

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES (LP4)

Leonardo Martins Sperb

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO
CONHECIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Santa Maria, RS
2017

Leonardo Martins Sperb

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS
NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

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

Santa Maria, RS
2017

Leonardo Martins Sperb

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS
NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 16 de agosto de 2017:

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

Viviane Beineke, Dra. (UDESC)

Kelly Werle (UFSM)

Luciane Wilke de Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

Dedicatória

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante... Assim escreveu Antoine de Saint-Exupéry em *O Pequeno Príncipe*, e penso que a dedicação em pesquisar, aprender, analisar, compreender e escrever fez desta dissertação a minha rosa.

Entretanto, não a cultivei sozinho.

Foram vários os jardineiros que a regaram e que me regaram também. Minha orientadora, Cláudia, que foi a luz que orientou as direções de crescimento desta rosa;

A Professora Mirian Dallabrida, quem podou alguns espinhos e aparou algumas arestas que arranhavam a escrita textual;

Meu sogro e segundo pai, Sabino Dallabrida, que com sua fé me fazia acreditar que de muitos espinhos em breve nasceria uma bela flor;

Minha sogra e segunda mãe, Iberanez Cadore Dallabrida, que protegeu a rosa, com seu pequeno-grande tamanho, de climas extremos que poderiam enfraquece-la;

E por fim à minha pequena princesa, que me inspirou constantemente com seus passos firmes a buscar os meus.

RESUMO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

AUTOR: Leonardo Martins Sperb
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, linha de pesquisa Educação e Artes (LP4), junto ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) e buscou compreender como estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na construção da docência em Música no Estágio Supervisionado (ES) I e II. Por meio de um estudo de caso (YIN, 2005), foram realizadas observações diretas e participantes e entrevistas semiestruturadas e em grupo focal com seis estagiários que cursavam ES I e II, em duplas, desenvolvido na Educação Infantil. Os dados produzidos a partir destas fontes de evidência foram analisados segundo a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2011), e puderam ser compreendidos a partir de quatro categorias e respectivos referenciais teóricos: a) a formação acadêmico-profissional no curso de Licenciatura em Música da UFSM (CERESER, 2003; BRASIL, 2004; MATEIRO, 2009; WIELEWICK, 2010; BAUMER, 2012); b) o ES em Música e seus sentidos (MATEIRO; TÉO, 2003; GATTI, 2010; PIMENTA; LIMA, 2010; BELLOCHIO, 2011; KHAOULE, CARVALHO, 2012; NATERA, 2013); c) o contexto da Educação Infantil e suas relações com a Música (KISHIMOTO, 2002; WERLE, 2010; GOELZER; CABRAL, 2015) e d) a prática do ES em dupla, denominada docência interpares (SAWFFORD, 1998; HAYAMA, 2008; AZEVEDO; BARBOSA, 2010; TEIXEIRA; SANTOS, 2016). Concluiu-se que os estagiários sentem um distanciamento entre as disciplinas musicológicas, pedagógicas e pedagógico-musicais do curso de Licenciatura em Música, percepção que dificulta que eles mesmos relacionem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais desenvolvidos nestes componentes curriculares. Os sentidos atribuídos ao ES induzem os estagiários a buscarem reproduzir modelos docentes ou buscarem instrumentalização técnica para a docência no ES, e a especificidade da Educação Infantil com relação ao desenvolvimento da criança dificulta aos acadêmicos desenvolverem, nesta etapa de ensino, os conteúdos musicais que vem aprendendo no curso e gostariam de ensinar, o que os provoca a problematizarem as identidades do professor de Música. Finalmente, a docência interpares viabiliza que a articulação de conhecimentos aconteça, à medida que os estagiários dividem suas atribuições, sendo que um assume as atividades musicais (cantando e tocando) e outro as pedagógico-musicais (interagindo com as crianças).

Palavras-chave: educação musical, Estágio Supervisionado, conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

ABSTRACT

SUPERVISED STAGE IN MUSIC: KNOWING KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING

This research was developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, research line Education and Arts (LP4), together with the group Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) and sought to understand how trainees articulate knowledge musical and pedagogical-musical in the construction of teaching in Music in the Supervised Stage (ES) I and II. Through a case study (YIN, 2005), direct observations and participants and semi-structured and focus group interviews were carried out with six trainees attending ES I and II, in pairs, developed in Early Childhood Education. The data produced from these sources of evidence were analyzed according to the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALLIAZZI, 2011), and could be understood from four categories and respective theoretical references: a) the academic-professional formation in the degree course in Music of the UFSM (CERESER, 2003; BRASIL, 2004; MATEIRO, 2009; WIELEWICK, 2010; BAUMER, 2012); b) the ES in Music and its senses (MATEIRO; TÉO, 2003; GATTI, 2010; PIMENTA; LIMA, 2010; BELLOCHIO, 2011; KHAOULE, CARVALHO, 2012; NATERA, 2013); In this paper, we describe the practice of ES in pairs, called peer teaching (SAWFFORD, 1998; HAYAMA, 2008; AZEVEDO, 2008), and in the context of children's education and their relations with music (KISHIMOTO, 2002; WERLE, 2010; GOELZER; (1988). It was concluded that trainees feel a distancing between the musicological, pedagogical and pedagogical-musical disciplines of the Licenciatura in Music course, a perception that makes it difficult for them to relate the musical and pedagogical-musical knowledge developed in these curricular components. The senses attributed to ES induce trainees to seek to reproduce teaching models or to seek technical instrumentation for teaching in ES, and the specificity of Early Childhood Education in relation to the child's development makes it difficult for academics to develop, at this stage of teaching, the musical contents that come learning in the course and would like to teach, which causes them to problematize the identities of the Music teacher. Finally, peer teaching enables the articulation of knowledge to occur, as trainees divide their assignments, one of which assumes musical activities (singing and playing) and other pedagogical-musical activities (interacting with children).

Key words: musical education, Supervised Internship, musical and pedagogical-musical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Construção da docência. Elaborado por Enricone e Grilo (2007).....	15
Figura 2: Diário de Campo	24
Figura 3: Categorias emergentes	32
Figura 4: Categorias e sub-categorias emergentes	33
Figura 5: Distribuição das disciplinas por áreas. Fonte: Mateiro (2009)	39
Figura 6: Motivos pela escolha do curso de Licenciatura em Música. Fonte: Cereser (2004)	44
Figura 7: Compreensões de ES a partir da legislação	57
Figura 8: Relações entre integrantes do ES. Fonte: Natera (2013)..	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Observações diretas e participantes desenvolvidas na pesquisa.....	26
Tabela 2: Exemplo de procedimento de unitarização	30
Tabela 3: Procedimento de categorização	31
Tabela 4: Captação do emergente.....	32
Tabela 5: Organização da pesquisa.....	34
Tabela 6: Estagiários e suas atividades remuneradas.....	46
Tabela 7: Conhecimentos identificados pelos estagiários na docência no ES	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	14
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	22
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ENSINO SUPERIOR	35
4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
4.1 Aspectos legais do estágio supervisionado na formação de professores	50
4.2 Modelos da formação de professores no estágio supervisionado.....	59
5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA/UFSM	71
5.1 A Educação Infantil e os conhecimentos mobilizados no Estágio Supervisionado	72
5.2 Articulações de conhecimentos no Estágio Supervisionado: docência interpares e planejamentos.	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIA	109

APRESENTAÇÃO

No decorrer dos semestres do curso de Licenciatura em Música, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fui me descobrindo professor. Percebi que não me contentava mais em somente tocar e *fazer* música, mas queria compartilhar experiências musicais com outras pessoas, com estudantes de diferentes espaços. Algumas vivências podem ter me incentivado a desejar ser professor, dentre elas a participação no Programa LEM: Tocar e Cantar¹, como bolsista de extensão, quando atuei como professor de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um colégio santamariense, no ano 2012. Antes disso, fui professor na Educação Infantil, em uma escola onde trabalhei durante um ano, em 2011, mesmo período em que cursei a disciplina de Estágio Supervisionado I e II, que tinha foco nesse nível de ensino. O estágio foi desenvolvido em outra escola, possibilitando que eu também conhecesse outro contexto de Educação Infantil, além daquele no qual eu trabalhava.

Fui percebendo que ser professor de Música envolvia desafios que se estendiam para além das minhas concepções do que era ser um bom professor: dominar os conteúdos musicais. Percebia, cada vez mais, que tinha dificuldades em articular meus conhecimentos sobre Música aos demais conhecimentos sobre a escola, sobre as crianças, seus pensamentos, seus comportamentos, e ainda somá-los às minhas expectativas em relação às experiências musicais que pretendia desenvolver com os alunos. Misturavam-se em mim conhecimentos construídos antes da entrada no curso de Música àqueles apresentados durante a graduação, por vezes se contrapondo, ora se complementando.

Hoje entendo que ainda estou me construindo professor, mesmo já sendo licenciado: a formação é permanente. Assim, a construção da docência é contínua, *in loco* e combina conhecimentos múltiplos, não só os curriculares de um curso de licenciatura. Embora as dificuldades em articular conhecimentos (musicais, sobre a escola, sobre a educação musical, sobre as crianças, etc.) na organização das minhas práticas docentes ainda permaneçam, percebo que tenho conseguido perceber, com

¹ O Programa LEM: Tocar e Cantar é um programa do Laboratório de Educação Musical (LEM) que reúne ações de ensino, extensão e pesquisa, iniciado em 2003, o qual integra projetos de formação musical e pedagógico-musical desenvolvidos através de oficinas de violão, flauta doce e canto coral. Essas oficinas vão sendo modificadas ano a ano, conforme demanda e possibilidades de oferta.

mais precisão, essa articulação acontecendo a partir do momento em que comecei a pensar com mais intensidade, imerso no contexto formativo e de atuação profissional, sobre a construção da minha docência: a partir da disciplina de Estágio Supervisionado (ES)².

Mesmo já passados quatro anos da realização do ES, ainda me pego lembrando de sensações, dúvidas, dilemas, curiosidades e observações que eu sentia enquanto estagiário. Hoje, como professor de Música na educação básica e regente de coros, por vezes me sinto na escola como um “estagiário graduado”, e percebo o quanto algumas orientações de estágio foram importantes para o momento que vivo atualmente: a docência. Por outro lado, também percebi lacunas que eu, enquanto acadêmico, poderia ter buscado preencher no decorrer da disciplina, que estavam relacionadas principalmente ao modo de articular os conhecimentos que havia construído até então sobre Música e sobre ensinar Música a crianças e adolescentes.

Em outras palavras, lembro que me sentia desafiado a articular os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na organização de minha prática pedagógica em Música na Educação Básica. Tomo como orientação que

formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

Eu sentia que possuía conhecimentos, mas não conseguia identificá-los com facilidade e alguns, mais facilmente identificáveis, pareciam estar guardados em gavetas, de uma forma bastante categorizada, sendo desafiador articulá-los em minha prática docente.

Esses momentos, vividos durante a minha graduação na UFSM, e agora em diferentes espaços de atuação profissional, levaram-me a pensar sobre a formação musical e pedagógico-musical do licenciando em Música, e sobre como estes futuros professores articulam conhecimentos nas suas práticas docentes, durante o ES, por ser este o componente curricular que tem como centralidade a inserção dos

² Optei por utilizar letra maiúscula para me referir à disciplina de Estágio Supervisionado, cuja sigla nesse texto será ES.

acadêmicos em espaços de atuação profissional, buscando “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.43).

Assim, acredito que a imersão na prática docente possibilitada pelo estágio potencializa a construção da docência em Música, gerando sentidos, tensões e vicissitudes³ sobre os quais os estagiários possam refletir e problematizar enquanto cursam a disciplina, que acontece a partir do quinto semestre do curso de Licenciatura em Música/UFSM. O ES pode ser um dispositivo para que estes estudantes-docentes identifiquem conhecimentos que mobilizam na docência e compreendam articulações necessárias entre conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, sempre considerando os contextos das escolas nas quais estão inseridos.

Partindo do exposto, a temática dessa pesquisa está centrada no estudo sobre a mobilização e a articulação de conhecimentos, por parte de estudantes licenciandos, na construção da docência, no ES. As questões que motivaram o desenvolvimento da investigação estão organizadas em compreender: como os estagiários articulam conhecimentos no desenvolvimento da docência no ES I e II, o qual está sendo realizado na Educação Infantil? Quais são esses conhecimentos? Como os estagiários se percebem nesse processo de identificação e articulação de conhecimentos para atuação na Educação Infantil?

No ano de 2016 me matriculei na disciplina de Docência Orientada, ofertada na matriz curricular do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, que consiste “na participação de aluno de pós-graduação em atividades de ensino na educação superior da UFSM, servindo para a complementação da formação pedagógica dos pós-graduandos” (PPGE, 2016, p. 28). As disciplinas nas quais atuei como docente orientado foi Estágio Supervisionado I e II, do curso de Licenciatura em Música/UFSM. Assim, acompanhei os estagiários desde o primeiro semestre de 2016, o que me potencializou a desenvolver a presente pesquisa com o objetivo geral de **compreender como estagiários articulam conhecimentos musicais e**

³ Utilizo os termos sentidos, tensões e vicissitudes pois venho trabalhando com eles desde minha participação como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Sentidos se referem às percepções e relações objetivas e subjetivas que os estagiários atribuem ao Estágio Supervisionado; Tensões indicam zonas de conflito entre a formação para a docência em Música e o Estágio Supervisionado. Vicissitudes são os apontamentos que os estagiários realizam sobre lacunas existentes no Estágio Supervisionado.

pedagógico-musicais na construção da docência em Música no Estágio Supervisionado I e II.

1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Quando utilizo a expressão construção da docência, pretendo expressar a perspectiva que embasa esta pesquisa: a docência é constantemente construída pelo sujeito; não é algo pronto, acabado, que se aprende e/ou apreende com uma receita aplicável em qualquer contexto de ensino. Marcelo Garcia (1999) elencou sete princípios que ancoram a formação de professores, sendo o primeiro deles a ideia de formação como um contínuo e o segundo a necessidade de pensar formação e mudança como faces da mesma moeda (GARCIA, 1999). Com isso, conduz o entendimento de que longitudinalmente o sujeito se forma, se modifica, se constrói e reconstrói.

Nesse sentido, Veiga (2005) discorre acerca da docência como construção ético-profissional, entendendo que construir a identidade docente “implica assumir o homem como um projeto que se lança na história, como participante e como construtor dela. É o homem concebido como construção” (VEIGA, 2005, p.123). Tal perspectiva é corroborada por Teixeira (2009) que escreveu sobre os múltiplos condicionantes da construção da docência, indicando que tal construção está diretamente relacionada com a identidade⁴ do sujeito, a qual

não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais. A identidade não é produzida de forma linear e estática, mas se constitui justamente nas contradições apresentadas durante as diferentes experiências pessoais e profissionais. Esse caráter de construção permanente da identidade docente (TEIXEIRA, 2009, p.34).

Enricone e Grillo (2007), ao estudarem as dimensões da construção docente, elaboraram uma imagem que relaciona tais dimensões às concepções dos sujeitos, entendendo que estas se (re)constróem à medida que o indivíduo interage com o meio. No caso dos professores, que têm na docência o seu trabalho, esse processo é reconstruído nas relações estabelecidas na atividade de ensinar. Relações que se entrelaçam à escola, aos modos de ser professor, de ensinar, de aprender, etc. De modo sintético podemos entender o processo de construção da docência a partir da seguinte imagem.

⁴ Ou, poderia complementar, com as identidades, no plural.

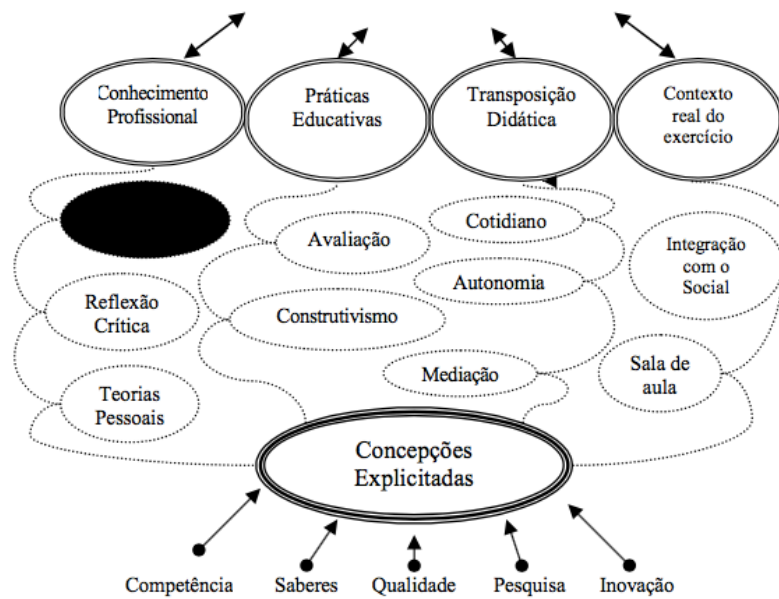


Figura 1: Construção da docência. Elaborado por Enricone e Grilo (2007).

No decorrer desta pesquisa, muitos dos conceitos presentes na imagem aparecerão, sempre relacionados à formação docente e à articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no ES em Música, que foi desenvolvido na Educação Infantil, pelos estagiários. Assim como tenho apresentado o entendimento de que a construção da docência indica processo, acentuo a ideia de que os estagiários estão vivendo uma dentre as várias etapas de tal processo, que é contínuo e inacabável. Portanto, esta pesquisa irá estudar um determinado tempo no processo de construção docente destes estagiários que, provavelmente, estarão diferentes após a conclusão da investigação, pois seguirão se construindo professores.

Minha intenção, assim, é compreender como os estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no ES em Música neste momento formativo, neste tempo, nesta etapa de um processo entendido como construção. As respostas para este objetivo não serão definitivas nem generalizáveis, pois as identidades dos sujeitos, que são múltiplas, diversas, únicas e singulares, estão imbricadas na construção da docência. Porém, ao compreender o caso destes estagiários, poderei encontrar semelhanças que se somem às reflexões que já existem sobre o tema e, por outro lado, encontrar diferenças que acrescentem ao que já se conhece.

Visando chegar ao objetivo geral da pesquisa tracei como objetivos específicos: (a) conhecer experiências dos estagiários, antes e durante o curso de Licenciatura em Música e relacioná-las a conhecimentos musicais (experiências com a Música) e pedagógico-musicais (experiências com o ensinar Música); b) identificar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que estão presentes em suas práticas durante o ES; (c) entender como estagiários percebem a relação entre os conhecimentos que mobilizam na construção da docência, no ES.

Penso que essa pesquisa poderá contribuir, na área da Educação, para pensar a formação de professores no ensino superior, especialmente no ES, disciplina obrigatória aos cursos de licenciatura. Especificamente no campo da Educação Musical, acredito que poderá somar olhares sobre a temática do ES na Licenciatura em Música, que ainda é pouco contemplado na literatura, se comparado às outras áreas (MATEIRO; TÉO, 2003). Sobre a situação do ES na Licenciatura em Música da UFSM, três investigações foram realizadas no âmbito do grupo de pesquisa FAPEM.

O primeiro estudo realizado no grupo FAPEM foi de Xisto (2004) que buscou investigar, sob a perspectiva de egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com Habilitação em Música e Música – Licenciatura plena da UFSM, a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional. Para analisar os apontamentos dos sujeitos ela utilizou uma abordagem quanti-qualitativa por meio de questionários do tipo *survey* e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa contou com dezesseis alunos do curso de Licenciatura, e possibilitou verificar, por meio de um mapeamento, que os professores de Música investigados atuavam não somente nas escolas de Educação Básica, mas sim em múltiplos espaços como, corais, bandas, aulas particulares de instrumentos ou canto, escolas específicas de Música, dentre outros. Foi possível verificar também que há uma valorização significativa, da parte dos sujeitos, relacionado aos saberes adquiridos pela experiência, apesar de considerarem a importância dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

Os entrevistados apontaram também que consideram quatro anos pouco tempo para a formação profissional e acreditam na formação continuada como um processo fundamental para a “superação de lacunas deixadas pela formação inicial⁵” (p. 178).

⁵ Formação Inicial: Autora refere-se à formação inicial na mesma perspectiva que eu me refiro a formação acadêmico-profissional.

Ainda, os professores entrevistados comentam terem percebido maior ênfase nos conhecimentos musicais durante sua formação acadêmica e gostariam que houvessem outras oportunidades de conhecer a realidade profissional e não somente no momento de estágio. Destaco que, segundo a pesquisadora, eles consideram que os “saberes pedagógicos não foram trabalhados suficientemente durante a formação inicial, denunciando, principalmente, a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos” (p.180), focalizando sua formação na “aquisição de conhecimentos musicais” e atividades direcionadas ao “desenvolvimento de conceitos teórico-musicais” (p. 80) desvinculadas a uma prática musical efetiva.

Há doze anos Xisto (2004) verificou falta de articulação entre conhecimentos musicais e pedagógico-musicais nas práticas dos entrevistados, resultado que foi mencionado mas não foi foco da pesquisa realizada pela autora. Penso que a pesquisa que realizei se soma à investigação de Xisto (2004) ao discutir a articulação entre esses conhecimentos, pois acredito que ela acontece quando o estagiário organiza, planeja, reflete e age, nos momentos de encontro com a orientadora e também nos momentos de atuação docente, na escola. O que me parece é que os licenciandos não percebem articulações entre conhecimentos musicais e pedagógico-musicais acontecendo, pois lhes falta reflexões sobre seu próprio desenvolvimento docente, no curso como um todo. Por isso, busquei responder a essa hipótese no decorrer da minha pesquisa.

A segunda pesquisa realizada no FAPEM foi de Buchmann (2008) que buscou investigar a construção da docência em Música no ES do curso de Licenciatura em Música/UFSM, partindo do ponto de vista de um grupo de seis estagiários. Para a produção dos dados, a pesquisadora utilizou-se de uma abordagem qualitativa com a realização de entrevista semiestruturadas, observações realizadas na escola, registros em vídeos e entrevistas de estimulação de recordação sobre as aulas filmadas de momentos da docência.

A autora concluiu que a “atividade docente viabilizada pelo Estágio Supervisionado revelou ser um espaço para a descoberta de uma maneira de ensinar, mas também de ver a escola, a educação musical e o processo formativo, favorecida pelo enfoque teórico-prático do Estágio Supervisionado” (BUCHMANN, 2008, p. 128). Também apontou algumas necessidades a serem atendidas para que a construção

da docência seja favorecida, dentre elas a inserção do licenciando na escola de forma problematizadora e contextualizada, tendo nas atividades de planejamento, plano de ensino e relatórios “ferramentas de reflexão, problematização e desenvolvimento, promovendo assim ações mediadoras de reflexão, que aproximem as relações entre universidade e escola.

Por fim, destaco que a autora percebeu, nas ações dos estagiários, exercícios de “mobilização de conteúdos específicos de diferentes componentes curriculares (não apenas musicais, mas também de psicologia da Educação, Sociologia da Música, Metodologia do Ensino da Música, Didática, para citar alguns)” (BUCHMANN, 2008, p.147), observação que vai ao encontro da pesquisa que desenvolvi.

Buchmann (2008) identificou conhecimentos musicais e pedagógico-musicais mobilizados, embora não os nomeasse dessa forma, e isso, mais uma vez, me faz pensar que, de algum jeito, eles são articulados no desenvolvimento da prática docente desde o Estágio. Novamente, intensifico a necessidade de maior compreensão de como esse processo acontece, o que ratifica o objeto em estudo nessa pesquisa.

A terceira investigação no âmbito do FAPEM foi de Bellochio (2011) que também focalizou a formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), tendo como objetivo investigar as representações sociais sobre o ES em Música na visão de licenciandos desse curso. Para isso, foi realizada uma investigação organizada em três etapas, com entrevistas semiestruturadas e entrevistas em grupo, com três alunas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, de Bardin (1977) - pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase foi realizada em 2008 com alunos que estavam matriculados no terceiro semestre e ainda não haviam cursado a disciplina de ES. Nessa primeira etapa a pesquisadora aponta um pensamento recorrente dos licenciandos, que, ao se referirem à ideia de “ser professor”, talvez por apresentarem como referência sua pré-formação acadêmico-profissional, ainda carregam uma referência de professor por meio de um *olhar-aluno*⁶, ou seja, “a gente convive tanto tempo sendo aluno que monta uma ideia de ser professor” (fala da entrevistada Luiza, em BELLOCHIO, 2011,

⁶ Ao utilizar o termo *olhar-aluno*, não estou me referindo à um olhar sobre um aluno, mas sim um olhar de aluno, em outras palavras, um indivíduo que ainda não tenha construído uma perspectiva docente e sim de discente.

p. 24). Outras compreensões referentes ao momento de estágio apontado pelos licenciandos é de que será neste espaço (na disciplina de ES) o lugar em que saberão o que deverá e como deverá ser trabalhado em Música, adquirindo assim todos os instrumentos necessários para sua prática docente.

Após a entrevista, foi realizada uma discussão com o grupo, o qual Bellochio (2011) chamou de Entrevista Grupal. Para isso, foram utilizados alguns pontos de discussões: o papel do estágio, a função do orientador da disciplina, relação teoria e prática, dentre outros. Já nessa etapa, mais precisamente no quarto semestre do curso de Licenciatura em Música/UFSM no ano de 2009, foi possível perceber algumas compreensões diferentes com relação ao estágio, que não mais foi entendido como momento exclusivo de prática, mas sim em momento de pensar a prática, compreender o que se estava vivenciando na prática, enquanto que o supervisor estaria acompanhando o processo e orientando nas dificuldades.

Na segunda fase da pesquisa, momento na qual os alunos cursavam a disciplina de ES I (quarto semestre do curso), foi possível perceber uma maior consciência pelos estagiários entrevistados ao vivenciar o contexto da Educação Infantil, momento em que era necessário “pensar o professor na infância” com especial atenção ao cuidar e educar. Pode-se perceber que as representações acerca do ES foram se modificando no decorrer dos meses vividos na disciplina.

Na última fase da pesquisa realizada, no ano de 2010, as alunas estavam em realização final do ES III, momento em que adentravam “novas formas de pensar e fazer o ensino” (BELLOCHIO, 2011, p. 40). Nessa fase, Bellochio (2011) identificou que relatos mais vinculados às realidades de escola estavam sendo narrados pelas estagiárias, que comentavam diferenças entre os espaços de formação e atuação profissional, ou seja, percebiam dicotomias entre a organização da universidade e da escola.

As três fases analisadas possibilitaram à pesquisadora, e aos membros do FAPEM envolvidos na pesquisa, concluir que as representações sociais sobre o ES decorrem da inserção das estagiárias nas disciplinas curriculares e em outras atividades do curso de Licenciatura em Música, assim como também surgem a partir de “aprendizados internalizados em sua formação pré-profissional” (BELLOCHIO, 2011, p. 50) e do próprio estágio nas escolas. Esse resultado me chama atenção pois acredito que a mobilização e articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-

musicais também esteja relacionada com esses contextos: formação pré-profissional, disciplinas curriculares, atividades extracurriculares, a própria disciplina de ES e a prática de estágio nas escolas. Além disso, Bellochio (2011) verificou que o aspecto central que modifica as representações das estagiárias estava relacionado à “aspiração positiva de ser uma boa professora de Música nos diferentes espaços educativos” (p. 50), aspiração que, a meu ver, também está presente nos modos como estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, a fim de serem *bons* professores de Música.

A partir dos resultados das três pesquisas apresentadas tenho estabelecido algumas compreensões que me possibilitam pensar o desenvolvimento desta investigação, dentre as quais:

- existe uma predominância de conhecimentos musicais na formação dos licenciandos, em relação aos conhecimentos pedagógico-musicais (XISTO, 2004; BUCHMANN, 2008);
- os estagiários mobilizam diferentes conhecimentos na docência em Música no ES, dentre eles os musicais e pedagógico-musicais, mas a falta de problematização e reflexão prejudica a articulação desses conhecimentos (XISTO, 2004; BUCHMANN, 2008);
- os conhecimentos mobilizados e articulados na docência no ES estão relacionados, principalmente, à formação e experiências desde a infância, às disciplinas curriculares da educação básica e da graduação, a atividades extracurriculares da graduação, à própria disciplina de ES e às experiências que o ES possibilita na relação do estagiário com as escolas (XISTO, 2004; BUCHMANN, 2008; BELLOCHIO, 2011).

