

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

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
UM ESTUDO NA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Letícia Taís Buchmann

Santa Maria, RS, Brasil

2008

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO NA UFSM

por

Letícia Taís Buchmann

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

Orientadora: Professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UM ESTUDO NA UFSM**

elaborada por
Letícia Taís Buchmann

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Maria Isabel Montandon, Dra. (UnB)

Ana Lúcia Marques e Louro, Dra. (UFSM)

Deisi Sangoi Freitas, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 12 de maio de 2008.

Dedico este trabalho a meus pais, Marlene e Carlito, que me incentivaram e me apoiaram do início ao término deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

À professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, pela orientação durante o curso, pela confiança, respeito e compreensão demonstrados.

Aos estagiários que participaram da pesquisa, Alcindo, Ana, Artur, Elvis, Joana e Luiz Antônio, pela disponibilidade, sinceridade e confiança.

Às professoras Ana Lúcia Marques e Louro, Deisi Sangoi Freitas e Maria Isabel Montandon pelas leituras minuciosas do trabalho e valiosas sugestões e questionamentos.

Às colegas do grupo de estudos e pesquisa Fapem, Aruna Noal Corrêa e Monia Kothe, pelos momentos de compartilhamento dos trabalhos, pela amizade construída e pela parceria nas viagens aos encontros da Abem.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A todos os que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa, especialmente aos primos Leila e Jonas Follak e ao Colégio Evangélico Augusto Pestana (Ceap), pelo empréstimo de equipamentos para a realização das filmagens.

À Elsa Cancela, pela carinhosa acolhida em Santa Maria.

Ao Ricardo Cancela Sensever pelo amor, pelo incentivo, pela compreensão, pelo auxílio e pela dedicação em todos os momentos.

À minha família, Carlito, Marlene, Pierre e Ádamo, pelo amor, pelo incentivo e pela compreensão, essenciais para realização desta dissertação.

Dirijam-se os alunos estagiários a seus possíveis campos de atuação profissional, não com o intuito de neles atuar para modificar algo, mas impulsionados pela necessidade de melhor conhecê-los, de buscar respostas às suas indagações sobre eles, de testar suas hipóteses.

Busquem eles formas mais concretas de aprendizagem, uma competência comunicativa ampliada, as capacidades de observar e refletir, de elaborar suas próprias constatações e conclusões. Tudo isso não como objeto apenas de um relatório conclusivo, mas como competências que levarão para um desempenho profissional não subsumido ao imediatismo das circunstâncias (MARQUES, 2006, p. 97).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO NA UFSM

AUTORA: LETÍCIA TAÍS BUCHMANN

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 12 de maio de 2008

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e está vinculada ao grupo CNPq/Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. O objetivo da pesquisa foi investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, a partir do ponto de vista de um grupo de seis estagiários. Para tanto procurou-se conhecer as concepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado e entender sua relação com o ensino na Educação Básica. Além de considerar a legislação vigente sobre os temas, os referenciais teóricos estudados incluem autores dos campos da Educação (como ALARCÃO; TAVARES, 1987; GARCIA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004) e da Educação Musical (como MATEIRO, 2002a, 2002b; MATTANA, 2005; BEINEKE; BELLOCHIO, 2007), cujas pesquisas focalizam a formação inicial de professores e o estágio supervisionado. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, com a realização de entrevistas semi-estruturadas e de estimulação de memória e gravações em vídeo de aulas dos estagiários. A seleção dos participantes ocorreu pelo critério de interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e também pela possibilidade de a pesquisadora ir à escola de Educação Básica nos horários das aulas desses estagiários para realizar as filmagens. A análise dos dados foi realizada a partir da organização de duas categorias: (1) concepções de estágio, incluindo a função desempenhada pela orientação, e (2) a atividade docente na escola, destacando a realização do estágio em duplas e a relação com o ensino na Educação Básica com foco nas experiências dos estagiários. A partir da interpretação e diálogo com os referenciais sobre a construção da docência no estágio supervisionado foi possível tecer considerações sobre o processo formativo de professores de Música. Nesse viés, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com dados relevantes sobre o estágio na construção da docência, ressaltando-se o compartilhamento das ações dos estagiários e a mediação da orientação. Enfatizam-se também problematizações e reflexões sobre a construção da docência durante o estágio e sua relação com a formação de professores de Música.

