Então, esse ensinar música, é, já vem a algum tempo na minha vida (ISA, 2021, p. 3).

Aprender a cantar e tocar já despertava, mesmo de forma imatura por sua idade, o início de uma carreira docente. Essas experiências musicais vivenciadas por Isa, foram se concretizando no momento em que ela foi sendo solicitada a participar dos grupos de cânticos e, ao mesmo tempo, desempenhando um papel docente de ensinar a música no espaço religioso.

A maneira de Isa iniciar na música possibilitou que se mantivessem as pessoas que participariam das atividades musicais nessa comunidade. As vivências de Isa como musicista na igreja abriram portas para que ela decidisse optar pela sua futura profissão, a Licenciatura em Música.

Laís, 24 anos de idade, estava no sétimo período da Licenciatura e escolheu esse pseudônimo porque evidenciou um combinado com sua prima. “É, na verdade é um combinado com minha prima, que eu tenho... uma prima chamada, Laís” (LAÍS, 2021, p. 1). Esse combinado foi em relação as suas idas a festas em sua adolescência para que se “misturassem” seus nomes nas baladas.

Suas experiências musicais vêm da participação na banda da escola. “[...] eu sempre tive muita experiência com prática em conjunto. Desde que eu comecei a tocar, as minhas primeiras experiências foram em prática em conjunto [na escola]” (LAÍS, 2021, p. 4). A prática de conjunto foi despertando para uma reflexão docente, porque, como mais antiga da banda, ensinava os conteúdos musicais para os novatos que iam se somando ao grupo.

E nos meus últimos anos de colégio, sempre foram mudando o pessoal da banda, e aí, a única pessoa que foi continuando na banda, fui eu! [...] Eu sempre tinha que passar adiante todo aquele conhecimento [experiência de ensino], todas as dicas que se tinha de cada música, cada instrumento. Mesmo eu não sabendo tocar aquele instrumento, tinha alguma coisa que dava pra ser reconsiderado, na prática (LAÍS, 2021, p. 4).

Essa experiência em poder aprender desde cedo com a prática musical em conjunto permitiu que Laís despertasse seu interesse pela docência.

Potiguar, 43 anos de idade, estava cursando o sétimo período da graduação, casada e mãe de um filho. A escolha do pseudônimo é que quando cursava “Direito” em uma universidade particular no Rio de Janeiro e era chamada de Potiguar.

[...] eu fazia faculdade de Direito [Rio de Janeiro]. Um professor descobriu que eu era natalense, aí ele disse: - ah! potiguar. – Eu comecei a rir. Ele começou a me chamar de Potiguar, aí muita gente na universidade me chamava de potiguar sem saber nem o que era, mas me chamavam: Potiguar, potiguar... E aí eu virei potiguar e eu achei a coisa mais engraçada do mundo. Realmente, os professores, os diretores, o povo me chamavam de potiguar (POTIGUAR, 2021, p. 1).

Potiguar aprendeu a tocar com seus pais e essas experiências inspiraram-na a querer ser professora de música foi “[...] a vontade de ensinar o que eu aprendi. Eu digo que eu sou a professora que eu gostaria de ter tido. [...] Meus pais, tios, primos, todo mundo tocava e, uma experiência é ouvir o que eu queria” (POTIGUAR, 2021, p. 5). Ao aprender a tocar, seu pai lhe desafiou a ensinar, conseguindo alguns alunos. Assim, ela poderia ensinar o que tinha aprendido até aquele momento, aos 12 anos de idade, ensinando com sua maneira de ser professora com pouca idade. Ela ensinava aquilo que tinha aprendido com seu pai sobre piano e violão.

E aos 12 anos, eu comecei a dar aula porque meu pai arrumou uns alunos. Meu pai chegou em casa e disse: - Eu arrumei uns alunos pra você. Aí eu disse: O quê? Aí ele disse: - É, **é ensinando que a gente aprende mais**. Aí eu sem nem saber como se ensina, como saber exatamente como se toca, eu comecei a dar aula (POTIGUAR, 2021, p. 5-6).

Todo incentivo da família levou a Potiguar a iniciar sua jornada de ensino. Essas experiências de docência motivaram, de alguma maneira, sua busca profissional na área de música em sua fase adulta.

Prof. Borges, 34 anos de idade, estava no sexto período da Licenciatura, casado, pai de duas filhas. Ele aprendeu a dar aula de música desde adolescente ao participar de atividade de performance, prática de conjunto, teoria musical, prática do instrumento, dentre outros conteúdos que aprendeu em sua vivência na religião que o ensinou a música.

Sua percepção em escolher a Licenciatura para seu rumo profissional decorre de suas reflexões sobre seu primeiro curso superior que aprendeu de maneira sistemática a ser performance de excelência no bacharelado, mas destaca que, ao ser pai, queria ensinar de maneira mais didática, como ensinar a diferentes idades contemplando suas aprendizagens na música.

Eu escolhi o nome 'Professor' porque apesar de eu ter entrado no curso da Licenciatura em 2018, eu já atuo como professor de música há quase duas décadas. [...] Depois que eu fui pai, percebi que isso [Licenciatura] seria necessário para mim. Fiz a primeira graduação, bacharelado em música, toda voltada sempre para a performance instrumental, mas, a partir desse desejo de saber como ensinar [...], mas como conseguir ter uma didática melhor (PROF. BORGES, 2021, p. 1-2).

O Prof. Borges narrou que, ao ser pai, precisou refletir sobre sua maneira de ser professor e suas vivências na música, ao longo de duas décadas, despertou seu interesse e rever sua concepção sobre como ensinar.

Suas experiências com a música começaram aos doze anos de idade, na igreja que ele faz parte até hoje. Ele destaca que aprendeu música de forma gratuita e isso o motivou ainda mais a aprender.

Quando eu comecei a estudar música, eu tinha doze anos, eu comecei a estudar música na minha Igreja [Assembleia de Deus]. [...] comecei a estudar música na igreja de forma gratuita e eu dei muito valor a esse curso. Eu acho que na época que comecei tinha mais de 100 alunos e só terminaram perto de uns 25 alunos. Muita gente foi desistindo no percorrer desse caminho, desses meses. E, eu via a dedicação de cada um daqueles professores (PROF. BORGES, 2021, p. 4-5).

Suas experiências com a música, no contexto religioso, ao ter como referência seus professores, despertou interesses para a docência.

Tom, 27 anos de idade, estava no sexto período da Licenciatura e explicou o porquê de ter escolhido esse pseudônimo. "Significa tonalidade, harmonia e melodia,

que é como a minha vida é feita. Basicamente tudo que eu vivo hoje, eu costumo dizer que tem uma tonalidade, tem uma harmonia e tem uma musicalidade efetiva” (TOM, 2021, p. 1). Ele conectou sua escolha à sua memória musical. Neste sentido sua aprendizagem com a música veio de experiências com seus professores em um projeto social na cidade do interior do Rio Grande do Norte, em que ele mora. Ao mesmo tempo, em sua narrativa, ele demonstra sua empolgação em querer aprender para poder ensinar.

A inspiração veio de um simples rapaz, no caso eu, quando comecei a tocar trompete. Quando eu iniciei, consegui ter professores que me ajudaram muito e, a partir deles, comecei a me espelhar e comecei a dar aula no projeto. Acho que foi um gancho, começar a dar aula, no início, mesmo sem aquela formação, sem aquela ideia toda. Então, a gente entra com uma visão e sai com outra totalmente diferente. Então, pra mim, o que me inspirou mesmo foram pessoas que me auxiliaram no início da minha jornada musical (TOM, 2021, p. 3).

Tom viu na oportunidade de aprender, a partir de incentivos de professores que contribuíram com sua formação musical inicial, também a descoberta de querer ensinar pelo exemplo.

Quem nunca teve um(a) professor(a), amigo(a), artista, atleta, que o inspirou a querer ser como ele (a)? Esses encontros com conhecimentos do outro que inspiram, transformam-se em bagagens que nos acompanham por toda a vida. São inspirações as quais vão impulsionando a ir em busca de mais conhecimento sobre aquilo que nos tocou, modificou, transformou (LARROSA, 2006).

Aquelas experiências que envolvem parcerias formativas como formas afetivas de formação humana em sua integralidade, a partir das escolhas, discernimento sobre as ações e transformação da vida, “O si-mesmo como outro” (RICOEUR, 2014). Uma maneira de ampliação do conhecimento de si no processo, a partir de suas ações.

Essa leitura de si, através de experiências com o outro, torna-se uma leitura de vida que é afetada e transformada por atitudes, ações, compromissos responsabilidades, pelo que se propõe a fazer como ato de mudança.

Esse contato com práticas de educar, desde o berço familiar, sugere que Potiguar e Bella têm interesses que foram sendo potencializados a partir das relações na família, igreja, escola e amigos que as rodeavam com suas curiosidades, naquilo que observavam sobre ensinar e aprender.

Da mesma forma, esse envolver-se também é salientado por Prof. Borges e Isa, em suas narrativas que destacam a relação formativa a partir de experiências com o outro na igreja em que participam.

Estar presente nas ações da igreja, com música e com o ensino da religião, é destacado como momentos que se expandem a cada encontro, a cada laço conquistado e constituído para significar a própria vida. Esse movimento sugere interfaces com “um conceito de relação e uma relação de relações” (RICOEUR, 2014, p. 115) que se mobilizam na construção de memórias marcantes que foram narradas como experiências de vida. Da mesma forma, esses movimentos têm impactos ao serem revelados e transformados em reflexões que determinam o sujeito e suas experiências.

Para Tom, esse envolvimento pode construir relações formativas agregadas ao querer estar junto como as ações participadas em uma ONG na cidade que mora.

Além da família, igreja e organização não-governamental, a escola também foi contextualizada como potencial na relação de alteridade nas escolhas que vão se constituindo por cada sujeito ao longo da vida estudantil narrada por Laís.

São experiências que revelam interações entre o sujeito e o conhecimento nas imersões construídas em Educação e Música em suas diversas compreensões reflexivas.

Ao narrar sobre suas memórias pessoais, a partir de experiências, o sujeito expressa compreensões de si através de seus encontros afetivos e formativos com seus desejos. E, assim que essa história de vida expõe-se, há uma materialização contextualizada do vivido. Essa contextualização vai se expandindo ao ponto de agregar-se o ontem e o hoje como continuidade formativa. Essa continuidade não tem limite, nem improvisação. É o sujeito que se constrói a cada dia, dando-lhe sentido à vida.

Essa construção da vida soma-se a outras experiências que vão sendo vividas e transformadas em possibilidades de conhecimento pessoal. Assim, as narrativas que se seguem mostram o quanto essa bagagem que o sujeito vai arrumando e desarrumando ao longo do caminho conecta-se a outras mais que vão sendo determinantes para suas escolhas.

Ao traçar o perfil dos estudantes-estagiários que participaram desta pesquisa, tempo I de análise dos achados da pesquisa, percebo suas experiências com a música e a docência em tempos diferentes de sua vida, derivadas de aprendizagens

desenvolvidas no meio familiar, religioso, escola e ONG através da música. O objetivo para todos os entrevistados era o mesmo: aprender para ensinar.

Neste sentido, o percurso de aprendizados dos estudantes-estagiários caracteriza-se por suas experiências em trilhas formativas. Trilhas que os acompanha desde seus primeiros contatos com a aprendizagem musical, bem como para suas escolhas formativas que os levou a escolher a profissão.

5.2 TRILHAS FORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: QUERER SER PROFESSOR

Nesses próximos três subcapítulos, apresento o cruzamento do tempo I com o tempo II para compreender as singularidades dos estudantes-estagiários e suas subjetividades que emergiram em suas histórias de vida. Refletir sobre os caminhos que os levaram a escolher a Licenciatura como profissão, os desafios encontrados no contexto da pandemia, bem como suas experiências no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. Dessa forma, a partir de escuta e olhar atento, apresento essa construção narrada pelos estudantes-estagiários.

A construção da docência do estudante-estagiário em música organiza-se como uma etapa do curso superior, tornando-se momento de produções de conhecimentos pedagógicos, metodológicos, de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática educativa em contextos de educação. Na pesquisa, percebi que o ES não é e nem foi o único momento em que esses futuros professores tiveram contato com a docência.

Como mencionado anteriormente, os estagiários já tinham ações docentes em diferentes espaços, as quais foram narradas e indicam ser mobilizadoras para a escolha da Licenciatura, assim como são memórias de docência que se constituem como disparadores para a construção da docência no ES em música.

Considero que os modos de referir a essa docência apresenta-se de forma particular. Esse caminho constitui-se como trilhas formativas, experiências internalizadas que são dispositivos para a construção da docência.

Neste aspecto, envolver-se com a formação e atuação como futuros professores vai se construindo a partir de reflexões sobre as teorias e as práticas formativas percorridas e construídas na matriz curricular, bem como em outros momentos de reflexão e ação pedagógica, que acontecem conjuntamente em seu processo de desenvolvimento acadêmico. Dessa maneira, estabelecem-se relações

entre os conhecimentos construídos na academia, seus interesses pessoais e de formação docente, envolvidos pela transformação de si, a partir da experiência.

Ao escutar as narrativas de estudantes-estagiários, percebi que suas histórias entrelaçavam-se com as minhas, mesmo sendo em momentos diferentes de formação na Licenciatura. São aprendizagens musicais de vida que se iniciam em família e, de certa forma, a partir da ideia de trilhas formativas, promovem transformação de modos de aprender e ensinar música ao longo da vida. Destaco que as trilhas formativas potencializam-se no processo de formação docente inicial, através de reflexões e internalizações de experiências de si, em suas diferentes etapas na matriz curricular bem como em sua motivação de aprender a docência em seu primeiro momento de desenvolvimento profissional.

Espaços de aprendizagem fora do contexto da Licenciatura levam-me a desenvolver a compreensão de que, mesmo de forma involuntária, são internalizados o querer estar, o envolvimento, a troca de experiências, a busca do novo, impulsionando a desenvolver uma trajetória formativa, construída ao longo da vida.

A partir de experiências formativas narradas, apresento a trajetória de construção da docência por estudantes-estagiários ao externar em singularidades acadêmicas de docência, em final de curso, com a docência em educação musical na educação básica. Como o estagiário constrói, quais estratégias, quais parcerias, quais compreensões, quais relações, quais encontros, quais movimentos na construção da docência-estagiária?

Ao caminhar em seu percurso de contextos formativos, o estudante-estagiário evoca, de suas memórias, experiências que se transformam em um ciclo de construção para si. Josso (2010) ressalta a importância de cada pessoa constituir-se como sujeito de sua própria formação e pondera, também, que essa formação provém de tomada de decisão e de consciência. Esse caminhar, apontado pela autora, promove um revisitar na trajetória de vida do sujeito, um caminhar para si, como ela refere.

A compreensão de que o percurso formativo é construído pela internalização de experiências significativas que impulsionam a formação inicial, dentro e fora da academia, leva a entender que essas experiências podem gerar, ao serem acionadas pela narração, processos reflexivos e o querer estar e ser professor no momento do estágio supervisionado.

Como mencionado no capítulo três, Vaillant e Marcelo García (2012) apontam que a vontade de aperfeiçoar-se ou de transformar-se gera motivação, sendo que essa motivação está atrelada à autorreflexão no processo formativo.

Essas maneiras de reconhecer-se em formação potencializa-se nas semelhanças e diferenças formativas, no encontro com o espaço da academia, nas relações com o conhecimento, com aspirações pessoais, aspectos da instituição formadora e espaço em que a docência está sendo realizada.

Assim, apresento as narrativas de estudantes-estagiários que discorrem, em suas memórias, experiências que os levaram a querer ser professor de música. São narrativas que evocam trilhas formativas que formam evidências da composição de sua trajetória para e com a docência.

A relação entre o que se aprende na vida e a vontade de estudar na Licenciatura, como referido anteriormente, sugere relação de aprendizagens no decorrer de formação pessoal com conhecimentos da profissão, as quais vão se construindo por atitudes e reflexões de querer estar e continuar no curso e por entender a importância das especificidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Eu nem sabia que isso ia me levar a querer ser professora, porque eu nunca tinha pensado em ser professora, na verdade. Eu não sabia que isso, de certa forma, era ser professora, eu só achava que **era legal passar o que eu sabia**, porque... porque eu gostava de ensinar [...] então, eu era sempre a pessoa que o povo dizia que ensinava com facilidade, que gostava, que tinha paciência... e eu não achava difícil, pra mim era natural ensinar pra outra pessoa o que eu sabia. Então, eu não achava que isso era, de certa forma, algo que... eu ia ser professora ou que eu tinha jeito na área. Mas aí isso realmente me levou, sim, a querer ser professora. Isso influenciou bastante (BELLA, 2021, p. 4, grifos meus).