Assim, considerei importante acompanhar os estagiários no decorrer da experiência nas disciplinas de ES I e II para realizar minha pesquisa, de forma mais contextualizada, e procurar investigar *in loco*, no decorrer dos dois semestres, como os estagiários se envolvem com a disciplina, como participam das reflexões provocadas, como se posicionam diante das ideias apresentadas e como articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais para planejarem e desenvolverem suas aulas.

A turma de ES que participou da pesquisa foi composta por 12 estagiários que, organizados em duplas, iniciaram, no primeiro semestre de 2016 a imersão docente

em dois espaços educativos distintos: três duplas em uma escola de Educação Infantil e três duplas em um espaço não formal de ensino, no qual eram oferecidas oficinas de Educação Musical. Ao final desse semestre, após uma reorganização interna das atividades, considerando que o espaço não formal não cumpriu com o que havia sido acertado para a realização do ES, ficou estipulado que estes últimos estagiários passariam a atuar, no segundo semestre, junto aos demais, na mesma escola de Educação Infantil. Assim, no segundo semestre de 2016, todos desenvolveram seu estágio supervisionado nesse nível de ensino.

Para participar desta pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2010), convidei as três primeiras duplas, que já vinham inseridas na Educação Infantil desde o início do ES, totalizando seis estagiários participantes. O fato de eu já vir acompanhando-os nas aulas de ES pode ter contribuído para que aceitassem prontamente meu convite. Penso, também, que foi importante explicar que meu interesse de pesquisa estava nos modos como eles mobilizavam e articulavam conhecimentos, e não no julgamento de atitudes e pensamentos que confiariam a mim no decorrer das observações e entrevistas.

Assim, os participantes desta pesquisa se constituíram em seis estudantes do curso de Música – Licenciatura da UFSM, que cursaram a disciplina de ES I e II, no ano de 2016, inseridos em turmas da Educação Infantil desde o primeiro semestre, atuando na docência de Música, em duplas. Importante destacar que as aulas de ES não tiveram algum tipo de alteração de sua proposta tendo em vista a pesquisa que eu estava realizando. Coube a mim a inserção como pesquisador.

Tendo apresentado a contextualização e o problema de pesquisa, encaminho a seguir a exposição da metodologia que produziu e analisou os dados desta investigação. Os referenciais que me orientaram a pensar a formação de professores de Música no Ensino Superior, o ES enquanto disciplina/lugar de formação para a docência e o ES em Música serão apresentados após os caminhos metodológicos, haja vista que já discutem dados produzidos na pesquisa.

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A partir do objetivo geral da pesquisa, organizei um percurso metodológico que percorri desde a minha inserção, como docente orientado, na turma de ES I, do curso de Licenciatura em Música/UFSM. Tendo em vista as características de minha investigação, com enfoque qualitativo, utilizei o método do Estudo de Caso (YIN, 2005). Considerei que os estagiários que atuam na Educação Infantil formam uma unidade de análise e os dados de pesquisa produzidos partiram de quatro fontes de evidência (YIN, 2005): observações participantes e diretas e entrevista semiestruturada e focal.

Segundo Yin (2005), as observações participantes implicam, como o próprio nome diz, na intervenção do pesquisador no *locus* pesquisado, enquanto que as observações diretas sugerem que haja o mínimo de interferência possível daquele no ambiente estudado. Nesta pesquisa, o primeiro tipo de observação foi realizado nas aulas da disciplina ES, junto à orientadora, quando os estagiários estavam reunidos e eu participava propondo atividades e dialogando com a turma. O segundo tipo de observação ocorreu quando estive presente em uma aula de Música na Educação Infantil, conduzida pelos estagiários, e nesse momento eu não interferia e procurava me manter discreto na sala de aula.

As entrevistas semiestruturadas possibilitam que o pesquisador construa novos questionamentos no decorrer do diálogo com os participantes. No caso desta pesquisa, considerei este tipo de entrevista o mais adequado pois como já vinha realizando as observações, acreditava que poderia aproveitar respostas dos estagiários, na entrevista, e produzir a partir delas questionamentos motivados pelo que havia observado. Por fim, a partir das observações e entrevistas semiestruturadas, reuni os seis estagiários participantes da pesquisa em um único momento de conversa, realizando uma entrevista em grupo focal, no qual os estudantes tendem a se sentir mais à vontade para, coletivamente, expressarem seus pensamentos e opiniões (YIN, 2005).

O Estudo de Caso possibilita estudar eventos contemporâneos (como o Estágio), sobre o qual o pesquisador não tem controle sobre os comportamentos (no meu caso, dos estagiários) e, principalmente, para o qual se exija respostas do tipo “como” e “por que”, caracterizando assim a busca pela compreensão dos fatos

estudados (no meu caso, a articulação dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais), e não somente a identificação dos fatos.

A partir Robert Yin (2005), segui os três princípios que orientam a realização de um estudo de caso: a utilização de múltiplas fontes de evidência, a criação de uma base de dados e a manutenção do encadeamento das evidências. O primeiro se refere a utilizar no mínimo três fontes das quais emergem os dados, ou seja, não se ater a um único instrumento de coleta de dados (como somente observações diretas), mas buscar ainda outras fontes. Nessa pesquisa, estas fontes foram as observações participantes e diretas e as entrevistas semiestruturada e focal.

Realizei quatro **observações participantes** (YIN, 2005) nas aulas de ES I, no primeiro semestre de 2016, e outras três em ES II, no segundo semestre, totalizando sete observações dessa natureza. Além destas, realizei as **observações diretas** (YIN, 2005), acompanhando um dia da prática docente dos seis estagiários (três duplas) na Educação Infantil, no segundo semestre de 2016. Todas as duplas atuaram no mesmo horário com as turmas, às segundas-feiras. Assim, cada semana observei uma dupla. Ambas as observações – 3 diretas e 7 participantes – foram redigidas em diário de campo (HESS; BARBOSA, 2013).

Inicialmente, minha intenção seria produzir o diário de campo em meio digital, utilizando o *notebook* para escrever os aspectos observados. Tal escolha se justificava pela rapidez da escrita e prático armazenamento do diário, que estando em meio digital, facilitaria o processo de inclusão de excertos na redação da pesquisa, pois utilizaria o conhecido recurso do “recorta e cola”. Entretanto, ao realizar a primeira observação em uma turma da Educação Infantil, notei que as crianças se distanciavam dos estagiários para estarem ao meu lado, olhando para o *notebook*. Percebendo que isso poderia interferir na observação direta que seria realizada sobre a prática dos estagiários, e não sendo esta a intenção (haja vista que na observação direta o pesquisador busca influenciar minimamente no que está observando), não levei mais o *notebook* para as observações. Assim, redigi meu diário de campo utilizando caneta e papel, e posteriormente, transcrevi em arquivo digital.

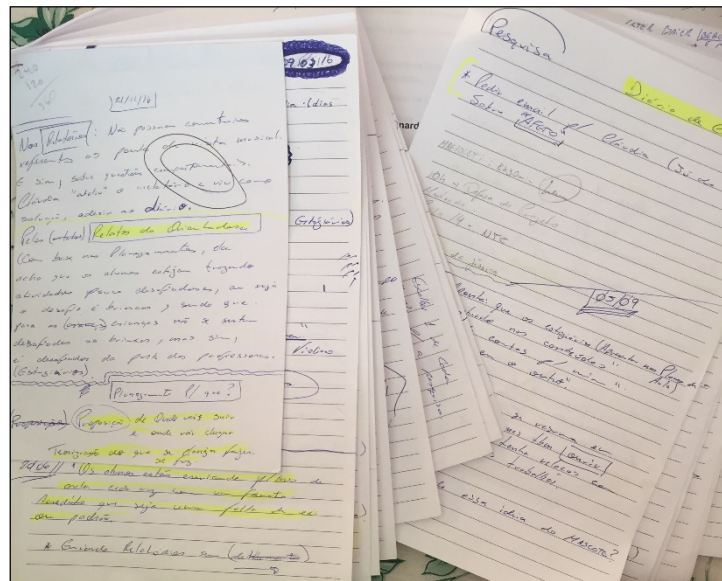


Figura 2: Diário de Campo

Observar exige do pesquisador uma precisão na delimitação do foco da pesquisa. No meu caso, significou olhar especificamente para aqueles elementos que contribuem para compreensão de como os estagiários mobilizam e articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na construção da docência, no ES.

Nas *observações participantes*, realizadas nos encontros coletivos, junto à orientadora, nas disciplinas de ES I e II, busquei um olhar atento para: a) os desafios que os estagiários relatavam, em relação ao planejamento das aulas de Música na Educação Infantil; b) as relações que estabeleciam, por meio de suas falas, entre música, a construção da docência e ser professor de música; c) os modos como se envolvem nas discussões acerca da docência em Música, propostas por mim ou pela professora orientadora; d) as questões que levantam acerca da prática docente na escola.

Nas *observações diretas*, desenvolvidas na prática docente dos estagiários, na Educação Infantil, pretendi focalizar: a) os modos como desenvolviam o plano de aula realizado; b) as atividades propostas às crianças e a relação dos estagiários com os recursos utilizados para desenvolver as atividades; c) as possibilidades e desafios na modificação do plano de aula, durante a prática docente; d) a relação entre os dois integrantes da dupla de estágio, na construção da docência em Música, vivida no ES.

Acredito que somos observadores por natureza, e talvez por termos capacidade de ver, escutar, pensar e falar ao mesmo tempo, tratamos o objeto observado de forma ampla, com um olhar panorâmico. Mas,

Quando o recurso é a observação ou a análise documental, o pesquisador procede a um constante e minucioso exame dos elementos que estão no contexto. A composição do quebra-cabeça (imagem alegórica do processo de pesquisa qualitativa) pode demorar, porque o pesquisador não percebe peças que, às vezes, há muito se escancaram diante dele. (ZANELLI⁷, 2002, p. 83).

Enquanto estudava acerca das formas de realizar observações em pesquisa, me deparei com a orientação citada acima e, a partir daí, me avaliei constantemente, durante as observações nas aulas de ES I e II, em relação aos procedimentos que estava desenvolvendo para registrar o que me chamava a atenção: na primeira aula observada, escrevi tópicos no diário de campo, e ao chegar em casa os complementei. Porém com isso percebi que muitos detalhes acabavam sendo esquecidos, ou como disse o autor, peças do quebra-cabeça poderiam estar se perdendo. Assim, a partir da segunda aula passei a anotar com mais profundidade e riqueza de detalhes minhas observações enquanto elas aconteciam, o que fez do meu Diário de Campo um livro cheio de rabiscos.

A propósito do registro, o caderno de notas é indispensável, pois as anotações são feitas em abundância. O que parece menos importante em um momento se torna muito significativo em outro. Anotações feitas em um período próximo aos acontecimentos ganham em riqueza e esmero. (ZANELLI, 2002, p. 82).

O quadro a seguir ilustra a organização das observações realizadas:

⁷ José Zanelli escreve a partir das pesquisas na área da Psicologia e mostra a necessidade da demora no processo de observação.

Observações	
Estágio Supervisionado I (1º Semestre/2016)	Estágio Supervisionado II (2º Semestre/ 2016)
09/05 – Observação Participante	08/08 – Observação Participante
	17/08 – Entrevistas (fase 1)
23/05 – Observação Participante	12/09 – Observação Direta – Dupla 1
	17/09 – Observação Direta – Dupla 2
13/06 – Observação Participante	24/10 – Observação Participante
	24/10 – Observação Direta – Dupla 3
27/06 – Observação Participante	21/11 – Observação Participante

Tabela 1: Observações diretas e participantes desenvolvidas na pesquisa

Ainda como instrumento de produção de dados, realizei dois tipos de entrevistas: uma **entrevista semiestruturada** com três duplas de estagiários participantes, no início do segundo semestre, partindo de quatro tópicos⁸, e uma **entrevista focal** ao final do ano de 2016, cujos tópicos foram organizados a partir de uma pré-análise da primeira entrevista e das observações registradas em diário de campo. Por acreditar que em uma mesma dupla os estagiários poderiam apresentar pensamentos diferentes, identificarei as respectivas falas individualmente, nomeando-os Estagiário 1, Estagiário 2, Estagiário 3, Estagiário 4, Estagiário 5 e Estagiário 6. No caso do grupo focal, as falas serão referidas como “Grupo Focal” e, se houverem contradições entre os participantes, estes serão identificados por quantidades, por exemplo: quando da realização da entrevista em grupo focal, 2 estagiários desejam ser professores de Música na educação básica, 3 estagiários querem ensinar Música em escolas específicas de Música e 1 estagiário pretende seguir carreira de músico profissional.

Talvez uma das preocupações e maiores ansiedades dos mestrandos, em início de curso, seja o momento de realizar entrevistas, pois é quando o pesquisador ganha visibilidade (diferente de quando realiza observações e se expõe menos) e ele

⁸ O roteiro da primeira entrevista semiestruturada a ser realizada encontra-se em apêndice.

percebe que o modo como conduzirá a entrevista resultará na qualidade dos dados produzidos.

Szymanski (2011) discorre acerca desse tema, a entrevista. A autora salienta a importância do “treinamento” (p. 61) do entrevistador para que adquira maior segurança no momento da relação entre entrevistador e entrevistado. É necessário considerar que o pesquisador, antes de realizar a pesquisa, já possui um determinado conhecimento acerca do assunto estudado, não apenas por meio de pesquisas relacionadas ao tema, mas pela experiência própria. Esses conhecimentos prévios podem ser entendidos, também, como pré-conceitos. O entrevistador precisa reconhecê-los para que não os considere “como algo definitivo”, estando aberto a reestruturações de ideias. Além disso, segundo a autora, deve tomar cuidado para não constranger o entrevistado com concordâncias e discordâncias, assumindo uma certa neutralidade para não influenciar respostas e posicionamentos.

Outro apontamento interessante é referente à transcrição que, segundo Szymanski (2011, p. 77), é a “primeira versão escrita da fala do entrevistado”. É esse o momento em que o entrevistador revive pela primeira vez sua relação com o entrevistado, buscando ser o mais fiel possível ao que foi dito. Após muitas leituras da fala transcrita, o pesquisador imerge nos dados produzidos e inicia o processo de categorização buscando, de uma forma particular, agrupar as falas conforme a compreensão, experiência, valores e teorias do conhecimento do pesquisador.

O processo de análise de dados é referido pela autora como uma “atividade de interpretação” (SZYMANSKI, 2011, p. 65) pela qual o pesquisador irá desvelar o oculto, ou seja, interpretar também aquilo que não foi expressado diretamente na fala, mas está implícito nas entrelinhas do que foi dito. Ainda, considera que “é na prática que se consolidam os procedimentos de análise, mas estes não deverão se ‘fetichizar’ a ponto de afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade” (Ibid., p. 66), o que dependerá da escolha teórico-metodológica.

Assim, observações participantes, observações diretas e entrevistas em duplas e em grupo focal constituíram os instrumentos de produção de dados da pesquisa, cumprindo com o primeiro princípio do Estudo de Caso, que diz respeito à utilização de múltiplas fontes de evidência.

O segundo princípio está relacionado à criação de uma base de dados, ou seja, ao armazenamento dos dados produzidos pelas fontes de evidência. Segundo Yin

(2005), esse princípio acentua a necessidade de confiabilidade da pesquisa, pois exige que o pesquisador armazene os dados em dois locais diferentes: no primeiro de forma pura, isto é, tal e qual eles foram coletados; e no segundo os dados com alterações (marcações, grifos, recortes, etc.). Como exemplo posso citar as entrevistas: elas foram transcritas e armazenadas em um arquivo digital e outro impresso, o qual chamarei Caderno de Entrevistas. Após isso, realizei cópias delas, e sobre essas cópias iniciei o processo de análise: recortando, grifando, anotando palavras-chave, etc.

O terceiro princípio do Estudo de Caso é manter o encadeamento das evidências, ou seja, elas não operaram na pesquisa de forma isolada, ou então com maior importância a alguma fonte em relação a outra. O leitor pode, se desejar, fazer suas conclusões a partir de qualquer uma das fontes, o que significa que elas possuem o mesmo peso na pesquisa. Assim, tanto as observações realizadas na turma de ES I e II quanto as entrevistas foram consideradas igualmente, no momento da triangulação dos dados.

O termo triangulação, segundo Duarte (2009)⁹, tem origens nas navegações, quando o ângulo entre três pontos determinava a posição de um ponto de referência. O autor explica que na área da Psicologia, Campbell e Fiske utilizaram a triangulação para testar resultados obtidos a partir de diferentes técnicas quantitativas. Segundo ele, “a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados” (DUARTE, 2009, p. 21). Assim, nas pesquisas de Estudo de Caso, a triangulação pode ser de quatro tipos: dos dados, dos investigadores, das teorias e das metodologias.

No caso dessa pesquisa, utilizei a triangulação dos dados, isto é, de fontes múltiplas que “visem a corroborar o mesmo fato ou fenômeno” (YIN, 2010, p.143). Em outras palavras, trianglei as análises realizadas sobre as observações diretas, observações participantes e sobre as entrevistas para que elas corroborem respostas a um mesmo fato/questão: como estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na construção da docência no ES?

Realizei quatro análises para responder aos objetivos da pesquisa: a) análise das observações participantes registradas em diários de campo (sobre os estagiários

⁹ Teresa Duarte é doutora na área da Sociologia e escreve no referido artigo sobre a utilização da triangulação como procedimento metodológico.

nos encontros da disciplina ES I e II); b) análise das observações diretas registradas em diários de campo (sobre os estagiários em docência na EI); c) análise das entrevistas (semiestruturada e focal) e d) análise da soma dessas três¹⁰.

Todas as análises realizadas partem de discursos escritos (meus discursos, nas observações, e discursos dos estagiários, nas entrevistas), tiveram como procedimento as fases propostas pela Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galliazzini (2011): unitarização, categorização e captação do emergente.

Unitarizar significa, segundo Roque Moraes (2003), a desmontagem do *corpus* textual, ou seja, a desmontagem do texto a ser analisado. No meu caso, esse *corpus* é composto pelos escritos no meu diário de campo sobre as observações diretas, observações participantes e pelas transcrições das entrevistas realizadas. Desmontar esses textos significa ler um a um, várias vezes, e destacar ideias que eles apresentam. Ao contrário do que a palavra unitarizar remete, nesse processo o objetivo não é tornar o texto uma unidade, uma totalidade de ideias, mas sim tornar cada ideia uma unidade, que depois será relacionada com ideias que tratem do mesmo tema, no processo de categorização.

A unitarização de ideias aconteceu sobre os dados produzidos pelas fontes de evidência, que estavam registrados no diário de campo (observações) e nas transcrições (entrevistas). Para exemplificar esse procedimento, utilizo dois excertos, cada qual de um registro:

Registro	Excerto	Ideia unitarizada
Observação Participante (Diário de Campo, 08/08)	A professora orientadora pediu que os estagiários escrevessem seus pensamentos em um diário, no decorrer da semana, a qualquer hora. Eles não estão entendendo que isso não será para prestar contas a ela, e perguntam se existe uma estrutura, um modelo, para escreverem esse diário. Um aluno questionou qual será o prazo de entrega, demonstrando sua preocupação com a prestação de contas à orientadora.	Os estagiários entendem que a produção de escrita, no ES, tem por objetivo prestar contas à orientadora.
Entrevista focal (Caderno de Entrevistas)	“E no meio disso tudo ficam os planejamentos. Às vezes a gente tem muita coisa para fazer e tem que	O planejamento é visto como atribuição formal,

¹⁰ Reconheço que um estudo de caso depende de tempo e organização do pesquisador pela grande quantidade de dados e análises envolvidos, o que fui considerando quando elaborei os cronogramas da pesquisa.

de Grupo Focal, p.15)	dar conta do planejamento e ainda pensar em uma melhor forma de trabalhar em sala de aula.”	burocrática, sem relação direta com a sala de aula.
-----------------------	---	---

Tabela 2: Exemplo de procedimento de unitarização

Podemos observar que a partir de cada trecho (um produzido por mim, a partir das observações, outro retirado da fala de um entrevistado do grupo focal) existem ideias implícitas. O primeiro procedimento da ATD, a unitarização, consiste em captar essas ideias, reduzindo grandes sentenças a frases que representem uma compreensão do que estas sugerem. O passo seguinte é a categorização.

Categorizar as ideias unitarizadas implica em relacioná-las. Ou seja: em cada conjunto de textos (diários de campo e transcrições das entrevistas) haverá ideias relacionadas a temas comuns, e esses temas serão as categorias. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), elas podem ser pré-definidas ou emergentes. A pré-definição de categorias acontece quando o pesquisador já estrutura os temas (categorias) que pretende focar na análise. Na minha pesquisa, pretendo deixar que essas categorias emergjam a partir dos sujeitos participantes, ou seja, dos estagiários, constituindo assim categorias emergentes.

Um exemplo de categorização pode ser observado nos mesmos trechos apresentados acima. Após realizada a unitarização de ideias, busquei unir suas temáticas centrais, agrupando-as e dando-lhes um título que as indicasse, como pode ser visto a seguir:

Registro	Excerto	Ideia unitarizada	Categoria
Observação Participante (Diário de Campo, p.8)	A professora orientadora pediu que os estagiários escrevessem seus pensamentos em um diário, no decorrer da semana, a qualquer hora. Eles não estão entendendo que isso não será para prestar contas a ela, e perguntam se existe uma estrutura, um modelo, para escreverem esse diário. Um aluno questionou qual será o prazo de entrega, demonstrando sua preocupação com a prestação de contas à orientadora.	Os estagiários entendem que a produção de escrita, no ES, tem por objetivo prestar contas à orientadora.	ES e cumprimento de exigências

Entrevista focal (Caderno de Entrevistas de Grupo Focal, p.15)	“E no meio disso tudo ficam os planejamentos. Às vezes a gente tem muita coisa para fazer e tem que dar conta do planejamento e ainda pensar em uma melhor forma de trabalhar em sala de aula.”	O planejamento é visto como atribuições burocráticas , sem relação direta com a sala de aula.	
--	---	--	--

Tabela 3: Procedimento de categorização

Notamos que as palavras coloridas em vermelho expressam o pensamento que guiou ao título da categoria. Meu objetivo, ao categorizar, foi atribuir um nome que fosse o mais objetivo e sucinto possível, que quando lido me remetesse aos respectivos trechos unitarizados. Após o surgimento das categorias, nessa pesquisa, foi possível avançar para a terceira etapa, a captação do emergente.

A captação do emergente consiste na leitura e articulação das categorias, buscando relacioná-las para compreender o que elas expressam. Nesse momento, o pesquisador compreende melhor a relação entre os temas (no meu caso, emergentes) da sua pesquisa. É nesse processo que se constrói o *metatexto*, que é o texto final construído a partir dos outros textos, que foram analisados. Também é possível exemplificar como essa etapa aconteceu, embora foi preciso resumir para que coubesse na tabela:

Registro	Ideia unitarizada	Categoria	Captação do emergente
Observação Participante (Diário de Campo, 08/08)	Os estagiários entendem que a produção de escrita, no ES, tem por objetivo prestar contas à orientadora.	ES e prestação de contas	As compreensões que os estagiários têm sobre a dissociação entre teoria e prática também expressam a ideia de que o planejamento é a teoria, a prestação de contas, que pouco tem relação com as
Caderno de Entrevistas de Grupo Focal, p.15	O planejamento é visto como atribuições burocráticas , sem relação direta com a sala de aula.		

Caderno de Entrevista de Duplas, p. 10	Os estagiários separam o curso em disciplinas teóricas e práticas.	Teoria x Prática	ações docentes em sala de aula.
Caderno de Entrevistas de Grupo Focal, p. 21	Os estagiários dizem que existem teorias que não são “úteis” para a prática.		

Tabela 4: Captação do emergente

Após realizar os primeiros dois procedimentos da ATD, 3 categorias emergiram dos dados produzidos pelas fontes de evidência. É importante lembrar que, para realizar a captação do emergente, tais categorias devem ser relacionadas e, sobre estas relações, se construir o metatexto. Por isso, elas não serão apresentadas em subtítulos diferentes, mas estarão presentes no decorrer dos capítulos seguintes, mescladas no corpo do texto, a fim de compreender os conhecimentos mobilizados e articulados pelos estagiários, no ES. A imagem a seguir apresenta as categorias emergentes:



Figura 3: Categorias emergentes

Estas categorias abrangem, ainda, subcategorias, que foram criadas com a intenção de representar de forma mais especificada as ideias contidas em cada título amplo, tal como ilustrado a seguir:

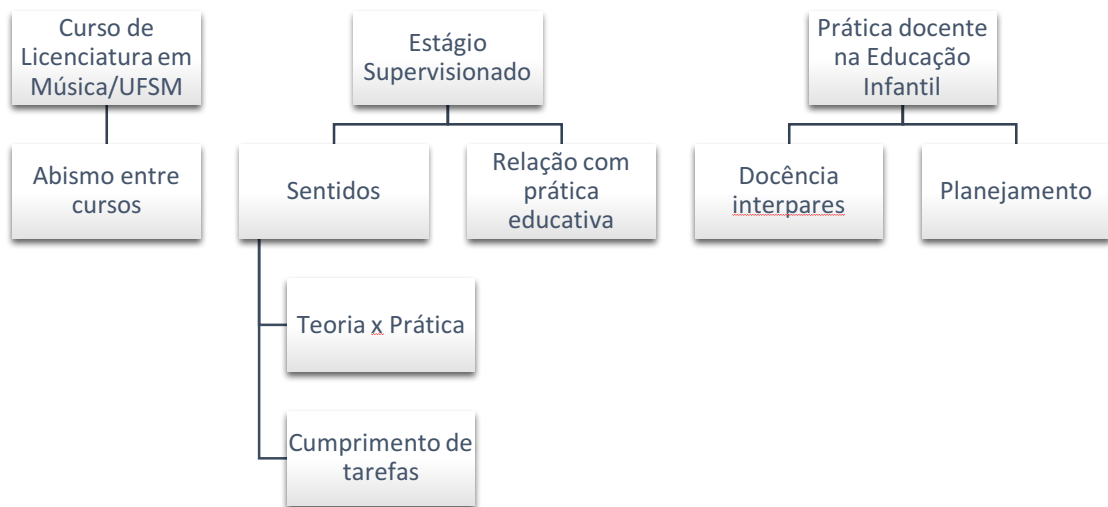


Figura 4: Categorias e sub-categorias emergentes

Acredito que, em primeiro lugar, realizar uma pesquisa que movimente os estagiários a falarem sobre si próprios, acerca dos conhecimentos mobilizados e de suas estratégias para articular esses conhecimentos possa contribuir para a formação desses futuros professores de Música. Em segundo lugar, e embora não seja este o objetivo dessa pesquisa, será proveitoso ao curso de Licenciatura em Música pensar sobre os conhecimentos que vem sendo construídos e articulados nos componentes curriculares, a partir dos resultados dessa pesquisa que, de certa forma, também irá mencionar conhecimentos desenvolvidos durante a graduação.

A tabela a seguir apresenta a organização que foi seguida na realização da pesquisa.

Mês	Atividade
Março – Julho (2016)	Produção de dados: quatro observações participantes (ES)
Agosto - Novembro (2016)	Produção de dados: três observações participantes e uma direta
Novembro - Dezembro (2016)	Produção de dados: entrevistas semiestruturadas (segunda fase)
Janeiro (2017)	Análise das observações diretas e participantes
Fevereiro/ Março (2017)	Análise das entrevistas (fase 1 e fase 2)

	Triangulação das análises (das observações e das entrevistas)
Abril / Junho (2017)	Construção do texto final
Agosto (2017)	Apresentação da pesquisa (defesa de dissertação)

Tabela 5: Organização da pesquisa

A seguir, discorro acerca dos dados produzidos nesta investigação, dialogando com autores que embasaram este estudo e apresentando, imbricadas no texto, as categorias e subcategorias emergentes da ATD.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO ENSINO SUPERIOR

Quando penso na expressão *formação de professores*, lembro-me de um trecho do livro *Os professores e a sua formação*, de António Nóvoa (1997), no qual ficam expressas questões como:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p. 28).