Palavras-chave: educação musical; estágio supervisionado, construção da docência; Licenciatura em Música; processo formativo de professores.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Postgraduate Education Program
Federal University of Santa Maria

MUSIC TEACHING DEVELOPMENT IN SUPERVISED PRE-SERVICE TEACHER TRAINING: A STUDY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

AUTHOR: LETÍCIA TAÍS BUCHMANN

SUPERVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Date and Location of Defense: Santa Maria, May 12th, 2008

This thesis was carried out following the research line 'Education and Arts' of the Postgraduate Education Program at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Brazil, and it is one of the works originated in the research group FAPEM (Qualification, Action and Research in Musical Education), registered at the Brazilian research support agency CNPq. This work aims at investigating music teaching development in the supervised pre-service teacher training of the Music Course – Licentiate's degree – at UFSM, from the point of view of a group of six trainees. In order to do so, we sought to understand the trainees' conception of training and its relation to primary and secondary education. Besides taking into account the laws related to the theme, our theoretical references included authors from the fields of Education (such as ALARCÃO; TAVARES, 1987; GARCIA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004) and Musical Education (such as MATEIRO, 2002a, 2002b; MATTANA, 2005; BEINEKE; BELLOCHIO, 2007) whose research works focus on teachers' professional development and supervised pre-service teacher training. The adopted methodological approach was qualitative, including semi-structured interviews, memory stimulus interviews and video recordings of the trainees' classes. Criteria for selecting participants were the trainees' interest and availability as well as the researcher's availability for going to the schools at the time the trainees were teaching in order to film them. Data were analyzed following their organization into two categories: (1) conceptions of training, including the supervisor's role, and (2) teaching practice at school, considering that the training was carried out in pairs, its relation to primary and secondary education and the trainees' experiences. Based on our interpretation and dialogue with the references concerning teaching development in supervised pre-service teacher training, it was possible to reach some conclusions about music teachers' professional development. Thus, we believe this research may contribute relevant data to the teaching profession. We pointed out the sharing of actions by the trainees and their supervisor's mediation, as well as problems and considerations regarding teaching development during training and its relation to music teachers' professional development.

Keywords: musical education; supervised pre-service teacher training, teaching development; music teaching; teachers' professional development.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Categorias de análise, construídas a partir da relação dos dados com o objetivo da pesquisa.....66
- FIGURA 2 - Concepções de estágio supervisionado elaboradas frente aos dados obtidos pela fala dos estagiários.....69
- FIGURA 3 – A relação entre as concepções de estágio supervisionado.....84
- FIGURA 4 – Ações da orientação no estágio supervisionado facilitadoras da construção da docência.....85
- FIGURA 5 – Atividade docente no estágio supervisionado.....97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Relação dos princípios da formação de professores com o estágio supervisionado.....47

TABELA 2 - Nível da Educação Básica e duração dos estágios supervisionados realizados pelos informantes da pesquisa.....57

TABELA 3 - Categorias, pontos abordados e objetivos da entrevista semi-estruturada.....59

TABELA 4 - Estagiários, datas, duração e número de páginas transcritas das entrevistas semi-estruturadas.....59

TABELA 5 - Datas das atividades de observação e filmagens em ambiente de estágio.....61

TABELA 6 - Datas, duração e número de páginas da entrevista transcritas das entrevistas de estimulação de memória.....63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abem – Associação Brasileira de Educação Musical

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PL – Projeto de Lei

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ANEXO

Pareceres e resoluções do CNE que tratam das Práticas de Ensino e do Estágio	150
--	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	145
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista de estimulação de memória.....	146
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	147
APÊNDICE D – Carta de cessão de direito.....	149

SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES AO TEMA	16
INTRODUÇÃO	18
PARTE 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	25
1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE MÚSICA: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	26
1.1. O estágio supervisionado e a formação de professores	26
1.2. O estágio curricular supervisionado na docência	29
1.2.1. O estágio supervisionado e a formação de professores nos documentos oficiais brasileiros	35
1.2.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96	36
1.2.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	37
1.3. O estágio supervisionado na Educação Musical no Brasil	42
1.4. O estágio supervisionado no processo formativo	47
2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	51
2.1. Abordagem da pesquisa	51
2.2. A construção metodológica	53
2.3. Os estagiários participantes da pesquisa	54
2.4. Os procedimentos de coleta de dados	57
2.4.1. A entrevista semi-estruturada	58
2.4.2. As gravações em vídeo	60
2.4.3. Entrevista de estimulação de memória	62
2.5. Processo de análise dos dados	64
PARTE II: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
3. ESTÁGIO E ORIENTAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS	68
3.1. Concepções de estágio	68
3.1.1. O estágio supervisionado como componente curricular que contextualiza a formação de professores para a Educação Básica	69
3.1.2. O estágio supervisionado como atividade teórico-prática	72
3.1.3. O estágio supervisionado como exercício do pensamento e da ação pedagógico-musicais	75
3.1.4. O estágio supervisionado como oportunidade de contato com a profissão	79
3.2. A orientação no estágio	84
3.2.1. Mediação entre a formação acadêmica e a prática em ambiente escolar	86
3.2.2. Consideração dos aspectos humanos em relação à docência	90
4. A ATIVIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	97
4.1 O estágio em duplas: espaço de compartilhamento	98
4.2. A relação com o ensino na Educação Básica: as experiências das duplas de estagiários	103

4.2.1. Luiz Antônio e Elvis: construção do conhecimento prático a partir do pensamento e da ação pedagógico-musicais.....	104
4.2.2. Artur e Joana: a vivência escolar como foco da experiência docente...	111
4.2.3. Alcindo e Ana: visão crítica do processo formativo.....	116

5. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PONTOS PARA (RE)PENSAR O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES.....	123
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES	145
ANEXO	150

APROXIMAÇÕES AO TEMA

Sou egressa do Curso de Música Licenciatura Plena e Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante o curso realizei diversas atividades de ensino com flauta doce, piano, teclado e regência coral, tanto na extensão universitária e em outros projetos acadêmicos como trabalhando de forma autônoma. Antes de ingressar no Mestrado, já formada, passei a trabalhar em uma escola particular de Educação Básica, na qual ministrei aulas de Música em turmas de 1ª a 3ª série e aulas de piano. Além disso, ingressei por concurso em uma universidade particular, em que desempenho a função de regente do coral universitário, composto por jovens e adultos.

A partir de todas essas vivências e, em especial, da experiência em escola de Educação Básica, reconheço que os processos de ensino e de aprendizagem têm suas próprias dinâmicas e necessidades que se constituem à parte ou além das especificidades da área de Música ou Educação Musical. Aprendi na experiência de sala de aula, e nas reflexões em torno desta, que a didática, a pedagogia e a metodologia de cada professor devem ser produtos de uma construção pessoal, que embora alicerçada em toda sua formação teórica, preferências, vivências e experiências, devem atender e respeitar os anseios do professor e contexto no qual ele atua.

Até essa constatação e um início de caminhada na busca da descoberta de uma maneira própria de ser professora, andei por árduas estradas, em que sempre foi mais fácil pensar em desistir. Quando os primeiros tijolos da construção de minha identidade profissional foram sendo colocados, comecei a repensar a formação que tive e me deparei com o questionamento sobre a formação para o exercício da docência. As coisas não poderiam ser mais fáceis? Como a formação poderia ser mais eficiente no sentido de diminuir o impacto inicial da atuação? Por que, embora em contextos diferentes, senti as mesmas dificuldades do estágio no início de minha atuação profissional? O estágio pode auxiliar no processo de formação para a docência em Música? Uma das hipóteses era de que as dificuldades enfrentadas e as limitações do estágio se relacionavam com o fato de que o estágio que vivenciei

foi realizado durante apenas um semestre, o último do curso, sem que eu sentisse confiança ou mesmo vontade de atuar na escola. Foi traumático! Acredito que aprendi mais e melhor sobre fazer planos e relatórios de aula do que sobre a docência propriamente dita, em função do pouco tempo na escola e do distanciamento do estágio com o restante do Curso. Longe de ser uma crítica ao curso, é um questionamento ao sistema, ao que é necessário para se tornar professor ou preparar-se para tal.