Bella narra que não tinha como objetivo ser professora, mas suas experiências levaram-na a refletir sobre atitudes de relação e de sensibilidade com outro, quando menciona que “era legal passar o que eu sabia”, a partir de ações, diálogo e consciência de estar, de alguma forma, contribuindo para sua formação e a formação do outro. Ela gostava de ensinar a tocar em grupo da mesma forma que ela aprendeu. Isso só foi possível pela imersão em singularidades, opções, desejos, particularidades, especificidades que se constituíram ao longo de suas aprendizagens. Tudo se tornava espontâneo. A vontade de Bella de gostar de ensinar, a naturalidade de ir ao encontro de experiências e sua simplicidade em aprender serviram como fontes inspiradoras de transformação de si.

Em outra narrativa, a vontade de escolha e continuidade de envolver-se na Licenciatura vieram da união dos conhecimentos, dúvidas, desejos de aprender sobre a música e o ensinar música.

[...] como transmitir música para os alunos que ainda não aprenderam a ler? Esse era um grande desafio pra mim, né? Então, essas experiências que eu tive, a experiência como pai, o desejo de querer ensinar crianças menores, me levaram a ingressar [na Licenciatura em Música] (PROF. BORGES, 2021, p. 7).

A experiência de ser pai atrelada ao que se aprendeu sobre música e o que se ensina da música foi um diferencial para o Prof. Borges por acreditar em seu desejo de ser professor.

Tudo o que se vivenciou, de alguma forma, vai assumindo um papel de estimular a vontade de ir se construindo como docente. Dessa maneira, os objetivos pessoais vão se instituindo de maneiras e situações diferentes, levando a refletir sobre aprender e ensinar.

Integrar a necessidade de aprender com o que já foi aprendido parece ativar expectativas de poder compreender o que se precisa para seu desenvolvimento com a profissão escolhida. As aprendizagens no violão e canto despertaram em Isa a curiosidade ao ter contato com disciplinas que apresentam a docência na academia.

[...] unir música com ensinar foi que me motivou a seguir. Quando a gente entra na Licenciatura, a gente começa a ver muito sobre a docência, maneiras de dar aula, como as disciplinas que tem, 'didática' [...] são muitas coisas que a gente começa a se familiarizar, quanto mais com essa docência (ISA, 2021, p. 5).

Essas experiências, em diferentes contextos que se organizam em memórias vivas, torna-se motivação, a partir do momento em que vão sendo explorados conhecimentos que se somam aos que já se tem. Esses momentos de escolha do que tocou a cada um, segundo palavras do Larrosa (2006), tem muito a ver com experiências com a docência, momentos de ensinar que precedem a Licenciatura, como momentos de entrega de si em sua formação, aliados a seus sonhos de perseverar com seus objetivos.

[...] eu sempre pensei em música pra minha carreira e eu sabia que eu poderia, um dia, me estabilizar em música, sem precisar estar me esforçando tanto, sem precisar estar tocando na noite, sem passar horas estudando. Eu sempre tive gosto em repassar as coisas, às vezes, alguém estava com dificuldade, eu dizia 'ó, vamos tentar fazer assim', 'vamos tentar soprar dessa forma'. Então, isso foi sempre me despertando algo e, claro, música em si

não é só música. Então, quando a gente entra na escola [de música - UFRN] a ideia musical que tinha sobre trompete em si é totalmente diferente. Porque a gente vê uma prática que sensibiliza, ao invés de você só repassar, colocar o instrumento para que o aluno possa tocar, você começa a compreender como ele pode aprender de forma mais fácil, então, isso foi um dos 'ganchos' da Licenciatura [...] tudo que eu vivi de experiências musicais, desde o aprendizado, desde dar aula e as bandas de forró, tudo isso eu trouxe pra Licenciatura como uma experiência para que eu pudesse facilitar mais coisas (TOM, 2021, p. 4).

A caminhada formativa sugere que vai sendo construída por momentos que levam à escolha pela docência (ALMEIDA, LOURO, 2017). Dessa maneira, as vivências pessoais narradas foram se transformando em ações reflexivas acerca de diferentes maneiras de encarar a docência, desde suas primeiras experiências com ensinar. O que se aprendeu na vida mistura-se e modifica-se em atitudes de acertos e erros que foram essenciais nessa percepção de docência sobre noções pedagógicas na Licenciatura que auxiliará o estagiário-docente em seu desenvolvimento docente inicial. Desse modo, são momentos de partilhas com outros estudantes e professores na construção de conhecimentos constitutivos no curso superior.

De certa forma, Tom já consegue destacar essa consciência em sua jornada como futuro profissional na Licenciatura. “Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (LARROSA, 2018, p. 21).

Toda forma de expressão na construção de aprendizagens da profissão torna-se importante na medida em que o próprio estudante vai construindo-se como docente ao longo do processo formativo (FERRY, 2004). Essa ação que motiva aprender a ser docente não se caracteriza apenas por momentos satisfatórios, mas por dúvidas que surgem e que vão se transformando em aprendizagens.

Dessa maneira, descobrir-se para a docência, ou mesmo ter uma sensação de pertencimento como ser professor, compõe-se por descobertas de possibilidades de aprender a ensinar e aprender com o outro. Como nos narra, Potiguar.

Segundo grau, eu tinha o professor [...] de música. E foi ele que me levou pro grupo [para tocar], aí com ele eu aprendi também outras coisas, e tal. Eu olhava ele como professor. Mas, como é que você consegue ser professor assim? Eu não tinha maturidade pra saber exatamente (POTIGUAR, 2021, p. 7).

Inspirar-se, encantar-se com alguma atitude que anima e imprime a vontade de ser como aquele professor sugere demonstrar que os professores são inspiradores de comunicação docente.

Para Laís: “A experiência com prática em conjunto [...] com professores de extensão” (LAÍS, 2021, p. 4) foi marcante e diz muito sobre suas escolhas como futura docente. Estar em contato com outros participantes do grupo que Laís narra demonstra que aprender com o outro, constitui-se em desenvolver-se a partir das interações sociais para além das aulas na escola, de forma a gerar suas aprendizagens musicais em seu instrumento e em conjunto com outros instrumentos da prática musical.

Neste sentido, ao narrar sobre o que marcou em suas histórias, “[...] alguém diz ‘em seu coração’ que viu, experimentou, aprendeu anteriormente [...]” (RICOEUR, 2007, p. 54). As experiências narradas apontam que, mesmo em contextos diferentes, os momentos vividos foram fundamentais para a escolha profissional. Com isso, a experiência pessoal foi se entrelaçando com suas experiências em dar continuidade na academia, a partir da interação com a matriz curricular na Licenciatura e a vontade de ser docente.

O que se aprendeu na vida parece que foi dando sentidos ao que se busca, planeja. Essa construção da profissão docente, elaborada por experiências docentes antes da formação profissional em conjunto com os aprendizados na Licenciatura tem elos entre si e destaca singularidades da docência no processo de desenvolvimento da profissão.

5.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Experiências de encontro com a docência reverberam no estágio na medida em que os estudantes-estagiários vão construindo seus materiais, suas formas de expressar-se nas aulas, no diálogo com os colegas sobre o ensino e com suas próprias maneiras de refletir sobre a docência. O envolvimento na formação e atuação no estágio parece construir-se a partir de reflexões sobre as teorias e as práticas, em momentos diferentes de ação pedagógica que acontecem no processo de desenvolvimento da profissão, mas que também carregam experiências internalizadas de momentos que antecedem a formação acadêmico-profissional.

Desenvolver o estágio, para os estudantes estagiários, sugere a conexão de elementos da profissão, educação, da música e da vida, que revelam um processo singular do estagiário com suas percepções, encontros, recordações, aprendizagens, significações, experiências dentre outros. São elementos que apontam como esse processo vai sendo construído.

Larrosa (2004) já sinalizava que “[...] dar sentido a ideia de que o poder que atravessa o discurso atravessa também a interpretação (e a auto-interpretação), a construção da identidade e a autoidentidade” (LARROSA, 2004, p. 14). Nesse caso, a construção de uma identidade estagiária vai se concretizando ao longo do processo formativo. Na pesquisa, essa compreensão emergiu de narrativas dos estudantes estagiários, pois

[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões (PASSEGGI, 2021, p. 94).

Como princípio formador, as narrativas dos estudantes-estagiários destacam-se como ponte interpretativa entre o que se aprendeu e o que se deve aprender na e para a docência, a partir de uma nova realidade de mudança, com o ensino remoto emergencial, o estágio supervisionado em música tornou-se um *lócus* diferente por implicar outras maneiras de pensar as aulas nesse formato.

A pandemia da COVID-19 iniciou no ano de dois mil e vinte, mas os estagiários tiveram contato com práticas de observação presencial antes desse contexto, porque, como mencionado anteriormente, a matriz curricular da Licenciatura em Música da UFRN oferta disciplinas que oportunizam o estudante a estar em espaços diferentes de aprendizagem docente desde o início do curso, antes de iniciar o ES.

Neste sentido, estar em estágio de forma remota constitui-se em outras formas de planejar e desenvolver a aula de música. “[...] com a pandemia, os nossos estágios, eles foram on-line. É uma realidade totalmente diferente” (ISA, 2021, p. 2). “[...] a experiência remota, não é todo mundo que consegue dar conta não. E aí é tudo muito confuso” (POTIGUAR, 2021, p. 13). A reflexão apresentada por Isa e Potiguar ajuda-nos a entender como foi o processo de conhecer, refletir, desafiar, buscar, interagir, transformar e mediar suas dúvidas sobre esse contexto pandêmico vivido no estágio supervisionado IV.

O distanciamento social foi uma situação que não estava prevista na matriz curricular da Licenciatura e que gerou preocupação sobre a formação para os estagiários. “Os estudantes-estagiários pareciam não entender como se daria o estágio sem estar *in loco*, mas, ao mesmo tempo, iam se apropriando dos desafios aos quais estavam iniciando” (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 01). “Um curso é um trabalho coletivo, público, feito com os outros e diante de outros, e não há leitura ou escrita que não envolvam a escuta, o comentário, o contágio e o estímulo mútuo” (LARROSA, 2018, p. 19). Neste sentido, percebemos a importância do diálogo na disciplina, nas discussões entre os estudantes, na aprendizagem com os supervisores e com os alunos da educação básica.

Nesse contexto, os estudantes-estagiários precisaram refletir sobre sua bagagem de conhecimentos sobre a docência até aquele momento antes do estágio e suas maneiras diferentes de encarar o estágio remoto. “Pelo processo de reflexão aprofundada, o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito da experiência. O sujeito se transforma naquilo que ele aprende com a narração” (PASSEGGI, 2016, p. 81). Esse sujeito dialoga consigo e com o outro, dando origem ao movimento de aprendizagem docente no ES.

Para Bella, “[...] essa história de você ter que mudar pra plataforma on-line, pra mim, foi um desafio grande porque eu não sou uma pessoa ‘de tecnologia’” (BELLA, 2021, p. 2). Iniciar um estágio com reflexões sobre outros conhecimentos que até aquele momento não eram discutidos como essenciais na prática de estágio gerou dúvidas e incertezas do que estava por vir.

Neste sentido, as dúvidas vão sendo motivo de reflexão para ações da prática docente no estágio supervisionado e vão sendo instituídas ao desbravamento de motivação para encarar a realidade presente. Laís acredita que “[...] o desafio seja mais em relação ao acesso que os alunos teriam que ter com as aulas” (LAÍS, 2021, p. 14).

A adaptação necessária ao período coloca em evidência a falta de recursos para a continuidade da educação, seja pela falta de acesso dos alunos e familiares o que impossibilita a entrega de atividades ou até mesmo pela dificuldade em produzir material didático adequado em um momento em que os alunos estão em casa, fora do ambiente escolar (OGIBOWSKI; MATEIRO, 2021, p. 19).

De certa maneira, os desafios e dúvidas vão aparecendo e acarretam movimentos de superação entre os estudantes-estagiários. “Todas essas opções de

temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas o que revela, ao mesmo tempo, a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (PASSEGGI, 2021, p. 94).

Para o Prof. Borges, [...] a questão da pandemia que foi algo novo” (PROF. BORGES, 2021, p. 14), determinou rotinas alteradas e que modificaram as maneiras diferentes de encarar o estágio. Destacando sua percepção pelo “novo”, Prof. Borges demonstra que o desafio de ser estudante-estagiário no ES precisaria de algo mais que o aproximasse desse contexto. Algo que o novo fosse se constituindo como uma rotina construtiva de aprendizagens docente. “O que um professor faz quando inicia um curso não é apenas propor um caminho, mas também dispor-se uma maneira de começar a andar, de seguir em frente” (LARROSA, 2018, p. 21).

Esse momento de construções e reflexões, além de implicar mudanças de metodologias e estratégias na docência-estagiária determinou a estada na casa como espaço de trabalho. “A partir do momento que a gente está no ensino remoto, a gente está trazendo o nosso ambiente de trabalho para nossa casa. Só que nossa casa já tem toda uma rotina familiar” (ISA, 2021, p. 11). A construção da docência no estágio supervisionado desenvolvida por Isa aponta que não existiu uma separação entre suas atividades na rotina de casa e suas atividades da universidade, principalmente nesse período pandêmico. Esse movimento entre o querer ser e estar na docência-estagiária demonstra seu compromisso reflexivo em aprender nesse entrelaçamento de contextos e a vontade a ser professora.

Isa faz ponderações sobre as aulas no ensino remoto emergencial, declarando que é uma maneira de estar junto aos alunos mesmo que não se faça presencialmente. Sua descoberta como docente-estagiária é que “[...] a gente tem condições, sim, com muita organização e adaptação” (Ibid., p. 15).

Dessa maneira, Isa narra que é possível ensinar aos alunos que estão em uma tela de computador para essa nova realidade da docência. “Assim, usar essa ferramenta on-line, ter contato com os alunos on-line, isso também é uma forma muito incrível de se ter e de aprender” (Ibid., p. 16). Alguns momentos de preparação da prática para o estágio foram desafiadores, diante da nova forma de aprender a ensinar.

Neste sentido, compreendo que os diversos momentos que caracterizam a docência-estagiária vão se modificando de acordo com as demandas apresentadas

pelo momento vivido. Isso implica atenção constante aos planejamentos, metodologias, processos de desenvolvimento de aula.

Ao desenvolverem as aulas por meio de vídeos, textos, atividades, os estudantes-estagiários perceberam o quão importante é a relação entre ensinar e aprender na relação entre o professor e o aluno. Ao produzir os materiais e inseri-los nas plataformas destinadas para aproximar os estagiários dos alunos, os mesmos sentiram um vazio por não conhecer os alunos que eles iriam ensinar. Não sabiam se os alunos tinham alguma dúvida, se conseguiriam ter um *feedback* (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 5).

Esse momento de incertezas na construção da docência serviu como princípio gerador de reflexões sobre ensinar, ou seja, para quem e como esse ensino seria? Os estudantes-estagiários não conheciam os contextos físicos, nem os alunos do seu estágio.

À vista disso, o movimento de desafios ao ensino é um momento significativo na formação, porque existem modos diferentes de experienciar as ações cotidianas na educação. Podemos aqui destacar a relação importante de ouvir os estagiários na perspectiva (auto)biográfica.

É neste sentido que, no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

Comungando do mesmo pensamento, Passeggi (2021) afirma que: “O termo ‘biográfico’ é assumido no sentido amplo de escrita da vida, e a noção de biografização, utilizada para se referir ao discurso autobiográfico (PASSEGGI, 2021, p. 98). Assim sendo, destaco que as experiências dos estudantes-estagiários estão presentes em suas narrativas que desaguam como fonte de inspiração na construção da docência-estagiária.