Se hoje entendo que a formação de professores não acontece somente no curso de Licenciatura, embora esse seja o *locus* prioritário para a formação e certificação da docência, reconheço que enquanto estagiário essa ideia não estava tão clara em meus pensamentos. Eu acreditava, assim como ainda vejo estudantes acreditando, que eu aprenderia a ser professor no curso de Licenciatura em Música. Entendia que seria necessário continuar me formando após a graduação, mas no aspecto específico da minha área, ou seja, nos conhecimentos musicais, acreditando que os conhecimentos de *como ensinar* seriam, todos, desenvolvidos naquele curso.

Diferentemente do pensamento expresso, o Estagiário 4 demonstrou compreender que a formação é permanente, e que não seria possível aprender a ser professor unicamente em um curso, com duração de quatro anos. Além disso, na mesma direção mencionada por Nóvoa (1997) no excerto anterior, o estagiário acredita que a formação depende do querer individual.

Tu vais estar cinquenta anos dando aula e tu ainda vais aprender alguma coisa. Tu vais adquirindo conhecimento, mas aí vai da pessoa, se a pessoa vai querer adquirir conhecimento ou quer ficar dando as mesmas aulas de mil novecentos e alguma coisa. Acho que a profissão de ser professor de Música se constitui de uma formação continuada, a cada dia a gente aprende. (Estagiário 4, p.14).

Por esse motivo é que hoje destaco a expressão *formar não, formar-se!*, no texto de Nóvoa (1997), que me lembra também Gilles Ferry, ao entender que: “formar-se não deve ser mais do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se oferecem e que o próprio

formando procura¹¹” (FERRY, 1987, p.43, tradução minha). Os dois autores entendem que o ensino superior não forma, mas pode ser um lugar de formação, dependendo do *querer formar-se* daquele que está vivendo este processo. Um lugar entre tantos outros pois estamos sempre nos formando pessoas e profissionais. Reforço então que nossas experiências, anteriores e posteriores ao curso de Licenciatura, também são formadoras e compõem quem somos profissionalmente, elas também são dispositivos que nos fazem pensar, agir, idealizar e nos formar professores.

O curso de Licenciatura tem como objetivo formar e certificar professores para a atuação profissional, diferente das demais experiências que, por mais formativas que sejam, nem sempre têm essa intencionalidade. Além da formação, o diferencial deste curso está na certificação para a docência, apontada pela Lei 9.394/96 (LDB/96) como requisito para a profissão docente, na educação básica¹², sendo que as novas contratações de professores deveriam, para estarem de acordo com a Lei, observar essa exigência. Ou seja, para ser professor de Música é necessário ser licenciado em Música, e essa certificação acontecerá em Universidades.

Carvalho (1998) organizou uma tabela apresentando os cursos e programas que formam e certificam para a docência, em nível Superior, indicando o artigo da LDB que trata sobre eles:

Nova LDB – Nível Superior – Cursos e Programas

Cursos e Programas	Base Legal
Curso de licenciatura, de graduação plena	art. 62
Cursos formadores de profissionais p/ a educação básica	art. 63, I
Curso Normal Superior (Educ. Infantil e 1 ^{as} séries)	art. 63, I
Programas de formação pedagógica (Diplomados E. Sup.)	art. 63, II
Programas de Educação Continuada	art. 63, III
Curso de Pedagogia (profissionais de educ. p/ E. Básica) *	art. 64
Curso de Pós-graduação (Idem) *	art. 64

* A critério da Instituição, garantida a base comum nacional

Figura 4: tabela de cursos e programas de nível superior. Fonte: Carvalho (1998).

¹¹ “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (FERRY, 1987, p.43)

¹² Exceção acontece com aqueles professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que poderão, em condição transitória, apresentar certificado de conclusão em curso de nível Médio, modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Música¹³, que indicam, no Artigo 3º, como perfil do formando,

capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (BRASIL, 2004).

Baumer (2012) investigou as DCN dos cursos de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, buscando analisar a formação dos professores de Arte que atuam na Educação Básica. Referente às DCN do curso de Música, critica a “ausência de referência à educação, mais precisamente ao trabalho como professor na educação básica” (BAUMER, 2012, p. 2).

Essa observação é reforçada no artigo quarto, que trata das competências e habilidades que a formação profissional deve desenvolver: o documento cita a competência de ‘atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música’. (Ibid.).

Motivado pelo texto do autor, analisei as referidas Diretrizes e corroboro ao observar que o artigo quarto aponta cinco competências e habilidades que o Curso de Música deverá possibilitar aos formandos construir, entretanto, nenhuma menciona a docência ou algum aspecto pedagógico. Além disso, no artigo quinto são indicados os três núcleos de conteúdos mínimos, que são: conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos. As relações com os conhecimentos pedagógicos não aparecem em nenhum desses núcleos, e olhando para o terceiro, que revela os conteúdos teórico-práticos, podemos ver o destaque dado para “o exercício da arte musical e do desempenho profissional”, enquanto que Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias parecem ter função secundária, indicada pela expressão “incluindo também [...]”.

¹³ É bom lembrar que o Curso de Música inclui a Licenciatura, o Bacharelado e ainda outras modalidades, definidas pelos projetos pedagógicos da instituição (BRASIL, 2004).

Podemos considerar que as DCN – Música (2004) não são exclusivas à Música - Licenciatura, mas ao curso como um todo (licenciatura, bacharelado, etc.). Assim, não poderíamos esperar que todas as indicações das diretrizes incluíssem a formação para a docência. Mas o que é perceptível é que a atuação como professor na educação básica está praticamente ausente dessas diretrizes. Será que isso reflete o modo como a Licenciatura em Música é entendida, pelos estagiários envolvidos nessa pesquisa?

Olhando especificamente para os cursos de formação de professores de Música, as licenciaturas, Teresa Mateiro (2009) analisou 15 projetos pedagógicos de instituições (incluindo a UFSM, *locus* de formação dos estagiários dessa pesquisa) para compreender o processo de formação do professor de Música, nesses cursos. A escolha pelos PPPs foi realizada pela autora entender que um projeto pedagógico revela a identidade e “a referência das ações e decisões de um determinado curso” (BRASIL, 2006, p. 7). Estamos falando de documentos legais específicos para as licenciaturas em Música (diferentemente das DCN, conforme apontei alguns parágrafos acima).

Dentre os quinze cursos participantes da pesquisa, apenas dois deles não exigem um teste de conhecimentos específicos em Música para o ingresso dos licenciandos. Segundo Mateiro (2009, p. 60), a maioria dos cursos realiza uma prova prática que, “normalmente, constitui-se de uma prova instrumental e/ou vocal” e uma prova teórica, que considera “aspectos de percepção musical e/ou questões dissertativas sobre educação musical”. Algumas instituições ainda incluem a realização de uma entrevista.

A UFSM, *locus* de formação dos estagiários participantes dessa pesquisa, realiza um teste específico que contempla: 1. Prova teórica; 2. Prova prática, sendo ela composta por leitura à primeira vista, performance em um instrumento musical e canto acompanhado de instrumento musical; 3. Prova de percepção musical, composta por solfejo rítmico e melódico. No caso do curso de Licenciatura em Música, a prova inclui um momento de entrevista, visando conhecer os motivos que levaram o candidato a escolher esta modalidade, voltada à docência.

Podemos perceber que o perfil desejado do candidato à Licenciatura em Música corresponde a ter algum tipo de conhecimento musical. Os objetivos de nove dentre os quinze PPPs analisados por Mateiro (2009) são:

formar professores de música para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio. Entretanto, em alguns documentos o objetivo se amplia ao campo da educação musical, incluindo toda e qualquer atividade de ensino e aprendizagem. (MATEIRO, 2009, p. 61).

O PPP do curso de Licenciatura em Música da UFSM também vai nessa direção, tendo como objetivo “formar o professor para a docência na Educação Básica da rede de ensino brasileira, possibilitando também, [a atuação] em projetos sociais, música popular ou regência de coros” (Página online do Curso de Música/UFSM, visitada em 05/06/2016).

Referente à carga horaria dos componentes curriculares, Mateiro produziu uma tabela que ilustrou a posição que os conhecimentos assumem na formação dos licenciandos, segundo os PPPs:

Áreas	Musical	Psicopedagógico	Psicopedagógico	Cultural	Outro	Eletivas	Compl.
<i>Instituições</i>	%	Específico	Geral	%	%	e/ou	%
		%	%			optativas	
						%	
<i>Ufal</i>	42	30	10	4	0	7	7
<i>UFC</i>	55	22	9	2	0	5	7
<i>Ufes</i>	54	14	14	5	3	10	0 ⁶
<i>UFG</i>	35	39	11	0	0	10	5
<i>UFMS</i>	52	32	7	3	0	0	6
<i>UFPEl</i>	47	32	10	1	0	3	7
<i>UFRN</i>	25	31	10	0	0	26	8
<i>UFSCar</i>	26	46	14	1	0	7	6 ⁷
<i>UFSM</i>	43	32	10	0	0	9	6
<i>Udesc</i>	39	36	3	0	0	13	9
<i>UEL</i>	48	32	6	4	0	4	6
<i>UEM</i>	46	31	11	2	0	4	6
<i>UEMG</i>	48	29	11	5	0	0	7
<i>Uergs</i>	39	33	9	2	4	6	7
<i>FMCG</i>	40	39	7	4	3	0	7

Figura 5: Distribuição das disciplinas por áreas. Fonte: Mateiro (2009)

Como percebemos, a porcentagem maior de disciplinas, nos cursos de Licenciatura em Música, corresponde aquelas que abordam conhecimentos específicos da área: história da música, harmonia, contraponto, regência, etc. Em segundo lugar estão dispostos os componentes referentes aos conhecimentos psicopedagógico-específicos, que entendo aqui como pedagógico-musicais: didática

musical, educação musical brasileira, práticas do ensino de Música, etc. A porcentagem destas duas áreas é bastante diferente em relação aos demais componentes, sendo que o denominado “psicopedagógico geral” abrange as disciplinas como políticas públicas, psicologia, história da educação, etc., os quais ampliam as discussões e compreensões sobre ser professor na educação básica, objetivo geral dos cursos de licenciatura em Música apresentados.

Mateiro conclui que a posição privilegiada ocupada pelas disciplinas de áreas específicas do conhecimento musical deixa evidente que “o professor de Música é um músico, [...] fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor” (MATEIRO, 2009, p. 64). Entretanto, os estagiários participantes da pesquisa que desenvolvi não compreendem a organização curricular do curso dessa forma. Todos mencionaram, nas entrevistas individuais e em grupo focal, que há equilíbrio entre as disciplinas do curso, porém, que “há um abismo entre as disciplinas da Licenciatura e da Música” (Grupo Focal, p.6).

No decorrer das entrevistas individuais, a expressão “abismo” esteve presente no discurso das três duplas (Estagiários 1, 2, da mesma dupla, e Estagiários 4 e 6, de duplas diferentes), e ambas se referiam à falta de relação entre as disciplinas musicais e pedagógico-musicais. Percebi, no grupo focal, que entre os estagiários a expressão “abismo” era corriqueira, demonstrando que esse assunto era cotidiano entre eles. Acima de tudo, me chamou a atenção o modo como todos os participantes se dirigiam àquelas disciplinas: chamavam de disciplinas da Música aquelas cujo conteúdo central era a Música, e disciplinas da Licenciatura aquelas centradas nos conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais.

O curso, que tem o nome de Licenciatura **em** Música, é entendido pelos estagiários como Licenciatura **e** Música, ou, conforme mencionado pelo Estagiário 2: “Para mim são dois cursos. Eu me esforço para ver, para agregar, para trazer o material e para juntar esses cursos, [mas] para mim eles são completamente separados”. (Estagiário 2, p.5-6). O estagiário 1, em direção semelhante, relatou: “Para mim é como se tu tivesse uma caixa para cada curso: uma para Licenciatura e uma para a Música”. (Estagiário 1, p.6).

Quando a terceira dupla foi questionada acerca de suas compreensões sobre o curso de Licenciatura em Música, o Estagiário 6 afirmou que:

Tem um abismo entre os cursos, muito grande. É como se o pessoal daqui não conversasse com o pessoal de lá. As disciplinas não são interligadas, principalmente as da Licenciatura [sic], pois se o curso está formando professores, a questão do ensino teria que ser muito mais presente em todas as disciplinas. Falta a parte da Licenciatura [sic]. (Estagiário 6, p.4)

Mais uma vez, podemos perceber a utilização da expressão “da Licenciatura” para se referir às disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais, como se o curso de Licenciatura formasse um profissional que soubesse como ensinar, sem estabelecer relações com os conhecimentos específicos do que ele estará ensinando. Tive a sensação de que os estagiários entendem que independente da área de conhecimento, “os procedimentos” para ensiná-la são os mesmos, como se ensinar Música e ensinar Ciências, por exemplo, requeressem a mesma metodologia, independe dos conhecimentos específicos que constituem essas áreas.

Assim, pude perceber que os conhecimentos pedagógico-musicais, ao longo da produção dos dados da pesquisa, foram praticamente ausentes nos relatos dos estagiários, que figurativamente dividiam o curso por um “abismo”, estando de um lado os conhecimentos pedagógicos e do outro os musicais. Essa ideia será aprofundada no capítulo que trata dos conhecimentos identificados pelos estagiários em sua docência, no ES.

Nessa mesma direção, o Estagiário 3 comentou: “Dá para ver que são dois mundos diferentes. No Centro de Educação é uma realidade e aqui é outra”. A respectiva entrevista aconteceu no prédio onde está situada a coordenação do curso de Música/UFSM, local no qual são ofertadas as disciplinas musicais (Teoria e Percepção, História da Música, Harmonia, Contraponto, Análise, Canto Coral, Técnica Vocal, dentre outras) e duas disciplinas pedagógico-musicais (Educação Musical e Práticas Educativas). Os componentes curriculares voltados aos conhecimentos pedagógicos (Psicologia da Educação, Políticas Públicas e Educação, Didática, etc.) estão lotados no Centro de Educação (CE), prédio distinto do curso de Música, pelo qual passam todos os alunos dos cursos de Licenciatura da UFSM. Também é no CE que são desenvolvidas as disciplinas de Didática Musical e Estágio Supervisionado, consideradas como pedagógico-musicais.

O abismo ao qual se referem os estagiários pode ser ilustrado pela distância geográfica entre os dois prédios, cada qual com suas ênfases, na Música e/ou na Educação. Mas o motivo principal que parece ter levado os entrevistados a utilizarem

esse termo para indicar a desconexão entre as disciplinas foi mencionado por eles mesmos, quando disseram que: “A gente faz dois cursos simultâneos. Às vezes um semestre mais voltado para um lado e no outro semestre mais voltado para o outro”. (Estagiário 4, p.2). Uma explicação mais detalhada sobre essa frase foi apresentada pelo Estagiário 5 que, embora não estivesse junto ao Estagiário 4 no momento da entrevista, completou:

[...] os primeiros semestres são basicamente disciplinas de Música, salvo uma que outra disciplina da educação, que é mais questão histórica mesmo. Só depois, lá pela metade do curso, é que tu chegas à prática, e tu te dá conta que tens que ir para a sala de aula. E quando a gente chega na Licenciatura [sic] a gente para de tocar, para de aprender Música. (Estagiário 5, p.4)

A organização curricular do curso de Licenciatura em Música prevê que as disciplinas do núcleo pedagógico sejam cursadas, em maior número, após o segundo semestre do curso, o que pode estar contribuindo para o “abismo” percebido pelos estagiários entre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que eles têm construído, em sua formação. Esse tema será aprofundado no capítulo seguinte, que trata da prática educativa como componente curricular presente no decorrer de todos os semestres do curso.

O exposto talvez nos levasse a pensar que a organização curricular da Licenciatura em Música/UFSM venha causando dificuldades para os estagiários articularem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, porém, não podemos atribuir essa responsabilidade a um único curso que, como mencionado anteriormente, não é o único responsável pela formação dos acadêmicos. Também é importante lembrar que a formação não é resultado exclusivo das disciplinas que compõem o seu currículo, mas também dos encontros de alunos com alunos, professores e alunos, professores e professores, alunos e conhecimentos, da maturidade individual, do interesse, etc.

Assim, 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 [sic] e a Música”. Mas estas experiências irão depender do querer formar-se, da maturidade do sujeito. É o que pude perceber no relato do Estagiário 6, que disse:

Na verdade, até o quarto semestre mais ou menos eu não consegui fazer relações entre as disciplinas. A partir do quinto semestre, a gente começou a ter umas aulas um pouco diferenciadas que, me pareceu ter aberto os olhos... Mas no Estágio, sim, consegui ver mesmo a música dentro da escola e todo o potencial que ela tinha. Consegui relacionar com aquelas coisas que a gente já tinha aprendido nas disciplinas mais específicas da Música, e que eram muitos conhecimentos musicais, de teoria [...] então não te levas tanto a pensar na música como uma ferramenta dentro da escola, mas sim a música pela música. Acho que essa relação a gente faz mais a partir do momento que a gente tem um amadurecimento dentro do curso, mais no estágio que a gente começa a fazer essas relações. (Estagiário 6, p.7)

A leitura que faço desse relato engloba dois aspectos que considero relevantes: primeiramente, o entrevistado traz em seu discurso a *maturidade* como parte relevante no processo de construção da docência, o que me faz lembrar da maior inquietação ao elaborar o projeto desta pesquisa: a minha docência, enquanto estagiário. Hoje, ao vivenciar desafios na docência, percebo que tive oportunidades formativas sobre as quais não busquei aprofundamento. Ignorei e descartei informações, deixei de fazer as devidas relações entre vivências no curso, possivelmente pela minha imaturidade com relação às expectativas profissionais.

Nessa direção, lembro que António Nóvoa escreveu que a construção da docência é um processo complexo e que necessita de tempo, “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA 1995, p.16). Mais um motivo que sugere a utilização da expressão *construção da docência*, que acentua a ideia da docência como desenvolvimento constante, como contínuo. Assim, o Estágio Supervisionado tem sido apontado, pelos Estagiários 5 e 6, como momento de articulação de conhecimentos e de perceberem-se “amadurecendo”. O que motiva este apontamento?

Esse é o segundo ponto que destaco sobre a fala do Estagiário 6: segundo ele, foi somente no estágio que percebeu “a Música dentro da realidade escolar”, ou seja, o estágio significou o único momento dentro do curso no qual o acadêmico relacionou os conhecimentos construídos durante a graduação, pois a prática docente exigiu esta relação. Foi necessário a articulação de conhecimentos construídos até então, ao confrontarem-se com a escola, com os alunos, com a dinâmica de sala de aula, etc. Assim, concordo com Wielewick quando menciona, em sua tese de doutorado chamada “Prática de ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura”, que

Se há, por um lado, o reconhecimento de que o estágio tanto é uma etapa importante na formação de professores, quanto uma oportunidade da maior relevância para estar em contato com a escola, há indícios razoavelmente claros de que a organização institucional na universidade é pouco coerente com a necessidade de convívio com a escola. (WIELEWICK, 2010, p. 166).

Nesse sentido, considere importante compreender como os estagiários percebem a organização curricular do curso de Licenciatura, porque, por mais que sua formação para a docência não se resuma a este curso, esse é o único *locus* que explicita o objetivo de formar professores. A partir de algumas pesquisas, vi que a escolha pelo curso de Licenciatura em Música nem sempre é motivada pelo desejo de ser professor (eu mesmo busquei esse curso para “aprender mais sobre música”, sem a intenção de ser professor).

Cereser (2003; 2004) investigou como alunos de licenciatura em Música percebem a adequação de sua formação em relação às demandas de ser professor. Sobre as escolhas pela Licenciatura, apresento o gráfico produzido pela autora a partir dos questionários de múltipla escolha distribuídos para os acadêmicos:

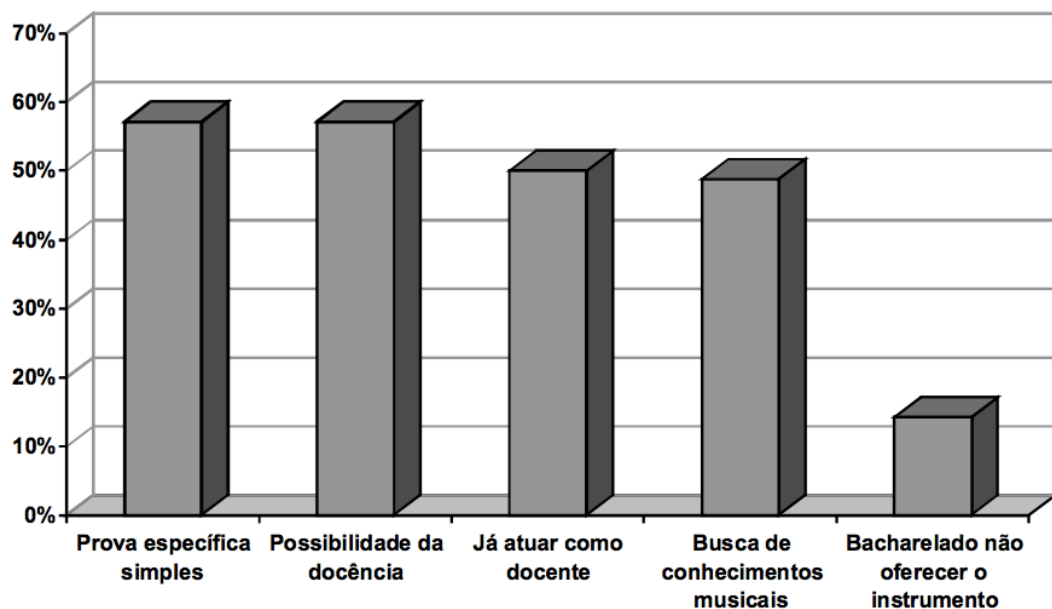


Figura 6: Motivos pela escolha do curso de Licenciatura em Música. Fonte: Cereser (2004)

Como podemos ver, os motivos da escolha pela Licenciatura em Música não apontam para a formação para a docência, em primeiro lugar. Esta opção está empatada com o fato de a prova específica para ingresso no curso de Licenciatura ser

mais simples do que a prova específica do curso de Bacharelado. Entretanto, ocorre que durante o curso, com o decorrer dos semestres, os acadêmicos vão experimentando caminhos que podem conduzi-los à futura docência, como podemos ler no excerto do Estagiário 4:

[...] muita gente, e eu me coloco nesse grupo de pessoas, entra na Licenciatura sem querer a licenciatura. Eles querem a Música. Daí tu vais percebendo a escolha que tu fizeste bem para frente... A pessoa começa a escolher: é isso que eu quero? Não é isso que eu quero? Mas aí fica um buraco porque a gente era muito cru para entender a proposta do curso, no início. (ESTAGIÁRIO 4, p.3)

Mais uma vez, podemos perceber a separação da Licenciatura e da Música presente na fala dos estagiários, quando o Estagiário 4 menciona que muitos não querem a Licenciatura, mas querem a Música. Segundo o relato, o amadurecimento do sujeito no curso possibilita que ele compreenda, gradativamente, a proposta deste curso. Entretanto, alguns conhecimentos acabam deixados de serem construídos pela falta de sentido que os estagiários estabelecem, no início do curso, deixando “um buraco” na formação, ou seja, fazendo falta no momento em que a decisão pela docência acontece.

O gráfico elaborado por Cereser (2004) indica que 50% dos acadêmicos já atuam como docentes, embora, como lembra a autora “legalmente sabemos que isso não poderia estar ocorrendo, pois apenas depois de receber o certificado dos cursos superiores é que o licenciando obterá a licença para atuar profissionalmente” (CERESER, 2004, p. 33). Ao questioná-los sobre seu local de atuação profissional, ela verificou que 71,42% destes alunos é professor individual de instrumento musical, atividade que não exige formação superior, enquanto que 14,28% é professor na educação básica, onde seria necessário o diploma de certificação naquele curso.

Situação semelhante foi analisada por Soares (2015), com 23 alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSM, dos quais alguns fazem parte dos estagiários entrevistados em minha pesquisa. A autora verificou que 20 dos 23 alunos que responderam os questionários atuam profissionalmente na área da Música, mas não necessariamente como professores na educação básica. Os números ficaram distribuídos da seguinte forma:

Acadêmicos que trabalham com ensino de Música em aulas particulares (8), seguidos de participantes de bandas ou grupos musicais (7), participantes do

coral do curso de Música (4), projetos sociais (3) e, por fim, empatados estão estágio supervisionado (2) e educação básica (2). (SOARES, 2015, p. 27).

Percebo que Soares (2015) e Cereser (2004) indicaram uma mesma situação: a maioria dos alunos do curso de Licenciatura já atua profissionalmente com ensino individual de instrumento, seguida de atuação profissional em bandas ou grupos musicais, e a minoria na educação básica. Vale lembrar que é mais difícil conseguir ser professor na educação básica sem o diploma de licenciado, e isso pode influenciar no número reduzido de acadêmicos que responderam essa alternativa. Mas, inegavelmente, o ensino de performance e técnicas instrumentais e a atividade de ser músico ocupam a centralidade da atuação dos licenciandos.

No caso dos seis acadêmicos entrevistados nesta pesquisa, observei que cinco deles têm na Música uma área de remuneração financeira, mesmo que ainda não tenham concluído o curso de lhes certifica profissionalmente para a docência. Tal certificação está relacionada à atividade de professor na educação básica, entretanto, não é requisito para as demais possibilidades de atuação profissional, as quais são realizadas pelos Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6. A tabela a seguir ilustra suas atividades, a partir do que foi relatado por eles na entrevista:

Estagiário	Atividade
1	Regente de coral em projeto social
2	Professor individual de instrumento musical e músico de banda
3	Professor individual de instrumento musical e músico de banda
4	Músico de banda
5	Professor individual de instrumento musical e músico de banda
6	Não exerce atividade remunerada

Tabela 6: Estagiários e suas atividades remuneradas

A maioria dos estagiários entrevistados exercem atividade remunerada como músicos de banda (4), seguidos da atividade de professor individual de instrumento (3). Apenas um estagiário atua como regente de coral, sendo ele o único acadêmico dentre os seis que tem o ensino coletivo de Música como objetivo, sobressaindo, nesse caso, os aspectos vocais e conhecimentos específicos para o canto coral. Talvez essa predisposição à mobilização de conhecimentos musicais (provocados pelo cantar, tocar, improvisar, interpretar, compor, etc.) tenha influenciado nas

expectativas dos estagiários sobre o ES, momento que, para eles, significaria o contato com a escola e com os conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais.

Embora percebamos que a maioria dos acadêmicos não adentram no curso de Licenciatura com o desejo de serem professores de Música na educação básica, vale destacar que o ES pode ser uma experiência formativa que motive os acadêmicos à esta possibilidade, conforme vemos na fala do Estagiário 3:

Durante o ES, a gente fez várias atividades e isso me deixou empolgado, daí falei 'bah, que legal cara, será que não pode ser uma possível área de atuação depois do Curso?' Para mim, independentemente do salário, sei lá, mas é um lugar que eu me adaptei, [que] eu gostei pra caramba, o carinho que eles retribuem pra gente, faz a gente se tornar mais professor, de alguma forma ou outra, quando uma atividade dá certo eles vão lá e dizem 'ah que legal professor eu gostei' e pedem pra repetir, nossa, aí tem alguma coisa, só que é complicado, é uma área boa de trabalhar, só que exige um pouco de paciência. (Estagiário 3, p. 10).

Pelo que se pode interpretar do excerto, o Estagiário 3 não pretendia ser professor de Música até o momento em que vivenciou o ES. Segundo o relato, foi após o contato com as crianças, na Educação Infantil, em sala de aula, que a docência nesse nível de ensino passou a ser considerada por ele *uma possível área de atuação, depois do Curso*. A partir de suas falas posteriores e das observações que realizei sobre suas ações nas aulas de ES, compreendi que a *paciência* referida por ele se refere aos resultados musicais que o estagiário espera alcançar com seus alunos, mas que, na Educação Infantil, necessitam de reformulações, pois a atividade musical exige aspectos cognitivos, motores e afetivos cujas bases estão em construção, nesta fase escolar. Este assunto será melhor apresentado no capítulo que trata da Educação Infantil, *locus* de ES dos participantes dessa pesquisa.