Desde então, a situação do estágio supervisionado nas Licenciaturas mudou. No curso em que me formei, de um semestre de estágio no final do curso passou, a partir da nova legislação (CNE 1/2002 e 2/2002), para dois anos de estágio. Quatro semestres! Será que isso muda alguma coisa? Deve mudar! É um período multiplicado por quatro. Multiplicação de chances, de oportunidades para se encontrar enquanto professor.

Sem saber ao certo o quanto se pode aprender sobre a docência no estágio surgiu a pergunta: como o estágio contribui para a formação de professores de Música nessa configuração do estágio com 400 horas, posto que ele é o componente curricular que introduz os licenciandos na escola para cumprirem uma função de docência? Sobre esse tema versa este trabalho: a investigação do estágio como mediador da construção da docência em Música. A perspectiva escolhida foi a dos estagiários que, vivenciando o processo, apontaram suas concepções sobre o estágio, aprendizados da docência e a contribuição deste componente curricular no processo formativo de professores.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado como componente curricular dos cursos de Licenciatura tem sido amplamente discutido no campo da Educação em virtude da sua relevância na formação de professores, posto que é uma atividade que aproxima o futuro professor da sua profissão. Nas duas últimas décadas um volume significativo de material escrito – livros, anais, revistas - foi produzido com o objetivo de expor, discutir e problematizar questões relativas ao estágio supervisionado (FAZENDA, 1991; KENSKI, 1991; KULCSAR, 1991; PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1995; LIMA, 2003; PIMENTA; LIMA, 2004; FREITAS; GIORDANI; CORRÊA, 2007; anais do ENDIPE e cadernos dos Seminários sobre Estágio Curricular Supervisionado da UFSM). As temáticas abordadas pelos diferentes autores giram em torno de definições, funções, problemas e propostas relativas ao estágio, com considerações amplas e diversas.

No campo da Educação Musical os trabalhos científicos que se dedicaram à temática do estágio supervisionado incluem dissertações e teses (MATEIRO, 2002a; AZEVEDO, 2007) e pesquisas (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005), além de relatos de experiência de estagiários e orientadores de estágio encontrados em anais de eventos de Educação Musical (TOURINHO, 1995; WILLE, 2004; STENCEL, 2005; SUBTIL, 2007; SEBBEN, 2007). Essa produção aponta para a dificuldade de preparação na Licenciatura em Música para a atuação em escolas públicas, tendo em vista o reduzido espaço formal para a área aí existente. Além disso, os estudos destacam a necessidade de realizar reflexões *para, na e sobre* a prática pedagógica no estágio supervisionado, levar em consideração o campo da Música, da Educação Musical, mas igualmente o contexto de atuação, buscando a superação de problemas vivenciados na sala de aula e, a partir disso, construir conhecimentos práticos.

Desse modo, a relevância da atividade de estágio supervisionado na formação de professores, os achados de estudos sobre essa temática, aliados às dúvidas e inquietações referidos no primeiro ponto desse trabalho fizeram emergir a

questão que orienta esta pesquisa: como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação de professores de Música?

Esse questionamento foi problematizado a partir da consideração de que o estágio é um componente curricular que leva os licenciandos para dentro da escola com o objetivo de exercer a docência na Educação Básica. Além dessa especificidade, o estágio em Música também possui singularidades em relação a outros cursos de Licenciatura, primeiramente pelo fato de a Música não ser ainda uma disciplina obrigatória nas escolas.¹ O fato de a Música não estar inserida na grande maioria dos currículos de escolas públicas brasileiras origina um primeiro dilema: onde estagiar? Nas poucas escolas que contam com disciplinas de Música ou em escolas que ainda não oferecem o componente curricular? No Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM a opção tem sido por escolas públicas que não têm a Música em seus currículos, entre outros fatores, para possibilitar esse contato a um maior número alunos.²