A construção da docência no estágio supervisionado aponta que não existe uma separação entre o pessoal e o acadêmico, principalmente no período pandêmico. Esse entrelaçamento sugere que, desde o início, reconhecer que o compromisso em estagiar na pandemia não seria fácil. Da mesma forma, quando se ressalta que a

escola e a universidade estão mais próximas de sua realidade e vice-versa, os desafios vão se imbricando nessa nova realidade aos modos de ser e estar docente no estágio supervisionado.

Eu trouxe a universidade para minha casa. Eu trouxe a sala de aula para minha casa. Então, a minha sala de estar virou a minha sala de aula. Essa dificuldade, às vezes, nem sempre, eu tinha condições de concentração, de estar ali para fazer aquela aula. Sempre tinha interrupções, era um bebê chorando, era o outro filho pedindo alguma coisa, o almoço a fazer, a louça que precisa ser lavada. Então, assim, essas foram as dificuldades. A internet que não era boa, o computador que não era bom. Tudo isso travava, caía conexão, enfim. Esses desafios foram grandes (ISA, 2021, p. 15).

Refletir sobre essas relações entre a vida e a Licenciatura despertou o estudante-estagiário para modos diferenciados na formação.

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (LARROSA, 2019, p. 74).

Neste sentido, aquilo que parece ser diferente é exposto como verdade, uma verdade fiel ao que está se narrando para tornar, ou tornando, o narrador construtor de suas memórias.

Ao compor as turmas nas quais os estudantes-estagiários desenvolveram suas atividades de estágio remoto, a cooperação entre a professora da disciplina, os colegas estagiários e o professor supervisor de estágio foi essencial para desenvolver os planejamentos das aulas programadas pelos estudantes-estagiários.

O encontro dos estudantes-estagiários com a realidade deu pistas que as dúvidas são externadas, uma vez que é inerente que se tenha algum tipo de dúvida sobre como ensinar nesse contexto, seja presencial ou de forma remota, pensando sobre como planejar e executar as aulas de música destinadas à turma da educação básica.

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; nos apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso (LARROSA, 2019, p. 99).

Em virtude disso: “Os estudantes estagiários se ajudaram mutuamente nesse processo diferente de planejamento e preparação das atividades que serão colocadas em plataformas para os estudantes da educação básica” (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 2), ou seja, também foram desafios a serem ultrapassados. Aprender a manusear plataformas digitais, gravar áudio e vídeo com diferentes possibilidades que pudessem servir como apoio aos seus planejamentos.

O “Ajudar mutuamente” torna-se necessário na realização de trocas de experiências em diversos conteúdos que seriam utilizados para as aulas, como, por exemplo, a tecnologia digital que foi usada como recurso metodológico para dar continuidade à aprendizagem dos alunos da escola.

“[...] Porque assim, é muita coisa envolvida, a gente tem que pensar no todo. Eu já tinha esse hábito, o que adaptou foi ser a questão remota. Pensar na atividade, e se ninguém souber isso aqui? Daí eu dei um esboço antes” (POTIGUAR, 2021, p. 16). Pensar em adaptar o que se aprendeu até aquele momento frui como buscar alternativas aos novos desafios. Esse processo de interpretar a experiência como motivação na própria formação, está destacado nas palavras de Passeggi e Souza (2017).

[...] no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Dessa maneira, o cruzamento ou mesmo entrecruzamento de narrativas dos estudantes-estagiários motivam-se de forma mútua quando se percebe a necessidade de aprender com o outro num processo de dialogicidade contínua.

O planejamento era mais em conjunto: a gente se reunia uma vez por semana, na disciplina, e a gente tirava dúvidas, sobre ‘o que colocar?’, ‘o que fazer?’, ‘nesse caso, o que gente vai poder fazer em tal momento?’, ‘a gente vai desenvolver aula dessa forma, vamos utilizar o quê?’, ‘vamos deixar do jeito que tá?’ então, eram mais questionamentos para o supervisor, o qual ele retirava nossas dúvidas. a gente planejava em conjunto, eu e a [colega]³⁹, em dupla, e a gente fazia o envio para o professor e tinha esse *feedback* em forma de círculo, pra poder ser feito o avanço (TOM, 2021, p. 10).

³⁹ Retiramos o nome da colega para mantermos os nomes em sigilo ético.

A maioria dos planejamentos foi em relação à construção de atividades de leitura e de vídeos para serem anexados em plataformas digitais ou redes sociais para que os alunos da educação básica tivessem acesso ao material produzido. Esses materiais foram frutos de buscas de conhecimentos que agregassem às necessidades do momento.

O meu colega já trabalhava com essa parte de edição. Então, o que a gente fazia era dividir as tarefas. Cada um ficava com uma parte e a gente gravava e eu mandava pra ele e ele editava. Foi bem tranquilo nessa parte. E, também, nos planejamentos das tarefas escritas, a gente se reunia e discutia o que seria melhor. Enfim, a gente produzia o texto e mandava para o professor e ele aprovava ou não. Todas as vezes ele aprovou nossas atividades e, assim, se seguia [...] meus estágios foram todos remotos (ISA, 2021, p. 13).

Ao narrar sobre sua prática docente, no estágio supervisionado, Isa destaca a importância de unir os conhecimentos da disciplina de estágio aos conhecimentos da prática e suas relações formativas entre os envolvidos, nesse caso, de forma remota por não ter contato com os estudantes e a escola. Reflete, assim, sobre essa nova maneira de ensinar e aprender música nesse contexto de pandemia.

Ela apresenta sua preocupação em não poder ter tido contato presencial com os estudantes e a escola no estágio. A construção da docência no estágio supervisionado desenvolvido por Isa demonstra sua capacidade de lidar com adversidades. Em seu planejamento, Isa evidencia sua disposição de aprendizagem pessoal e coletiva ao desenvolver suas aulas, assíncronas, a partir de compartilhamento de conhecimentos entre a professora da disciplina de estágio, o supervisor da escola e seus colegas do estágio.

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2019, p. 10).

Ao preocupar-se com a aprendizagem dos alunos da educação básica, Isa enalteceu a troca de conhecimentos docentes nas relações com o outro e demonstrou seu interesse em ter dado seu melhor como docente-estagiária no ensino de música na escola a partir do ES. Podemos ressaltar que essa experiência tornou-se algo

subjetivo para Isa, bem como para os outros estudantes-estagiários. Algo que pertence apenas a eles a partir de sua visão de mundo.

No planejamento de Laís: “As aulas eram via WhatsApp. Então, a gente planejava um texto explicativo, um texto de, no máximo, duas páginas e uma atividade com quatro questões (LAÍS, 2021, p. 12). Não era o que ela queria desenvolver no estágio, mas o que estava ao seu alcance para poder desenvolver suas aulas para os alunos da educação básica.

Da mesma forma, o Prof. Borges observa que o que poderia planejar já era pré-estabelecido pela supervisora de estágio. Aponta, também, que a troca de experiências entre seus colegas e a professora da escola ampliou uma parceria que daria algum tipo de autonomia às ideias dos estudantes-estagiários ao planejamento das aulas.

[...] o tema já estava predefinido, predeterminado, mas ela nos deu autonomia de criarmos as atividades. Antes de lançarmos na plataforma virtual, temos que passar para ela, para o nosso grupo de *WhatsApp*. Criamos um grupo específico com a professora da instituição e os estagiários, onde a gente postava, pedia a contribuição dela, mas ela sempre valorava com nossas ideias porque fomos direcionados com o tema específico (PROF. BORGES, 2021, p. 15).

Larrosa (2019) aponta que a experiência não é experimento, algo objetivo, sistemático que nos leva a um determinado lugar ou fechamento, mas é algo para além das expectativas.

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2019, p. 13).

Às vezes, pode nos encantar por termos pessoas que levam a buscar e compreender aquilo que estamos almejando, o que nos parece conduzir ao caminho de possibilidades, de algo ou alguém que está à disposição para conceder ferramentas para conceder alternativas de interpretação da própria formação docente.

A pessoa que amparou a gente nessa hora que a gente se sentia desamparado foi a professora da disciplina de estágio IV, que era a [Profa.] Tamar. Ela que, às vezes, dizia ‘isso tá certo, isso não tá’, quando era nas aulas ela fazia toda a explicação de como devia ser os planejamentos, de como a gente devia fazer, de como devia ser a forma que a gente tinha que pensar pra esse tipo de público. Ela levava palestra. Então, assim, ela que

amparou a gente. A gente levava os planejamentos de toda aula pra mostrar pra ela, ela olhava o de todo mundo, comentava o de todo mundo, pedia pros alunos comentarem o nosso planejamento. Então, foi isso que, na verdade, ajudou a gente a saber se a gente estava fazendo alguma coisa certa ou errada (BELLA, 2021, p. 12).

Dessa maneira, a aprendizagem entre os envolvidos no processo formativo foi de grande valia para tomar-se decisões para todas as circunstâncias no estágio supervisionado IV, remoto.

Ao trocar experiências nas aulas de estágio, planejamentos, conversas entre colegas e outras atividades da docência no estágio, os estudantes-estagiários refletem sobre o quão importante é sua formação a partir do trabalho coletivo.

Aprender pela experiência designa tomar a sua própria história e aprender o saber-fazer, conhecimentos, signos, significados, procedimentos técnicos, valores, numa temporalidade e num espaço que permite a cada um, a partir de sua história e das suas aprendizagens, exercitar um conhecimento de si e uma presença sobre si mobilizados pelos diferentes registros de sua trajetória (SOUZA, 2014, p. 58).

Essa trajetória mencionada pelo autor é evidenciada pelos avanços na formação, percorridos pelos estudantes-estagiários que, de alguma forma, foram se entrelaçando ao estágio com suas experiências pessoais. Essas experiências, ao longo da vida e em paralelo ao estágio, serviram como potencial dispositivo reflexivo para preparar e pôr em prática os planejamentos e ações no ES.

Essas aprendizagens foram se mostrando importantes para Laís, no momento em que entrelaçam as ações do estágio com suas experiências pessoais na prática de conjunto e as necessidades de seus alunos particulares. “O que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um logos do acontecimento” (LARROSA, 2019, p. 43). Esse acontecimento que modifica, transforma a maneira de pensar e agir a partir dessas vivências significativas, cuja realidade é de misturar-se a outros acontecimentos, dando-lhes forma.

Para Tom, esse entrelaçamento de vivências e acontecimentos aproxima-o de sua formação em seu desenvolvimento docente no ES: “[...] toda essa experiência empírica veio comigo e, ao chegar na escola de música, ela avançou. As experiências vieram para somar com minha docência. Somaram demais, mesmo” (TOM, 2021, p. 4).

Ressaltando sua importante trajetória, pessoal e acadêmica, em suas trilhas formativas, Isa assinala a importância de participar ativamente de outras experiências que, de alguma forma, contribuíram para sua formação docente.

Também participei do CIART. Já foi on-line, já estava na Pandemia e, também, foi uma experiência incrível. O mundo CIART é maravilhoso. Eu participei da turma do terceiro ano. A gente fazia prática de flauta doce, canto coral, criação, enfim, foi muito incrível essas participações. E, sim, contribuíram muito para meu crescimento, tanto profissional como pessoal, eu acredito porque a gente sente, assim, motivados por esses programas e a gente tem essa bagagem... quando a gente vai para o trabalho, a gente consegue trabalhar fora da universidade, a gente vê como essas experiências se tornaram significantes. Como a gente está preparado, esta é a palavra, sabe, estar preparado. A universidade por todo o seu conteúdo, mas se você não tiver essa bagagem, essa preparação para estar na escola, você vai aprender de um jeito, vai, mas vai ser bem mais duro, digamos assim (ISA, 2021, p. 10).

Mesmo sendo dentro da escola de música, Isa foi ao encontro da formação, de novas perspectivas que a ajudassem em seu desenvolvimento profissional. Ela destaca que essa “bagagem” auxilia em sua construção da docência e, dessa maneira, reverbera no estágio supervisionado.

Prof. Borges destaca que sua experiência em outros espaços o fez pensar em sua docência ao lembrar ou mesmo buscar alternativas para dar oportunidade aos alunos da educação básica, em que qual ele estava ministrando as aulas do ES, tivessem a mesma oportunidade que ele teve ao longo de sua vida pessoal.

A minha estada na orquestra sinfônica da UFRN também contribuiu em um momento dos meus estágios, porque eu consegui alguns ingressos para que os alunos desse professor pudessem assistir a algum de nossos concertos. Isso foi um diferencial, porque eles fizeram um trabalho depois sobre isso (PROF. BORGES, 2021, p. 11).

Essa reflexão demonstra sua capacidade de lidar com a percepção de contribuir com a formação dos alunos da educação básica. Evidencia sua disposição de aprendizagem pessoal e coletiva para pensar em seu momento de experiência e o quê de vivência pode proporcionar. “Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Neste sentido, podemos sublinhar as palavras de Potiguar:

Então, eu penso que as pessoas têm sempre alguma coisa para ensinar. Eu tenho um aluno de cinco anos que eu posso dizer: [...] aprendi com você! –

Eu digo para os meus alunos, sempre: todo mundo tem alguma coisa pra ensinar. Não existe ninguém que não tenha nada para ensinar e não existe que não saiba suficiente ao ponto de aprender mais alguma coisa (POTIGUAR, 2021, 4).

Ao preocupar-se com a aprendizagem de seus alunos, os estudantes-estagiários colocam suas experiências a serviço de seus ideais de docência. A troca de conhecimentos docentes nas relações com o outro demonstra seu interesse em dar o melhor no que se faz, podendo repercutir em seu estágio curricular.

Esse novo desafio atrelado aos já existentes da formação docente provocou um profundo receio sobre como construir a docência no ES nesse tempo. Para tentar amenizar os impactos com essa nova realidade, foi necessário desenvolver a prática docente que alinhasse a educação musical aos conhecimentos tecnológicos. Esses recursos puderam, de alguma forma, minimizar esse abalo educacional que deixou de ser presencial para ser desenvolvido no modo remoto.

De maneira especial, acolher novas formas de aprender a ensinar os conteúdos educacionais e musicais torna-se essencial à profissão no contexto pandêmico da COVID-19. Assim posto, configuram-se como objetos de ação-reflexão-ação dentro da construção da docência-estagiária. Podemos entender, portanto, que estudantes-estagiários que participam ou participaram de outras atividades da docência fora do ES buscaram elementos singulares para sua construção da docência.

5.4 A UNIVERSIDADE, A ESCOLA E A TELA: OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PANDEMIA DA COVID-19

Experiências docentes constituem-se em momentos e movimentos que enredam e destacam a vivência e apropriação, mesmo que de forma momentânea, à dinâmica da educação e sua capacidade de reestruturar-se em diferentes contextos. Considero que os modos de referir-se a essa docência apresentam-se de forma particular e única.

Toda vivência com a música, modos de aprender, ensinar, conviver em contextos e períodos diferentes da vida pessoal serviram para estimular o interesse de ser professor dos estudantes-estagiários ao escolher a Licenciatura em Música como ponto de partida formal para a docência.

O papel da universidade foi de suma importância no que tange aos desafios e às perspectivas da formação profissional. Na pandemia, outros desafios foram encontrados, principalmente, relacionados ao ES.

Foi uma preocupação da universidade em como se manteria a qualidade do ensino superior no contexto de pandemia. Um contexto que se limitou a uma interação não presencial que escancarou as diferenças sociais dos estudantes da academia e a escola de educação básica. Da mesma forma: “Muitas instituições recusaram-se a receber os estagiários por alegarem que os professores estavam lidando com muitas coisas novas ao mesmo tempo e não poderiam dar atenção ao estagiário” (MADALOZZO, 2021, p. 4) por não saberem como lidar com essa nova maneira de realizar o estágio supervisionado e um certo receio de atuação no campo de estágio sem estar na escola e suas rotinas de presencialidade.

A Licenciatura em Música da UFRN foi readequando suas aulas, repensando as disciplinas teóricas e práticas para serem retomadas as ações curriculares na pandemia. Neste sentido, criou-se uma força tarefa para dar continuidade ao curso de maneira a minimizar perdas inevitáveis e incomparáveis na formação. Os professores da Licenciatura possibilitaram outras fontes de conhecimento para pensar e realizar o estágio supervisionado. Foram oferecidos, na academia, em formato on-line, cursos, palestras, orientações. Isso se constata na narrativa de Isa ao referir o curso de Licenciatura e suas contribuições.