O que podemos concluir até o momento é que os estagiários adentram no curso de Licenciatura em Música com objetivos distintos, e que ser professor nem sempre está entre estes. Após cursarem disciplinas musicais, de um lado, e disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais, de outro, entendem que há um distanciamento (abismo) entre as mesmas, o que demonstra ausência de articulação dos conhecimentos, até então. Porém, o ES traz como possibilidade que articulações aconteçam, à medida que os estagiários se deparam com a docência na realidade escolar. Soma-se a isso a maturidade do acadêmico, que se desenvolve no decorrer do curso, e as oportunidades que vão surgindo e sendo construídas, que acabam

motivando-os a novos desafios e novas expectativas profissionais, dentre elas a docência.

A seguir, apresentarei o ES em seus aspectos legais e os sentidos que os estagiários participantes dessa pesquisa têm construído sobre esse momento da formação acadêmico-profissional.

4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando eu realizava minhas práticas docentes como estagiário no curso de Música/UFSM, pensava que aquele seria o momento de me tornar professor. Entendia que os conhecimentos sobre Música e sobre docência, construídos durante a graduação e antes dela, seriam todos relacionados na disciplina de ES e que eu me sentiria pronto para atuar como professor de Música na Educação Básica. Eu *colocaria a teoria em prática...*

Hoje entendo que, como discuti no capítulo anterior, a formação não é limitada ao Ensino Superior, e que muitas vezes durante a graduação percebemos mais perguntas do que respostas que nos constroem professores. Mas essa construção é contínua e o período de realização de Estágio possui outros sentidos que são diferentes (embora não opostos) dos que eu atribuía a esse momento na minha formação acadêmico-profissional. Além disso, percebo de outra forma a relação entre teoria e prática, tema que permanece ligado ao ES e à formação de professores desde sempre (PIMENTA; LIMA, 2010; KHAOULE, CARVALHO, 2012; GATTI, 2010).

Neste capítulo, focalizarei o ES por acreditar que é nesse campo que se desenvolve a aproximação da formação de professor e o contexto escolar da educação básica, acreditando que outras disciplinas curriculares também possam contribuir para essa aproximação. Percebo o ES como uma oportunidade formativa que, na ação docente¹⁴, contribuirá na construção da docência, oportunizando aos estudantes para que se sintam pertencentes ao espaço educacional de futura atuação e de (re)construir concepções de docência, de criar novos modos ser professor e não somente aplicar o que se aprendeu durante a formação. Apresentarei, ao mesmo tempo, concepções de teoria e prática que tem influenciado nos modos de ver o ES na formação de professores¹⁵.

É importante salientar que, para essa pesquisa, tematizo o estágio curricular de acadêmicos, futuros professores, o qual busca integrar o processo de formação do estudante a partir de relações com as disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2010).

¹⁴ Ao me referir à ação docente, não me restrinjo à prática em sala de aula, mas também à ação da reflexão e planejamento.

¹⁵ Apesar de ver que trabalhos de pesquisa apresentam um capítulo específico para a relação entre teoria e prática, irei falar sobre esse tema junto ao capítulo que trata do ES. Fiz essa escolha porque acredito que assim consigo expressar melhor a relação entre esses temas.

Este tipo de estágio é diferente do estágio profissional, que “tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto, volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 24). O estágio curricular nas licenciaturas, embora também possibilite o conhecimento de rotinas (da escola, por exemplo), não tem como centralidade o treinamento de atividades específicas, considerando que a docência envolve outros saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos nos momentos de ES. Zabalza (2014) compreende que o estágio curricular “consiste em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes” (p. 46-47).

Segundo a lei nº 11.788/08, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Artigo 3, parágrafo 1, “o estágio como ato educativo escolar supervisionado, orienta formas de acompanhamento” e salienta o estágio como parte do projeto pedagógico do curso de formação de professores, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Para desenvolver melhor essa ideia, apresento a seguir aspectos legais acerca do ES, que posteriormente serão somadas aos aspectos específicos do ES em Música.

4.1 Aspectos legais do estágio supervisionado na formação de professores

Para pensar como o ES vem sendo apresentado na legislação atual, tomo como referência a pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida por Andrade e Resende (2010), que buscaram situar legalmente o ES a partir da LDB/96. Nesse sentido, é importante voltar para alguns anos anteriores, principalmente para a configuração do modelo denominado 3+1 que predominou na formação de professores e ainda hoje deixa marcas. Esse modelo decorreu de formas de implementação pedagógica em cursos de formação superior realizados pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939, regulamentada pelo decreto 1.190. Nesse decreto fica evidente o aglomerado de

disciplinas que compunham cada curso (das seções de filosofia, letras, ciências pedagogia e didática), sendo que para formar-se bacharel o aluno estudaria três anos de disciplinas dos conteúdos específicos e, para ser licenciado, cursaria um ano do curso de Didática. Assim, o artigo 49 esclarece que

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939)

Saviani (2007) chama atenção para a predominância desse modelo de formação focado nos conteúdos culturais-cognitivos em relação aos pedagógicos-didáticos. Refiro esses conteúdos como específicos e pedagógicos, visivelmente separados no modelo 3+1, sendo que neste último estavam localizadas as Práticas de Ensino. Elas eram entendidas como um tema do curso de formação de professores, não obrigatório, mas que quando existia acontecia em colégios-modelo, os colégios de Aplicação (ANDRADE; RESENDE, 2010), onde os conteúdos das disciplinas específicas eram *aplicados*. Segundo os autores, o modelo 3+1 perdurou por anos, e em 1962 as práticas de ensino passaram a ser obrigatórias, sob forma de Estágio Curricular.

Como podemos ver, a primeira definição legal do ES aconteceu enquanto ainda se tinha ênfase no modelo 3+1, e possivelmente isso tenha criado sobre essa “prática de ensino” uma visão de aplicação dos conhecimentos específicos. Afinal, nos cursos de Licenciatura, o ES também era planejado (e ainda é) para acontecer ao final do curso, sendo visto como “momento da formação em que o licenciando deveria aprender a aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade” (CARVALHO, 1985, p. 51).

A década de 60 trouxe um modelo tecnicista para o desenvolvimento brasileiro e, conseqüentemente, para a educação. Assim, o produto também era focado nas salas de aula, e o ES foi conduzido pelo planejamento-execução-verificação de resultados. Além disso, a legislação orientava que as disciplinas de Metodologia deveriam “responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, 1972)”. Apesar de eu entender que no parecer houve uma tentativa de aproximar conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos, fica

evidente, conforme Andrade e Resende (2010) chamam a atenção, que as disciplinas de Metodologia eram entendidas como teoria e as Práticas de Ensino, como o nome diz, como práticas.

É importante perceber que, mesmo já tendo sido denominado Estágio Supervisionado, ainda se utilizava o termo “práticas de ensino”, o que pode reforçar à ideia de que esse é o momento de colocar em prática o ensino de conteúdos trabalhados nas disciplinas específicas da área, no curso de Licenciatura.

Na década de 80 as mudanças sociais, principalmente aquelas relacionadas à ampliação das possibilidades de acesso, pediam que também houvessem mudanças na educação. Pessoas que antes eram socialmente excluídas agora participavam, ampliando o número de alunos e deixando evidente uma diversidade cultural que exigia outros olhares do professor na escola. O estágio então foi visto como uma complementação do ensino e da aprendizagem, e a figura do professor passou a ganhar força, “seja no sentido de mantenedor da ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 239).

Na década de 90 foi homologada a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A Lei indicou a Educação como dever da família e do Estado, e modificou a situação que até então ocorria: no que competia ao Estado, a organização educacional vinha da União, e a partir da Lei 9.394/96 os estados e municípios passaram a participar dessa organização. Isso quer dizer que “competiu aos dirigentes estaduais e municipais o compromisso de inserir em sua proposta curricular valores próprios de sua localidade de modo a acolher as particularidades existentes em sua rede de ensino” (FIGUEIREDO; SILVA, 2008, p. 3). Sobre a formação de professores e a relação entre teoria e prática, acredito que se tenha, mais uma vez, tentado dar um passo adiante, pois a lei indica como um dos fundamentos da educação “a associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996, Art. 61, inciso I), que em 2009 foi mudado para “a associação entre teorias e práticas, **mediante estágios supervisionados** e capacitação em serviço”.

O Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. Assim

a prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito de a prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 240).

Me parece que aqui começou um movimento que poderia trazer duas grandes contribuições para a formação de professores: a primeira diz respeito a não separar teoria e prática, pois as práticas educativas estariam presentes desde o início do curso e seriam integradas a momentos referidos como teóricos. A teoria seria voltada para a prática e produzida a partir dela.

A segunda contribuição seria diretamente ao que venho estudando: o ES não carregaria mais a imagem de ser o único momento prático do curso. Essa imagem exclusivamente prática secundariza os elementos teóricos do ES, contribuindo para a dicotomização já apontada (teoria x prática), podendo incitar que o ES fosse entendido como destituído de teoria (DALLABRIDA, 2015), pensamento que ainda é produzido nas representações sobre o estágio (BELLOCHIO, 2011).

Mas é importante, quando pensamos em prática, conhecer o que foi bastante trazido pelo Parecer CNE/CP 28/2001, quando algumas orientações do parecer anterior foram complementadas: a distinção entre prática como componente curricular e como estágio obrigatório. O primeiro caso, da prática como componente curricular, corresponde a pensarmos que ela estará presente no decorrer do curso, como uma dimensão do conhecimento, e que “tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 22).

Durante a entrevista em grupo, os estagiários relataram que, ao contrário do disposto no Parecer 28/2001, a prática educativa, no curso de Licenciatura em Música, é o título de uma disciplina específica, e que eles não sentem sua presença nos demais componentes curriculares.

As disciplinas que pensem na prática, na sala de aula... elas são muito importantes... Quando a gente tem contato com os métodos que a gente estuda em Didática, ou a prática no estágio... Práticas educativas também foi muito legal, quando a gente vai mesmo pra área. Acredito que desde o início do Curso tinha que haver mais oportunidades que nos levassem para o campo, porque isso dá o *start* de muita coisa, faz a gente enxergar realmente

o que vai ser feito, o que está sendo pedido. É muito bom, nos ajuda muito na hora de *linkar* as coisas. (Entrevista Grupal, p. 6).

Conforme já apresentei no capítulo anterior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) orientaram a formação desses profissionais em cursos de Licenciatura, e ressaltou os capítulos que mencionam o lugar das práticas (e sua relação com o estágio) nesses cursos:

§ 1o A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2o A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3o No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Entendo que 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. A orientação das DCN/2002, no Artigo 13, § 1o, indica que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002).

Assim, a prática educativa no decorrer do curso diferencia-se do ES, que acontece a partir do quinto semestre, na medida que este implica na inserção dos licenciandos nas escolas, a fim de refletirem sobre a construção da docência enquanto essa inserção acontece, de forma sistematizada, orientada por um professor e supervisionada, na escola. Apesar de os documentos legais orientarem para essa distinção, alguns cursos ainda resistem em incluir a prática na totalidade de seus componentes curriculares, restringindo-a a momentos específicos, que levam muitas vezes o nome de “práticas alguma coisa”. Isto contribui para a compreensão dos estagiários acerca da dicotomia entre teoria e prática, como podemos ver no relato do Estagiário 5: “O meu primeiro momento de pensar na prática foi no ES. É no quarto semestre do curso que a gente começa realmente a conviver com disciplinas que falam em docência, disciplinas práticas, que fazem sentido”. (ESTAGIÁRIO 5, p.4)

A partir da ideia de que as práticas estarão presentes no decorrer do curso, o estágio curricular supervisionado de ensino se caracteriza diferentemente das chamadas práticas educativas. O ES passa a ser entendido

como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p.10)

No processo de estudo sobre o ES para realização dessa pesquisa, me surpreendi ao entender melhor os diferentes modos como a relação entre teoria e prática influenciou nas concepções que ainda existem hoje sobre o estágio. Se os licenciandos tivessem conhecimentos dos documentos legais e de pesquisas que tematizam o ES, possivelmente eles iniciariam a participação na disciplina com outras expectativas, desejos e compreensões sobre que o que estariam vivendo ali. Penso que embora a legislação tenha chamado atenção para a necessidade de a prática estar presente como dimensão de conhecimento no decorrer de todo o curso, a realidade vivida nas licenciaturas ainda é de que os alunos esperam chegar no ES para produzirem essas práticas. Ou seja, a responsabilidade desse componente curricular acaba assumindo o que seria responsabilidade do curso, como um todo.

Recentemente, em 2015, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada de professores (BRASIL, 2015). Nestas Diretrizes, reformulações foram realizadas em relação ao que se tinha nas DCN/2002, dentre as quais a duração e organização dos cursos de Licenciatura, que passaram de 2.800 para 3.200 horas, distribuídas em: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 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; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às

atividades formativas estruturadas pelos dois primeiros núcleos do curso¹⁶, conforme o projeto de curso da instituição; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Concordo com Pimenta e Lima (2010) que, considerando os aspectos legais sobre o ES no decorrer das DCN de 2002 a 2010, houve avanços nas tentativas de aproximar teoria e prática (e ao mesmo tempo repensar o estágio na formação do professor). Entretanto, também houveram “retrocessos”, e um deles pode ser percebido na disposição do ES dentre os componentes curriculares dos cursos, pois

O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 87).

As atividades científico-culturais, mencionadas pela autora, correspondem aos componentes do núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional e do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, denominados, nas DCN/2002, de atividades científico-culturais.

A imagem a seguir pode ilustrar algumas compreensões acerca do estágio, visíveis na legislação apresentada, em ordem cronológica, na sequência das setas.

¹⁶ Os dois núcleos aos quais a legislação se refere são: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; e núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional (BRASIL, 2015). Há ainda um terceiro, que corresponde ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

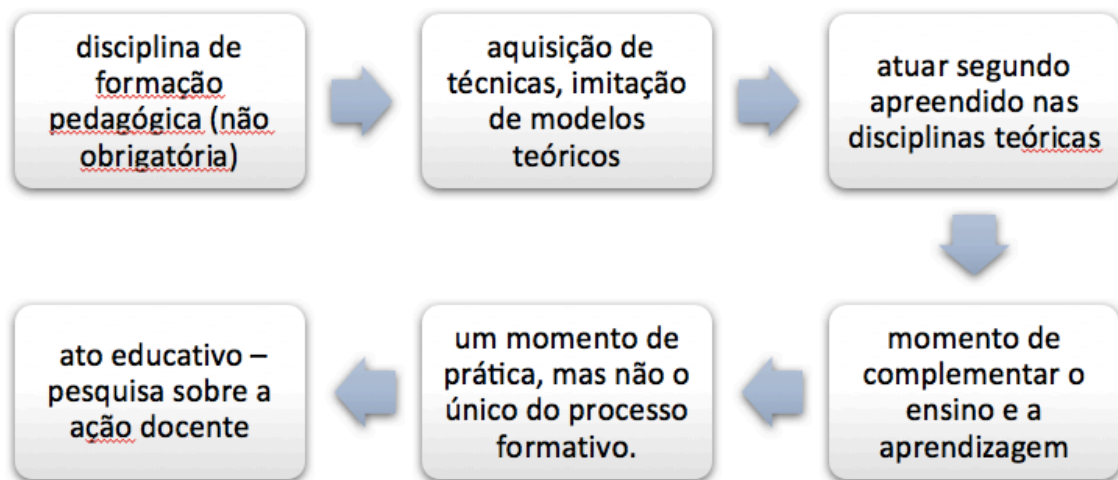


Figura 7: Compreensões de ES a partir da legislação. Fonte: elaborado pelo pesquisador

Embora a imagem sugira uma sequência, não pretendo afirmar que determinadas compreensões deixam de existir para que venham outras, em relação ao ES. Pelo contrário, elas se somam e resultam nos modos como nós percebemos o ES na formação de professores atualmente. Por exemplo, em uma observação participante, notei que um estagiário estava bastante inquieto ao apresentar seu plano de aula à orientadora. Ele questionou:

‘Funciona se eu entrar cantando a canção de entrada ou tenho que dizer bom dia, primeiro, e depois só cantar?’ Quando a orientadora respondeu que ‘não existe uma receita’ e que ele precisaria sentir e conhecer o espaço para ver como faria, o estagiário sussurrou ao colega: ‘o que custa ela dizer a nós?’. O colega respondeu: ‘ela não quer entregar o ouro’. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05)

Apesar de a turma demonstrar respeito às orientações, alguns estagiários desafiavam constantemente a orientadora a relatar seus conhecimentos pedagógicos e musicais, como se ela estivesse optando por não compartilhar com eles as técnicas adequadas [sic] para ensinar Música, no ES. Deixavam evidente suas compreensões semelhantes ao segundo tópico da figura anterior, que considerava ES como aquisição de técnicas e imitação de modelos, como se a orientadora estivesse junto a eles para compartilhar de uma lista de atitudes que *funcionam* e que *não funcionam* no ensino.

Outro sentido atribuído ao ES ficou evidente quando, na entrevista em grupo, os estagiários 1, 2 e 4 apontaram seu descontentamento em relação a algumas disciplinas do curso, as quais, segundo eles

Vão deixar pouquíssima coisa para a gente usar. Sim, [a Disciplina X], por exemplo, eu faço só para passar. Sendo bem sincero, se conseguir [a nota] cinco já está bom. Eu, por exemplo... tem disciplinas que eu faço questão de aprender alguma coisa, porque é aqui no ES que a gente vai colocar elas em prática. Mas tem outras que eu só quero passar, porque tu chegas no ES e não acha utilidade nenhuma para elas. (Grupo Focal, p.5)

Como podemos ler no excerto, o ES também assume o sentido de praticar os conhecimentos apreendidos anteriormente, como se este fosse o momento de *aplicá-los na escola* (Estagiário 6). Se olharmos novamente para a figura anterior, iremos visualizar esta compreensão no terceiro tópico.

Todos os estagiários pareceram ir ao encontro do que está apresentado no quinto tópico daquela mesma figura: o ES como momento de prática, mas não o único do processo formativo. Porém, embora corroborem da primeira parte (“ES como momento de prática”), todos apontaram que a segunda parte (“mas não como único momento de prática”) corresponde a um ideal, que, porém, não acontece. Segundo os estagiários, os demais componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música não têm a prática em seu desenvolvimento. “Pode até ter no papel, mas durante as aulas são pouquíssimas coisas que fazem *links* com a nossa profissão futura, que é ser professor na escola.” (Grupo Focal, p.7-8), foi que mencionou um estagiário durante a entrevista em grupo, enquanto os demais acenavam com a cabeça, concordando.

Com base no apontamento acima, o ES está associado ao “único momento de pensar na docência” (Estagiário 2), de “pensar na parte prática” (Estagiário 4), “em aprender como dar aula” (Estagiário 3) “naquilo útil para a vida real” (Estagiário 6). Esta relação que os estagiários (e que o próprio curso) estabelecem entre a prática e o ES resulta em dois sentidos que lhe são atribuídos: o ES é valorizado como momento imprescindível por ser “o único” espaço, no curso, construído a partir da prática docente. Mas, por esse motivo, fortalece a ideia do ES como campo de atividade prática voltado para a instrumentalização docente, concepção técnica que esteve presente na educação, principalmente nos anos 60 a 80, e que vemos até hoje, nos sentidos que são atribuídos pelos estagiários.

As autoras Pimenta e Lima (2006; 2010) têm sido citadas em todas as dissertações e artigos que encontrei sobre o ES. Para elas, o ES não é apenas uma disciplina obrigatória curricular, mas sim é um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as

práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.4). Nessa direção, discorrem acerca de três modelos que têm orientado a formação de professores no desenvolvimento do ES. A partir dos dados produzidos nesta pesquisa, percebi que tais modelos estão presentes nos modos de construir a docência, dos estagiários participantes dessa investigação. Além disso, os modelos que têm orientado a formação de professores também produzem as formas como os estagiários identificam e articulam seus conhecimentos, na docência.

4.2 Modelos da formação de professores no Estágio Supervisionado

Quando falamos em modelos, a representação mais comum nos leva a pensar em tipos ideais, ou então, em padrões a serem seguidos, tendo em vista a melhoria de algo. Entretanto, os modelos conceituados por Pimenta e Lima fogem à esta tendência. Tratam-se, nesse sentido, de padrões comportamentais que foram se (re)produzindo no decorrer da história, e que influenciam nos modos de agir e pensar dos estagiários, na construção da docência no ES. Mas isso não significa que devam ser seguidos ou que sejam ideais; pelo contrário, as autoras os criticam em relação à atual formação de professores, que não está mais situada nos contextos históricos que produziram tais modelos, desde a década de 30. São eles: a prática modelar, a instrumentalização técnica e a prática como pesquisa.

Prática modelar (KHAOULE; CARVALHO, 2012) significa dizer que os estagiários (da Licenciatura em Música, no caso da minha pesquisa) carregam consigo experiências vividas como alunos e que tendem a ser reproduzidas quando forem professores. Aqui já é possível identificarmos conhecimentos prévios trazidos pelos estagiários, que também são mobilizados na docência no ES.

Se formos pensar, vivemos pelo menos catorze anos na escola como alunos (se contarmos a partir dos 4 anos de idade, como diz a LDB/96, finalizando o Ensino Médio com dezessete) e mais quatro na graduação, ou seja, produzimos ideias sobre nossos professores, seus modos de ser docente, que irão influenciar em como vemos a profissão professor e como nós nos enxergamos nessa profissão.

Garcia (1999; 2010) mostra que o processo de formação do professor é marcado, sobretudo, pela cultura que trazemos de nossa experiência escolar, anterior ao momento de realização do estágio e, mesmo, anterior ao ingresso dos futuros professores nos cursos de licenciatura. Essa assertiva foi corroborada por Bellochio (2011), quando pesquisou as representações sociais do ES para estagiários do curso de Licenciatura em Música. Podemos perceber a influência da cultura escolar na fala de uma entrevistada:

Eu acho que a nossa referência vem desde a Educação Infantil. [...] Eu queria ser um professor como esse? O que eu gosto da aula dele ou o que não me chama tanta atenção? Por que eu não estou gostando dessa aula? O que esse professor está fazendo que eu não faria ou faria? Acho que é a questão da observação de a gente conviver tanto tempo sendo aluno que a gente monta uma ideia de professor que a gente gostaria de ser. (BELLOCHIO, 2011, p. 27).

Por mais que a entrevistada tenha falado sobre as referências desde a Educação Infantil, vejo que as perguntas que ela coloca a si mesma são questionamentos de quem está se formando professor (*eu queria ser um professor como esse?*). Quando somos alunos na educação básica, nosso pensamento geralmente está relacionado às características do professor, relacionadas ao seu comportamento (se ele é animado, severo, etc.). Ou seja, quando alunos, pensamos nas ações de nossos professores, julgando-os sem necessariamente pensar na profissão, mas no momento em que desejamos ser professores e entramos em um curso de Licenciatura, pensamos nas ações de nossos professores como modelos que queremos ou não seguir.

No início do primeiro semestre, em minha primeira observação participante junto à turma de ES I, os estagiários relataram suas experiências discentes em Música, ou seja, como aprenderam Música e como eram seus professores, até a chegada na universidade. Dos seis participantes desta pesquisa, quatro mencionaram a família (pais, tios e irmãos) como sendo seus primeiros professores, salientando que a aprendizagem acontecera *de ouvido*, ou seja, por meio da imitação, sem leitura de notação musical. Notei que o Estagiário 3 relatou que

Até hoje busca ensinar o aluno a tocar primeiro *de ouvido* para só depois oferecer uma partitura, que segundo ele 'é para garantir que o aluno goste de aprender', porque ele mesmo quase 'largou da Música' quando chegou no curso de Licenciatura e precisou aprender a leitura de partitura. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05).

O que mais me chamou a atenção foram os relatos negativos dos estagiários sobre os professores que tiveram, antes do ingresso no curso de Licenciatura. Porém, nenhum dos acadêmicos se referiu à metodologia de ensino dos professores, tampouco negaram terem aprendido Música com eles: os únicos aspectos mencionados eram comportamentais, referindo-se à relação professor-aluno. Na realização das entrevistas, os Estagiários 1, e 4, 5 e 6 apontaram algumas lembranças negativas sobre os professores, como, por exemplo:

[...] no conservatório de piano, foi bem difícil, o primeiro motivo pelo estranhamento entre a professora e eu foi que ela me disse: tu não tens piano em casa? Como se fosse a coisa mais comum, então isso já me diminuiu muito porque pensei... “nossa, sou muito menos do que eu imaginava” porque já não tenho um piano em casa. E percebo que muitos bloqueios que tenho hoje são baseados nas experiências ruins que tive, claro que ela me ajudou e me auxiliou pois foi a principal fonte para que eu entrasse na universidade, porém foi ao mesmo tempo um dos grandes traumas que eu tive, porque essa professora ria descaradamente de mim quando eu errava e possuía expressões ruins quando eu errava, fazendo “pssss.. ai meu Deus!!” e me deixando muito nervoso. Essa atitude me fazia muito mal durante as aulas. Não foi uma experiência muito agradável, mas aprendi as peças necessárias para entrar na universidade e a gente nunca mais se falou. (Estagiário 1, p.1-2)

É possível observar que, no mesmo relato, o estagiário mencionou duas vezes a relação da professora com sua entrada na Universidade. Mais uma vez, a aprendizagem musical não foi questionada, mas sim o comportamento do professor com relação ao aluno. Quando perguntei ao Estagiário 1 qual seria sua aspiração profissional a partir do curso de Licenciatura em Música, sua resposta foi: “meu sonho é abrir um Conservatório, mas um Conservatório diferente daquele fechado, duro.” (Estagiário 1, p.8). Possivelmente, as críticas dirigidas à sua professora tenham produzido um modelo docente a não ser seguido pelo estagiário e, mais do que isso, tenham se convertido em um modelo de professor que poderá reconstruir um espaço (o conservatório) que para ele foi “traumático”, mas de uma forma aprimorada, modificando aquilo que lhe incomodava.

Ainda no sentido da relação aluno-professor, o Estagiário 4 relatou ter aprendido Música com os amigos, tendo contato com professores de Música somente no Ensino Médio, e apontou:

Já tive e ainda tenho professores carrascos, tu tens que saber como é que tu vais dizer para aquela pessoa o que tu queres dizer... porque um professor destroi um aluno, se quiser. Na verdade, ele tem que ser meio amigo e meio não. Tem que saber o limite. (Estagiário 4, p 8).

As palavras *amigo* e *amizade* foram mencionadas diversas vezes pelo entrevistado, demonstrando a importância que atribui aos laços afetivos entre professor e aluno. Possivelmente isto se deva ao fato de ele ter aprendido Música com os amigos, na adolescência, e de ter considerado esta experiência “boa e prazerosa” (ESTAGIÁRIO 4, p. 9). O estagiário relata que pretende produzir nos seus alunos os sentimentos de alegria que ele sentia ao aprender Música, na adolescência. Tais sentimentos eram motivados pelas boas relações entre si e os amigos, relações que, segundo ele, tem buscado construir com seus alunos.

Essa questão do aluno-professor é muito importante, porque eu tenho quase certeza que se tu perguntares para todo mundo ‘qual professor que tu lembras?’, certamente vai ser aquele professor que mais te chamou a atenção positivamente. Tu vais lembrar ‘é esse’, mas tu também te lembras dos carrascos. Eu como professor não quero ser nenhum carrasco para alguém lá fora! Tu saíres na rua e um cara dizer ‘esse professor é aquele chato que dá Música, é muito ruim a aula dele’. Eu penso nisso também, então acho importante trazer vários conhecimentos do professor nessa relação aluno-professor. (Estagiário 4, p.8).

Ao final do relato do estagiário, notei que ele mencionou a palavra *conhecimentos*. Segui questionando quais seriam estes conhecimentos presentes na relação aluno-professor, e quem respondeu foi o Estagiário 3, que participava da entrevista junto ao colega, com o qual formava uma dupla: “ah, é tu sabes como conversar com ele, sem tratar ele... infantil demais, sabe? É conhecer também a fase que ele está passando, porque todos nós temos fases e elas são meio parecidas... aí tu consegues falar a mesma linguagem.” (Estagiário 3, p. 8-9).