Esse dilema conduz a outro, que está diretamente relacionado com o acompanhamento na escola, o qual, segundo a legislação, deve ser realizado por um profissional mais experiente e que dê suporte no ambiente de estágio em questões tanto da área de conhecimento em pauta quanto em aspectos gerais relacionados à docência. Considerando, entretanto, que os estagiários têm se inserido em escolas nas quais não há professores de Música, quem acompanha esses licenciandos no espaço escolar? No contexto desta pesquisa, o acompanhamento tem sido feito por professores de outras áreas, geralmente de Educação Artística (no caso de 5ª a 8ª séries) que, muitas vezes, não possuem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundada do campo de conhecimentos musicais. Em alguns casos, os professores sequer demonstram interesse em realizar esse acompanhamento. Assim, o auxílio vindo da escola é, no máximo, no sentido de expor aspectos disciplinares e de funcionamento da instituição, ficando a cargo do professor que orienta o componente curricular Estágio Supervisionado a

¹ Durante a realização desta dissertação tramitava o Projeto de Lei 2732/2008 que prevê a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. Até a data da impressão deste trabalho havia a informação de que em 25/6/2008, o projeto tinha sido aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados.

² Inclusive porque se fossem buscar apenas escolas que têm Música como componente curricular, talvez não houvessem turmas em escolas públicas para todos os estagiários.

tarefa de mediar as realizações docentes do aluno, o que ocorre a partir de seus relatos e de visitas que faz aos estagiários na escola.

Para facilitar essa tarefa, os professores responsáveis pelo estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM têm procurado inserir todos os estagiários numa mesma escola, minimizando não apenas o problema do acompanhamento por parte do professor orientador, mas também questões burocráticas, como os trâmites para início do estágio, contato com a direção e os professores, bem como o conhecimento da escola e seu funcionamento. No contexto da turma dos informantes desta pesquisa, os estagiários permaneceram numa mesma escola por três semestres de estágio, de um total de quatro.³

Esse panorama do estágio supervisionado em Música na Educação Básica, juntamente com os pontos abordados anteriormente, auxiliaram na estruturação e realização desta pesquisa, objetivando entender este componente curricular como espaço de aprendizado do ser professor de Música em espaço escolar.⁴ Nesse viés, o objetivo geral deste trabalho foi investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado a partir da perspectiva de um grupo de estagiários. Cabe ressaltar que esta pesquisa não considera que o processo de formação do professor se dá apenas durante o estágio supervisionado, mas acredita que é quando ele se articula, se concretiza e é mais facilmente visualizado devido ao contato com o futuro campo de atuação profissional – a escola - e a concomitante vivência no espaço de formação inicial – a universidade.

Neste trabalho, adotou-se a idéia da docência como algo que se constrói por entender que a aprendizagem docente é um processo complexo e paulatino que envolve a formação no curso de Licenciatura, as experiências enquanto discente e docente, as concepções pessoais sobre a Música e o ensino de Música e tantos outros elementos intrínsecos à Educação. Assim, o processo de se tornar professor é composto pelas vivências e conhecimentos pessoais, acadêmicos e profissionais e a maneira como eles foram - ou não - refletidos, problematizados e incorporados.

³ O primeiro semestre de estágio supervisionado foi realizado na Educação Infantil em uma escola pública específica para esse nível da Educação Básica.

⁴ Inclusive porque a maioria dos licenciandos teve sua própria formação musical inicial em escolas específicas de Música, com professores particulares ou em experiências autodidatas.

Esses elementos musicais e pedagógicos (e poderiam ser citados os sociológicos, metodológicos, psicológicos, musicológicos, históricos, entre outros) acumulados, edificados e transformados dentro ou fora da universidade, formal ou informalmente vão sendo sobrepostos como “tijolos”, servindo de alicerce e sustentação, compondo algo semelhante a uma construção. Nessa obra, a problematização, reflexão, discussão com os pares e professores, bem como a constituição de seus conhecimentos, desempenham papel semelhante ao “cimento” e à “argamassa” em uma construção, que unem os tijolos tornando a estrutura sólida. Desta forma, essa construção inicial servirá de base para toda sua trajetória docente.

Para investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado buscou-se conhecer as concepções⁵ de um grupo de licenciandos acerca do estágio e da orientação para esta atividade. A intenção com esse objetivo específico foi buscar características, pontos importantes ou mesmo necessidades constatadas no estágio em relação à formação de professores a partir da perspectiva daqueles que vivenciaram o processo. Além das concepções, a pesquisa também procurou entender a relação com o ensino na Educação Básica, estabelecida pelos licenciandos no estágio supervisionado, com a finalidade de promover o entendimento de como se processa a construção da docência de professores nessa fase inicial que é o curso de Licenciatura.