Eu acredito que as formações, as palestras. A gente teve muita informação de como fazer as aulas, de como a gente poderia utilizar o celular. Isso principalmente nos estágios! Que logo que eu comecei o estágio, foi quando começou a pandemia. então, estava tudo muito novo [...] até porque todo mundo só falava nisso, ensino remoto. Com que vamos fazer o ensino remoto? Com que qualidade a gente vai fazer? Então, acredito que essas formações, essas informações que a gente teve foram importantes (ISA, 2021, p. 15-16).

Para Isa, esse aporte de novos conhecimentos e oportunidades foi necessário e essencial para que ela pudesse utilizar outras alternativas para continuar sua formação e fosse sendo inserido em seu cotidiano junto ao estágio.

Assim sendo, a ação das professoras da Licenciatura foi emergencial e potencial em relação a uma tomada de decisão em dar continuidade ao estágio supervisionado, porque “[...] como educadoras, não poderíamos ficar paradas e indecisas, deixando a ação docente distanciada dos estudantes” (MATEIRO; CUNHA, 2020, p. 3). Seria uma decisão de aceitar o que foi imposto pelo isolamento social ou de poder ultrapassar os obstáculos oferecendo alternativas para possíveis mudanças. Foi uma aposta que não se sabia se daria certo, mas que, de certa forma, incentivou

aos estudantes-estagiários desenvolverem sua docência no estágio em formato remoto emergencial.

Prof. Borges apresenta outras experiências que, para ele, foram importantes em sua formação. São conhecimentos que se somam aos aprendidos na matriz curricular.

A principal dela é as aulas remotas. Aprender como lidar com as tecnologias. Eu nunca tive problemas em mexer com computação, mas tive que aprender, tive que conhecer novas ferramentas, novos programas para gravação. Lá no nosso projeto, fizemos, no início da pandemia, a gravação de videoaula interativa para postar no *YouTube*. Então, foi um aprendizado novo que a pandemia nos trouxe. Eu sempre falo: infelizmente, nos trouxe, mas felizmente começamos a enxergar que a gente pode, sim, transmitir música para alunos que estejam bastante distantes, que não tenham como ir para aquela escola, não tem como ir as aulas presenciais (PROF. BORGES, 2021, p. 19).

Ao destacar sua experiência em conhecer ferramentas tecnológicas para poder desenvolver seu estágio, o Prof. Borges demonstra sua capacidade de reflexão no momento em que percebe que a construção da docência não se condiciona apenas a aprender aquilo que está nas disciplinas do curso, mas aprender a cada oportunidade e, assim, construir pontes que se interligam na e para a docência-estagiária.

Desse modo, percebe o quanto é importante esses recursos para além de sua docência, por estabelecer um outro tipo de vínculo entre o estágio e a escola. Um vínculo que mesmo sendo de distanciamento e isolamento social aproxima pelas diferentes maneiras de promover-se interações sociais e educacionais nas diferentes plataformas digitais incorporadas pelas escolas de educação básica para dar continuidade às aulas: *WhatsApp*, *YouTube*, *Google Meet*, dentre outros.

Isso se tornou possível pelo esforço da universidade, escola, supervisores e estagiários em concretizar essas mudanças necessárias, a partir da pandemia, para compor o mínimo necessário para desenvolver a docência de maneira desafiadora no aspecto superação.

Neste sentido, foi importante utilizar esses meios para manter a comunicação como “[...] possibilidade para a retomada do semestre letivo, na universidade e nas escolas de educação básica” (MATEIRO; CUNHA, 2021, p. 163).

Corroborando a mesma questão, Laís destaca o conhecimento tecnológico como conhecimento agregador aos conhecimentos da Licenciatura por causa das aulas remotas, mas explica que esse conhecimento pode ser explorado em qualquer contexto de ensino.

Eu acrescentaria minhas experiências tecnológicas. No curso de Licenciatura, tem música e computação, mas, novamente são disciplinas optativas. [...] Nesse semestre, eu estou pagando recursos tecnológicos na educação musical e, novamente, são pessoas específicas, mesmo, sabe? Colegas de turma que eu tive o prazer de fazer duplas em estágio que tinham dificuldades em editar um vídeo, fazer um slide animado, sabe? Isso pode ser acrescentado não só para o ensino remoto, mas também para o ensino presencial (LAÍS, 2021, p. 15).

Mesmo a Licenciatura oferecendo disciplinas que integrem tecnologia e educação, Laís ressalta a dificuldade que alguns colegas tiveram com algumas disciplinas. Ela apresenta-se como mediadora por ter mais experiência e contato com essas tecnologias e que se motiva em poder ajudar de alguma forma na troca de experiências com seus colegas de estágio.

Com o conhecimento tecnológico aprendido na Licenciatura unido a sua vivência, ela pode gerar outras possibilidades de planejar e utilizar materiais disponíveis em *sites* e plataformas para utilizar como materiais de aula, proporcionando, assim, dar continuidade à sua formação em qualquer espaço de ensino e aprendizagem em música, seja presencial ou remoto “[...] para manter a escola pública viva” (MATEIRO; CUNHA, 2020, p. 6) e, desse modo: “Passamos a viver mais no possível e menos no ideal” (BRAGA et al, 2020, p. 13).

Tom reflete sobre suas experiências com outros colegas que serviram para pensar sobre maneiras diferentes de ser professor, suas ações, diálogos, relações e compreensões da futura profissão.

Eu acho que os trabalhos em grupo e em dupla. [...] Então, acho que o trabalho em grupo influenciou muito, porque a gente conseguiu ter uma experiência do que a gente vai viver fora da sala de aula, na escola de música. A gente vai encontrar profissionais que vão ser lentos, que não vão dar o mesmo ‘sangue’ que você vai dar e que tudo parte de você, né? Mas que a equipe em si, por mais que tenha essas pessoas que estejam incluídas nesse contexto, é uma equipe. Então, a gente acaba tendo esse espírito de equipe. ‘eu sei que eu fiz parte do trabalho’ por exemplo, tá todo mundo ali, pra apresentar, todo mundo em equipe, por mais que fulano não tenha feito, mas ele tá ali, pelo menos, segurando a cartolina como a gente diz. Então, uma das experiências foi o espírito de equipe mesmo (TOM, 2021, p. 14).

Aprender a docência também é aprender a trabalhar em equipe. Não se tem docência isolada, ou melhor, não se aprende a ser professor sozinho, pois vem desde suas experiências pessoais, o ingresso na Licenciatura, participação em eventos, trocas de experiências mútuas que, de alguma forma, desencadeiam em reflexões e, conseqüentemente, em aprendizagens formativas docente. Nessas condições, o

estágio supervisionado “[...] assume sua vertente formativa e reflexiva tão cara à formação acadêmico-profissional em música” (MATEIRO; CUNHA, 2021, p. 172).

Nesse contexto formativo, Bella apresenta outras experiências que foram sendo construídas ao longo da pandemia. Aprendizagens em outros espaços da academia através da extensão universitária, bem como sua necessidade de ministrar aula na pandemia como desafio particular.

Outras coisas que aconteceram que me ajudaram no tempo de pandemia, além dos projetos de extensão e das aulas lá na escola que eu dou, foram as aulas particulares que eu precisei começar a dar. Foi uma necessidade, mas também foi um aprendizado bem vasto, porque eu tive que dar aula on-line também e era uma coisa que eu não queria de jeito nenhum, porque como eu disse, era um desafio, porém eu tive que fazer e era um aprendizado para mim [...] (BELLA, 2021, p. 13).

Bella percebe a importância de motivar-se a partir de desafios da docência e que a fizeram encarar a pandemia a partir de experiências que lhe proporcionaram dar um passo à frente. As aprendizagens docentes foram se construindo em todos os momentos apresentados por Bella e, de certa maneira, impulsionaram-na a colocar em prática o que se aprendeu na academia, nos cursos de extensão e em suas aulas particulares que também serviram como base de construção docente e em seu desenvolvimento profissional. Neste sentido: “Aprender a ensinar, nesse caso, requer começar a suscitar esse conhecimento que só se adquire na relação com a prática” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 14).

Ao compor momentos de aprendizagens em suas aulas particulares, Potiguar revela que sua docência enreda-se a partir de sua aprendizagem do aprender a ensinar que foram dando novos significados à sua profissão. Demonstra sua capacidade de criação, reflexão, ludicidade e metodologia que vão se juntando aos seus conhecimentos formativos.

Eu acho que minhas aulas particulares. Eu tive experiências diferentes. Eu tenho uma aluna de quatro anos de idade, que queria aprender a tocar Ukulele. A gente começou. Essa aluna eu nunca tive presencialmente. Sempre foi remota. Ela tinha quatro anos de idade, ela aprendeu a afinar. Eu mandava meus materiais pra ela, porque eu vinha desenvolvendo um trabalho que eu faço, que eu organizo isso com as cores. Você lê dez páginas que você pode chegar numa folha que eu dou e explico de forma brincante, de forma lúdica. Eu faço jogo com isso, mesmo no on-line, eu acho que foram facilitadores para o aprendizado (POTIGUAR, 2021, p. 17).

As experiências de encontro com a docência de estudantes-estagiários reverberam no estágio na medida em que os estudantes vão construindo seus

materiais, suas formas de expressarem-se nas aulas, no diálogo com os colegas sobre o ensino e com suas próprias maneiras de refletir sobre a docência na pandemia e fora dela.

Percebo que os estudantes-estagiários em suas narrativas, nas aulas de estágio, entrelaçam os conhecimentos adquiridos até aquele momento com os construídos em trilhas formativas. Eles deixam transparecer, até de forma involuntária, seus momentos com essas experiências porque trazem recordações dessa prática e as utilizam na construção de seus planos e sequência didática (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 08).

O envolvimento na formação e atuação dos futuros professores constrói-se a partir de suas reflexões, em narrativas que dialogam consigo mesmo em memórias formativas, sobre as teorias e as práticas percorridas e construídas na disciplina de estágio curricular, bem como em outros momentos de reflexão e ação pedagógica que acontecem concomitantemente ao seu processo de desenvolvimento acadêmico.

Suas memórias traduzem-se em movimentos que foram trilhados em contextos diferentes, que harmonizam seus desejos e sobrepõem suas angústias. Dessa maneira, existe a capacidade de dar continuidade às ações e aprendizagens que foram se constituindo ao longo da formação.

De um lado, as lembranças distribuem-se e se organizam em níveis de sentido, em arquipélagos, eventualmente separados por anismos. De outro, a memória continua sendo a capacidade de percorrer, de remontar no tempo, sem que nada, em princípio, proíba prosseguir esse movimento sem solução de continuidade. É principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade (RICOEUR, 2007, p. 108).

Desse modo, estabelecem-se relações entre os conhecimentos construídos através da matriz formativa acadêmica, seus interesses pessoais e de formação docente, envolvidos pela transformação de si, a partir da experiência e das relações com as trilhas formativas. “Não se escreve sobre a experiência, mas a partir dela” (LARROSA, 2018, p. 23) e as trilhas formativas são sustentações desses processos formativos vividos dentro e fora da academia.

A construção da docência pelos estudantes-estagiários aconteceu quando refletiram sobre seu futuro como professor, sugerido na disciplina de estágio supervisionado, em suas experiências pessoais e acadêmicas. Neste sentido, tornou-se uma forma de reconhecer-se como profissional ao término da graduação e que aponta para um compromisso e responsabilidade social com a Educação e a Educação Musical, destacando a projeção profissional que pretende construir.

Os estudantes-estagiários mostraram em suas narrativas na disciplina de estágio, que houve um imbricamento entre os conhecimentos musicais ao longo de sua trajetória de vida, sua caminhada na academia e suas experiências na construção da docência no estágio supervisionado, bem como na projeção de suas expectativas como futuros professores. Esse encontro de possibilidades no desenvolvimento da docência decorre dos movimentos de liberdade, (auto)conhecimento e singularidades percorridos e escolhidos pelos estudantes-estagiários (CADERNO DE CAMPO, 2020, p. 08).

Esse caminho percorrido por trilhas formativas é potencializado não somente por estar no momento do estágio supervisionado, mas, por estar ao mesmo tempo em momentos possíveis de encontros com a educação, a música, a escola e as memórias, no reconhecimento de si e na relação com o outro em todo o processo formativo.

Sendo assim, ao observar a construção da docência pelos estudantes-estagiários no decorrer do estágio, percebo que a adversidade, que ora se instaurou, serviu como ponto de partida para um deslocamento daquilo que parecia ser o ensino. Um deslocamento de aprendizagens básicas na graduação que precisaram ser repensadas e construídas outras mais para dar conta do momento de prática no ES.

Destaco, nas palavras de Zabalza (2014), que “o estágio é um momento da formação no qual se privilegia dois aspectos básicos interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função *encontro*” (ZABALZA, 2014, p. 115, grifos do autor), mesmo que esse cenário não esteja mais o mesmo pela pandemia, constitui-se como potente para o estágio curricular.

Esses encontros que se caracterizam a partir das experiências dos estudantes-estagiários, suas ações e reflexões, geram a construção da docência. “Fazer as práticas não é sair da universidade e fazer qualquer coisa. É continuar aprendendo em contexto não acadêmico (Ibid., p. 115). Tudo que o estagiário-estudante realiza em sua formação parece ser potencial para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esses encontros permitem maneiras de pensar, construir e pôr em prática o ensino de música a partir da realidade na qual o estudante-estagiário está sendo provocado a refletir a construção da docência-estagiária.

O que é feito pelos estudantes-estagiários na graduação e, em especial no ES, são transformações de si na e para a docência. “Um curso é um trabalho coletivo, público, feito com os outros, e não há leitura ou escrita que não envolvam a escuta, o comentário, o contágio e o estímulo mútuo” (LARROSA, 2018, p. 19). E essa

engrenagem de experiências vai contagiando o outro de maneira que o que eu aprendi também possa ser externado de forma coletiva nas aulas de estágio.

Na história de vida dos estudantes-estagiários, destaco que suas aprendizagens musicais em conjunto, com os pais, amigos, na escola, na igreja foram fundamentais para traçar seus caminhos e objetivos como futuros professores. Ressalto que essas aprendizagens foram se cruzando e alinhavando a sua construção docente como forma de interlocução entre o conhecimento e a vida.

O centramento do sujeito na abordagem experiencial, ou mais especificamente, a tônica de si mesmo, evocada pelo prefixo auto, remete ao papel do sujeito no processo de formação, o qual é contínuo e constante na história de vida de cada indivíduo (SOUZA, 2014, p. 59).

Cunha (2016) entende que as escolhas são frutos de o que se construiu ao longo da vida e que, ao lembrar de suas experiências, “[...] resulta em uma representação que o sujeito faz de si” (CUNHA, 2016, p. 96-97).

No estágio supervisionado, a construção da docência pelos estudantes-estagiários acarretou conectar elementos da docência, educação, da música e da vida, que puderam auxiliar na compreensão de um processo singular do estagiário com suas percepções, encontros, recordações, aprendizagens, significações, experiências, dentre outros. Esses elementos dão pistas sobre como esse processo é feito.

Esse movimento caracterizou-se por encontros com a docência fora do ES e no ES, potencializando a constituição dessa docência pelos estudantes-estagiários, porque, de alguma forma, eles vão construindo seus modos de ser professor com o emaranhado de possibilidades de práticas e reflexões que os auxiliam a compreender esse processo.

Esses encontros permitem maneiras de pensar, construir e pôr em prática o ensino de música a partir da realidade na qual o estudante-estagiário está sendo provocado a refletir. É nessa perspectiva que estudantes-estagiários constroem sua docência, a partir de seus conhecimentos de ensino para aprender a ser professor.

Essa experiência no ES dá-se pelo envolvimento e desenvolvimento da docência pelos estudantes-estagiários e que decorreu de reflexões sobre seu futuro como professor. Assim entendida, torna-se uma maneira de reconhecer-se como profissional ao término da graduação e aponta para um compromisso e

responsabilidade social com a Educação e a Educação Musical, destacando a projeção profissional que pretendem construir.

Ser docente-estagiário é movimentar-se no emaranhado de possibilidades de construir a docência como ponto de partida da profissão. Assim, são processos de ensino e aprendizagem que montam um quebra-cabeça das especificidades das escolhas ao longo do curso.

Neste sentido, os processos de ensino tornam-se importantes quando existe reflexão sobre o que se trilha e constrói pelo estudante-estagiário nesses espaços formativos, podendo gerar novos aprendizados na formação de si e do outro em busca da construção do conhecimento pessoal e profissional.