Ao ver um estagiário complementando o relato do outro, lembrei de quando eu era licenciando em Música e realizava o ES em dupla, junto a uma colega. Posso dizer que a partir desta entrevista com os estagiários 3 e 4, que despertou em mim algumas memórias, passei a prestar mais atenção em como as duplas conversam entre si, como constroem pensamentos e ações, se desenvolvem individualmente e coletivamente, e fui compreendendo que este aspecto está diretamente relacionado ao modo como mobilizam e articulam conhecimentos na docência, no ES. Este assunto será retomado no penúltimo e último capítulo da pesquisa, mas desde já chamo a atenção para ele.

Foi possível identificar nos relatos dos estagiários e nas observações realizadas sobre suas ações alguns conhecimentos construídos a partir de modelos.

Pimenta e Lima (2010, p.35) indicam que estes se constroem a partir de “observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”. As autoras seguem apontando que quando ocorre uma análise crítica por parte do estagiário sobre os modelos de professores que teve e que tende a imitar, ele busca construir seus próprios modos de ser docente, suas identidades. Na pesquisa de Bellochio (2011) isso pode ser percebido quando outra estagiária também lançou questões (deixando a entender a realização de uma análise sobre seus modelos docentes) e, depois disso, falou: “o que eu estou procurando é o meu jeito” (BELLOCHIO, 2011, p. 48).

Pimenta e Lima (2010) entendem que para aqueles estagiários que se limitam à prática modelar, tendo como objetivo seguir ao máximo o exemplo de professores que tenham sido boas referências, o ES poderá ter sua função reduzida a observar os professores em aula e imitar esses modelos, deixando de valorizar sua própria formação intelectual (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 37). Ou seja, o ES deixaria de ser a hora de *colocar teoria em prática* para ser o momento de *imitar um modelo de professor*, ou ainda um modelo de aula, como podemos observar na fala do Estagiário 5:

[O ES] é um treinamento que obviamente está acrescentando na formação, porque faz a gente enxergar frente a frente a realidade das escolas... é uma referência para quando tu estiveres em outro lugar lecionando, aí tu pensas 'ah, lembro daquela vez, na escola, essa parte que não deu certo...'. (Estagiário 5, p. 13).

Quando realizei a observação direta sobre a prática docente dos estagiários 5 e 6, na Educação Infantil, uma cena relacionada a modelos me chamou a atenção:

As crianças estavam dispostas em círculo, sentadas no chão, sobre o tatame, cantando a canção de entrada. Os estagiários cantavam demonstrando segurança. De repente, pararam a canção e o Estagiário 6 explicou aos alunos a importância daquele momento. Me chamou a atenção ver a dupla tão dedicada em explicar o que era uma canção de entrada para crianças tão pequenas. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10).

Após a observação, quando entrevistei a dupla, perguntei o que teria levado os estagiários a explicarem sobre a canção de entrada, para os alunos da Educação Infantil. Iniciaram a resposta juntos, falando ao mesmo tempo, demonstrando vontade e convicção, e seguiram dizendo:

É que a [Professora X] explicou para a gente, na aula de Disciplina X, que a canção de entrada não é só para *matar tempo* [risos]... e ela explicou de um jeito *tão massa* que fez a gente entender esse momento com outros olhos, sabe... (ESTAGIÁRIO 5, p. 6)

Daí a gente também quis que o pessoal entendesse, e até as crianças mesmo... para não pensarem que aquilo ali, sempre igual, todas as aulas, é para matar tempo. (ESTAGIÁRIO 6, p.6-7).

Segundo os estagiários, a Professora X teria sido um exemplo de bom professor, no curso de Licenciatura em Música. Por isso, acabaram reproduzindo uma prática que consideraram exemplar, daquela professora, sem realizar a transposição didática para o contexto da Educação Infantil. Quando mencionaram que desejavam que o *pessoal entendesse*, possivelmente estariam se referindo às professoras de sala de aula, que os acompanhavam durante o ES. Lembro de várias vezes em que eu, enquanto estagiário, buscava sinais de aprovação nas professoras da Educação Infantil, que participavam das aulas de Música, para que eu sentisse se estava *fazendo certo*. Esta situação aponta para um pensamento técnico com relação à docência no ES, como se existisse um caminho certo e um errado de conduzir uma aula, que seria julgado pelos professores mais experientes, que *saberiam como fazer*.

Notamos que a prática modelar está presente na construção da docência dos estagiários 5 e 6, assim como nos demais colegas que, durante a entrevista em grupo, mencionaram um desejo comum: que a orientadora de estágio simulasse aulas, nos encontros da disciplina. “Ela reclama de como fazemos, mas nunca deu uma aula para a gente assistir” (Entrevista de Grupo, p.11). Ou então: “como vamos saber se está certo se ela não diz ‘isso funciona’, ‘isso não funciona’?” (Entrevista em Grupo, p.11).

A afirmação e o questionamento realizados pelos estagiários durante a entrevista coletiva deixam evidente a busca por modelos, associada ao imediatismo contemporâneo que provoca a necessidade de respostas únicas, simplistas e rápidas (DALLABRIDA, 2015) para problemas que não se resolvem sempre da mesma forma e a curto prazo, como é o caso da educação. Isso demonstra a visão do ES como instrumentalização técnica, partindo da ideia de que o professor precisa desenvolver habilidades específicas (técnicas) para resolver os problemas encontrados em sua prática profissional, e segundo essa visão, o ES ficaria resumido à hora de aprender técnicas de “manejo de classe, preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2010), dentre outros.

Mas, segundo as autoras citadas, essas técnicas não dão conta do conhecimento científico e da complexidade da docência. Acredito que isso seja por estarmos trabalhando com pessoas, com instituições, com valores, e não é possível prever o que acontecerá no dia-a-dia da sala de aula. Assim como dizem as autoras, entendo que são necessárias algumas habilidades que já tem sido verificadas como necessárias ao professor (a utilização da tecnologia, por exemplo), mas ele “deve saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica na criação de novas técnicas” (p.39)

Segundo as autoras, a visão da prática como instrumentalização técnica traz um outro problema: o mito metodológico. Esse mito

parte do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 39).

Dessa forma, há uma valorização exagerada por parte dos estagiários para os momentos de aprender receitas de *como ser professor*. Na realização desta pesquisa, inicialmente, nas observações nas aulas da disciplina ES, vi que o pensamento da instrumentalização técnica acontece por parte dos estagiários, quando eles perguntam “*mas e como é que vocês fazem quando um bebê chora [na aula de Música]?*” (Diário de Campo, 23/05) ou então “*qual é o melhor jeito para fazer o aluno acertar [a afinação das] notas?*” (Diário de Campo, 27/06). São perguntas bastante técnicas, específicas, e quando elas não eram respondidas pela orientadora ou por mim com respostas curtas, os alunos pareciam ficar desapontados. Eles queriam *uma solução*.

Natera (2013) escreveu a partir de suas experiências, como orientadora de estagiários na Licenciatura em Música, sobre o ES na formação dos licenciandos. Em relação ao mito metodológico, entende que

[nós, orientadoras] buscamos orientar os alunos em ‘como’ observar, registrar, planejar e, por vezes, como atuar. Cabe-nos, orientadores, no desempenho deste trabalho, provocar os alunos com questões que não temos respostas, com postura de ‘estranhamento’, além de com eles compartilhar nossas experiências - sem receitas - e orientá-los a sempre enfrentar o conflito entre o planejado e o acontecido, assim como refletir sobre as condições adequadas, necessárias e reais no contexto sociocultural do espaço que habita (realiza o trabalho). (NATERA, 2013, p. 2022).

A citação da professora mostra um desejo de despertar uma postura de estranhamento com relação as atividades de docência, nos estagiários, Natera destaca a reflexão, deixando a entender o terceiro modelo de formação que tem acontecido no ES: a pesquisa como caminho metodológico para a formação. Pimenta e Lima (2010), autoras que tem me dado suporte na escrita sobre o ES, pensam que esse modelo

se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Posso dizer que entender o estágio como possibilidade de pesquisar e principalmente de **se pesquisar** vai contribuir para juntar teoria e prática e entender que elas são teoria-prática, ou seja, são uma unidade. A pesquisa contribui porque quando pensamos intensamente sobre nosso planejamento, vamos percebendo quais as teorias embasam nossas ações, e podemos revisá-las, criando outras. Da mesma forma, quando estamos atuando como professores em sala de aula ser pesquisador cria um senso de questionamento, ou seja, o tempo todo estaremos problematizando nossa prática docente, revisando e criando outras formas de agir, outra teoria-prática.

O problema dessa relação é que teoria é associada ao pensar e prática ao fazer. Por isso o ES, muitas vezes, é associado à parte prática do curso, como se teorias fossem construídas durante os primeiros semestres e, finalmente, seriam transformadas em ações (chamadas práticas) nos últimos semestres da licenciatura, no ES.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010) criticam os currículos de formação das licenciaturas, dizendo que eles desenvolvem disciplinas de uma forma isolada entre si, e sem conexão com a realidade (p.41). Dessa forma, não existiria teoria, mas sim, **saberes disciplinares**, pois para haver teoria seria necessário tomar práticas como ponto de partida, e ao mesmo tempo, para haver práticas, deveria haver uma fundamentação teórica. Assim, criticam que temos vivido na formação de professores **ações**, no sentido amplo, que segundo elas se relacionam ao fazer por fazer.

Ou seja, entendo que quando dicotomizamos teoria e prática em um curso de licenciatura, sem criar *nexos* entre elas (PIMENTA; LIMA, 2010, p.33), sem vê-las

como unidade, estamos falando de saberes disciplinares e de ações, porque uma teoria sem embasamento prático é um saber disciplinar e uma prática sem embasamento teórico é uma ação sem reflexão. É nesse sentido que os estagiários têm indicado o “abismo” entre a Licenciatura [sic], que corresponderia às ações docentes, e à Música, que corresponderia aos saberes disciplinares. Articular conhecimentos entre os polos deste abismo, no ES, tem parecido difícil, segundo eles.

Fiorentini e Castro (2003) analisaram as contribuições das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e salientaram como positivo o fato delas proporem que a prática de ensino seja desenvolvida ao longo de todo o curso e de forma articulada com as demais disciplinas (orientação mantida nas DCN de 2015). Mas segundo os autores aquelas diretrizes não são claras e o máximo que a reforma possibilita é passar de uma relação dicotômica dissociativa para uma relação dicotômica associativa (p.153). Dissociativa porque é relacionada ao modelo 3+1, que colocava primeiro as disciplinas ditas teóricas, depois as práticas. Associativa porque tenta aproximar essas duas, mas não como unidade e sim como linhas paralelas (FIORENTINI; CASTRO, 2003).

Acontece que nos cursos de Licenciatura ainda predomina essa formação de saberes curriculares (por alguns entendidas como disciplinas teóricas) e depois de saberes da ação pedagógica (que alguns entendem como disciplinas práticas), e embora estejamos tentando falar no ES como momento de formar o futuro professor com ênfase na teoria-prática, ainda separamos o momento de pensar (planejamentos, relatórios, planos de aula, etc.) do momento de agir (ir para a sala de aula). Isso reflete a

justaposição entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo. É preciso superar, portanto, essa tendência, já habitual, de uma reforma apenas formal, buscando-se o produto de uma nova práxis, por meio de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária. Isso provocaria, possivelmente, mais um desafio. (LÜDKE, 2009, p. 99).

A relação teoria-prática aparece em todos os artigos e pesquisas que tenho mapeado e, por mais que haja uma tentativa de superar essa discussão, ainda é a dicotomia entre teoria e prática que parece produzir os modos de pensar sobre o ES na formação de professores. Conseqüentemente, a mobilização e articulação de conhecimentos na construção da docência, no ES, segue o caminho organizado em

momentos: um de pensar, outro de agir. Veremos isso no capítulo que discute os conhecimentos dos estagiários.

Como pudemos observar nas falas e ações dos estagiários participantes deste estudo, o ES como campo de investigação, terceiro modelo apontado por Pimenta e Lima (2010), ainda não construiu sentidos àqueles acadêmicos. Em nenhum momento de entrevista ou observação palavras ou atitudes relacionadas à pesquisa atrelada ao ES foram manifestadas. Os estudantes apenas apresentavam a primeira parte de um processo de pesquisa: eles tinham a dúvida. Porém, a etapa seguinte, que seria a construção de um caminho para construir suas respostas, não existia; eles buscavam estas respostas na fala da orientadora de ES. Caso ela não as relatasse, deixando de indicar “o que funciona e o que não funciona”, eles desistiam de responder à dúvida, e “passavam para a próxima atividade, para cumprir o plano” (Estagiário 1, p.5).

Bona (2009) realizou uma pesquisa com 22 estagiários do curso de Artes/Habilitação em Música, da Universidade Regional de Blumenau, FURB, onde ela atua como orientadora de ES. Buscou investigar o estágio como possibilidade de campo para iniciação à pesquisa, pois segundo ela “ambos se utilizam de procedimentos semelhantes – observação, coleta de dados, análise, reflexão, produção de relatório” (BONA, 2009, p. 880). Sua proposta foi de que as duplas de estagiários escolhessem, no primeiro semestre de Estágio, questões de pesquisa que seriam respondidas ao longo do semestre e no semestre seguinte, sendo que eles podiam trocar as questões se achassem necessário.

A autora compreende “o estágio como um processo em que os conhecimentos e as experiências adquiridas no decorrer do curso são articulados e transformados em ações pedagógicas – um encontro entre a teoria e a prática” (BONA, 2009, p.881), e afirma uma vicissitude que é comum a todos os demais autores que embasam esse trabalho: pensar o ES como campo de pesquisa.

Pelozo (2007) escreve a partir da ideia de transformar o ES em práxis, ao invés de pensar separadamente em *aplicar teorias em práticas*. Ela inicia o texto apresentando sua visão acerca do lugar que o ES ocupa nas Licenciaturas: “uma **posição de destaque na grade curricular**, uma vez que a mesma proporciona um elo entre as demais disciplinas do curso, **conciliando a teoria à prática docente** e possibilitando a reflexão científica” (PELOZO, 2007, p. 1, grifos meus). Na mesma direção, Lüdke (2009, p. 95) se refere ao ES como *aspecto nevrálgico da formação*

de professores, porém entende que este seja *um dos elos mais frágeis* do processo formativo docente. Segundo ela, a vicissitude do estágio como campo de pesquisa já aparece há no mínimo 30 anos no Brasil, “sem que soluções satisfatórias tenham sido desenvolvidas, ainda que algumas sejam objeto de tentativas consideráveis” (LÜDKE, 2009, p. 96).

Para a pesquisadora, cabe às universidades

romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores. (p.98)

Esse é o caso da Licenciatura em Música da UFSM, local de formação acadêmico-profissional dos estagiários que participaram dessa investigação. O Estágio Supervisionado e as Práticas Educativas estão colocados ao final do curso, a partir do quinto semestre, conforme indica a legislação (Brasil, 2015). Para os estagiário 6, tal organização curricular é prejudicial, pois, segundo ele, o acadêmico “não é maduro para entender a importância das disciplinas teóricas, no início do curso, e depois quando chega no ES vê o quanto é necessário... Mas aí não aproveitou!” (Estagiário 6, p.3). Os estagiários 1, 2 e 5 compartilham deste mesmo pensamento:

Quando a professora orientadora de ES falou que cantar afinadamente era requisito necessário para ser professor de Música, um dos estagiários sussurrou ao colega: ‘bah! Eu sabia que deveria ter aproveitado melhor a [disciplina de] Técnica Vocal!’ o outro respondeu: ‘e eu o canto coral! Eu só me escondia atrás do [colega x] para o professor não ver que eu estava quieto! E agora preciso usar isso aí!’. Um terceiro colega, que estava do outro lado da mesa e escutou o sussurro dos dois, falou em voz alta: ‘O cara acha que não vai precisar de algumas coisas e quando vai para a sala de aula quer voltar nas [disciplinas] teóricas’. (Diário de Campo, 27/06)

Esta observação deixa evidente um aspecto: há um consenso de que existem conhecimentos construídos nas disciplinas anteriores ao ES, que serão *úteis e necessários* neste momento da formação. Mais uma vez, se acentua a ideia de que o ES é o momento de colocar em prática conhecimentos construídos em disciplinas, e não um espaço de construir conhecimentos. A frase “*o cara acha que não vai precisar de algumas coisas e quando vai para a sala de aula quer voltar nas [disciplinas]*”

teóricas” explicita o utilitarismo que está relacionado aos conhecimentos do estagiário, para a docência.

Diferentemente dos colegas, o Estagiário 3 considera a organização curricular do curso de Licenciatura em Música “um ponto positivo, porque

o ES está bem encaixado, assim, num lugar certo dentro do Curso. É aquele momento que a gente já passou pelas cadeiras específicas de música, já teve um conhecimento básico de educação, pedagogia, filosofia, as políticas públicas... então, a gente tem aquela base para aplicar no estágio, não é de supetão. (Estagiário 3, p.3-4).

Embora divergente da opinião de seus colegas, o sentido atribuído pelo Estagiário 3 ao ES vai ao encontro daqueles: um momento de resgatar os conhecimentos apreendidos anteriormente, nos semestres anteriores, e aplica-los na sala de aula, junto aos alunos. Nesse ponto, concordo com o questionamento de Khaoule e Carvalho, quando dizem: “[se ES for só um momento de prática], para quê o estágio necessitaria de uma carga horária presencial para realizar discussões coletivas [...]?” (KHAOULE; CARVALHO, 2014, p. 103). Os autores buscaram, com ironia, apontar a importância de modificar os sentidos que têm sido construídos sobre o ES, buscando a compreensão deste componente curricular como *locus* de pesquisa sobre e para a prática educativa.

O que foi possível apresentar e concluir, até então, sobre os conhecimentos mobilizados e articulados no ES, está relacionado aos modos como os estagiários percebem o curso de Licenciatura em Música, que está dividido, para eles, entre momentos de pensar (disciplinas específicas da Música) e momentos de agir (disciplinas da educação, nestas incluso o ES).

E que conhecimentos são estes? Como os estagiários percebem seus conhecimentos mobilizados durante o ES? Como articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos sobretudo em um curso que, segundo eles, não promove estas articulações? Tais questionamentos serão discutidos nos capítulos seguintes, que tratará do contexto específico de atuação dos estagiários participantes desta pesquisa: o ES I e II no curso de Licenciatura em Música/UFMS, realizado em turmas de Educação Infantil.

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA/UFSM

Conforme mencionado até então, os participantes desta pesquisa foram estagiários que cursaram o ES I e II do curso de Licenciatura em Música, durante o ano 2016, na UFSM. Segundo apontado pelos dados produzidos nesta pesquisa, concluí que apenas o Estagiário 2 iniciou seus estudos nesse curso no intuito de ser professor, enquanto que os demais o buscaram para *aprender mais sobre música* (Estagiário 5), para *aperfeiçoar o jeito de tocar* (Estagiário 4), para *ter mais qualidade musical* (Estagiário 1) e para *poder ter na Música um futuro profissional* (Estagiário 6).

A partir dos relatos e das observações realizadas, podemos dizer que os estagiários buscam, ao entrar na Licenciatura em Música, ampliar seus conhecimentos específicos, ou seja, seus conhecimentos musicais. Apenas o Estagiário 2, que ingressara no curso com intuito de ser professor, buscava *aprender como ensinar Música* (Diário de Campo, 09/05), assim, desejava construir conhecimentos pedagógico-musicais.

Também foi possível observar que durante o curso todos os participantes da pesquisa compreenderam que a finalidade deste é *formar o professor, não o músico de banda, por exemplo* (Entrevista de Grupo, p.7), e que na organização curricular predominam, na primeira metade do curso, as disciplinas específicas da Música (conhecimentos musicais) e, na segunda metade, as disciplinas da Educação Musical (conhecimentos pedagógico-musicais), intituladas por eles de disciplinas da Licenciatura. Tal referência deixou evidente uma representação comum aos estagiários: de que o curso de Licenciatura em Música está assumindo forma de dois cursos, de Licenciatura e de Música, e que há dificuldade de articulação dos conhecimentos desenvolvidos em cada um desses núcleos.

Os encontros do componente curricular ES aconteciam às segundas-feiras à tarde, conduzidos pela professora/orientadora de estágio, no Centro de Educação da UFSM. Após estes encontros, os estagiários se dirigiam ao Espaço de docência em Educação Infantil no qual realizavam suas práticas de ensino com crianças de 1 ano e 11 meses a 5 anos e 11 meses. No espaço de estágio as turmas de crianças estavam

organizadas em multi-idade¹⁷, de 2 a 5 anos. Acompanhar os estagiários neste contexto foi importante para compreender os conhecimentos mobilizados e articulados por eles na docência na Educação Infantil, pois esta etapa exige do professor, sobretudo se for especialista em uma área de conhecimento, que considere os conteúdos específicos da área dentro de uma perspectiva ampla de desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social da criança (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, no caso da Música, a Educação Infantil implica em “construir bases de relacionamento e significação da criança com a Música que, posteriormente, possibilitarão o aprendizado de conteúdos musicais cada vez mais específicos” (DALLABRIDA, 2015, p.76). Entretanto, os estagiários participantes desta pesquisa demonstraram insatisfação quando relataram conhecimentos mobilizados no ES na Educação Infantil, sobretudo por duas razões: a) predominância de concepções de ES como momento de colocar os conhecimentos teóricos em prática e b) sentimento de perda de foco musical na prática educativa, que segundo eles “coloca a Música em segundo plano”, gerando questionamentos sobre o papel do professor de Música na Educação Infantil.

5.1 A Educação Infantil e os conhecimentos mobilizados no Estágio Supervisionado

A mobilização e articulação de conhecimentos no ES envolve uma série de relações que os estagiários estabelecem com pessoas/instituições. Natera (2013) elaborou uma figura que possibilita olhar para essas relações e pensar no quão complexa é a construção da docência, no ES em Música:

¹⁷ As turmas multi-idade são fundamentadas na pedagogia italiana da Reggio Emilia, e tem como principal objetivo “oferecer contato com crianças de diferentes idades e não segmentá-las por faixa etária como a escola em geral faz” (OLIVEIRA; ALLEBRANDT, 2001, p.48).

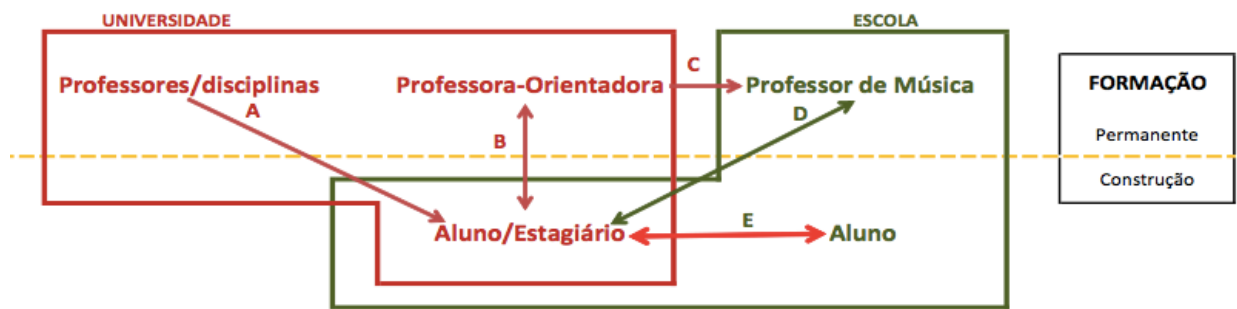


Figura 8: Relações entre integrantes do ES. Fonte: Natera (2013).

A imagem representa, em primeiro lugar, a relação entre Universidade e Escola, sendo que os sujeitos que estão localizados acima da linha pontilhada amarela estão em formação permanente, considerando que são profissionais que “estão sempre envolvidos com a pesquisa, reciclagem (cursos) e que se colocam abertos para aprender ao ensinar” (NATERA, 2013, p. 2022): os professores universitários, a professora orientadora de ES e os professores de Música que atuam nas escolas onde os estagiários estão inseridos. No caso da presente pesquisa, é importante salientar que os estagiários estiveram acompanhados por professores não especialistas em Música, os professores unidocentes, conforme previsto nas exigências legais de atuação profissional docente junto à Educação Infantil (Brasil, 2006).

Os sujeitos que estão abaixo da linha pontilhada estão construindo sua formação e ainda não exercem a docência: são os estagiários e os alunos das escolas onde aqueles estão inseridos. Os estagiários, além de estudantes do Ensino Superior, são também professores de Música na educação básica (por isso a seta em diagonal), ainda que em situação de estágio.

Assim, corroborando a observação de Natera, são os estagiários quem mais sentem a relação universidade/escola por meio de suas identidades, que ora são de professores, ora são de estudantes. Assim, os conhecimentos mobilizados e articulados na construção da docência também poderão misturar aspectos de quando eram alunos na Educação Infantil, de quando estão sendo alunos na graduação, de professores em estágio supervisionado, e, ainda, de músicos profissionais.

O local de atuação docente dos estagiários participantes desta pesquisa, no ES I e II, é considerado por eles como “um lugar ideal, preparado para receber

estagiários... é um modelo Educação Infantil que não está nas escolas comuns de Santa Maria” (Entrevista de Grupo, p.8). Trata-se da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA¹⁸), um espaço vinculado à UFSM, desenvolvido na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão do Centro de Educação, que atende exclusivamente a etapa da Educação Infantil, e está “constituído em campo de pesquisas, observações e de estágios supervisionados de diferentes cursos de licenciatura da UFSM” (FLEIG et al, 2016, p.3).

Quando os estagiários se referiram às *escolas comuns de Santa Maria*, possivelmente tenham diferenciado a UEIIA pelo modo como esta compreende a criança e, a partir disso, organiza a educação infantil. A pesquisa é a base pela qual se constroem as práticas na UEIIA¹⁹, e talvez por contar com referenciais ainda inovadores no Brasil, tais modos de organização se diferenciam das demais escolas santamarienses, nas quais a pesquisa não ocupa lugar central, e isto pode ser percebido pelos estagiários.

A UEIIA tem consolidado suas práticas a partir da *escuta* das crianças, ou seja,

a partir dos registros das diferentes formas de expressão das crianças, buscamos compreender o que elas têm curiosidade e interesse em aprender e/ou o que é uma demanda de trabalho para uma determinada turma, o que seria importante desenvolver com o grupo a partir das observações e da escuta realizadas (GOELZER; CABRAL, 2015, p.4)

O conceito de escuta tem sido investigado pela equipe da UEIIA a partir das cem linguagens da criança (EDWARDS, 1999) e o modo de inserção deste conceito na organização escolar tem seu aporte nos estudos idealizado por Loris Malaguzzi, na região de Reggio Emilia, norte da Itália. Escutar, nesse caso, é a metáfora utilizada para se referir ao processo de percepção sobre a criança, de sentir, com todos os sentidos (visão, audição, tato, etc.), as expressões infantis e suas curiosidades (GOELZER; CABRAL, 2015).

Assim, os professores e estagiários que atuam neste espaço têm a necessidade de estar constantemente planejando e avaliando suas práticas docentes, junto às crianças. O planejamento é flexível e pode exigir mudanças metodológicas no decorrer do percurso, caso o professor perceba que sua condução não esteja

¹⁸ A divulgação do nome foi autorizada pela equipe gestora da UEIIA (Apêndice 2).

¹⁹ As informações sobre a UEIIA estão disponíveis no site institucional <http://w3.ufsm.br/ipeamarelo/index.php>.

envolvendo o aluno. Tal característica, inicialmente, despertou inquietações nos estagiários participantes desta pesquisa, pois o grau de previsibilidade sobre a aula de Música acabava reduzido.