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi realizada a partir da perspectiva de estagiários do Curso de Música Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria. Para fins de contextualização, cabe salientar que este curso efetivou uma reestruturação da matriz curricular proposta em 2005 com a finalidade de repensar suas proposições formativas e atender às novas orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e da duração e da carga horária dos cursos de Licenciatura. A partir de então o estágio curricular supervisionado do Curso de Música Licenciatura

⁵ O termo concepção foi empregado no sentido de vislumbrar a compreensão, a percepção e o entendimento que os estagiários tiveram sobre o estágio no processo formativo para a docência. Na expressão dessas concepções foi natural e esperado que os sujeitos deixassem transparecer suas “crenças, valores, preferências, hábitos, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham” (DEL BEN, 2001, p. 29).

Plena da UFSM passou a ser realizado entre o 5º e o 8º semestre^{6,7}. Atualmente as disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III, IV⁸ são de responsabilidade de docentes do Departamento de Metodologia do Ensino, no Centro de Educação (no qual estão alocadas as disciplinas). A forma de realização desses quatro semestres tem sido revista e discutida, inclusive com os estagiários, em eventos como o I e o II Seminários de Estágios Supervisionados e Práticas Educativas do Curso de Música, com o intuito de qualificar seu aproveitamento e torná-lo viável em termos de organização, por parte dos estagiários, e acompanhamento, por parte dos professores orientadores.

De acordo com o verificado durante a pesquisa, a orientação de estágio foi efetivada semanalmente, num horário fixo, com todos os estagiários da turma, atividade coordenada pela professora responsável pela disciplina, adscrita ao Departamento de Metodologia do Ensino, no Centro de Educação. Nesses encontros eram relatadas as aulas ministradas a cada semana, exposto o plano para a aula seguinte, discutidos problemas, sugestões, modificações e eram compartilhadas opiniões e idéias. As visitas feitas pela orientadora à sala de aula dos estágios – três por semestre a cada turma - também eram comentadas com toda a turma.

No caso dos acadêmicos da turma investigada, os estágios foram realizados em duplas com o objetivo de fazer com que os estagiários tivessem mais segurança, tanto para elaborar o projeto, o plano de ensino, as aulas, quanto para a prática na escola. A proposta inicial era que nos últimos estágios os alunos os realizassem individualmente, mas diante da argumentação de que, provavelmente, seria a última oportunidade de trabalhar em conjunto com colegas da área, de trocar idéias e realmente ter um auxílio nesse período inicial de formação para a docência, o estágio supervisionado permaneceu em duplas.

⁶ Para integralização curricular o curso prevê um total de oito semestres.

⁷ Além da ampliação da carga horária de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, outras alterações foram realizadas, como o acréscimo de disciplinas (Práticas Educativas, Fundamentos da Educação Especial, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, Prática de Conjunto, Recital de Conclusão de Curso, Monografia de Conclusão de Curso, Práticas em Percussão), objetivando atender à Resolução CNE/CP 1/2002 e, assim, potencializar a formação inicial dos licenciandos.

⁸ Antes das reformulações era apenas um semestre de estágio supervisionado.

A cada nova turma em que iriam atuar os licenciandos realizavam uma série de atividades como parte do processo de estágio supervisionado, entre outros:

- Observações na escola e sala de aula em que iriam trabalhar;
- Encontros com as professoras regentes e coordenadora pedagógica da escola;
- Projeto de estágio;
- Planos de ensino para todo o semestre;
- Planos de aula semanais;
- Relatórios semanais das aulas ministradas;
- Discussões sobre a prática semanal em reuniões coletivas de supervisão de estágio;
- Relatório final;
- Defesa do relatório nos Seminários de Estágios Supervisionados e Práticas Educativas do Curso de Música.

Os estagiários também registraram sua presença na escola mediante a assinatura de uma planilha com data e horário. Também foram incentivados pela professora orientadora a participar de outras atividades docentes, como conselhos de classe, como forma de ampliar sua vivência enquanto docentes.