Seu envolvimento com o estágio, seus modos de planejar em parceria com outros colegas, suas trocas de experiências em favor da prática no estágio, suas buscas para tentar amenizar as incertezas do estágio na pandemia, enfim, a construção de sua docência-estagiária potencializa as mobilizações, ações, reflexões e adaptações que se apresentam como necessárias para o estudante-estagiário ao compor seu leque de estratégias para o ensino da música no estágio supervisionado. Dessa maneira, a pandemia da COVID-19 mobilizou a academia e os estudantes-estagiários a buscarem alternativas que servissem como subsídios nos desafios apresentados nesse contexto.

5.5 DOCENTE-ESTAGIÁRIO: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA

Nesse subcapítulo, apresento o tempo III de análise que se constitui pela compreensão de leituras e releituras que ponderem sobre o “[...] conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades temáticas e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (SOUZA, 2014, p. 46).

A construção da docência em música potencializou-se pelo entrecruzamento de conhecimentos advindos de experiências pessoais e acadêmicas dos estudantes-estagiários em seu percurso profissional inicial. Ênfase que a construção da docência desses estudantes foi potencializada em sua escolha pela formação no ensino superior, bem como pelas buscas por conhecimentos que supram necessidades formativas.

Acredito na potência de ser professor como profissão, como trabalho ético e político, que se alicerça e flutua em saberes da docência. Entretanto, nem tudo o que é ensinado e aprendido no ensino superior é internalizado e se

transforma em conhecimento profissional para o professor em formação acadêmico-profissional (BELLOCHIO, 2016, p. 10).

Sob essa ótica, reforço que as trilhas percorridas pelos estudantes-estagiários são importantes mobilizadoras de aprendizagens docentes no processo e no percurso formativo. São desenvolvidas pelo envolvimento com as disciplinas da matriz formativa, bem como de forma concomitante, a outras formas de atividade da docência ao longo da vida, construídas junto a espaços de ensino.

Essas trilhas formativas estão relacionadas às experiências de vida e de formação (JOSSO, 2010), que são agregadas e apresentadas aos estudantes em seu desenvolvimento profissional. Essas experiências podem ou não ressoar e (re)significar em algo que está sendo construído junto ao processo formativo da docência-estagiária. Dessa maneira, experiências internalizadas ao longo da vida vão se compondo aos conhecimentos internalizados na Licenciatura. Torna-se um emaranhado de possibilidades que cerca o estudante-estagiário de viabilidades dando a forma para decidir e refletir sobre suas escolhas para a formação docente.

Para melhor ilustrar, vejamos a figura 9:

Figura 9: Trilhas Formativas: a construção da docência-estagiária



Fonte: o próprio autor (2023).

Esse processo que configura a caminhada formativa dos estudantes-estagiários torna-se importante para a tomada de decisões que se apresenta no estágio supervisionado. Nessa perspectiva, compreendo que eles (re)significam suas

aprendizagens a partir de sua consciência do reconhecimento de si mediante sua construção autobiográfica.

Não é um excesso de atividades docentes diferentes, mas atividades que despertam o interesse, a conquista, a motivação, o empenho, a determinação e, principalmente, a autorreflexão na construção da docência-estagiária.

Ser docente-estagiária é muito gratificante, apesar de ser muito desafiante. Porque eu aprendo muito com o professor-supervisor, aprendo muito também com os alunos, aprendo muito tendo que pesquisar pra ensinar a eles, ao mesmo tempo é muito desafiante, porque eu fico nervosa quando eu vou dar aula pros alunos. Também eu tenho que me superar, o meu nervosismo e a minha vergonha, só que é gratificante porque quando eu estou dando aula, eu fico muito feliz pela reação dos alunos, quando eu vejo que eles estão aprendendo, quando estão gostando da aula, quando eu vejo que estou conseguindo dominar a situação. Então, é muito gratificante ver que eu estou conseguindo evoluir no meu processo [...] (BELLA, 2021, p. 2).

Neste sentido, há interesse em transformar-se a partir de experiências que vão sendo construídas no cotidiano do estágio. Da mesma maneira, os encontros e os movimentos que constituem a docência são engajados pelas diversas experiências formativas dos estagiários, sobretudo, com a dupla mais próxima de construção da docência.

Potiguar narra sua concepção de ser docente no estágio que lhe oportunizou a pensar sobre sua trajetória formativa e transformá-la em possibilidades de ensino. Entendo que essa percepção sobre seus aprendizados no estágio e suas vivências decorrem de suas experiências como professora particular que, de alguma forma, foram colocados em prática no ES.

Ser docente-estagiário é uma oportunidade incrível pra mim, porque lá eu pude colocar em prática todos os meus ensinamentos, as minhas experiências, de onde eu fui criando formas de ensinar, métodos, pedagogia. Fui adotando, fui criando esse meu ser professora. Porque a gente realmente vai criando uma 'pessoinha' (POTIGUAR, 2021, p. 2).

Potiguar destaca a importância do estágio supervisionado em sua formação. Ela percebe que tudo que foi vivenciado ao longo de sua formação como pessoa e como futura docente, foi internalizado e transformado em conhecimento para a sua docência.

Sua narrativa torna-se mobilizadora de seus questionamentos e de alguns aprendizados que foram modificando-se, segundo sua compreensão sobre eles, a partir de sua memória formativa. Dessa maneira: “Para a docência, a construção de

narrativas de histórias de vida pode potencializar transformações em níveis pessoal e profissional” (ALMEIDA, 2019, p. 155). Sob tal concepção, transformar-se em docente envolve todos os momentos de sua formação.

Tom apresenta, em sua narrativa, o quão importante é estar no ‘chão da escola’ para a formação docente. Ele também ressalta que, para ele, a academia deveria propor mais práticas contínuas na Licenciatura para poder exercer suas potencialidades de estar perto das realidades educacionais.

Ao mesmo tempo, poder criar possibilidades metodológicas e didáticas foi essencial para Tom, ao colocá-las em prática quando chegasse o tempo de ES. Sua vontade de aprender a docência está ligada ao reconhecer-se como professor de música.

Docente-estagiário é uma experiência. Você acaba indo *in loco* ali, você está vivenciando a prática do professor em si, dentro de sala de aula, então é uma experiência primordial para formação docente. Quem diria se o curso de música todo fosse feito de práticas diretas, a gente deveria não só esperar pelo estágio, mas ter as práticas diretas dentro do curso. Então, eu vejo que ser docente-estagiário, pra mim, é primordial! A formação fica muito mais completa, a formação se torna assídua, você consegue compreender como é que tudo acontece. Porque, às vezes, você tem aquela ideia da Licenciatura e você acha que ‘eu vou dar aulas de uma forma mais livre’. Não. Quando você tem o estágio, tem a prática e as teorias, você mesmo no estágio, começa a criar as suas próprias metodologias, você vai conseguindo criar as suas teorias, vai deduzindo, vai compondo e as coisas vão se construindo. Então, pra mim, foi, é e sempre será uma experiência incessante (TOM, 2021, p. 2).

Tom reflete sobre sua docência-estagiária fortalecendo seus vínculos com a Licenciatura, colocando em prática o que foi aprendido no curso em ação no estágio supervisionado. Seus planejamentos são frutos de contínuos pensamentos acerca de como desenvolver-se docente. Seus movimentos de comprometer-se com o ensino sobressaem-se por sua percepção de que a docência intensificou-se no ES.

“Enquanto o estágio se constrói na consolidação das atividades teórico-práticas” (PIMENTA, 2019, p. 40), as trilhas de Tom impulsionam-no às buscas incessantes pelo conhecimento docente, dentro e fora do estágio. Dessa forma, “[...] traçaram-se caminhos e relações plurais entre a música e docência, entre a educação musical” (ALMEIDA, 2019, p. 156). O ser professor no estágio supervisionado revela-se como uma prática intensa e provocadora.

Laís traz à tona o desafio que é ser professor de música na prática do ES. Destaca, também, que necessita de outras aprendizagens que se somem as que

estão sendo compartilhadas na Licenciatura. Um exemplo é que as observações em Atividades Orientadas I⁴⁰ fossem ao mesmo tempo como o Estágio Supervisionado I. Não apenas com observações, mas com práticas docentes. Ela percebe a importância das disciplinas que a mobilizam a ser docente.

Primeiramente, já tem um desafio grande que é ser docente-estagiário. A gente tem muita preparação pra ingressar em uma sala de aula, diretamente, ficar lá na frente como docente, mas, ao mesmo tempo, essa preparação, pra mim, acho que ainda tem coisas que podem ser acrescentadas [conhecimentos] (LAÍS, 2021, p. 2).

Pensar como professor torna-se importante no momento que se está na prática, vivenciando, refletindo e agindo como tal, na supervisão de um professor da educação básica e do professor responsável pela disciplina de estágio.

Esse momento de aprendizagem na formação demonstra o quão importante é aprender fazendo o que é essencial para convivência de muitas situações e contextos diferentes na docência que podem vir a acontecer, desenvolvendo, assim, o formar-se. “Destaca-se, com isso, a experiência na construção do desenvolvimento profissional” (BELLOCHIO, 2016, p. 19) e assinalo também a formação humana. Como narra Prof. Borges:

As disciplinas que eu paguei já como docente-estagiário, de fato, são muito importantes para minha formação humana, porque, como foram algumas disciplinas em turmas de idades diferentes, de turmas até de níveis sociais diferentes, a gente consegue perceber que não é só uma visão ampla, ou uma visão fechada a questão da docência. A gente percebe que vai se deparar, no decorrer de nossa carreira como professores ou como docente, com inúmeros fatores sociais, inúmeros problemas, inúmeras situações diferentes. Então, o aluno de estágio de docência passa por isso, ele começa a perceber isso. Porque o ideal para qualquer pessoa como professor é imaginar você sendo professor naquele tipo de escola, para aquele tipo de aluno. Mas quando a gente começa a fazer os estágios de docência, a gente percebe que não é bem assim. A gente percebe que um professor vai enfrentar muitos desafios na sua carreira docente, mesmo porque ele vai se deparar com muitas situações inusitadas, situações diferentes (PROF. BORGES, 2021, p. 3).

Para o Prof. Borges, aprender a ser professor vem despertar para o que é a docência, percebendo e resolvendo problemas que se apresentam no exercício da prática no estágio. O estagiário percebe que ser professor de música é ser um profissional da educação que também é um sujeito social. “Iniciar a docência implica

⁴⁰ A nomenclatura da disciplina passou a chamar-se: “Metodologia do Ensino de Música” na nova matriz curricular.

em ensinar a ensinar e ensinar a profissão docente, compreender em profundidade e abrangência a complexidade da atividade docente” (PIMENTA, 2021, p. 40).

O início da docência no estágio supervisionado implica conhecimentos específicos em educação e da música que servirão de base para configurar um pontapé essencial, que demanda tempo, espaço, habilidades que são inerentes à profissão.

Corroborando essas considerações, Isa ressalta a importância de aprender conteúdos musicais para que abra um leque para seus momentos como futura professora. “Eu acredito que eu preciso aprofundar mais, nessa área [teoria da música] e isso vai contribuir muito para minhas aulas” (ISA, 2021, p. 7). Esse pensamento de Isa deu-se pela pouca oportunidade de aprender os conteúdos musicais em suas buscas pessoais que, para ela, são importantes para sua docência. Ressalto que essa mobilização é um grande passo para suas conquistas.

Nessa trajetória de construção da docência ao longo da vida, refletir sobre o que é ser docente no estágio supervisionado faz-se necessário para buscar conhecimentos fundamentais aos desafios encontrados dentro e fora da academia. Os estudantes-estagiários apresentam seus desafios e conquistas a partir dos planejamentos e ações de suas aulas e das relações educacionais com seus alunos. Mesmo percebendo que algum conhecimento não foi aprendido de forma satisfatória, não os impediu de ir ao encontro de novos saberes, até mesmo na área tecnológica para mediar as aulas no ensino remoto emergencial, para poder motivar-se e seguir querendo ensinar.

Essas noções ajudaram nas tomadas de decisões, sobre quais caminhos deveriam percorrer. Ir em busca de conhecimentos pedagógicos e pedagógicos-musicais, tecnológicos, teóricos e práticos, mostra que os estudantes-estagiários (re)significam suas experiências na construção de sua docência em música, aliando seus interesses à construção da docência-estagiária.

Sob tal ótica, a experiência pessoal do estagiário decorre do conjunto formativo vivido ao longo de sua vida. O sujeito carrega experiências que vão somando-se a outras na construção do saber. A experiência pessoal transcorre de oportunidades que se tem de encontro com aprendizagens que sustentam ações pessoais no mundo social. Essa relação entre a experiência pessoal e o conhecimento é marcada por tentativas, acertos e erros que se conectam entre si. Contudo, esse é um movimento

que exige compromisso do estagiário com seus modos de ser e estar em sociedade pela escolha de querer ser professor.

Em concomitância às experiências pessoais, os estudantes-estagiários percorrem os conhecimentos específicos da Licenciatura, o que denominamos como experiência acadêmica ou acadêmico-profissional. Neste sentido, experiência acadêmica é um dispositivo de formação que se constrói a partir da interação do sujeito com a matriz curricular do curso de Música – Licenciatura.

São disciplinas, atividades teóricas e práticas, atividades de pesquisa que se somam na trajetória de construção de conhecimentos essenciais da educação e educação musical, sendo que o sujeito vai desenvolvendo habilidades. É o início do caminho para tornar-se um profissional.

Quão importante foi esse movimento reflexivo sobre o ensino de música para os alunos da educação básica no estágio supervisionado, sendo assim, reafirmamos a relevância do vínculo entre a escola e a academia para o desenvolvimento da profissão docente e as aprendizagens musicais para os alunos da escola. Essa dialogicidade que, até pouco tempo, acontecia de forma presencial, precisou ser repensada para poder dar suporte a esse contexto de incertezas.

Esse emaranhado de mobilizações que o estudante-estagiário envolve-se abarca, abraça, compreende, torna-se potente, a partir do apoderamento de suas próprias concepções para a construção de sua docência. Esse caminho árduo, complexo, desafiador, faz-se importante pelo que o estudante-estagiário constrói ao longo de sua trajetória profissional inicial.

Para essa construção, a busca por caminhos, junto aos saberes desenvolvidos ao longo da Licenciatura, decorre de experiências manifestadas e interiorizadas como princípio mobilizador para entendimento de vivências musicais e pedagógico-musicais. Neste sentido, as trilhas formativas, além de fortalecer as reflexões, podem significar, simultaneamente, um entrelaçamento com o processo de construção da docência na academia.

Dessa maneira, tudo que o estudante-estagiário organiza, planeja, mobiliza, reflete, transforma, integra, para o desenvolvimento de seu processo formativo inicial, pode gerar outras aprendizagens que sugerem produzir algo que ainda não se constituiu e que, de alguma forma, são internalizados e podem reverberar na prática do ES.

As experiências narradas pelos estudantes-estagiários apontam para a construção da docência desenvolvida a partir da relação formativa consigo e com o outro. Suas dúvidas, anseios, medo, buscas, somam-se ao fato de se sentirem motivados em poder contribuir com a aprendizagem musical dos alunos. De certa maneira, a docência no estágio contribuiu, também, para que os estudantes-estagiários refletissem sobre seu papel como futuros docentes.

A experiência que imprime em nós a necessidade de repensar de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...]. O que faz com que a experiência seja assim é isto: que temos de tornar a pensar (LARROSA, 2018, p. 22).

Desse modo, a partir de experiências ao longo do ES, os estudantes-estagiários foram aprendendo a escolher cada conteúdo a ser trabalhado no estágio, trazer a tecnologia como potencial nesse processo de ensino na pandemia, aprender a envolver-se em atividades diárias com as novas perspectivas de ensino e aprendizagens pelas plataformas digitais, refletir sobre e como ensinar nesse período em que não se conhece os alunos que estão do outro lado da tela.

Assim, a docência-estagiária provém de reflexões do estudantes-estagiário sobre o aprender a ser professor de música nas atividades docentes desenvolvidas no estágio supervisionado como parte de seu processo formativo.