A maior queixa de todos [os estagiários] era a dificuldade de prever como as crianças reagiriam. O Estagiário 2 mencionou que não era preciso planejar, pois bastava tocar as músicas que as crianças pediam e elas estariam satisfeitas. Fiquei me perguntando se os estagiários entendiam a proposta da escola, se teriam lido pelo menos o referencial principal sobre a escuta da criança... mas eu sabia que não, pois estava acompanhando eles desde o princípio do ES. (Diário de Campo, 12/09)

Podemos notar que, mais uma vez, o sentido de ES produzido pelos próprios estudantes, como instrumentalização técnica, influencia negativamente seus modos de compreender o contexto da prática docente. Por acreditar que o estágio é o momento de aprender a ser professor e de saber “o que funciona e o que não funciona” (expressão presente nas entrevistas e observações sobre todos os participantes desta pesquisa), o estagiário vai para a escola com um guia de atividades (supostamente, o planejamento) e uma determinada metodologia para realiza-las, pois, segundo eles, “assim dá certo” (Estagiário 6). Ao se deparar com outras concepções de docência, sobretudo atreladas à ideia de ES como *locus* de pesquisa, os acadêmicos da Licenciatura em Música se sentiram inseguros e manifestaram a necessidade de “maior controle sobre os conteúdos que seriam ensinados” (Estagiário 3, p.5).

O termo “conteúdo” foi bastante mencionado pelos estagiários, evidenciando uma das dificuldades sentida por eles, no desenvolvimento do ES na UEIIA: realizar a transposição didática (PERRENOUD, 2000) dos conhecimentos musicais aprendidos na universidade, selecionando, reorganizando, pensando didaticamente, enfim, transpondo-os para o contexto da Educação Infantil. Por serem estagiários que têm sua formação voltada para o ensino de um conhecimento específico – a Música – parece difícil para eles compreenderem que na Educação Infantil o foco maior está na Música enquanto campo de experiências (BRASIL, 2009), que constrói bases cognitivas, afetivas, sociais e motoras por meio de vivências musicais (SPERB, 2015), e não na resposta a conteúdos específicos da área, que exijam um grau de abstração que a criança ainda não desenvolveu.

Mateiro e Téo (2003) investigaram a partir de relatórios de estágio o desenvolvimento dos processos de planejamento docente de três estudantes do curso

de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, concluindo que a Música ainda possui desafios, sobretudo em relação à transposição didática necessária ao estagiário que, segundo eles, segue os modelos do ensino universitário vivido pelos estudantes. Perceberam que a ênfase na apreciação musical restringiu os momentos de produção musical, resumindo “o potencial dos estagiários à prática dos discursos” (MATEIRO; TÉO, 2003, p.5).

Em um encontro da disciplina de ES a professora orientadora abriu espaço para que eu conversasse com as duplas de estagiários separadamente, a fim de compartilhar com eles minhas experiências de planejamento e escutá-los sobre o que pretendiam realizar na aula seguinte, na UEIIA. Por já ter lido o texto de Mateiro e Téo (2003), me chamou a atenção que a apreciação musical (SWANWICK, 2003) também era centralidade nos planos de aula dos estagiários participantes desta pesquisa. Quando questionei uma dupla de Estagiários 3 e 4 acerca dessa atividade de escuta,

Responderam que a criança apresentava mais resultados nesse tipo de prática, pois acertavam os nomes de instrumentos musicais e prestavam mais atenção quando um som diferente tocava. Seguiram ainda dizendo que era complicado pedir que a criança cantasse, por exemplo, pois elas tinham dificuldade de afinação e que como os estagiários tinham a voz grave, não conseguiriam imitar a voz infantil para serem referência aos alunos. (Diário de Campo, 08/08)

Lembrei que quando estagiei na Educação Infantil também me preocupava com a prática do canto, pois, assim como os estagiários, também possuía voz grave e acreditava não poder contribuir para que as crianças cantassem afinadas em determinada tonalidade. Os estagiários cantavam afinadamente, mas se julgavam incapazes de ensinar as crianças a cantar. Assim, este conhecimento musical (afinação vocal) era mobilizado pelos estagiários quando eles cantavam para as crianças, na atividade de apreciação musical, porém, não era articulado a conhecimentos pedagógico-musicais, haja vista que os estagiários não desenvolviam a prática do canto com as crianças.

Soares e Rodrigues (2015) apresentam um recorte dos resultados parciais de pesquisa intitulada “Tornando-se Professor de Música na Universidade Federal de Uberlândia”, que buscou compreender a formação dos licenciandos em Música na UFU para atuarem na educação básica. O texto apresenta aspectos sobre o que pensam estudantes acerca do estágio supervisionado a partir de um gráfico de escala *Likert 1-7* e as respostas de estagiários sobre o ES apontam para “dificuldades em

relacionar a formação instrumental [da Licenciatura] com as práticas musicais realizadas no campo de estágio” (SOARES, RODRIGUES, 2015, p. 3). Os autores corroboram os resultados da pesquisa de Mateiro (2009) e Mateiro; Téo (2003), relatando que o principal desafio narrado pelos estagiários está na transposição de conhecimentos apreendidos na Licenciatura em Música para a educação básica.

A transposição didática envolve a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos (SAVIANI, 1994). Assim, o *conhecimento transposicional* é fundamental dentre os conhecimentos pedagógico-musicais do estagiário. Do contrário, este estudante estaria unicamente reproduzindo (ou aplicando, conforme apresentado no capítulo anterior) práticas vividas no ensino superior ao contexto da Educação Infantil, na tentativa de produzir uma *graduação infantil em Música*, e acabaria frustrado por não alcançar, com as crianças desta etapa de ensino, os resultados esperados no contexto do Ensino Superior.

Assim, poderíamos dizer que a compreensão da necessidade de fomentar a transposição de conhecimentos no campo da música contribuiria para a articulação dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, na formação do estagiário, e que a fragilidade nesta capacidade de transposição didática pode fomentar uma redução simplista ao papel da Música na Educação Infantil. Por exemplo, um desafio que foi apontado pelos estagiários participantes dessa pesquisa se refere à complexidade dos conhecimentos musicais a serem desenvolvidos na UEIIA.

Quando pensam em trabalhar com ritmo, eles sabem que este conteúdo é muito abrangente e sentem dificuldade em realizar um recorte próprio [para aquela etapa de ensino]. Acabaram, então, realizando uma atividade em que as crianças percutiam no ritmo da música, enquanto os estagiários a interpretavam... o que pareceu muito bom para mim... porém, eu enxergava no rosto dos estagiários que estariam desmerecendo esta prática por ser muito simples. (Diário de Campo, 12/09).

Mais uma vez, a organização curricular do curso de Licenciatura em Música parece atravessar os sentidos dos estagiários sobre o ES e, também, sobre os conhecimentos que mobilizam e articulam na docência, na Educação Infantil. Como já foi apresentado, tal organização agrupa as *disciplinas musicais* nos primeiros cinco semestres, que antecedem imediatamente o ES e as *disciplinas pedagógico-musicais*. Nessa direção, partindo da ideia de *colocar em prática os conhecimentos teóricos apreendidos*, os estagiários iniciam a docência no ES buscando desenvolver com os

alunos os conhecimentos até então construídos no curso, os quais são predominantemente musicais e em nível complexo.

Quando me refiro à redução simplista do papel da Música na Educação Infantil, quero dizer que os estagiários esperam mobilizar, na docência no ES, conhecimentos musicais no mesmo grau de complexidade que têm apreendido como aluno, na graduação. Ao perceberem que isto não é possível, acabam por questionar, por um lado, os conhecimentos desenvolvidos no curso de Licenciatura e, por outro, os mobilizados na prática docente.

Eu mesmo me perguntei várias vezes porque estudar tanto compositor erudito [no curso de Licenciatura em Música]. No máximo o que você vê de erudito na escola, ou na Educação Infantil que é o caso... no máximo toca um Bach para os bebês dormirem... E você ali louco para apresentar uma cantata ou falar sobre a importância dele para a Música, mas as crianças não vão achar isso importante como você acha. (Estagiário 6, p.7)

Penso que seja comum aos acadêmicos, em algum momento da formação, se verem diante da situação relatada pelo Estagiário 6. Quando eu estagiava na Educação Infantil, cursava, ao mesmo tempo, a disciplina de Regência, voltada para a condução de grupo vocal e instrumental. Lembro de algumas aulas na quais ensaiei uma canção com os alunos e eu os regia, buscando que iniciassem e terminassem juntos e cantarem ora forte, ora fraco. Como eram crianças pequenas, contei uma história sonorizada para que sentissem a diferença entre intensidades fortes e fracas, e então combinei com elas alguns gestos que contribuíam para que entendessem o que eu pedia, musicalmente. Mas me lembro de considerar tudo isto *simples demais*, pois comparava os conhecimentos mobilizados em minha prática docente aos conhecimentos que vinha construindo no componente curricular do curso de Regência, estes bastante complexos.

Por fim, um dos resultados daquelas aulas foi a gravação de uma canção em CD e hoje, ao olhar para ele, consigo perceber o que não notava até então: eu estava articulando conhecimentos musicais (de regência, de intensidades, ritmo, andamento, etc.) e pedagógico-musicais (de psicologia da Música, de didática musical, etc.), embora pensasse, tal como os estagiários dessa pesquisa, que não conseguia articular tais conhecimentos, sobretudo pela falta de conexão entre eles no curso de Licenciatura.

O exemplo acima, vivido em minha formação no ES, somado aos dados produzidos nesta pesquisa, contribuiu para que eu entendesse que, na maioria das vezes, o estagiário não compreende como acontece a articulação entre conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em sua prática docente, chegando a pensar que tal articulação não ocorre. Se hoje tenho este entendimento, é porque venho realizando uma pesquisa sobre este tema. Porém, quando estagiários, não estamos inseridos na prática da pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010), e isso dificulta a compreensão de como articulamos nossos conhecimentos.

Todos os estagiários participantes desta investigação manifestaram esta dificuldade nas entrevistas individuais e de grupo focal. “A gente não consegue explicar como articula... acho que é porque o curso tem esse abismo, aí parece que não tem relação entre as disciplinas, no início”. (Estagiário 5, p.8). Como podemos notar, persiste a ideia de que a formação profissional é responsabilidade unicamente do ensino superior, e que caberia exclusivamente aos professores do curso estabelecerem relações entre os conhecimentos construídos nos componentes curriculares.

Nessa mesma direção, me chamou a atenção que ao mencionarem os conhecimentos que mobilizavam na docência, todos os estagiários se referiram a conteúdos desenvolvidos naquelas disciplinas. Senti como se eles estivessem desvalorizando aqueles anteriores ao curso, assim como as experiências musicais que viveram antes de entrarem na Licenciatura em Música. Os conhecimentos identificados por eles²⁰ estão organizados na tabela a seguir:

<i>Conhecimento</i>			<i>Citado por</i>
Musicais	1	cantar afinadamente	Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6
	2	tocar um instrumento	Estagiários 1, 2, 3 e 4.
	3	tocar de ouvido	Estagiários 3 e 4
Pedagógico-musicais	4	entender o pensamento musical da criança pequena	Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6

²⁰ Os conhecimentos foram nomeados a partir das falas dos estagiários. Ideias parecidas, como “conhecer o pensamento da criança durante a Música” e “entender como a criança pensa para fazer música” foram incluídos no mesmo título. Foram numerados para facilitar a identificação deles, no texto.

	5	seleção de conteúdos próprios para a Educação Infantil	Estagiários 1, 4, 5 e 6
	6	atividades musicais para diversas idades (multi-idade)	Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6
Outros	7	funcionamento da escola	Estagiários 4 e 5
	8	como atrair a atenção da criança	Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6
	9	relacionamento com crianças	Estagiários 3, 4, 5 e 6
	10	paciência (tempo de desenvolvimento da criança)	Estagiários 2, 5 e 6
	11	Político	Estagiário 4

Tabela 7: Conhecimentos identificados pelos estagiários na docência no ES

Chamo a atenção para o termo *paciência*, que foi citado por três estagiários como sendo conhecimento mobilizado no ES. A explicação pode ser compreendida pelo complemento entre parêntese, pois os três participantes, ao citarem a paciência, estavam se referindo a conhecer os processos de aprendizagem infantil para que o estagiário “saiba o que esperar do aluno” (Estagiário 5, na Entrevista Grupal, p.12) e “não se frustre porque ele demora a responder” (Estagiário 2, na Entrevista Grupal, p.12)

Outro destaque está no conhecimento político, mencionado pelo Estagiário 4. Quando perguntei a ele o que seria este conhecimento, a resposta foi: “Entender um pouco do que está aí fora, na política mesmo. Entender que o professor tem papel político, de formar opinião”. (Estagiário 4, na Entrevista Grupal, p.13). Perguntei como esse conhecimento poderia se manifestar, na docência na Educação Infantil. O estagiário respondeu: “Claro que tu não vais falar de política com as crianças né, mas é bom pra tu entender que as coisas que acontecem na escola não são por acaso” (Estagiário 4, na Entrevista Grupal, p.13). O acadêmico participa de atividades externas ao curso de Licenciatura, que discutem políticas públicas e movimentos sociais, e possivelmente a relevância do conhecimento político por ele mencionado esteja relacionada com suas experiências nessas atividades.

Os conhecimentos ilustrados na tabela foram listados pelos entrevistados, entretanto, ao observar suas práticas docentes na UEIIA, pude perceber o quanto aqueles são ampliados. Por exemplo, conforme já foi apresentado, o modo como os

estagiários falam dos conhecimentos musicais acaba parecendo simplista, e podemos observar isso também na tabela: dos onze conhecimentos mencionados, apenas três se referem à Música, especificamente: cantar afinadamente (corroborado por todos os entrevistados), tocar um instrumento (1, 2, 3 e 4) e tocar de ouvido (Estagiário 2 e 3). Porém, ao escutar os relatos dos estagiários sobre os conhecimentos mobilizados na docência, lembrei de uma aula de Música dos estagiários 5 e 6, na UEIIA,:

O tema da aula era “A família das flautas”. Os estagiários contaram uma história que trazia como personagem as flautas doce soprano, contralto e tenor. Elas representavam a filha, a mãe e o pai. Explicaram porque o sobrenome da família era Doce: porque para sair o som, temos que soprar docemente, fraco. Explicaram a diferença entre forte e fraco, pedindo que as crianças soprassem com mais ou menos força, como se estivessem apagando vela do bolo de aniversário. Apresentaram a voz de cada integrante da família, diferenciando timbres e notas agudas e graves. (Diário de Campo, 24/10)

Como podemos notar, é possível identificar conhecimentos musicais nas práticas dos estagiários, que não foram mencionados por eles nas entrevistas: a) técnica instrumental, quando os estagiários explicaram o sopro necessário para a emissão sonora, na flauta doce, entendendo aqui *técnica* como o modo como se toca o instrumento a fim de reduzir o esforço do indivíduo e otimizar a qualidade sonora (GIMENES; MANZOLLI, 2006); b) intensidade, quando provocaram os alunos a perceberem e produzirem sopros fortes e fracos; c) timbre, ao planejarem a aula centrada no reconhecimento das vozes das flautas; d) reconhecimento e diferenciação de alturas, quando os estagiários exploraram notas agudas e graves, pedindo que as crianças as diferenciassem.

Ao observar os demais estagiários em suas práticas, vi que estes conhecimentos estavam presentes em todas elas, embora não fossem relatados, nos momentos de entrevista. Ainda, me chamou atenção que a dupla de estagiários 1 e 2 cantou uma canção a duas vozes, com acompanhamento de teclado e violão. “Foi um dos poucos momentos que todos os alunos se voltaram aos professores de Música. A harmonização das vozes pareceu ter provocado curiosidade [nas crianças]”. (Diário de Campo, 17/09). Entretanto, este tipo de conhecimento também não foi identificado pelos estagiários como sendo relevante à docência em Música na Educação Infantil.

Novamente, percebi que os participantes desta pesquisa estavam entendendo os conhecimentos musicais para a docência de forma reducionista. Não estavam percebendo as dimensões daqueles conhecimentos, pois se viam, como expresso por

Natera (2013), ora como professores na Educação Infantil, onde o desenvolvimento de campos de experiência supera o aprendizado de conteúdos em campos disciplinares, ora como acadêmicos da Licenciatura em Música, onde os conteúdos musicais eram complexos e desafiadores, pois os estagiários ainda não tinham estes conhecimentos construídos em sua formação.

Nessa direção, enquanto participavam das entrevistas realizadas nesta pesquisa, os estagiários pareciam “valida[r] ou invalida[r] os conhecimentos aprendidos no curso de formação” (TAVARES; GARDACHO, 2008 p.253), partindo do critério de utilidade. Na página 36, apresentei a fala do Estagiário 1, que utilizou a metáfora da caixa, dizendo que as disciplinas do curso de Licenciatura desenvolviam conhecimentos que ele colocava em uma das duas caixas: ou na caixa útil ou na caixa não útil.

Então eu tenho a minha caixa de coisas que eu aprendi ou que eu aperfeiçoei aqui dentro do Curso e eu vou utilizar dando a minha aula. Por exemplo, a caixa que eu levo pra dar aula hoje, é a minha caixa com técnica vocal, com afinação, com algumas coisas de percepção e regência. Com certeza, todas as cadeiras da Licenciatura [sic] estão dentro dessa caixa que eu vou utilizar pra dar aula. Agora, a parte que eu não vou utilizar está na outra caixa: [...] eu tenho com certeza que da Disciplina Z, pouquíssima coisa eu vou usar. Tu vais fazer uma análise harmônica, mas isso é uma questão de harmonia; são coisas tão complicadas que eu coloco noutra caixa e eu sei que eu preciso passar por aquilo, entendes? É tipo assim, “eu vou passar”. Têm Disciplinas que eu faço questão de aprender alguma coisa, que eu busco muito mais aprender alguma coisa; sair da Disciplina sabendo; e têm outras que eu faço questão somente de passar. (Estagiário 1, p. 6).

É importante lembrar que os entrevistados têm se referido ao *abismo* entre os núcleos de disciplinas musicais e pedagógico-musicais, identificando-as como disciplinas “da Música” e “da Licenciatura”, como se os cursos de Licenciatura e de Música fossem separados, indicando a ausência de articulação entre os componentes curriculares, na visão dos estagiários.

Nessa mesma direção, retomo o que disse o Estagiário 1, ao relatar que *todas as disciplinas da Licenciatura [sic]* estão dentro da caixa de conhecimentos úteis para a docência. Ao dizer isso, parece-me referir ao núcleo de disciplinas pedagógico-musicais, colocando em evidência sua compreensão de que os conhecimentos pedagógico-musicais têm *utilidade* na construção da docência no ES, enquanto que nem todos os conhecimentos musicais têm.

Os estagiários relataram, durante a realização da entrevista em grupo (p.12), que

A parte musical é tranquila. O cara, sabendo tocar e cantar aquilo que já fazia antes do curso, se vira. Ali, com as crianças, o mais difícil é fazer elas prestarem atenção. (Estagiário 1).

E as professoras [da Educação Infantil] disseram para a gente repetir três ou quatro vezes a mesma história, que eles precisam disso... Então a gente fica na dúvida, porque eles já aprenderam o nome daquele instrumento, por exemplo, aí tu vais contar de novo...? (Estagiário 2)

É, a criança enjoa muito rápido da atividade. Rapidamente termina o interesse e elas já vão fazer outra coisa. (Estagiário 4)

O conhecimento de como atrair a atenção da criança (tabela 7) foi mencionado por todos os estagiários como sendo importante na docência. No diálogo expresso na entrevista em grupo, notei que todos concordaram com o Estagiário 2, quando ele questionou o porquê de repetir a história sonorizada, haja vista que as crianças *já aprenderam o nome [do] instrumento* que participava da história. Percebi, ali, mais uma vez, que o conteúdo estaria acima da experiência, na concepção dos estagiários, pois o que eles pareciam buscar era uma resposta verbal à atividade proposta, e não o desenvolvimento de uma experiência musical que necessitava de repetição para que a criança fosse gradativamente simbolizando a prática vivida (BARBOSA, 2009).

Podemos perceber que a falta de transposição de conhecimentos e de vivências no curso de Licenciatura, em disciplinas separadas que tinham centralidade nos conteúdos musicais, dificultava a compreensão dos acadêmicos sobre as especificidades da Educação Infantil, na qual “a criança aprende de modo integrado, e por isso o ambiente educativo não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2002, p.12). Todos os estagiários relataram uma carência de conhecimentos pedagógico-musicais e de outros tipos de conhecimentos, os quais estão dispostos na tabela 7, e consideraram que seus conhecimentos musicais são suficientes para a docência na Educação Infantil.

Busquei compreender o que estaria resultando naquela consideração. Foi o estagiário 1 quem me chamou atenção para uma possível resposta: “Eu me sinto mais pedagogo do que professor de Música.” (Estagiário 1, p. 7). Após transcrever a entrevista individual, levei até o grupo essa frase, na entrevista grupal, pedindo que falassem sobre o que seria ser professor de Música e quais conhecimentos o diferenciavam do pedagogo. Dentre as respostas, destaco:

O professor de Música ensina Música. Se esforça para *passar* o conhecimento musical mesmo, e precisa ser muito bom nisso... (Estagiário 4)
 É, tem professor de Música que não toca nada, que se eu começar uma música agora nem acha o tom. (Estagiário 3)
 Sim, mas na Educação Infantil tu tem que focar muito mais nas coisas básicas... nem tem muito tempo para tocar coisas, assim... mais rebuscadas. (Estagiário 6, p.11)

Notei que os estagiários supervalorizavam os conhecimentos musicais, possivelmente em decorrência de suas práticas musicais desde antes do ingresso na graduação, as quais, inclusive, motivaram a escolha pelo curso de Licenciatura em Música. Porém, não foram estes os conhecimentos que apontaram como primordiais para a docência em Música na Educação Infantil, pois entendem que “existem coisas mais importantes do que a Música pela Música” (Estagiário 5, p.8), nesta etapa de ensino. O Estagiário 5 mencionou repetidas vezes esta expressão – a Música pela Música – no decorrer de sua entrevista, explicando que “nem sempre o objetivo da atividade, na Educação Infantil, é totalmente musical” (Ibid).

Na Educação Infantil, o *lance* é mais básico... É fazer eles se acostumarem com a Música, terem uma base musical... (Estagiário 5)
 Tu tens que fazer eles experimentarem mais. Não cobrar tanto ‘o que é ritmo binário’, por exemplo... mas fazer eles sentirem isso, [tocando] no tambor, por exemplo... (Estagiário 1)
 Sim, porque a criança nem vai te dar bola se tu falares ‘galerinha, vejam, isso aqui tem uma forma rondó!’ [risos]. (Estagiário 2, Entrevista de Grupo Focal, p.12).

Mais uma vez, os estagiários trouxeram exemplos de conteúdos musicais que estavam sendo apreendidos no curso de Licenciatura em Música. Porém, diferentemente de suas compreensões anteriores, quando entrevistados no início do ES, sobre *aplicar a teoria* (conhecimentos construídos no curso) *na prática* (docência na Educação Infantil), agora que havia transcorrido quase um ano desde sua primeira inserção no ES, manifestaram mudanças ao relatarem, com certa ironia até, que não é possível levar aqueles conteúdos na forma e complexidade como os aprenderam, na graduação, para as crianças da UEIIA. Embora nenhum estagiário tenha se referido ao termo *transposição didática*, os exemplos por eles mencionados sugerem que tenham compreendido a necessidade dessa transposição.

Me chamou a atenção que, durante o ES, os estagiários foram ampliando suas perspectivas sobre a docência. “Se eu fosse comparar minhas primeiras observações no Diário de Campo com as últimas, poderia dizer que hoje [os estagiários] entendem que ser professor de Música não envolve somente a Música, em si” (Diário de Campo,

21/11). Tal conclusão também foi relatada por Bellochio (2007), ao escrever que os sistemas de referência em relação a ser professor vão se modificando no decorrer do curso de Licenciatura, sobretudo durante a realização do ES. Uma das estagiárias entrevistadas em sua pesquisa expressou que: “*A gente não é só professor de música. Aí [no ES] que a gente percebe que vai ser o professor-psicólogo, o professor pai-mãe... Tem várias funções*”. (BELLOCHIO, 2007, p. 239).

Entretanto, percebi que as compreensões sobre ser professor de Música na Educação Infantil foram modificadas a partir de tensões produzidas no pensamento dos estagiários. Todos eles mencionaram, com desaprovação, que os conhecimentos mobilizados na docência no ES são, em sua maioria, pedagógicos, e que os conhecimentos musicais (que para eles deveriam ser supervalorizados) ficam “às vezes em segundo plano” (Estagiário 4, p.6).

Na mesma direção, observei que todas as duplas de estagiários, em suas entrevistas, apresentavam queixas sobre a sobreposição dos conhecimentos pedagógicos aos musicais, relatando que “a gente até planeja trabalhar com conhecimentos musicais, mas isso fica só no planejamento, porque no fundo tu só usa a Música para conseguir outras coisas das crianças” (Estagiário 3, p.3). O Estagiário 4, com quem este formava dupla, complementou: “É, por exemplo, a lateralidade. [Os professores] falam muito em lateralidade. Daí a gente faz um planejamento lindo pensando na Música, mas na prática não acontece nada da parte musical. Só usa a música para a lateralidade.” (Estagiário 4, p.3).

Os estagiários 1 e 2 também disseram se sentirem insatisfeitos com os conhecimentos musicais que mobilizam na docência no ES: “São simples. A gente usa muito mais no planejamento do que na aula...” (Estagiário 2, p.8) “Porque, convenhamos, a parte do relatório é onde tudo dá certo e tu te sente professor de Música... mas na prática tu acaba sendo mais pedagogo mesmo” (Estagiário 1, p.8). Questionei os participantes, na entrevista de grupo, como eles planejavam as aulas de Música para a UEIIA, e as respostas me conduziram a compreender um dos modos como os estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no ES: no planejamento, em duas etapas – *a formal e a real*.

Enquanto manifestavam as tensões referentes aos conhecimentos pedagógico-musicais estarem se sobrepondo aos musicais, os estagiários acabaram relatando outro modo de articular conhecimentos. O estagiário 1 afirmou que: “Eu me sinto mais

pedagogo do que professor de Música” (Estagiário 1, p.6), e continuou dizendo que seu colega, com quem forma dupla, “é a parte musical, e eu sou a parte pedagógica” (Estagiário 4, p.5-6). Esta fala me provocou a observar a relação entre as duplas, nas observações que eu iria realizar sobre suas práticas docentes, na UEIIA.

Enquanto observava, percebia que todas as duplas apresentavam esta característica: um integrante tocava e cantava enquanto o outro se relacionava com as crianças. Ao realizar a triangulação das entrevistas com as observações, concluí que assim como os estagiários compreendiam que o curso de Licenciatura em Música estava separado *por um abismo*, sendo possível pensar em Licenciatura (conhecimentos pedagógico-musicais) e Música (conhecimentos musicais), separados, também eles estavam organizados em sua prática docente: um estagiário tomava frente sobre o conhecimento musical e o outro o pedagógico-musical. Assim, compreendi mais um dos modos de articulação de conhecimentos: a *docência interpares*. No próximo subcapítulo, aprofundarei esta discussão.

5.2 Articulações de conhecimentos no Estágio Supervisionado: docência interpares e planejamentos.

Até o momento, apresentei alguns sentidos que os estagiários têm atribuído ao ES e como aqueles influenciaram nos conhecimentos mobilizados na docência na Educação Infantil. Ilustrei, na tabela 7, os conhecimentos que os estagiários identificaram em suas práticas no ES, complementando que nas observações realizadas eu evidenciei outros conhecimentos que, por serem básicos em comparação àqueles que eram apreendidos no curso de Licenciatura, não foram mencionados pelos estagiários.

Também destaquei que a etapa escolar da Educação Infantil é organizada em campos de experiência, nos quais os conteúdos das áreas de conhecimento são experimentados de forma concreta, visando ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, social e motora que, no entendimento dos estagiários, acabava dificultando o ensino da *Música pela Música*, pois exigia que desenvolvessem vivências sem a expectativa de respostas musicais imediatas, por parte das crianças.

Observei a dificuldade dos estagiários na transposição didática dos conhecimentos musicais construídos no curso de Licenciatura em experiências

musicais apropriadas para o contexto da Educação Infantil, o que acarretava na predominância de momentos de apreciação musical, nos quais as crianças permaneciam em silêncio (indo ao encontro da preocupação dos estagiários de atrair sua atenção) e para os quais o conhecimento musical dos estagiários se sobrepunha ao pedagógico-musical, o que lhes era confortável.