Considerando este contexto de pesquisa, o trabalho procurou responder, em alguma medida, questões que permitiram atender ao objetivo de investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado, tais como:

- Como o estágio supervisionado contribui na formação da docência em Música?
- Como os estagiários vêem o estágio supervisionado e sua relação com o restante do curso de Licenciatura, no sentido da formação de professores?
- O que consideraram e o que não consideraram importante no estágio supervisionado em relação à formação de professores na perspectiva dos estagiários?
- O que aprenderam em relação ao ensino de Música na Educação Básica?

- Quais as principais dificuldades, desafios e descobertas enfrentados e vivenciados no estágio?
- O que realmente mostrou-se válido para sua formação em relação ao estágio?
- Qual o papel desempenhado pela orientação nesse processo?
- Quais as implicações, positivas ou negativas, da realização do estágio em duplas?

Esta dissertação está estruturada em duas partes. A primeira apresenta os referenciais teóricos utilizados, mapeando o estágio supervisionado nos campos da Educação, da Educação Musical e na legislação brasileira. Também descreve os encaminhamentos metodológicos que orientaram a pesquisa, incluindo a abordagem da pesquisa, a construção metodológica, o objeto de estudo, os informantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. A segunda parte apresenta e discute os dados a partir de categorias: concepções de estágio supervisionado e atividade docente. A partir das discussões, pontuam-se algumas questões acerca do estágio supervisionado a serem consideradas na construção da docência em Música e, conseqüentemente, na formação de professores.

A pesquisa sobre a docência em Música no estágio supervisionado pretende contribuir com o campo da Educação Musical, apresentando aspectos da construção da docência, com base na atual configuração desse componente curricular, sobretudo no contexto da UFSM. Isso também pode servir como parâmetro avaliativo para as disciplinas de estágio supervisionado deste curso a partir da voz que vem de licenciandos. Paralelamente, a investigação apresentou a situação dessa disciplina, de relevância na formação de professores, após a reestruturação curricular do Curso em resposta às Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 1/2002 e 2/2002.

PARTE 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE MÚSICA: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

1.1. O estágio supervisionado e a formação de professores

Os cursos de Licenciatura têm a finalidade realizar a formação de professores para a atuação na Educação Básica e possuem uma carga horária definida por lei destinada ao estágio supervisionado. No caso do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, a formação é principalmente voltada para a atuação em escolas de Educação Básica.⁹ Dessa forma, o estágio supervisionado realiza parte significativa da inserção do futuro professor neste espaço de atuação.

Como parte do processo formativo, para que a investigação do estágio seja feita de forma contextualizada, neste trabalho foram considerados aspectos gerais da formação de professores. Desta forma, poderá realizar um reforço e complementação do que é tratado pelo curso de Licenciatura. Nesse viés, serão abordados alguns aspectos relativos à formação de professores, buscando trazer pontos importantes para a compreensão do processo formativo, da construção da docência e do estágio supervisionado.

A complexidade do processo formativo de professores faz com que se produza um grande número de conceitos e concepções, que nem sempre concordam entre si. Garcia (1999) apresenta e discute uma série de conceitos de formação de professores, adotados por pesquisadores desse campo e, a partir da análise de variadas concepções, o autor constrói a sua definição:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e

⁹ Em algumas universidades o curso de Licenciatura em Música é voltado à formação de professores de instrumento (Licenciatura em piano, violino, violão) ou canto, como na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

*da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem*¹⁰ (GARCIA, 1999, p. 26).

Nessa definição são perceptíveis três dimensões: a acadêmica, que inclui o conhecimento, a investigação, a teoria, a didática; a escolar, no que se refere à prática e à organização escolar; e a pessoal, que envolve as experiências de aprendizagem, a implicação e o desenvolvimento individual ou coletivo. Essas dimensões corroboram para a intervenção na própria atuação, no espaço onde o docente atua, objetivo maior da formação de professores. Dessa forma, “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCIA, 1999, p. 22).