Os movimentos constituídos no estágio supervisionado, pelos estudantes-estagiários foram parte essencial de sua formação docente. Desta maneira, ficaram evidentes relações formativas entre os estagiários, supervisor e professora responsável pela turma, a partir das tomadas de decisões que se caracterizavam como possibilidade de ensino de música na educação básica.

Durante o estágio, o estudante-estagiário desenvolveu sua construção docente, transformando-se, a partir da realidade escolar e sua importância nesse processo formativo. Da mesma forma, percebeu-se um reconhecimento dos futuros professores com a licenciatura em música que trabalhou com o ensino de conhecimentos específicos que, partilhados com conhecimentos em trilhas formativas, potencializaram o desenvolvimento da profissão no ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES QUE SE MOVIMENTAM

Ao chegar ao término da produção de pesquisa dessa tese compreendo que muito do que ouvi e refleti fizeram parte de minha trajetória nesse processo de investigação científica. Reconheço-me como parte dessa história, que foi me impulsionando a aprender a ser pesquisador. Ouvi narrativas de estudantes-estagiários que acionaram as suas e as minhas memórias. Essa escuta, na busca de compreensões acerca da docência estagiárias, que agregou conhecimentos acerca de minha profissão como professor de educação básica e também como pesquisador de doutorado. Nesses movimentos percebi que aprender àquilo que não está lançado aos olhos, é reconhecer-se como um sujeito que tem limites, mas considera-os como propulsores de produção da ciência. Desta forma, me envolvi na pesquisa com criticidade frente aos conhecimentos que foram sendo produzidos, com sabedoria, ética, humildade, compromisso social e respeito à Educação e à Música.

Esses movimentos de entrelaçar a vida pessoal com a vida acadêmica, trouxe-me interesse, reflexões e mudanças no decorrer do percurso. Interesse em pesquisar sobre a construção da docência pelos próprios estudantes-estagiários em desenvolvimento no estágio supervisionado IV, sendo o último estágio na matriz curricular da Licenciatura. Reflexões porque foram muitas leituras que deram-me suporte aos meus questionamentos sobre o tema pesquisado. Mudanças aconteceram nesse processo, em decorrência do distanciamento social que me fizeram repensar a pesquisa como um todo que, a princípio, foi pensada para ser a partir do contato presencial com os participantes da pesquisa. Mas precisou ser, totalmente, transformada para o ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, também precisei repensar minha trajetória no doutoramento porque fui vítima da COVID-19 e fiquei com muitas sequelas. Não foi fácil essa mudança porque ao mesmo tempo que precisava estar envolvido na pesquisa e suas relações com o conhecimento, estava descobrindo outras doenças decorrentes que me obrigava a cuidar de minha saúde pessoal. Como em todas as relações formativas, tive compreensão de muitas pessoas que me deram força para continuar esse processo formativo, de maneira a compreender que todos os caminhos têm curvas, lombadas, bifurcações e que, mesmo na dificuldade, podem levar, de modo distinto ao projetado, ao lugar que você deseja conquistar.

Por toda a extensão da tese, refleti sobre a construção da docência no estágio supervisionado em música, a partir de experiências formativas desenvolvidas pelos estudantes-estagiários que se instituem, a partir de trilhas formativas que reverberam no processo de construção da docência-estagiária. Dessa maneira, dar sentido a suas perspectivas, demandas, buscas e realizações, o conduziram ao seu desenvolvimento profissional por ser construída na formação inicial e no momento do estágio supervisionado. Assim, retomo minha questão de pesquisa: compreender de que modo acontece o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com enfrentamentos e perspectivas nas escolhas e no desenvolvimento do estágio supervisionado no contexto da Pandemia da COVID-19. Participaram dessa pesquisa, seis estudantes-estagiários que estavam desenvolvendo atividades no estágio supervisionado IV.

Ao tecer reflexões sobre as narrativas de estudantes-estagiários com a reverberação e diferentes mobilizações para a construção sua docência no estágio supervisionado, busquei compreendê-las a partir de suas narrativas de ações de desenvolvimento acadêmico-profissional.

As análises foram organizadas em cinco unidades de análise temática: memórias formativas; trilhas formativas e experiências profissionais; desafios para a docência no ensino remoto emergencial, experiências no estágio supervisionado na pandemia da COVID-19 e, a construção da docência-estagiária. Essas UAT representaram formas e maneiras diferentes pelas quais os estudantes-estagiários foram se constituindo professor no estágio supervisionado e cunhando a docência-estagiária.

Os objetivos específicos dessa pesquisa foram: a) conhecer como experiências de estudantes-estagiários em Música da UFRN são exploradas e internalizadas, a partir de suas trilhas formativas na docência no ES; b) analisar quais conhecimentos, aprendizagens e enfrentamentos foram mobilizados e articulados na e para construção do estágio supervisionado por estudantes-estagiários no contexto da Pandemia da COVID-19; c) entender como é construída a docência por estagiários do curso de Música e como essa construção potencializa uma definição de docência-estagiária.

Nesse sentido, apresentei ao longo dessa pesquisa, algumas reflexões acerca da formação inicial, estágio supervisionado e construção da docência-estagiária. A

discussão foi gerada a partir da escuta de narrativas sobre o aprender e o ensinar como características e especificidades da docência. Esse é o momento de conhecer a profissão escolhida, dentro de uma matriz curricular, de compreender como se articulam a teoria e a prática como princípios formativos da construção da docência estagiária. Destaco que esse momento na Licenciatura, também é o momento de reconhecer-se como sujeito que está em formação.

Para a construção da docência, é necessário cumprir as exigências legais do curso superior, além de acreditar no interesse e envolvimento do licenciando para que, suas experiências, sejam potenciais em seu desenvolvimento acadêmico-profissional, a partir de reflexões que gerem algum tipo de autonomia em suas decisões para o reconhecimento de suas escolhas. Escolhas, que podem ser aderidas como motivadoras no decorrer de suas experiências. Nesse sentido, esses conhecimentos da profissão e os conhecimentos constituídos de vivências podem ser possibilidade que transforma. As experiências se articulam como os saberes da profissão.

O estágio supervisionado é parte dessa construção docente por se desenvolver em espaços de atuação profissional. São encontros que desencadeiam aprendizagens reflexivas da teoria e da prática em desenvolvimento. É no estágio supervisionado que são colocadas à prova as dúvidas, desafios, impressões, percepções, concepções de tudo que foi aprendido e é colocado em ação pedagógico-musical no momento da prática no estágio na educação básica. É importante destacar o importante papel do supervisor de estágio que acolheu e colaborou com a formação dos estudantes-estagiários no compartilhamento de experiências docentes, bem como, com discussões sobre seus relatos de práticas, apontando desafios e mostrando direcionamentos que ajudaram aos estudantes-estagiários pensarem e desenvolverem sua docência.

Esse momento de estar desenvolvendo o estágio supervisionado não foi fácil a partir do ano de 2020 porque os cursos superiores, em especial a Licenciatura, também foram afetados pelo contexto pandêmico ao qual foi sendo recomendada pelas autoridades de saúde sanitárias, o distanciamento social. Com isso, foram desencadeadas desinformações, dúvida, cautela sobre o momento aterrorizante ao qual todos enfrentaram. Nesse momento, ficou evidente o quanto é necessário oportunizar às esferas públicas de ensino, políticas que minimizem as diferenças sociais escancaradas na pandemia.

Mudanças e plano foram sendo pensados e articulados para o desenvolvimento da profissão docente. Essas estratégias foram sendo mobilizadas da matriz curricular a outras para serem desenvolvidas em atividades no ensino remoto emergencial como momento de emergência sanitária e, ao mesmo tempo fosse dada continuidade à formação. A partir daí, ficou claro o quanto as relações formativas são importantes na construção docente. Foram condições pedagógicas e pessoais que desafiaram toda e qualquer lógica formativa. Outros conhecimentos foram necessários nesse contexto, dentre eles, o tecnológico.

Dessa maneira, compreendo que por estarem na segunda metade do curso superior ou em seu final, já tem capacidade de refletir sobre a construção de sua docência. Essa reflexão está diretamente ligada às escolhas, oportunidades, buscas, envolvimento e mobilizações a partir de suas experiências acadêmicas e pessoais ao qual denomino, trilhas formativas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as trilhas formativas estão diretamente ligadas às experiências que são tomadas como subjetividade do sujeito singular, único, reflexivo, aberto e livre para fazer suas escolhas em seu processo de formação. Sabemos que o estudante de graduação é conduzido por uma matriz curricular vinculada ao curso, mas entendemos que o estudante pode traçar caminhos diferentes a partir de suas vivências em seu processo de transformação pessoal e profissional.

À vista disso, experiência pessoal decorre da formação ao longo da vida e suas experiências singulares por se tratar de “reflexividade” (LARROSA, 2006) por escolhas que se tornam intransferíveis e, ao mesmo tempo, encontros com o conhecimento que pode levá-lo ao reconhecimento de si. Compreender a experiência, é conscientizar-se de suas transformações como sentidos à construção da docência. Esses sentidos ou significações do “eu” só se tornam possíveis pelo processo de autorreflexão em tudo que se faz em sua própria formação. Dessa forma, se caracteriza por suas aprendizagens da docência seja ela na matriz curricular ou mesmo fora dela.

Experiência acadêmica está diretamente ligada a construção da docência em suas relações com a profissão. São momento reflexivos de conhecimentos específicos, aos quais são potenciais como dispositivo formativo no desenvolvimento na academia. Considero que o envolvimento dos estudantes da Licenciatura com a matriz curricular, também são consideradas trilhas formativas porque o futuro

professor vai se envolvendo, identificando e se desenvolvendo como profissional por suas escolhas de enunciar-se como docente.

A partir dessa base teórica sobre a construção docente no estágio supervisionado, na Licenciatura, fui ao encontro de outros significados da experiência formativa através das observações e das entrevistas narrativas com estudantes-estagiários. Nesse sentido, a primeira etapa foi importante na medida em que vi de perto, de forma remota, os momentos de incertezas e que se apresentaram ao longo do estágio. Escolha da escola, supervisor, planejamento, atividades, aprendizagens, aulas síncronas e assíncronas que foram se desenvolvendo nas aulas da disciplina de estágio.

Nas entrevistas narrativas escutei de maneira ativa e reflexiva à construção da docência-estagiária pelos estudantes-estagiários, a partir de suas memórias que foram expostas como processo autobiográfico. Esse processo, é contextualizado pelo narrador, a partir de suas maneiras de compreensão de mundo. Foram pessoas diferentes que contaram suas histórias formativas de modos e maneiras diversos. Nesse sentido, considero que esse momento das narrativas, aproximou os estudantes-estagiários à docência de sua vida pessoal e acadêmica.

Respondendo aos objetivos específicos, a partir da análise compreensiva-interpretativa, apresentei no tempo I o perfil dos estudantes-estagiários e como ele articula suas experiências de maneira mais abrangente. No tempo II, suas compreensões sobre a docência no estágio supervisionado no contexto da pandemia. Também foi possível, destacar os sentidos de como eles apresentam a construção docente ao narrarem, apresentando-as a partir de suas trilhas formativas na docência no ES. A partir das entrevistas, foi importante refletir sobre as narrativas interpretando-as, a partir das subjetividades dos estudantes-estagiários em suas memórias formativas. Essas lembranças se diferenciam pelas maneiras e pela capacidade de compreensão de si e do outro.

Nesse sentido, compreendo que as narrativas (auto)biográfica dos estudantes-estagiários se desenvolveram em movimentos de experiências formativas para a construção da docência-estagiária apresentadas no tempo III. São jovens e adultos que tiveram seus primeiros contatos com a música desde muito cedo e em contextos sociais diferentes: família, escola, Igreja e ONG. Nesses contextos, aprenderam a conviver com práticas musicais diferentes, tocar, cantar, que de certa forma os incentivaram a iniciar a vida docente pelo observar outros professores, necessidades

de ensinar para fins específicos de cada contexto e de querer passar àquilo que foi um dia ensinado. Foram momentos que despertaram, como incentivo inicial, para seguir a carreira docente.

Esse contato com a docência na vida pessoal foi o divisor de águas para a escolha da Licenciatura em Música como ponto de partida formal para a profissão. Os participantes, utilizaram a experiência pessoal com a música com a vontade de querer ser professor, de aprender a ensinar. São motivações que incentivaram a refletir sobre as primeiras formas de ensinar e desafios de descobrir-se, docente a partir dos conhecimentos específicos da docência. É admirar-se e ser atraído por novos ensinamentos docente, que potencializaram o processo formativo.

As experiências narradas pelos estudantes-estagiários no contexto pandêmico, sobre o estágio supervisionado, apontam para o reconhecimento da universidade como interlocutora de aprendizagens da profissão, da escola como lócus formativo e de suas experiências como fonte inesgotável de construção docente. Destaco as oportunidades de aprender a utilizar a tecnologia como principal forma de comunicação entre o estagiário e suas maneiras de planejar, construir atividades, gravação de videoaulas, utilizar diferentes plataformas digitais, e redes sociais para construir um elo de ligação entre o ensinar com o aprender dos estudantes da escola, desenvolver relações entre os estudantes-estagiários com trocas de experiência e auxílio mútuo na compreensão da profissão.

Nesse sentido, ressalto a importância de experiências docentes que transcorrem no estágio e em concomitância a ele e, se agregam de forma a entrelaçar esses conhecimentos na profissão. As aulas particulares, aulas teóricas, participações em eventos e cursos de extensão, como ampliações da prática e reflexão da aprendizagem docente só foi possível porque os próprios estudantes-estagiários refletiram e perceberam que suas trilhas formativas se constituíram importantes para seu desenvolvimento no estágio supervisionado e, conseqüentemente, para a docência.

Destaco ainda, que um dos desafios apresentados pelos estudantes-estagiários para a realização do estágio na pandemia, foi o ensino remoto emergencial, on-line por ter que misturar as tarefas pessoais com as acadêmicas, mudanças de planejamento, espaço da própria residência como espaço de estágio e trabalho, maneiras de se adaptar e se organizar que, de certa forma, geraram posicionamentos e atitudes sobre o ensinar. Dessa maneira, a construção da

docência-estagiária abarca os conhecimentos pessoais e acadêmicos como reconhecimento do desafio do estágio na pandemia, como relações que despertam para maneiras diversas e singulares na formação.

Outro ponto importante a salientar nas narrativas dos estudantes-estagiários, foi a relação dos estudantes com a coordenadora de estágio e os colegas. Essa relação potencializou a construção de ideias e decisões para o planejamento das aulas a serem realizadas no estágio supervisionado. Nesse sentido, a compreensão da docência no estágio, torna-se essencial para a compreensão da própria formação e como utilizá-la para ultrapassar os desafios.

O entrelaçamento de memórias, experiências docente, na matriz curricular e fora dela, configura-se como um caminhar para si (JOSSO, 2010) a partir da disposição, zelo, dedicação e cuidado na construção de experiências de vida que dão sentidos e significados à formação como novas ideias, comportamentos, ações que foram refletidas e motivaram por serem aprendizagens singulares que auxiliam o aprender para ensinar ou vice-versa. De certa maneira, esses momentos e movimentos de mobilizações e internalizações tornam-se disparadores de reflexão em todos os momentos da formação.

Estar na Licenciatura e na escola, mesmo que de forma remota, colocando em prática os ensinamentos da educação e da música no estágio supervisionado, serviram como mobilizadores de tudo o que foi aprendido no curso, de maneira intensa e, que provoca no estudante a vontade de buscar outras formas de compreensão da docência fortalecendo suas reflexões sobre a construção da docência-estagiária.

Ao expor períodos marcantes de sua formação, todos reconheceram que suas participações em espaços formativos fora e dentro da academia foram importantes para compreender como se tornar um professor. A construção da docência, é significada ao entrelaçar os conhecimentos construídos a partir de seu envolvimento nas disciplinas da Licenciatura, em trilhas formativas e por anseios singulares que foram se constituindo em relação a suas experiências. Nesse sentido, aprender a ser professor em outras experiências foram essenciais por estimularem a formação docente e, que de alguma forma, minimizaram os impactos das incertezas na pandemia.

Ao tornar visível descobertas sobre o ensino de música no ES, mesmo que, de forma remota, foi possível aprender a ser professor em condições que parecem ser imprevisíveis. Ao ressignificar suas aprendizagens na educação e na música, os

estudantes-estagiários se destacaram pelo reconhecimento de si do outro em seus processos formativos pessoais e acadêmicos. “O que somos é algo que há de formar e transformar” (LARROSA, 2004, p. 22). Assim, é uma forma de expressar a satisfação por estar em formação como passos importantes de sua trajetória formativa para a docência em música.