No decorrer desta pesquisa, como venho expondo, inúmeras vezes me percebi comparando falas e ações dos participantes aos meus pensamentos e lembranças de quando fui estagiário. Posso dizer, após esta pesquisa, que a minha memória mais significativa sobre o ES foi a tensão que vivi quando deixei de realizar o estágio em dupla para realizá-lo individualmente. Foi uma experiência ruim e boa, ao mesmo tempo.

Ruim porque estar junto a um colega era confortável, pois quando eu sentia dificuldade, este colega ou assumia a atividade ou me ajudava a fazê-lo. A partir do momento que estagiei sozinho, perdi a segurança, pois sentia que a condução da aula dependia somente de mim mesmo. Por outro lado, foi a partir da realização do ES individualmente que me senti professor. Me deparei com desafios e precisei, sem escolha, enfrentá-los. Me desafiei a elaborar planejamento, relatório, ensaiar as aulas em casa. Me dediquei ao estudo do canto, ingressando no Coro de Câmara do curso de Música, pois quando estagiava em dupla, eu tocava e meu colega era quem cantava. Sozinho, isto dependeria de mim.

Compartilho aqui esta lembrança pois, sem que eu tivesse percebido, uma das respostas para minha questão de pesquisa – como os estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais? – estava em minhas memórias. A docência em dupla, a docência colaborativa, ou então, a docência interpares. Todos os estagiários demonstraram, em palavras e ações, que a dupla articula aqueles conhecimentos no momento da prática docente e dos planejamentos, pois cada integrante fica responsável por uma dimensão. Porém, percebi que, individualmente, os estagiários sentem dificuldades em articulá-los, pois não foram desafiados a agir em sozinhos, sem o colega, na sala de aula.

A literatura apresenta poucas pesquisas sobre o tema do ES ser realizado em duplas. Identifiquei que diversos textos mencionam a realização desta prática, mas somente como informação, não como objeto de investigação. Entretanto, a dissertação de Hayama (2008) se refere diretamente à *formação interpares*,

expressão utilizada para ela para remeter ao processo formativo que ocorre na realização do ES em grupos (duplas, trios e quartetos, no caso da sua pesquisa).

Hayama (2008) buscou compreender as experiências de quatro equipes de estagiários do curso de Licenciatura em Inglês, da USP, tendo como foco a formação interpares, que “ênfatiza, na colaboração entre professores, o aspecto de formação profissional dos docentes a partir de sua relação com seus pares”. (HAYAMA, 2008, p. 92). Esta expressão foi cunhada a partir dos conceitos de *peer coaching*, *peer collaboration* e *peer mentoring*, da literatura inglesa e norteamericana, e parte do princípio de que “os professores, quando necessitam de ajuda e sugestões, tendem a recorrer a outros professores, e não a administradores ou especialistas fora da escola” (Ibid).

Assim reelaboro o conceito e o entendo, também, com os estagiários, conforme expresso por uma das duplas: “Os professores mal conhecem os alunos [...]. É difícil de conversar. Já nós... a gente é quase uma pessoa só [risos]. A gente passa muito tempo juntos, conversando”. (Estagiário 2, p.8). Como podemos perceber, a proximidade entre os estagiários, por serem colegas de curso e amigos, facilita as trocas e aprendizados compartilhados. Conforme já apresentei anteriormente, percebi ideias semelhantes e palavras idênticas utilizadas pelos estagiários, mesmo nas entrevistas individuais, quando não estavam junto aos demais colegas, como, por exemplo, a ideia do abismo entre os cursos de Licenciatura e de Música [sic]. Mais uma vez, lembrei das trocas que eu realizava com meus colegas, no ES, sobretudo relacionadas a “atividades que davam certo” (Estagiário 3, p.5), conforme também relatado pelos estagiários, nessa investigação.

Os estudos de Hayama (2008) foram embasados em Sandholtz (2000), que apresentou três tipos de ensino em equipe:

“(1) quando tarefas são simplesmente distribuídas entre dois ou mais professores; (2) quando o planejamento é feito em conjunto, mas as aulas são dadas por cada professor individualmente; e (3) quando planejamento, ensino e avaliação são feitos inteiramente em equipe”. (SANDHOLTZ, 2000, apud HAYAMA, 2008, p.93)

O caso dos estagiários participantes desta pesquisa é representado no item 3, *quando o planejamento, ensino e avaliação são feitos inteiramente em equipe*, mais especificamente, em dupla. Deste processo, entendo que acontecem duas práticas: a formação interpares, isto é, o processo formativo que ocorre quando os estagiários

trabalham juntos, se construindo coletivamente e compartilhando conhecimentos, conforme mencionado por Hayama (2008), e a docência interpares, que envolve a relação deste grupo (ou dupla, no caso desta pesquisa) com os alunos, produzindo aprendizagens, experiências e conhecimentos em sala de aula.

Penso que seja importante pensar separadamente nas duas práticas identificadas no parágrafo anterior, pois a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais acontece de formas diferentes, em ambas. Primeiramente, apresentarei relatos dos estagiários e observações minhas acerca da articulação decorrente da docência interpares, ou seja, do momento em que os estagiários estiveram em sala de aula, na UEIIA.

[...] nós dois funcionamos muito bem [em dupla], porque quando ele está mantendo as crianças atentas em alguma atividade musical, cantando e tal, eu já estou vendo outra coisa que a gente vai fazer... e isso não dá tempo de as crianças dispersarem. Quando acaba uma atividade, já tem outra pronta [para ser realizada]. (Estagiário 6, p.6)

O relato do estagiário pode ser representado por uma observação que redigi em meu Diário de Campo quando observei a aula que a dupla conduziu, na UEIIA: “Impressionante como cantavam bem juntos, mas somente um acabava cantando na aula, enquanto o outro se relacionava com as crianças” (Diário de Campo, 24/10). Situação semelhante aconteceu com os estagiários 1 e 2, que

[...] organizaram a aula no Laboratório de Educação Musical [LEM] do CE, para apresentarem às crianças diversos timbres de instrumentos. Notei que um dos estagiários conversava com as crianças e explicava sobre os instrumentos para elas. O outro tocava os instrumentos e complementava o que o colega dizia, porém, não tomou a frente em nenhum assunto ou atividade. Ficou restrito à parte ‘musical’, enquanto o colega fazia a parte ‘pedagógica’. Lembrei do meu estágio... Durante alguns meses, eu fui este estagiário que só tocava e pouco se relacionava com as crianças, até que fui desafiado a estagiar sozinho. (Diário de Campo, 12/09)

Ficou evidente em todos os relatos e observações que os estagiários se organizaram de modo que, na docência interpares, um conduzisse a música e outro propusesse às crianças atividades que desenvolveriam experiências musicais. Igualmente os estagiários 3 e 4 apresentaram esta organização, pois o primeiro ocupava-se tocando um instrumento musical e cantando, enquanto que o outro interagia com as crianças. Durante um encontro da disciplina de ES, junto à orientadora, “o Estagiário 4 afirmou para todos que não era cantor e que evitava cantar

junto às crianças, deixando isso para seu colega, que estava acostumado a ser vocalista” (Diário de Campo, 08/08).

Todos os estagiários destacaram a importância de terem realizado a docência em dupla. Os argumentos para esta compreensão foram: a) “porque um se firma no outro” (Estagiário 1, p.3); b) “Temos confiança de ver que não estamos sozinhos. Se um erra, o outro ajuda a consertar”. (Estagiário 2, em Diário de Campo, 12/09); c) “Um complementa o outro” (Estagiário 3, p.4); d) “Alternamos as atividades e fica mais fácil manter as crianças atentas” (Estagiário 5, p.8).

Para somar aos relatos dos participantes desta pesquisa, busquei na literatura algumas perspectivas sobre a docência interpares. Embora houvessem poucos textos sobre este tema, foi possível encontrar evidências de que é comum aos estagiários a preferência pela realização do estágio em grupos ou duplas.

Azevedo e Barbosa (2010) relataram, a partir de suas experiências no ES, na área da Biologia, os aspectos que sentiram mais impactantes à sua formação docente, enquanto estagiários. Dentre aqueles, concluíram que

a configuração em dupla facilitou para que o envolvimento com a turma ocorresse de forma mais tranquila, uma vez que as estagiárias puderam agir em conjunto para elaboração de aulas mais dinâmicas e de forma mais segura, o que reverberou em um satisfatório aprendizado pelos alunos. (Azevedo, Barbosa, 2010, p. 5464)

Assim como Azevedo e Barbosa (2010), Teixeira e Santos (2016) também buscaram relatar ações consideradas potenciais para o ES, desta vez na área da Matemática. A partir de entrevistas com nove estagiários, os autores observaram que todos eles consideram o estágio em dupla positivo. Dentre as razões para isso, os entrevistados apontaram a segurança de não estar sozinho, a troca de materiais didáticos e ideias e o apoio no momento de escrever os planos de aula (TEIXEIRA; SANTOS, 2016).

Azevedo (2007) destacou a relevância da socialização profissional ao investigar como estagiários de um curso de Licenciatura em Música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes, mobilizados e socializados na atividade de ES. Segundo a autora, os dois estagiários participantes da pesquisa destacaram a relevância que a troca de experiências junto aos colegas possui no desenvolvimento de sua reflexão sobre a ação pedagógica.

O desabafo pessoal entre os colegas retrata um aspecto peculiar da socialização profissional no componente curricular estágio. Esse é o momento em que os estagiários podem explicitar e compartilhar suas frustrações, incertezas e insucessos de sua ação pedagógica, como também, por outro lado, as satisfações pessoais, as certezas e os sucessos. Esses conflitos vivenciados pelos estagiários em suas situações pedagógicas geram julgamentos e tomadas de decisão, os quais determinam novas ações, às vezes incertas e não planejadas, ou que já foram incorporadas ao repertório de conhecimentos do estagiário. (AZEVEDO, 2007, p. 345-346).

Azevedo considera que é na socialização entre os pares que as ações dos estagiários adquirem *status* de saberes da ação pedagógica. A partir de suas vivências em dupla, os estagiários constroem repertórios de conhecimentos acerca da prática docente e validam, afirmam ou excluem, dessa prática, determinadas ações.

O exposto pode ser corroborado por uma situação observada na aula de ES do dia 08/08, quando solicitei aos estagiários participantes dessa pesquisa, que estavam inseridos no contexto da Educação Infantil desde o primeiro semestre de 2016, que relatassem aos colegas iniciantes²¹ suas experiências naquele contexto. Uma estagiária, em determinado momento, enfatizou aos demais que “evitassem levar os alunos pequenos para o pátio, nas aulas de Música, pois eles ficariam dispersos e *difíceis de controlar*” (Diário de Campo, 08/08/2016).

O relato da colega pode ter, por um lado, limitado as tentativas dos demais estagiários a explorar o ambiente externo junto aos alunos da Educação Infantil. Por outro lado, ao saber que as crianças tendem a se dispersar quando em espaço externo (a partir do que foi relatado pela colega), os estagiários poderiam planejar atividades que considerassem o lado positivo da dispersão, como, por exemplo, um jogo musical que envolvesse corrida, ou então um circuito musical, com sequência de desafios envolvendo sons, pelo pátio. Assim, a partir da experiência relatada pela colega, os demais podem repensar e aprimorar suas ações pedagógicas, incluindo-as em seus repertórios de conhecimentos.

Nessa direção, notei que tanto os estagiários entrevistados por outros pesquisadores quando os estagiários participantes da minha pesquisa salientaram os mesmos benefícios que o estágio interpares podem resultar. Nesse sentido, Swafford

²¹ Utilizo esta expressão para me referir aos estagiários que estavam inseridos, no primeiro semestre, em um contexto de educação não formal, e que a partir da reformulação ocorrida no ES, no segundo semestre, passaram a atuar junto à Educação Infantil, a partir de agosto de 2016.

(1998) considera que esta organização em duplas pode auxiliar os estagiários em três campos: procedimental, afetivo e reflexivo. O primeiro se refere à construção de materiais didáticos, de referenciais metodológicos, de atividades, enfim, de técnicas de ensino. Estando em dupla, os estagiários compartilham conhecimentos e produzem *receitas* conjuntamente.

Tais receitas, muitas vezes, contribuem para reforçar a ideia do ES como ‘aplicação da teoria na prática’, por meio de técnicas de ensino, conforme podemos perceber no relato do Estagiário 2: “A disciplina de X, com a professora X, foi muito importante para nós. Dali, nós tiramos a maior fórmula de como se trabalhar o que estamos trabalhando hoje, no ES” (Estagiário 2, p.7). Nessa direção, seu colega, com quem formava dupla, complementou: “Hoje, para mim, predomina a busca por material didático. [Eu e meu colega] trocamos materiais, e estou tentando juntar a maior quantidade de material possível” (Estagiário 1, p.8).

O segundo campo mencionado por Swafford (1998) acerca dos benefícios do estágio inter pares diz respeito ao apoio emocional, que foi o mais citado por todos os participantes desta pesquisa. É importante mencionar que a organização das duplas partiu da livre escolha dos estagiários, a partir de suas afinidades com os colegas. Por exemplo, os Estagiários 1 e 2 se diziam “uma pessoa só” (p.8), por se considerarem grandes amigos desde o primeiro dia de ingresso na Licenciatura em Música. Os Estagiários 3 e 4, além de amigos, tocavam juntos em diversas ocasiões, no curso e em outras atividades. Por fim, os Estagiários 5 e 6 participavam da mesma igreja e eram responsáveis pelo ensino de repertórios aos músicos que tocavam nas celebrações religiosas.

A afinidade entre os integrantes da dupla é importante para que os estagiários compartilhem saberes e não sejam movidos por uma competitividade prejudicial, assim como para que eles não se sintam receosos em dividir suas tensões e preocupações. Segundo Nóvoa (2009, p.7), “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”. Entretanto, penso que estas qualidades possam ser, sim, motivadas ou desmotivadas por via administrativa, que no caso do ES tem sua centralidade no professor orientador. No caso desta pesquisa, o fato de a orientadora de ES ter deixado os estagiários à vontade para formarem as duplas contribuiu para motivar a cultura

colaborativa (Nóvoa, 2009), haja vista que já existia cumplicidade entre os colegas, como pude perceber no decorrer das observações e entrevistas.

Ao articularem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, sendo cada um destes desenvolvido com mais intensidade por um integrante da dupla, os estagiários acabavam estreitando ainda mais os laços de amizade e de interdependência. Entretanto, por mais que a relação entre a dupla seja positiva do ponto de vista da articulação de conhecimentos na docência interpares, é importante observar que, se os benefícios forem unicamente nos campos procedimentais e afetivos, esta relação pode ser prejudicial para a articulação de conhecimentos na formação individual do estagiário.

Ou seja, no momento do planejamento e da docência, em dupla, a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais pode acontecer, pois cada estagiário focaliza um destes conhecimentos, com mais afinco, e ambos se somam no momento da aula de Música. Percebi isso porque os estagiários se sentiam, na maioria das vezes, satisfeitos com as aulas que a dupla vinha conduzido, e diziam que havia “dado certo” determinada atividade ou a aula em si, demonstrando que haviam alcançado seus objetivos. Ao relatar para a orientadora sobre sua prática educativa, nenhuma dupla mencionou as funções musical e pedagógico-musical sendo divididas entre os integrantes da dupla, e quando a orientadora relatou ter percebido tal separação, os estagiários pareceram surpresos. Por outro lado, assumiram essa forma de organização em nossa conversa, no momento das entrevistas.

Mas, por outro lado, na formação individual do estagiário esta articulação pode deixar de ocorrer, pois se no ES ele acaba mobilizando com mais intensidade determinados conhecimentos, deixará de articulá-los àqueles que, antes, eram mobilizados e somados pelo seu colega de dupla. Assim, a articulação aconteceria na docência (por ser em dupla, cada um desempenhando uma função) e deixaria de acontecer na formação (que é, em maior parte, individual). Destaco, ainda, que dificilmente os estagiários, quando forem professores de Música, terão pares da área para articular conhecimentos e compartilhar experiências, pois a carga horária da Música na escola é pequena e não comporta a contratação de mais de um professor (MATEIRO, 2006).

Nesse sentido, Swafford (1998) indica o terceiro campo para o qual o estágio interpares poderia contribuir, a fim de que os estagiários também se formem

individualmente, no desenvolvimento do ES: a reflexão. Tal perspectiva vai ao encontro dos autores que apontaram a necessidade de pensar o ES como campo de pesquisa (BONA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2010), nos capítulos anteriores, e significa que a relação entre uma dupla de estagiários pode, também, promover a “partilha, a discussão e a análise de opiniões, as tomadas de decisões, entre outros, cujo resultado final expressa o contributo de cada um dos envolvidos”. (FERNANDES, 2009, p.49).

Por isso, seria interessante que entre os estagiários houvessem divergências de opinião e questionamentos, sem que isso acarretasse em desentendimentos pessoais. Assim, a reflexão poderia acontecer, motivada pela discordância e pela necessidade de pesquisar para argumentar sobre suas posturas e atitudes. Porém, ao observar os estagiários participantes desta pesquisa,

Vi o quanto se dão bem. Quando observei o processo de elaboração do planejamento junto aos estagiários, em uma aula que a orientadora dedicou para isso, vi que eles também dividiam as atribuições musicais e pedagógico-musicais, no momento de planejar. Nenhuma dupla discutiu sobre o que seria melhor ou mais adequado. Cada um se dedicou a uma parte do planejamento, assim como faziam na sala de aula. Por exemplo: o Estagiário 1 pensava no repertório e o Estagiário 2 em quais atividades fazer com aquele repertório. (Diário de Campo, 13/06)

Possivelmente os sentidos que os acadêmicos tenham construído sobre o estágio interpares (ou o estágio em dupla, conforme referido por eles) estejam relacionados aos dois primeiros campos expressos por Swafford (1998): o procedimental e o afetivo. Esta construção de sentidos pode ter sido motivada pela relação de amizade e cumplicidade entre os estagiários, somada ainda à ideia de ES como instrumentalização técnica, presente em suas falas acerca do ES. Ou seja, a preocupação em encontrar *fórmulas de ensino* (Estagiário 2) somada ao bom relacionamento afetivo entre a dupla, provocou os estagiários a realizarem trocas (Estagiário 6) nos campos procedimental e afetivo, em detrimento do campo reflexivo.

A professora orientadora de ES, no encontro do dia 12/09, apresentou aos estagiários algumas de suas percepções sobre como eles vinham construindo a docência, no ES. Dentre os apontamentos, a orientadora mencionou dois que pareceram deixar os acadêmicos desconfortáveis:

Primeiro, a [Orientadora de Estágio] falou sobre os integrantes de cada dupla, de uma forma geral, sem identificar nomes. Ela mencionou que havia percebido

que sempre um estagiário tende a assumir a frente musical e o outro assume o contato com as crianças. Pediu, então, que eles observassem isso e que ‘trocassem os papéis’, a cada nova aula [de Música, na UEIIA]. [...] A segunda observação dela foi ao encontro do que eu havia observado em aulas anteriores, e que me lembrava também de quando eu era estagiário: ‘os planejamentos tinham um forte teor burocrático, e pareciam estar sendo produzidos para a orientadora, e não para os próprios estagiários organizarem suas práticas’ [palavras da orientadora]. (Diário de Campo, 12/09).

Apesar de eu já estar desenvolvendo esta pesquisa quando redigi o trecho no Diário de Campo, naquele momento estava em fase de produção de dados e talvez por isso não havia percebido a relevância da observação da orientadora sobre a alternância entre as duplas. Somente no momento da análise, quando triângulei os dados, compreendi que a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais estava acontecendo, dentre algumas formas, por meio da articulação dos estagiários, nas duplas. Somado ao exposto, concluí que os estagiários articulam conhecimentos enquanto dupla, mas não o fazem com a mesma facilidade quando estão sozinhos. Referente a isto, os Estagiários 5 e 6 relataram que

Minha preocupação é quando eu estiver trabalhando em algum lugar. Eu não vou trabalhar em dupla... e nós dois [integrantes da dupla] funcionamos muito bem juntos... Imagina numa escola e só você dando aula, acho que isso dá um sustinho... (Estagiário 5, p.6)
É... parece que no ES temos ‘colher de chá’... mas e depois? (Estagiário 6, p.6)

Nesta direção acrescento, embora não pretendo aprofundar esta discussão pois foge ao meu objetivo de pesquisa, que durante o semestre, na turma de ES que observei, um aluno que não participou desta pesquisa iniciou seu estágio em dupla e, posteriormente, seguiu individualmente. Notei, no decorrer do processo, que esta última situação contribuiu para uma aceleração no desenvolvimento do estagiário, tanto na docência (a partir do relato da orientadora) quanto na sua personalidade. Ele assumiu posturas diferentes frente ao ES, participando mais das discussões, modificando seu vocabulário e formas de se expressar, dentre outras evidências que observei. Fica uma questão que pretendo responder em uma pesquisa futura: o ES na docência em Música, quando realizado individualmente, potencializa a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais?

Ao realizar a entrevista individual e as observações participantes, tive oportunidades de questionar os estagiários acerca dos modos como eles se percebem articulando os conhecimentos, na docência. Além disso, a professora orientadora

disponibilizou um momento, em um encontro da disciplina de ES, voltado à discussão sobre esta questão. Ao conversar com os estagiários, gravei as respostas e transcrevi em meu Diário de Campo²². Perguntei aos estagiários: “como vocês relacionam os conhecimentos sobre Música e sobre ensinar Música, para serem professores, na UEIIA”? Algumas respostas foram:

Lá, na hora [da aula de Música, na UEIIA], fica difícil, porque é tudo ao mesmo tempo... então fica mais no discurso mesmo. (Estagiário 4)

Fica mais fácil na hora de planejar mesmo, porque daí a gente pensa separado: o que eu vou fazer de Música e de que jeito. Mas na prática nem sempre sai como a gente quer. (Estagiário 6)

É como a gente comentou aquele dia da entrevista [individual]: na prática, cada um assume um lado, né. Um é o pedagógico e o outro o musical. É mais no planejamento que a gente pensa o que tem que ter de Música e o que tem que ter de Educação (Estagiário 2).

No decorrer desta pesquisa, os modos como os estagiários se referiram ao planejamento me chamou a atenção, pois relataram que no ato de planejar fica *mais fácil* a articulação entre conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, mas que, no entanto, eles não acreditam numa relação estreita entre o planejamento e suas práticas docentes, como podemos perceber nos excertos dos Estagiários 4, 6 e 2. É importante lembrar que, enquanto estes colegas falavam, “os demais concordavam, acenando com a cabeça” (Diário de Campo, 12/09), indicando compartilharem da opinião dos colegas. “O planejamento teria que andar mais junto, mais ligado com a prática, e o nosso planejamento... não sei onde foi o erro do processo... não conseguíamos chegar ao planejamento parecido de uma aula”. (Estagiário 2, p.2).

Ao analisar os dados produzidos nesta pesquisa, compreendi que a dicotomia entre teoria e prática se estende à separação entre planejamento e ação. Por isso, os estagiários entendem que a articulação de conhecimentos acontece diferentemente e sem relação entre estes dois âmbitos: o formal (do planejamento escrito) e o real (do planejamento durante a prática, em sala de aula). A literatura aponta que existem, sim, diferentes dimensões do planejamento (GAUTHIER et al, 2006), entretanto, os estagiários salientam a ausência de relação entre o que se planeja e o que se realiza,

²² Este fato aconteceu no dia 12/09, data não prevista em minha agenda de observações participantes (conforme quadro da página 27), haja vista que acompanhei os encontros da disciplina de ES para além das observações registradas em Diário de Campo.

e atribuem esta percepção a dois fatores interconectados: a excessiva formalidade na escrita e o sentido de prestação de contas que estabeleceram sobre o planejamento.

Vou confessar aqui, o planejamento cria uma relação de chatice na questão de produção dos professores, porque parece que a gente se ocupa muito mais em fazer um planejamento bonito, legível, do que uma aula boa. E então a gente ficava meio perdido na hora de escrever bonito porque a gente queria embelezar o planejamento. (Estagiário 3, p.1, Entrevista Focal)

A função principal do planejamento não está sendo cumprida, que é auxiliar o professor a dar aula. Estamos presos em qual verbo temos que utilizar para mandar e às vezes não é o verbo errado só que ele não é bonito o suficiente. (Estagiário 5, p.4-5, Entrevista Focal).

Gauthier et al (2006) compreende a existência de três momentos de atuação do professor, na ação pedagógica: pré-ativo, interativo e pós-ativo. O primeiro momento consiste na fase de planejamento sobre as ações, o segundo se refere à interação específica com os alunos, em sala de aula, durante a prática pedagógica, e o terceiro corresponde à avaliação sobre a ação, que embasará o próximo planejamento. Segundo os autores, em todas estas três fases o professor mobiliza conhecimentos sobre a gestão da matéria e a gestão da classe, simultaneamente. A gestão da matéria acontece a partir de “todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino, e a avaliação de uma aula ou parte dela” (GAUTHIER et al, 2006, p. 196), e a gestão de classe “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240).

Em todos os momentos – pré-ativo, interativo e pós-ativo – os conhecimentos são mobilizados a partir das construções que o sujeito realiza, sobretudo “[n]a formação universitária específica, [n]a socialização profissional a partir de uma prática docente, [n]o contexto específico do trabalho, [n]a escola, [n]a ação pedagógica e [n]uma tradição de ensino como pano de fundo” (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006, p. 51). Entretanto, o caso dos estagiários desta pesquisa demonstra que, ao estarem demasiadamente envolvidos na formação universitária (fase de formação acadêmico-profissional), os demais contextos acabam impotentes na construção de conhecimentos importantes para a docência, dentre os quais os conhecimentos da experiência (advindos do hábito do professor, que aprende com

suas próprias experiências e com a rotina) e da ação pedagógica (conhecimentos legitimados a partir de pesquisas realizadas em sala de aula).

Assim, apesar de o ES ser um componente curricular que insere o estagiário na escola, a carga horária semanal de uma hora em sala de aula não é suficiente para criar hábitos e rotinas que constituam conhecimentos da experiência. Além disso, os sentidos estabelecidos sobre o ES pelos estagiários desconsideram este como uma prática de pesquisa, o que dificulta que se construam conhecimentos denominados da ação pedagógica. Nessa direção, a predominância dos conhecimentos produzidos na formação universitária, em disciplinas curriculares, faz parecerem mínimas as relações que os estagiários possam estabelecer com a fase interativa, ou então, na docência em sala de aula.

Por estes motivos, o planejamento pré-ativo, realizado formalmente e apresentado à professora-orientadora, acaba tendo uma conotação de exigência acadêmica, que se soma a todas as demais tarefas que os estagiários realizam, nas disciplinas curriculares, conforme lembrado pelo Estagiário 6: “Aproveitamos para fazer os planos de aula no intervalo das disciplinas, porque não é só o ES né... temos mais coisas para dar conta na faculdade” (Entrevista de Grupo Focal, p.6).

Ao entender o planejamento como *mais uma atribuição acadêmica* (Estagiário 3), os participantes desta pesquisa se dedicam a elaborá-lo com a finalidade de cumprir a tarefa e passar na disciplina, tal como mencionado na página 58, deixando de problematizar sobre a atividade de planejamento. A partir deste momento, a “culpa” pela obrigatoriedade de planejar recai sobre a professora orientadora de ES e, automaticamente, o resultado escrito do planejamento tem como objetivo *agradá-la*: “ficávamos pensando num planejamento que pudesse agradar gregos e troianos” (Estagiário 3, p.2). Assim,

Trabalha-se o planejamento para enviar, um planejamento bonito para não ter problema de voltar e ter que reescrevê-lo. Claro que no início planejávamos, mas no meio vimos que o planejamento servia só para enviar [à professora orientadora]. Depois da metade do primeiro semestre nós aprendemos que era só para enviar mesmo. (Estagiário 1, p.2, Entrevista Focal).

Diante das compreensões dos estagiários sobre o planejamento, concluí que a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais também acontecia no momento de planejar. Porém, o sentido de cumprimento de uma exigência da disciplina de ES conduzia os estagiários a escreverem o planejamento a partir do que

acreditavam ir ao encontro das expectativas da professora orientadora, sem problematizar suas proposições, pois tinham a convicção de que “na prática, a gente muda tudo”. (Estagiário 6, p.9). “Nunca escrevemos nada que fizemos certinho. Sempre pensávamos: se não der certo vamos fazer de tal jeito, vamos fazer outra coisa para ver se rola, mas o que importa é escrever e depois a gente vê como faz”. (Estagiário 6, p.3, Entrevista de Grupo Focal).

É importante salientar que durante minhas observações diretas sobre a docência dos estagiários na UEIIA, percebi que suas práticas variavam sobre o planejamento (que eu lia antes de observa-los), entretanto, a estrutura dorsal mantinha-se conforme haviam escrito. Por exemplo:

Os Estagiários 1 e 2 relataram, na entrevista individual, que haviam *feito totalmente outra coisa na aula*, afirmando que o planejamento entregue à orientadora estava completamente diferente da prática desenvolvida junto aos alunos da UEIIA. Porém, observei aquela aula e identifiquei que o único aspecto que foi modificado com relação ao plano foi o repertório: os estagiários haviam planejado levar uma música nova mas as crianças pediam repertórios já conhecidos. Então, eles mantiveram a atividade proposta (canção de roda) e modificaram *somente* a música que conduzia o andamento da roda. (Diário de Campo, 12/09).

Também aconteceu que a dupla de Estagiários 3 e 4 relatou que “muitas vezes [tiveram] que improvisar” (Estagiário 4, p.6), pois as crianças conduziam a atividade para outro percurso. “Então não dávamos continuidade naquilo que nós pensávamos em fazer, porque elas automaticamente desviaram o roteiro que pensávamos para os próximos planejamentos.” (Estagiário 3, p.2, Grupo Focal). Segundo eles, quando isso acontecia, significava que o planejamento não havia *dado certo*.

A partir das entrevistas e observações, notei que a compreensão dos seis estagiários sobre o planejamento era predominantemente instrumental, como se este fosse um *roteiro* imutável, estanque, que deveria ser seguido integralmente. Ao se depararem com as impreviões da sala de aula, os estagiários necessitavam adaptar ou improvisar sobre este *roteiro*, e assim consideravam que o mesmo era falho.

Mateiro e Téo (2003), ao pesquisarem estagiários em um curso de Educação Artística – Habilitação em Música, destacaram que o ato de planejar favorece “a sistematização e a previsão metódica das **possíveis** ações”, porém, se for entendido como mera formalidade, “torna-se um guia rígido e acabado” (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 94, grifo meu) que dificulta o estabelecimento de sentidos pelos estagiários,

tornando-se tedioso e repetitivo. Nesse sentido, por vezes, os estagiários ignoram ou desconhecem as possibilidades de fazerem dos documentos que produzem, das observações que realizam e das ações que desenvolvem, instrumentos de pesquisa e, conseqüentemente, de formação.

A partir de suas compreensões sobre a função do planejamento, os estagiários acabaram considerando-o mera formalidade, haja vista que, segundo eles, este não cumpria seu papel de ser um roteiro estável [sic]. Por isso, a elaboração do planejamento tinha como objetivo a aprovação da orientadora de ES: “Sempre foi exigido, por parte da nossa orientadora, a questão do repertório [...] Então primeiro vinha o repertório, depois as atividades” (Estagiário 1, p.8, Entrevista de Grupo Focal). Em meu Diário de Campo, repetidas vezes eu anotei orientações da professora de ES acerca de iniciar o planejamento partindo do repertório:

Novamente, [a professora orientadora] insistiu no repertório. Segundo ela, os conteúdos musicais estão em todas as músicas, e um dos principais papéis do educador musical é ampliar os repertórios musicais dos alunos. Ao final, disse, como na aula passada: ‘quando vai planejar, qual é a primeira *coisa* que a gente pensa? Repertório’. (Diário de Campo, 27/06, p.3)

Nessa direção, a partir das orientações, os estagiários 5 e 6 relataram que buscavam seguir uma sequência para escrever o planejamento: 1) selecionar o repertório; 2) formular o objetivo; 3) criar a atividade.

Primeiro a gente escrevia as músicas que iria utilizar, tentando trazer aquilo que ainda não tinha levado [de repertório musical, nas aulas]... Depois a gente pensava o que aquela música podia despertar, por exemplo: tinha um ritmo marcante? Então vamos trabalhar ritmo... E por último, que eu acho o mais desafiador, era como criar uma atividade em cima da música. (Estagiário 5, p.7).

Na mesma direção, os Estagiários 1 e 2 partiam do repertório musical para planejar as aulas de Música na UEIIA: “Nós sempre começamos pelo repertório. Da música nós aproveitávamos para outras coisas, selecionado os conteúdos e depois atividades para conseguir *passar* aquilo para as crianças.” (Estagiário 2, p.11, Entrevista de Grupo Focal).

Segundo a dupla de estagiários 3 e 4, o desenvolvimento dos seus planejamentos seguia outro procedimento de elaboração, apesar de reconhecerem que estavam contrariando as orientações da professora de ES: “nós pensávamos primeiro nos conteúdos, depois com os objetivos e aí pensávamos isso dá certo com

essa atividade... e só depois buscávamos o repertório”. (Estagiário 3, p.10, Entrevista de Grupo Focal).

Podemos notar que a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, no caso da elaboração de planejamento relatada pelo Estagiário 5, se dava a partir dos primeiros, ou seja, de conhecimentos sobre Música. O estagiário menciona que mobilizar os conhecimentos pedagógico-musicais (*como criar uma atividade em cima da música*) parecia *mais desafiador*. Assim, após selecionar aspectos musicais, sobre os quais sentiam maior segurança, a dupla se dedicava planejar como iria desenvolvê-los com os alunos, por meio de atividades.

Estas atividades, por sua vez, representam aspectos do conhecimento pedagógico-musical, pois na elaboração de uma atividade os estagiários pensavam sobre as possibilidades cognitivas, motoras, sensíveis e contextuais da criança, planejando metodologias condizentes com tais possibilidades. O exposto buscou apresentar que, neste processo de planejar a atividade por meio da escrita, os elementos musicais e pedagógico-musicais se articulam, embora os estagiários compreendam o planejamento numa perspectiva estritamente instrumental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, que teve como objetivo compreender como estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na construção da docência no ES I e II, me reportei diversas vezes às minhas lembranças de estagiário. Investigar uma temática significativa para mim possibilitou que eu me envolvesse tanto a ponto de, por vezes, ser necessário me distanciar da escrita para não ser tendencioso no que vinha produzindo.

A expressão construção da docência foi escolhida para evidenciar a perspectiva que embasa essa pesquisa: de que a formação é contínua, inacabável, e como diz António Nóvoa (1995), precisa do tempo para se transformar. Assim, busquei compreender como a articulação de conhecimentos acontece naquele determinado tempo, na disciplina de ES I e II, para aqueles sujeitos envolvidos: os Estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6, que estagiaram em duplas, e que hoje já devem estar pensando e agindo diferente, pois vem se construindo diariamente, na docência.

Os caminhos que orientaram esta pesquisa seguiram as orientações do Estudo de Caso (YIN, 2005), o qual possibilitou a soma de dados produzidos a partir de quatro fontes de evidência: três observações diretas sobre as práticas docentes dos estagiários na Educação Infantil, sete observações participantes sobre os estagiários nos encontros da disciplina de ES I e II, junto à professora-orientadora, uma entrevista semiestruturada com cada dupla e uma entrevista de grupo focal com todos os seis estagiários.

Se por um lado as observações tenham partido do meu olhar sobre os estagiários, escutá-los em duplas e coletivamente me causou a confiante sensação de que estaria sendo honesto ao analisar os dados produzidos, pois a pesquisa não seria construída somente a partir do meu olhar, mas sim, de relatos diretos que poderiam confirmar ou contestar o que eu havia observado. Fiquei satisfeito ao concluir que minhas observações não só foram compatíveis às palavras dos estagiários como também colaboraram para que eles refletissem mais sobre suas ações, à medida que eu as compartilhava com eles, nas entrevistas.

Nesse sentido, considero que a escolha do método de Estudo de Caso tenha contribuído para alcançar os objetivos da pesquisa, pois este leva o pesquisador a ter contato com informações (dados) de diferentes origens (fontes de evidência), sendo

necessário relacioná-las (triangulação) para que se compreenda o caso, diminuindo o risco de o pesquisador concluir a partir de uma única informação. Nessa mesma direção, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2011), ao propor as fases de unitarizar, categorizar e captar o emergente, foi ao encontro de responder à questão da pesquisa e, mais do que isso, contribuiu para que eu exercitasse a delimitação de foco necessária à minha formação de pesquisador.

Enquanto analisava os dados produzidos pelas fontes de evidência, três grandes categorias emergiram para responder ao objetivo da pesquisa: a) curso de Licenciatura em Música; b) Estágio Supervisionado e c) Prática docente na Educação Infantil. Referente ao curso de Licenciatura em Música, os estagiários demonstraram compreender que a formação para a docência depende do querer individual (Nóvoa, 1997; Ferry, 1987), e que a Universidade, embora seja legalmente o *locus* de formação e certificação para a docência (BRASIL, 1996), é um dentre os diversos dispositivos de formação docente. Segundo os estagiários, “a cada dia a gente aprende” (Estagiário 4, p.14), e esta frase aponta para o entendimento de que a formação é contínua, corroborado entre todos os participantes da pesquisa.

Entretanto, nem todos os estagiários adentram no curso de Licenciatura querendo ser professores, conforme apontado pelo Estagiário 4, quando diz que “muita gente, e eu me coloco nesse grupo de pessoas, entra na Licenciatura sem querer a licenciatura. Eles querem a Música [...]” (Estagiário 4, p.3). Entretanto, após as vivências no ES, acabam compreendendo que o curso no qual estão inseridos tem como centralidade a docência (em Música), e percebem a oportunidade de se formarem e serem professores enquanto cursam o ES.

Ficou evidente um dos apontamentos realizados por todos os participantes da pesquisa: “o abismo” entre os cursos de Licenciatura [sic] e Música. Quando falam sobre o *curso de Licenciatura*, os estagiários se referem às disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais, que a seu ver não estabelecem conexões com as disciplinas musicais, referidas por eles como sendo do *curso de Música*. Me chamou a atenção, entretanto, que os estagiários não mencionaram outras vivências que tenham tido para além das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do curso, como, por exemplo, os recitais que assistiram e realizaram em escolas, hospitais, teatros e outros espaços, e ainda palestras e workshops dos quais tenham participado, que

foram oferecidos pela universidade e pelo curso de Música, especificamente, dos quais também eu participei.

Acredito que a concepção utilitarista e imediatista que tem sido presente na sociedade contemporânea (ZABALZA, 2004) e, conseqüentemente, no Ensino Superior, possa ter contribuído para a desvalorização, por parte dos estagiários, das atividades formativas citadas no final do parágrafo anterior (recitais, palestras, workshops, etc.). Afinal, em que *isso* contribui para minha formação docente, se não poderei *aplicar* os conhecimentos ali construídos na docência em sala de aula, na Educação Infantil? Esta parece ser a pergunta que permeia o envolvimento dos acadêmicos com as atividades que lhes são oportunizadas, e a resposta poderia ser: se tal momento não resultar em uma receita para ser professor, não está contribuindo para minha formação docente.

Entretanto, sabemos que as identidades docentes são construídas no conjunto da formação profissional e pessoal (NÓVOA, 1995), e que por vezes uma experiência fora do contexto da formação docente pode contribuir para ampliar nossas compreensões pessoais de mundo, conseqüentemente nos provocando a pensar diferente também em sala de aula. Os estagiários participantes desta pesquisa demonstraram corroborar com as tendências utilitaristas da formação (DALLABRIDA, 2015), que acabam sendo expressas nos sentidos que atribuem ao ES: instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2010) e colocar em prática o que foi apreendido na teoria (BELLOCHIO, 2011).

Referente à instrumentalização técnica, expressões do tipo “funcionar” e “dar certo” indicam a ideia de que o ES seria o momento de construir um livro de receitas com atitudes positivas e negativas do professor, em sala de aula. Tal sentido do ES ignora o fato de que existem diferentes contextos e de que uma ação que foi avaliada como positiva em um determinado espaço pode resultar em frustrações no outro, pois a vida na escola é dinâmica e possui aspectos imprevisíveis (ROLLA, 2006). Possivelmente, esta compreensão irá se desenvolver à medida que também se desenvolve o conhecimento prático dos estagiários, então professores. Este se refere “de forma ampla, ao conhecimento que os professores possuem sobre as situações de [sala de aula] e os dilemas práticos que se apresentam para levar a cabo metas educativas nessas situações”. (Carter, 1990, apud GARCIA, 1998, p.52).

Neste contexto de instrumentalização técnica e imediatismo na formação, os estagiários percebem algumas proposições realizadas pela professora-orientadora como exigências burocráticas, sem que consigam estabelecer relações diretas com a docência. Um exemplo, citado por todos eles, foi o planejamento das aulas, entendido como *roteiro* imutável, inflexível, que teria como função ser um guia das ações docentes. Porém, ao se depararem com as imprevisões da sala de aula, os estagiários sentem que mudanças no planejamento são necessárias no transcurso da atividade docente, e isso desestabiliza a função que eles atribuem ao ato de planejar. Assim, aquele acaba entendido como mais uma atribuição acadêmica, um requisito para aprovação na disciplina de ES.

O empobrecimento nos sentidos do planejamento também pode estar acontecendo pelas compreensões que os estagiários vinham construindo acerca da Educação Infantil, espaço onde realizaram o ES I e II. Conforme apontado nos dados produzidos, aqueles se sentiam “mais pedagogos do que professores de Música” (Estagiário 2), pois percebiam que “nem sempre o objetivo da atividade, na Educação Infantil, é totalmente musical” (Estagiário 5). Assim, a complexidade dos conhecimentos musicais desenvolvidos na graduação não pode ser *aplicada* na Educação Infantil, exigindo dos estagiários um conhecimento transposicional (SAVIANI, 1994) que, se ausente ou raso, provoca-os a atribuir uma visão simplista sobre a Música na Educação Infantil, resumindo a educação musical nesta etapa a cantar e tocar enquanto as crianças realizam atividades extramusicais. Se assim for, o planejamento perde força, pois, como disse o Estagiário 1: “A parte musical é tranquila. O cara, sabendo tocar e cantar aquilo que já fazia antes do curso, se vira”.

Nessa direção, o ato de planejar estaria diretamente relacionado à produção de um documento escrito que teria como função prestar contas à professora-orientadora de ES. Seria uma forma de ela saber o que os estagiários estariam fazendo (Estagiário 3), ou seja, seria um documento com objetivo de relatar à orientadora as práticas docentes dos estagiários na Educação Infantil, e não um instrumento de pesquisa e reflexão sobre sua própria formação (PIMENTA, LIMA, 2010), por parte destes estudantes-professores em formação.

A simplificação dos conhecimentos musicais também pode ser percebida quando os estagiários identificaram, no decorrer das entrevistas em dupla e em grupo focal, conhecimentos que julgassem importantes para o professor de Música na

Educação Infantil: cantar afinadamente, tocar um instrumento e tocar de ouvido. Por outro lado, manifestaram um maior número de conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais (ver tabela 7), reforçando que percebem a docência em Música na Educação Infantil como predominantemente pedagógica e, em menor intensidade, musical.

Entretanto, já mencionei que, em minhas observações, identifiquei conhecimentos musicais que não foram citados pelos entrevistados, tais como técnica instrumental e vocal, diferenciação de alturas, timbres, intensidades, conhecimento sobre prosódia, forma, harmonia e contraponto, etc. O fato de terem predominado, na listagem dos estagiários, os conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais, reforça duas conclusões: primeiro, que os acadêmicos simplificam os conhecimentos musicais por carecerem de compreensões maiores sobre o contexto da Educação Infantil. Mesmo que digam que se sentem mais pedagogos do que professores de Música, me questiono se eles têm a compreensão do que é ser pedagogo. Como consequência, a segunda conclusão, do meu ponto de vista, é positiva: se os estagiários destacam os conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais, isso indica que nesta fase da formação eles têm percebido com mais ênfase a importância destes conhecimentos, trabalhados no curso sobretudo após o quinto semestre.

E como os estagiários articulam os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, na construção da docência no ES em Música? A partir das compreensões que esta pesquisa me possibilitou construir, concluí que a articulação daqueles conhecimentos acontece, sobretudo, em duas dimensões: no planejamento e na docência interpares.

O planejamento, por ser compreendido pelos estagiários como “um guia rígido e acabado” (MATEIRO; TÊO, 2003, p. 94), se vê confrontado aos contextos imprevistos de sala de aula, para os quais o aquele nem sempre apresenta proposições previamente pensadas. Assim, a validade do “guia” é questionada e passa a produzir sentidos de prestação de contas à professora orientadora de ES. Entretanto, embora aconteça este empobrecimento nos sentidos do planejamento, o ato de escrever onde e como se quer chegar (objetivos e procedimentos metodológicos) provoca os estagiários a mobilizarem e articularem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na/para a docência em Música na Educação Infantil.

Ao relatarm o processo de planejamento, cada dupla mencionou os termos *objetivo, repertório e atividade*. Durante minhas observações na disciplina de ES, notei que a professora orientadora reiterava a importância de os estagiários, enquanto professores de Música, desenvolverem uma diversidade de repertórios musicais com as crianças, e tal orientação foi seguida pelos participantes desta pesquisa. Nos objetivos e nos repertórios, os conhecimentos musicais dos estagiários foram sobressaindo, enquanto que nas atividades ficou evidente a mobilização de conhecimentos pedagógico-musicais. Neste momento – de propor atividades – ficou mais evidente a articulação de conhecimentos acontecendo, pois os estagiários pensavam sobre as possibilidades cognitivas, motoras, sensíveis e contextuais da criança, relacionando-as a conteúdos musicais (timbre, intensidade, melodia, dinâmica, ritmo, dentre outros) e planejando metodologias condizentes com tais possibilidades.

A principal dinâmica de articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foi percebida, durante a análise dos dados, na docência interpares. Swafford (1998) considera que esta organização em duplas pode auxiliar os estagiários em três campos: procedimental, afetivo e reflexivo, e no caso dos estagiários participantes desta investigação, concluí que realizar o estágio em duplas contribuiu sobretudo para os dois primeiros. No campo procedimental, as duplas cresceram ao construírem juntas repertórios de conhecimentos e atividades, e no campo afetivo os colegas se apoiavam e compartilhavam dúvidas, expectativas, lamentos e alegrias pelo processo de construção da docência no ES.

Nessa direção, a articulação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais acontecia à medida que, ao desenvolverem aulas de Música em dupla nas turmas da UEIIA, os estagiários, individualmente, assumiam funções que, na dupla, se complementavam. Um dos acadêmicos se relacionava com as crianças, propondo atividades e conduzindo-as, enquanto o outro tocava, cantava e realizava a parte musical. Assim, a articulação acontecia na dupla, entretanto, problematizo se a mesma estaria acontecendo individualmente, na formação acadêmico-profissional de cada estagiário.

Esta pesquisa me provocou a, inúmeras vezes, voltar no tempo em que era estagiário. Observar atitudes, escutar relatos e conversar com seis acadêmicos que cursavam ES I e II contribuiu para minha formação, e de certa forma preencheu

algumas lacunas que eu mesmo havia deixado, quando estagiário. Acredito que, nesta direção, a pesquisa tenha contribuído também para os estagiários 1, 2, 3, 4, 5 e 6, pois no decorrer das entrevistas eles manifestaram expressões como “sabe que eu nunca tinha pensado nisso?” (Estagiário 5, p.6), “agora com esta tua pergunta eu me dei por conta que...” (Estagiário 2, p.8), “o [Estagiário 4] disse exatamente o que eu queria dizer mas não sabia como!” (Estagiário 3, Entrevista de Grupo Focal, p,12), e “no fim eu achei que era só eu que achava isso, mas agora me senti menos esquisito” (Estagiário 1, Entrevista de Grupo Focal, p.17).

Fico no desejo de, futuramente, seguir investigando o ES e a construção da docência. Como mencionei no capítulo anterior, a docência interpares ainda é pouco estudada no Brasil, e esta temática me provocou questionamentos que se tornaram ainda mais fortes a partir dos resultados desta pesquisa que, por um lado, mostrou as contribuições afetivas de realizar ES em dupla e, por outro, me inquietou sobre os ganhos individuais da construção da docência interpares.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Maria Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ARAÚJO; Jose Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: uma construção ético-profissional*. Editora Papirus, São Paulo, 1ª Edição, 2003.
- AZEVEDO, Maria Cristina C. Castelli. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em música: dois estudos de caso. 2007. 437 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso. Tese de doutorado apresentada ao instituto de artes, programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AZEVEDO, Maria Erli Oliveira; BARBOSA, Maria Gleiciane. O estágio supervisionado no ensino fundamental (ESEF) sob um olhar investigativo: refletir sobre o aprender da docência. In: *Anais do SBEnBio*, 2010. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0380-1.pdf>
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMER, Édina Regina. Orientações das diretrizes curriculares nacionais para a atuação do professor de arte. In: *Anais do II SELM: Linguagem e sociedade*, UNESC, Santa Catarina, 2012. Disponível em: periodicos.unesc.net/SELM/article/download/842/778. Acesso em: 12/04/2016.
- BELLCHIO, Cláudia Ribeiro. Representações sociais acerca do estágio supervisionado em música: um estudo na formação inicial de licenciandos em música da UFSM/RS. *Relatório Técnico Científico*, 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em Música. *Revista Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n.1, out. 2009.
- BONA, Melita. O Estágio Supervisionado em Música na Perspectiva da Iniciação à Pesquisa. In: *Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical*, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL, Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/08/2016.

BRASIL. *Decreto-lei n. 1190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso: 02/05/2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 08 de Março de 2004.

BRASIL. 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, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 15/03/2016

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: 23/12/1996.

BRASIL. Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 02/05/2016.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Parecer no 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 10/05/2016.

BUCHMANN, Leticia. A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós graduação em Educação, Santa Maria, 2008

CAMARGO, S.; NARDI, R. A linguagem no ensino de Física: interpretação de discursos de licenciandos num estágio supervisionado de regência.. In: NARDI, R.; ALMEIDA, M.J.P.M. (Org.). *Analogias, Leituras e Modelos em Ensino de Ciências: a sala de aula em estudo*. São Paulo: Escrituras, 2006, vol.1, p.117-140.

CARVALHO, Ana Márcia. *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciênc. educ. (Bauru)*, vol.5, no.2, p.81-90, 1998.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

CORDEIRO, Risaelma. O Estágio Supervisionado como possibilidade de repensar a própria prática. In: Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM: Pirenópolis, Goiás, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajatória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 253-266.

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Cies e-working paper*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 05/04/2016.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene Corroero . Construção da Docência. *Educação (Porto Alegre)*, v. 30, p. 231-242, 2007.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Avila. Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. 2009

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós/ UNAM, México, 1987.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo; SILVA, Fernanda Rosa. Analisando documentos de quatro capitais da região nordeste para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental. In: 18º Seminário de Educação Científica da UDESC. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/035_Sergio_Luiz_Ferreira_de_Figueiredo.pdf. Acesso em: 10/05/2016.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro. Tornando-se professores de matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. IN: FIORENTINI, Dario (Org). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP; Mercado das letras, 2003, p. 121-156.

FLEIG, Maria Talita; GOELZER, Juliana Goelzer; ARAÚJO, Gabriela da Ros de. HONNEF, Cláucia. Encontros de formação de professores: estudos e reflexões acerca das demandas emergentes nas turmas multi-idades da unidade de educação infantil ipê amarelo (UEIIA). In: anais do V Seminário Internacional de Gestão Educacional – Santa Maria. Junho, 2015. GARDACHO, Sandra Regina; TAVARES, Nájela. Os saberes docentes e a prática educativa de acadêmicas professoras da educação infantil. In: Anais do VIII Educere, PUCPR, Paraná, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/124_64.pdf

GATTI, Bernadete. Formação e características da formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (2a edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GIMENES, Marcelo. MANZOLLI, Jônatas. Técnicas e “affordances” instrumentais: um modelo para a performance e a criação na música contemporânea. In: Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília, 2006.

GOELZER, Juliana.; CABRAL, Fernanda Santos Brum. 'Profe! Que tal um cantinho da leitura?': uma escola séria e alegre como resultado de um trabalho pedagógico que dá voz e escuta as crianças. In: XVII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, 2015, Santa Maria/RS. XVII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, 2015. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/90b1fc_f26041ed30414bb0bcbe3b2b23b4211c.pdf

HAYAMA, Priscila Mayumi. Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 4, n. 7, p. 100-124, jan./jun., 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Maria Lucia de A. Machado (org.), Encontros e Desencontros em Educação Infantil. (p.107 –116). São Paulo: Cortez, 2002.

KRUG, Hugo Norberto; KRÜGER, Laís Cavalheiro; CONTREIRA, Clairton Balbueno; FLORES, Patrick Paludett. Formação inicial: a opinião dos acadêmicos sobre alguns elementos da prática pedagógica vivenciados na disciplina de estágio curricular supervisionado. Relatório de Pesquisa.– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LIMA, Maria do Socorro. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Do- cente*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, agosto–dezembro de 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/2>>. Último acesso em: 03/03/2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, André Ferrer. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... In: Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 31, n. 3, 2009.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 89-95, set. 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

NATERA, Gislene. Possibilidades e limites do estágio em música aos ouvidos da orientadora. In: Anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Pirenópolis, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PELOZO, Rita de Cássia Borgetti. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica eletrônica de pedagogia*, ano V, num 10, 2007.

PERRENOUD, Phillip. Dez novas competências para ensinar. Editora Artmed, São Paulo, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4*, pp.5-24, 2006.

SANDHOLTZ, Judith H. Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, vol.27, no.3, 2000.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, 2007.

SAVIANI, Demerval. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Autores Associados, São Paulo, 1994.

SOARES, José. Estágio supervisionado: experiências de 11 alunos do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis. XVII Encontro Nacional da ABEM, São Paulo, out 2008.

SOARES, José. RODRIGUES, Gaspar Ribeiro. Experiências de estágio supervisionado: recorte de pesquisa sobre a formação do professor de música na Universidade Federal de Uberlândia. In: anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Vitória – 2015.

SOARES, Paola Souque. Repertórios e formação do educador musical. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Música) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

SPERB, Leonardo. A Música e o professor de Educação Infantil: sentidos, tensões e vicissitudes. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

SWAFFORD, Jeanne. Teachers supporting teachers through peer coaching. Support for Learning, vol.13, n.2, 1998, p.54-8.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. 4.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; SANTOS, Edilaine Regina. A primeira experiência de estágio curricular em matemática de futuros professores: ações e reflexões. Educação Matemática em Revista, ANO 17 - número 17 - v.2, 2016, p.74-84.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Mello. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Boletim. Técnico Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

XISTO, Caroline Pozzobon. A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WERLE, K. A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Santa Maria, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ZABALZA, Miguel Antonio. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICE I

Tópicos para Entrevista

- 1) conte-me sobre suas experiências em Música e com a docência, anteriores ao ES; E durante o curso, ainda antes do Estágio?
- 2) Como vocês percebem a relação entre os conhecimentos musicais e os da educação no contexto da licenciatura?
- Tem algo que predomina, desses conhecimentos?
- Quais as suas percepções sobre essa estruturação de conhecimentos para a formação de um professor?
- Referente à relação entre os conhecimentos:
- Como vocês tem relacionado os conhecimentos desenvolvidos no CURSO?
- E antes do curso?
- E agora referente ao Estágio
- Como vocês estão percebendo o Estágio no contexto do curso e na formação profissional de vocês?
- Me falem, por favor, quais os conhecimentos vocês acham que são necessários para ser professor de Música na Ed. Infantil? (A partir de sua experiência no ES)
- Onde e como vocês acham que é possível adquirir esses conhecimentos?
- Vocês acham que vocês estão adquirindo ou já adquiriram esses conhecimentos? Quais?
- Deixo aberto para que vocês possam comentar algo que acreditem ser relevante e eu possa ter deixado passar.
- Agradecimentos