Considero que os movimentos formativos dos estudantes-estagiários, ao longo de seu processo de construção docente no estágio supervisionado, partiram de desafios com o ensino de música aos alunos da educação básica. Um dos desafios da docência remota dos estagiários foi a pouca interação nas aulas por falta de abertura de câmera por parte dos alunos, o não retorno das atividades, o ensinar a cantar, por exemplo, que gerava *delay* ao escutar várias pessoas ao mesmo tempo, tocar junto, dentre outros. Esses acontecimentos do modo on-line geraram frustrações que serviram de reflexões para ultrapassar limites tecnológicos que se apresentaram no estágio de docência.

Destaco, também, que durante o estágio supervisionado na pandemia, houve um certo otimismo transversal, por encarar experiências formativas como parte de resiliências, pelas relações de mudanças na aprendizagem docente. No processo formativo, os estudantes-estagiários tornaram-se proativos por tentarem resolver suas próprias dificuldades. Ao mesmo tempo, ao refletirem e colocarem em prática em seus planejamentos para ações no estágio supervisionado deram importante passo para a construção docente, que de certa maneira, precisaram ser reorganizados, modificados ou adaptados.

Tiveram que encarar o letramento digital como parte de sua formação mesmo que por muitas vezes, deixou-os com dificuldades por não ter o domínio para encará-lo como parte integral em suas atividades de estágio. Nesse sentido, os estudantes-estagiários conseguiram ser sobreviventes ao contexto pandêmico no período de estágio supervisionado, dentro do contexto do ensino remoto emergencial, construindo suas ações de maneira que pudessem agregar desafios apresentados nesse contexto ao seu momento reflexivo de construção docente.

A partir dessas considerações e, respondendo ao meu objetivo geral que foi compreender o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da EMUFRN, seus desafios e compreensões vividos na pandemia da COVID-19, anuncio a tese que, a construção da docência-estagiária na Licenciatura em Música decorre de movimentos na e para a docência no estágio supervisionado.

A docência-estagiária é consequência do engajamento curricular e de modos de aprender a ser professor que vão sendo construídos no estágio supervisionado. A docência-estagiária carrega trilhas formativas que são potencializadoras da formação de professores e envolve conhecimentos da Educação e da Música internalizados, dentro e fora do ensino superior.

Assim, a docência-estagiária é o conjunto de mobilizações, reflexões e internalizações vivenciados pelos estudantes-estagiários que assumem a docência como profissão, a partir de suas experiências. Essas experiências se desenvolvem em trilhas formativas, potencializando a construção de sua docência através do compartilhamento formativo no momento em que estão desenvolvendo o estágio supervisionado. Desta forma, vão dando sentidos e significados de si em suas próprias subjetivações que agregam valores, concepções, anseios, além de servir como estímulo à sua autoformação. Para isso, os conhecimentos da Educação e da Música, congruem nos movimentos formativos dos estudantes-estagiários que se somam pela imersão do sujeito, reflexividade narrativa, transformação pessoal e profissional na formação inicial docente.

Saliento que a pesquisa buscou contribuir para refletir a construção da docência-estagiária pelas memórias formativas dos estudantes-estagiários em seu processo de desenvolvimento acadêmico-profissional para a Educação Musical. Essas memórias foram trazidas em narrativas (auto)biográficas.

Nesse sentido, considero a docência-estagiária como dispositivo de desenvolvimento do ser professor, no momento de estar docente no estágio supervisionado. Acredito que este relatório de tese auxilia a ponderar sobre outros questionamentos que se somem à importância do estágio supervisionado como condição da formação docente: Como a docência-estagiária pode ser articulada na Licenciatura como dispositivo do processo de desenvolvimento acadêmico-profissional? De que modo, o estudante-estagiário pode ajudar a pensar a disciplina de estágio, junto ao curso, de tal forma que contemple seus anseios formativos? Quais concepções de docência podem ser geradas e problematizadas pelos estudantes-estagiários no desenvolvimento do estágio curricular?

Finalizo, agradecendo aos participantes dessa pesquisa e a todos que contribuíram de maneira direta e indireta, para que essas histórias narradas se tornassem motivadoras para outras mais que se entrelaçam no cenário da formação de professores de música do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *In: História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 11 de mar. 2020.

_____. Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica. *In: Revista Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, outubro, 2007, pp. 187-207. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3557/2776>>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

ABREU, Delmary Vasconcelos. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo com narrativas de professores. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Acesso em: 20 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31430>>. Acesso em 25 jan. 2021.

ABREU, Washington Nogueira de. **Concepções dos Educadores Musicais Sobre o Ensino de Música na Educação Básica da Rede Pública Municipal da Cidade do Natal/RN** / Washington Nogueira de Abreu (Dissertação de Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. 131f.; 30 cm. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20355>>. Acesso em: 1 de mar. 2019.

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia** / Luana Maria Gomes de Alencar. – Teresina: EDUFPI, 2017.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Improvisação metodológica no ensino superior: construindo conhecimentos nas “narrativas de si”. **Anais... XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical** Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, Manaus-AM, 16 a 20 de outubro de 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2516/public/2516-9448-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2022.

ALMEIDA, Jéssica de. Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto)biográfica. *In: Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 12, n. 1, p. 150 – 167 – jan./abr. 2019. ISSN 1983 – 7348.* <http://dx.doi.org/10.5902/1983734837169>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37169>>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

ALMEIDA, Jéssica de. Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação. *In: Revista da Abem*, v. 29, p. 178-198, 2021. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wx0QnkeuPa0J:https://www.academia.edu/61424023/Biografias_m%C3%A9ticas_educativas_de_licenciandos_em_m%C3%A9tica_hist%C3%B3rias_de_vida_e_seus_processos_formativos_na_gradua%C3%A7%C3%A3o&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 de set. 2022.

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. In: **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>> Acesso: 30 de mar. 2021.

BAILLAUQUÊS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** / organizado por Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Cherlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2. Ed. ver. – Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor / Cláudia Ribeiro Bellochio. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Porto Alegre: UFRGS, 2000. f. 423. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33046>>. Acesso em: 01 de nov. 2018.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410>>. Acesso em: 01 de nov. 2018.

_____. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/Downloads/2362-Texto%20do%20artigo-6912-1-10-20161031.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. In: **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas/RS [37]: 247 - 272, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1586>>. Acesso em: 01 de nov. 2018.

_____. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. In: **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 24, n. 36, pp 08-22, jan. jun 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595>>. Acesso em: 1 de nov. 2018.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; Weber, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *In: Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan. /abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7584>>. Acesso em: 1 de nov. 2018.

BIASOTTO, Leonardo Caumo; MARCHETTO, Daniele; PREDIGER, Laíza; SETTI, Betine Diehl. PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE PANDEMIA. *Anais... VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo, Rio Grande do Sul – 30 de setembro a 02 de outubro de 2020.* Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%204/JEM2020_paper_95.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

BOLÍVAR, Antonio. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS. *In: Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica.* Maria da Conceição Passeggi; Maria Helena Menna Abrahão, (org.): Tomo II. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2012. pp. 79-109. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

_____. ¿DE NOBIS IPSIS SILEMUS?: EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN. *In: Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México, Vol. 4, No. 1, 2002. pp. 40-65. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; WIEBUSCH, A.; BAPTAGLIN, L. A. APRENDIZAGEM DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA. *In: Imagens da Educação*, v.4, n.3, p. 62-72, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i3.24013>>. Acesso em 20 de mai. 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *In: Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/7817/7550>>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; WIEBUSCH, Andressa; BAPTAGLIN, Leila Adriana. APRENDIZAGEM DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA. *In: Imagens da Educação*, v. 4, n. 3, p. 62-72, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/24013>>. Acesso em: 15 de abr. 2019.

BRAGA, Simone Marques; FIGUEREDO, Michal Siviero; AMARO, Vinicius Borges; SILVA, Lais de Souza. **Práticas pedagógicas musicais escolares: desafios da transição do ensino presencial para o ensino remoto. Anais...** 6º Nas Nuvens... Congresso de Música – de 01 a 08 de dezembro de 2020, Minas Gerais. Disponível em: <<http://musica.ufmg.br/nasnuvens> ISSN: 2675-8105>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

BUCHMANN, Letícia; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O estágio supervisionado na formação inicial em música: um estudo na UFSM. *In: XVI Encontro Anual da ABEM, Congresso Regional da ISME na América Latina 2007. Anais...* Associação Brasileira de Educação Musical, Campo Grande/ Mato Grosso do Sul, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6833>>. Acesso em: 15 de abr. 2019.

BUCHMANN, Letícia. **A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO NA UFSM** / Letícia Buchmann. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Santa Maria: UFSM, 2008. f. 151. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6833>>. Acesso em: 15 de abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

CAIMI, Roberto Leonardo. **A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de Bacharelado em música no Brasil** / Roberto Leonardo Caimi. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2014. 96 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12338>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K; BARRETT, Janet R. Supporting and Sustaining a Personal Orientation to Music Teaching: Implications for Music Teacher Education. *In: Journal of Music Teacher Education*, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/290320803_Supporting_and_Sustaining_

a_Personal_Orientation_to_Music_Teaching_Implications_for_Music_Teacher_Education>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/344>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. *In: Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p. 286-310, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11400>. Acesso em: 06 de ago. 2021.

COTA, Luisa Vogt. **Configurações Identitárias Profissionais de Professores de Canto** / Luisa Vogt Cota. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2015. 154f. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12353>>. Acesso em: 25 de set. 2019.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/63030>>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

_____. **Aprendizagem histórica**: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. DOSSIÊ - Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática. *In: Educar em Revista* [online]. 2016, n.60, pp.93-105. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xjhKnWMBnchG7fZzDXKQJJC/?lang=pt>>. Acesso em: 25 de set. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *In: FERREIRA, M, P; OLIVEIRA, O. S. (org.). O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300013>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

DANTAS, Taís. ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM MÚSICA: FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO. *In: Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun. 2021. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>>. Acesso em: 22 de jun. 2021. ISSN: 2675-6889

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *In: Revista da ABEM*, Londrina-PR. v.20, n.29. p. 51-61 | jul. dez 2012 Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/90-316-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2018.

DEL-BEN, Luciana *et al.* A profissionalidade docente como referência para compreender a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica. *Anais...* XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical - Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Santa Maria/RS - 26 a 28 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3040/1548>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

DELGADO, Adriana Patrício et al. Desenvolvimento profissional docente: a formação inicial em foco. *In: Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v.13, n.1, p.74-92, jan./jun. 2017. DOI <<https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n1.jan-jun2017.6.9619>>. ISSN: 1517-7947. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9619>>. Acesso em: 30 de set.2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 de set. 2018.

_____. A pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

DINIZ, Lélia Negrini. **Processos de uma Experiência de Docência**: Ensinando e Aprendendo a ser Professor de Música. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. 223f. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4404>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

DOTTA, Sílvia; OLIVEIRA, Camila Areias de. Encurtando distâncias. *In: Aulas virtuais síncronas: Condução de web conferência multimodal e multimídia em Educação a Distância*. Sílvia Dotta (Organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2014. [Coleção Intera]. pp 23-32. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/AulasvirtuaisnrcronasSilviaDotta.pdf >. Acesso em: 20 de jan. 2021.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. pp. 17-34. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. 1 reimp. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2004, 128p.

FLEIG, Maria Talita; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública? In: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 3-21, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/25693/15727>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

FREITAS, Nidal Afif Obeid; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi Campos. Formação de professores: esclarecimento e autorreflexão para uma educação emancipatória com base em Theodor Adorno. In: **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 31, n.64/2021. eISSN 1981-8106. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/14381-Texto%20do%20artigo-84163-1-10-20210615%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/14381-Texto%20do%20artigo-84163-1-10-20210615%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, 1999. P. 273.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 14 de abr. 2022.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo** / revista de ciências da educação· n.º 8·jan/abr., 2009. pp. 07-22. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. In: **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

_____. **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas / Tamar Gens Gaulke. Tese (Doutorado em MÚSICA) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. 228f. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

_____. A DOCÊNCIA EM MÚSICA: experiências do desenvolvimento profissional. In: **Pesquisa auto (biográfica) em educação** [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passeggi... [et.al.]. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. 730 p.: PDF; 7,72 mb. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/817>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

_____. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *In: Revista da ABEM*. Londrina/PR. v.21, n.31. pp 91-104, jul.dez 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. *In: Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41–53, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022983. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GUARNIERI, Regina Maria. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In: GUARNIERI, Regina M. (Org.) Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005. p 6-23. Disponível em: <<https://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/o-inicio-da-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In: Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. *In: O método (auto)biográfico e a formação*. António Nóvoa; Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa. – 2 ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014. pp. 57-76.

_____. HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. *In: Revista: Aloma*, Filosofía de l'educación, n.º 19, Barcelona, 2006. pp. 87-112. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LEITE, Vanessa Caldeira. **A constituição do eu-docente na formação inicial através dos Estágios Supervisionados**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS, 2014. 190f. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_18f0ecd0cc2c06f2a369cf40f199773c>. Acesso em: 10 de set. 2018.

LIMA, Maria Janete de; PIRES Aparecida Carneiro. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL. *In*: **REVISTA ELITE: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**. Ano 2, n. 02, jan./dez-2020. ISSN 26755718. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MACHADO, William Marcos. **Os espaços da arte**: a formação do professor de artes visuais e suas relações com a educação formal e não formal / William Marcos Machado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2018. 162f. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/6721>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Méri Cristiane Sartori. O estágio, o registro e a reflexão dos estudantes de música. *In*: **DAPesquisa**, v. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/3400630/O_estagio_o_registro_e_a_reflexão_dos_estudantes_de_música>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. *In*: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (orgs.) **Práticas de ensinar**: legislação, observação, orientações, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.p. 15-27.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (orgs.) **Práticas de ensinar**: legislação, observação, orientações, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Estágios curriculares supervisionados em música: uma aventura incerta. **Anais...** XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM 09 a 20 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.abemsubmissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/407/427>>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. *In: Revista da Abem*, v. 29, p. 161-177, 2021. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/1023>>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Paidéia. *In: Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 152, Enero de 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd152/a-formacao-continuada-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

MENDES, Jean Joubert Freitas; ARAÚJO, Caio Higor Moraes; ABREU, Washington Nogueira de. Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos. *In: Anais...* VIII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, Mossoró - RN, 2009.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *In: Revista da ABEM*. Londrina, PR. v.20. n.28, 2012. pp, 47-60. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

NATAL (RN). Prefeitura da Cidade do Natal. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental**: artes. Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/cme-resolucao2009006.pdf>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; PASSOS, Laurizette Ferragut. Formação docente e sua relação com a escola. *In: Revista Portuguesa de Educação*, 2016. pp - 9-34. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7436>>. Acesso em: 30 de out. 2018.

NETO, Samuel de Souza; *et al.* O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino. *In: Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), pp. 52-72, 2019. Doi: 10.21814/rpe.13439. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08719187201900010005>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

NINA, Leonice Maria Bentes. **As Bandas de música na construção de saberes de formação e a atuação de um professor de música em Santarém-PA** / Leonice Maria Bentes Nina. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. 135f. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/Dissertacao_BandasConstrucaoSaberes.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

NOGUEIRA, Cristiane Magda. **Educação Musical: variantes de práticas docentes no ensino básico** / Cristiane Magda Nogueira. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 142f. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS9Q5HSE/1/vers_o_final_praticadoc_entecris.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. *In: Cadernos de Pesquisa em Educação* - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/4927-Texto%20do%20artigo-9525-1-10-20130424.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992p.13-33.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1988.

OGIBOWSKI, Brunno Rossetti; MATEIRO, Teresa. Ensino remoto de música durante 2020: docência e letramento digital de dois professores. *In: DAPesquisa*, Florianópolis, v. 16, p. 01-22, out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/18083129152021e0029>. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/20856/13796>>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703>>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. “EU TÔ TENTANDO SOBREVIVER NO INFERNO”: currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical. *In: Momento – diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 02, p. 197-219, maio/ago., 2021. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FkfkWxFsnmYJ:https://periodicos.furg.br/momento/article/download/13160/9028/43954&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 07 mar. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. (Org.). Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 99-123.

PASSEGGI, Maria da Conceição. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO:1 DO SUJEITO EPISTÊMICO AO SUJEITO BIOGRÁFICO. *In: Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Cristovão Pereira. Vídeo biografias: um dispositivo pedagógico de escuta sensível de adolescentes abrigados. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013. p. 91-105.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013, p. 29-47.

PASSEGGI, Maria da Conceição; GASPAR, M. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013, p. 63-81.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *In*: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *In*: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN, 2008. (p. 43-59).

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. *In*: **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias e escola**: diálogos (inter)geracionais - Volume 04/ Maria da Conceição Passeggi, Ecleide Cunico Furlanetto, Rute Cristina Domingos da Palma (orgs.) – Curitiba: CRV, 2016. 272 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição; Nascimento, Gilcilene; Oliveira, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *In*: **Revista Lusófona de Educação**, n 33, pp 111-125, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/5682-Texto%20do%20artigo-17958-1-10-20161205.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; *et al.* **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares / organizadores Maria da Conceição Passeggi [et.al.]. – Natal, RN: EDUFRRN, 2018.730 p.: PDF; 7,72 mb. Disponível em:

<[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20\(auto\)%20biogr%C3%A1fica%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20(auto)%20biogr%C3%A1fica%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. *In: Práxis Educacional* [online]. 2021, vol.17, n.44, pp.93-113. Epub 10-Jun-2022. ISSN 2178-2679. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgiclfndmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n44/2178-2679-apraxis-17-44-93.pdf>>. Acesso em 15 de set. 2022.

PRATES, Michelle Tosta; RINALDI, Renata Portela. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO NACIONAL E NORTE AMERICANA. *In: Colloquium Humanarum*, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1265-1273. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.nesp.000748. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/humanarum/educa%C3%A7%C3%A3o/ma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20uma%20an%C3%A1lise%20sistem%C3%A1tica%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20nacional%20e%20norte%20americana.pdf>>. Acesso em: 22 de set. 2022.

PEDROSA, Carla Teresa da Costa. **LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor** / Carla Teresa da Costa Pedrosa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. 121f. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/LicenciaturaemArtesVisuais_CarlaPedrosa_Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maio2016-CD.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2019.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar.2007. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. *In: ZABALZA, Miguel A. O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 11- 20.

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

_____. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA. *In: Formação Docente: fundamentos e práticas do*

estágio supervisionado / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. 147 p.; 24 cm. ISBN: 978-85-62258-31-2.

_____. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: saberes da docência e identidade do professor. *In: Nuances* - Vol. III- setembro de 1997. pp. 05-14. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *In: Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. DA FORMAÇÃO INICIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS. *In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 22 de set. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *In: Revista da Abem*, n. 13, p. 83-92, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328>>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como o outro**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *In: Rev. educ.* PUC-Camp., Campinas/SP, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/3638-11971-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**: texto constitucional promulgado em 03 de outubro de 1989, com as alterações introduzidas pelas Emendas Constitucionais nos 01/1993 a 21/2020. Natal: Assembleia Legislativa, 2020. 189 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70437>>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. La carrera profesional para el profesorado. *In: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010, pp. 243-260. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaCarreraProfesionalParaElProfesorado-3276065.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

SAMPAIO, Nubia Suely Canejo. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**: contribuições para a construção da profissão docente em Artes Visuais / Nubia Suely Canejo Sampaio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. 156f. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1315/DISSERTAÇÃO_UBIACANEJOVersãoFinal.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

SANTOS, Bettina Steren; SPAGNOLO, Carla; STRÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 41, nº 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721>>. Acesso em: 19 de mar. 2020.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **DA FEITURA DE SI: POR UM GESTO ARTÍSTICO NA FORMAÇÃO**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. 77f. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4395/1/Daniela%20da%20Cruz%20Schneider.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi; PROTÁSIO, Nilceia. O estágio supervisionado na Licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. *In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 125-144, jan./jun. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/5077-Texto%20do%20artigo-15886-1-10-20171016.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro; MIRANDA, Cristyane Mayara Nagila; MOREIRA, Conceição Emília Moraes Baptista; Et Al. O PIBID e o ensino de música no Colégio Dom Abel. *In: Música, escola e iniciação à docência: reflexões e experiências na educação básica / organizadora, Nilceia Protásio. – Goiânia: FUNARTE, 2013. p. 11-24. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-noel-carvalho.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2018.*

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM / Caroline Silveira Spanavello, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2005. 128 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6888/SPANAVELLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SPERB, Leonardo Martins. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA** / Leonardo Martins Sperb. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. 116f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15529/DIS_PPGEDUCACAO_2017_SPERB_LEONARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUTO, Marta. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores** / por Elizeu Clementino de Souza. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004. 344 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *In: Revista Fórum*, Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *In: Educação*. Santa Maria, RS. v. 39, n. 1. pp. 39-50, jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/11344-54581-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *In: Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, 2018. pp 282-303. Disponível em: <<http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo ; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial na fase supervisionada dos cursos de graduação no cenário da Pandemia do COVID 19. *In: Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, nº. 32, 2020. ISSN-e 2358-1425. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641432>>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

SOUZA, Iara Mara Silva. **A Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente na visão dos estudantes /**

lara Mara Silva Souza. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente: [s.n], 2014. 141 f. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115737>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

URIARTE, Monica Zewe; KALFF, Silvana. A constituição do ser professor(a) na experiência com o Estágio Supervisionado em Música: do “lugar institucional” e da “posição” docente ao entrelaçamento do sensível e do inteligível. *In: Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.11, n.31, p. 177 -203, 2020. ISSN 2177-7691. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/4130-19102-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latino américa. *In: JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, nº 5, pp. 5 –21, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

VIAN, Vanessa. **AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA E OS ESPAÇOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR POSSÍVEL PARA O ENSINO**. / por Vanessa Vian. Tese (doutorado) - Universidade Do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, RS, 2020. 269 f. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/178f651b-328f-4e4b-9153-869e03735fe2/content>>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

VIEIRA, Marcilio de Souza. CONTINUUM: uma proposta de formação continuada para professores de artes e educação física. *In: Revista Extensão & Sociedade*. vol. X, ano 2018. ISSN2595-01. Disponível em: <<file:///C:/Users/Samsung/Downloads/equipeeditorial,+continuum.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. 2022.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. *In: REVISTA DA ABEM*, Londrina-PR. v.23, n.35, jul.dez 2015. pp. 89-104. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/557>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

WERLE, Kelly. **A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA: UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM** / Kelly Werle (Mestrado em EDUCAÇÃO) UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2010. 128 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6919/WERLE%2c%20KELLY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

WERLE, Kelly; AHMAD, Laila Azize Souto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS: REPERCUSSÕES DE OFICINAS MUSICAIS. *In: Revista de Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS. v. 12 n. 19 p. 97 - 116 Dez. 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/Samsung/Downloads/345-1608-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebeca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *In: Learning, Media and Technology*. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Título da pesquisa: EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA****Pesquisador responsável:** Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio**Pesquisador doutorando:** Washington Nogueira de Abreu**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação.**Telefone e endereço postal completo:** (84)98847-0503. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332B, 97105-970 - Santa Maria - RS.**Local da produção de dados:** Local designado pelos entrevistados, em suas cidades de origem, ou via videoconferência.

Eu, **Cláudia Ribeiro Bellochio**, responsável pela pesquisa “**EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**”, o (a) convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Como **objetivo**, esta pesquisa pretende compreender o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da EMUFRN, seus desafios e compreensões vividos na pandemia da COVID-19. Acreditamos que ela seja importante porque pesquisar sobre a construção da docência no estágio supervisionado torna-se relevante por se tratar de um tema ainda emergente na Educação e na Educação Musical. Reconheço o estágio supervisionado como possibilidade de o estagiário desenvolver maneiras de se constituir professor, em relação aos envolvidos na aprendizagem da profissão. Ao desenvolver aprendizagens da docência, parece que os estudantes-estagiários integram seus modos de ser ao longo da vida, trazendo para a docência experiências vividas dentro e fora do contexto do ensino superior. Assim, a formação dos estudantes está atrelada à matriz curricular e aos espaços destinados a praticar à docência. Esses espaços de práticas docente se tornam dispositivos formativos por proporcionarem múltiplas reflexões sobre a atividade de docência que são

desenvolvidas no estágio supervisionado. A partir da construção da docência, os estudantes-estagiários integram maneiras e modos diferentes de experienciar a docência e refletir sobre a mesma, buscando dar sentido aos seus anseios e realizações pessoais atrelados aos conhecimentos acadêmicos para uma formação humana. Assim, acredita-se que a partir deste envolvimento do estudante-estagiário em formação inicial com a educação e a música, aconteçam momentos de construção da docência pela imersão singular desses estudantes-estagiários, a partir de suas experiências em trilhas formativas em seu processo formativo.

Para essa primeira parte da pesquisa será feito o seguinte: o pesquisador, Washington Nogueira de Abreu, acompanhará a turma de estágio IV como observador, no período de setembro a dezembro de 2020, de forma coletiva, remota por conta do distanciamento social decorrente da COVID-19, na plataforma de videoconferência digital, *Google Meet*. O pesquisador e a coordenadora de estágio farão o procedimento de permissão da observação do pesquisador de acordo com os termos assinados durante toda a pesquisa. As aulas serão analisadas a partir da escrita do caderno de campo sobre a construção da docência dos estudantes-estagiários na disciplina de estágio, que servirão para a produção de dados.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: De acordo com a Resolução MS/CNS 466/20121 e a Resolução nº 510/20162, pode haver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa. Destaca-se que o risco de ordem física não existe. O risco psíquico poderá decorrer de emoções causadas pelos diálogos entre os participantes da disciplina de estágio IV nas aulas no contexto pandêmico.

Os benefícios que esperamos como estudo são o registro e o estudo da construção da docência-estagiária pelos estudantes-estagiários e sua relação com os movimentos formativos, bem como a valorização de experiências docentes vividas pelos participantes ao longo da vida e no decorrer da graduação que serão externadas através das discussões em sala de aula virtual. Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com alguns pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações fornecidas por você através de narrativas serão confidenciais, ou seja, terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados com fins acadêmicos em dissertações, trabalhos de congressos e artigos científicos, eventos ou publicações, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento, e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador autor, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos processos de pesquisa aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Natal, 05 de setembro de 2020.

Assinatura do (a) Professora orientadora de estágio

Assinatura do pesquisador autor

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisador doutorando: Washington Nogueira de Abreu

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: (84)98847-0503. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da produção de dados: Local designado pelos entrevistados, em suas cidades de origem, ou via videoconferência.

Eu, **Cláudia Ribeiro Bellochio**, responsável pela pesquisa “**EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**”, o (a) convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Como **objetivo**, esta pesquisa pretende compreender o processo de construção da docência-estagiária por estudantes-estagiários da EMUFRN, seus desafios e compreensões vividos na pandemia da COVID-19. Acreditamos que ela seja importante porque pesquisar sobre a construção da docência no estágio supervisionado torna-se relevante por se tratar de um tema ainda emergente na Educação e na Educação Musical. Reconheço o estágio supervisionado como possibilidade de o estagiário desenvolver maneiras de se constituir professor, em relação aos envolvidos na aprendizagem da profissão. Ao desenvolver aprendizagens da docência, parece que os estudantes-estagiários integram seus modos de ser ao longo da vida, trazendo para a docência experiências vividas dentro e fora do contexto do ensino superior. Assim, a formação dos estudantes está atrelada à matriz curricular e aos espaços destinados a praticar a docência. Esses espaços de práticas docente

se tornam dispositivos formativos por proporcionarem múltiplas reflexões sobre a atividade de docência que são desenvolvidas no estágio supervisionado. A partir da construção da docência, os estudantes-estagiários integram maneiras e modos diferentes de experienciar a docência e refletir sobre a mesma, buscando dar sentido aos seus anseios e realizações pessoais atrelados aos conhecimentos acadêmicos para uma formação humana. Assim, acredita-se que a partir deste envolvimento do estudante-estagiário em formação inicial com a educação e a música, aconteçam momentos de construção da docência pela imersão singular desses estudantes-estagiários, a partir de suas experiências em trilhas formativas em seu processo formativo.

Para sua realização será feito o seguinte: As entrevistas narrativas acontecerão em junho de 2021. Será um momento de entrevista narrativa de forma individual, remota por conta do distanciamento social decorrente da COVID-19, na plataforma de videoconferência digital, *Google Meet*, com a possibilidade de ser presencial com local, dia e hora a ser combinado com os participantes. O pesquisador e o participante farão a entrevista de acordo com os termos assinados durante toda a pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo, que servirão para a produção de dados e, após as gravações, serão feitas as transcrições na íntegra das narrativas dos participantes. Após as transcrições, os participantes as receberão por e-mail para fazerem as alterações que acharem pertinentes em suas narrativas. A transcrição de cada entrevista será disponibilizada ao participante, para que possa autorizar, vetar ou realizar os ajustes que julgar necessários no seu texto. Sua participação constará de entrevista narrativa, gravada em áudio e vídeo e transcrita.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: De acordo com a Resolução MS/CNS 466/20121 e a Resolução nº 510/20162, pode haver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa. Destaca-se que o risco de ordem física não existe. O risco psíquico poderá decorrer de emoções causadas pelos diálogos, risco amenizado pelo tipo de abordagem que se pretende empreender, conforme pode-se verificar no roteiro de entrevista.

Os benefícios que esperamos como estudo são o registro e o estudo da construção da docência-estagiária pelos estudantes-estagiários e sua relação com os movimentos formativos, bem como a valorização de experiências docentes vividas pelos participantes ao longo da vida e no decorrer da graduação que serão externadas através das narrativas

(auto)biográficas.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações fornecidas por você através de narrativas serão confidenciais, ou seja, terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados com fins acadêmicos em dissertações, trabalhos de congressos e artigos científicos, eventos ou publicações, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento, e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador autor, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos processos de pesquisa aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Natal, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador autor

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto: EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
TRILHAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA-ESTAGIÁRIA**

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisador doutorando: Washington Nogueira de Abreu

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (84) 98847-0503

Local da produção de dados: Modo remoto, via videoconferência, com data e horário designado pelos entrevistados, em Natal/RN, ou suas cidades de origem.

Os responsáveis pelo presente pela Tese se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão produzidos por meio de entrevistas narrativas. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia do Ensino, sala 3332B, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em.... /...../....., com o número de registro Caae 46493121.5.0000.5346

Santa Maria, 01 de julho de 2021

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro preliminar de Entrevista Narrativa

Dados de identificação:

- Nome: _____
- E-mail: _____
- Telefones: _____
- Endereço: _____
- Ano de ingresso da graduação: _____
- Data da entrevista: ____ / ____ / ____
- Duração da entrevista: _____

Questão disparadora:

Conte-me sobre ser docente-estagiário e como você percebe os desafios do ensino de música

Questões auxiliares:

- O que te inspira/inspirou a querer ser professor de música? Poderias comentar?
- Você exercia alguma atividade docente em música antes de entrar para a universidade? Poderias falar sobre?
- Essas experiências como docente antes da academia, de alguma forma, se articulam com a tua construção docente no ES? De que forma?
- Como foi teu processo de busca da escola e do supervisor para a realização do estágio?
- Conte-me como é construído o teu planejamento para o estágio supervisionado.

- Como vocêalaria sobre sua formação para ser professor no contexto da Música – UFRN?
- Você participa dos projetos/programas/pesquisa que a EMUFRN dispõe? Conte-me sobre tuas relações com esses contextos?
- Se pudesses descrever, quais os momentos mais marcantes na Licenciatura no seu desenvolvimento para se constituir professor de música?
- Poderias me falar sobre a (s) metodologia (s) que você utiliza para as aulas no estágio supervisionado?
- Poderias comentar sobre desafios e as conquistas que foram encontrados no decorrer do estágio supervisionado?
- A partir de sua experiência como estudante-estagiário, poderias fazer uma reflexão sobre a construção de tua prática docente na educação básica no decorrer do estágio?
- O que você diria a um jovem estagiário sobre ser professor? O que ele precisaria saber sobre a escola, a educação musical e os modos de ensinar?
- Queres dizer mais alguma coisa?
- Queres me perguntar alguma coisa?