A organização em torno de objetivos definidos e o caráter intencional são características importantes da formação de professores, conduzindo para a necessidade de pressupostos ou princípios que garantam sua concretização. Garcia (1999) propôs oito princípios que permitem vislumbrar e compreender a formação de professores em toda a sua amplitude. De acordo com esses princípios, a formação de professores deve:

1. Ser concebida como um processo contínuo;
2. Ser viabilizada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
3. Aproximar-se do desenvolvimento organizacional da escola;
4. Integrar os conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores;
5. Possibilitar a integração entre teoria e prática;
6. Buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolva;
7. Visar ao princípio da individualização;
8. Objetivar a indagação para a produção do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão intencionais por parte dos formandos.

Em relação a esses princípios é preciso considerar os contextos formativos, mediante os quais outros pontos poderão ser acrescentados, por exemplo, referentes às

¹⁰ Grifos do autor.

áreas específicas de conhecimento, como a Música. Eles podem servir para orientar a discussão acerca dos cursos de formação de professores, com a consciência de que para que esses princípios sejam viabilizados precisam estar inseridos num contexto formativo que pressupõe uma matriz curricular flexível, um corpo docente atento às novas demandas e o comprometimento dos próprios formandos e de outros níveis de ensino (como as instituições que recebem alunos das práticas pedagógicas curriculares).

Partindo do pressuposto de que a formação de professores é um *processo* de desenvolvimento contínuo e extensivo a toda trajetória de ação dos docentes (GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002, LIMA; REALI, 2002; LIMA; SALES, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004), um dos momentos desse processo é denominado formação inicial ou básica que, no caso da formação em Música, é realizado em nível superior (em cursos de Licenciatura).

No entendimento de Lima e Reali (2002), os cursos de formação inicial possibilitam “a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridos de outra maneira senão neste contexto específico de aprendizagem profissional” (p.227). Ademais, uma das funções da formação inicial é produzir alterações nos “quadros de referência prévios sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, entre outros” (REALI; MIZUKAMI, 2002, p. 123), de modo a produzir uma “mudança no pensamento de futuros professores” (Ibid.).

Embora sejam detectadas limitações no processo formativo inicial de professores, não se pode negar suas potencialidades como a geração de “marcos de referência, esquemas cognitivos” que favoreçam o “melhor entendimento da prática profissional” (LIMA; REALI, 2002, p. 228). Essa compreensão de situações do contexto profissional será potencializada na atividade de estágio supervisionado, considerando que neste componente curricular o formando irá experienciar o contato com a escola no papel de professor sem, no entanto, abandonar sua condição de aluno. Isso é positivo por trazer para o espaço acadêmico dúvidas, questionamentos, dilemas e propostas que poderão ser discutidos com professores (como o orientador de estágio) e colegas que também estão na escola.

Dessa forma, o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de Música, caracterizado, sobretudo, pela inserção do licenciando na escola. Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores. Além disso, amplia a possibilidade de discussão com seus colegas de curso e com o professor orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo.

1.2. O estágio curricular supervisionado na docência

O estágio curricular supervisionado, como uma prática de ensino, foi definido pela primeira vez como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura e Pedagogia pelo Parecer 292/62 (LISOVSKI et al., 2005, p.1). Atualmente estão em vigor a LDB 9.394/96 e um conjunto de pareceres que regem a realização do estágio supervisionado. Consta nesses documentos que cabe a cada estabelecimento de ensino – e, no caso das universidades, a cada curso - organizar e definir a forma de normatização e realização do estágio supervisionado.

Ainda que se tenha certa flexibilidade na organização do estágio supervisionado, o Parecer CNE/CP 1/2002 orienta que a formação de professores para Educação Básica, em nível superior, deve ter uma carga horária de, no mínimo, 2.800 horas.¹¹ Destas, 400 horas são destinadas à realização do estágio curricular supervisionado. Este componente ocupa lugar de destaque no currículo das Licenciaturas, não apenas pelo volume de tempo dedicado a ele, mas também pela compreensão de sua relevância na formação de professores¹².

Desta forma, o aumento significativo da carga horária das práticas de ensino e do estágio supervisionado nos cursos superiores de formação de professores é um

¹¹ De acordo com o Parecer CNE/CP 2/2002.

¹² Esta carga horária destinada ao estágio e a compreensão de sua relevância na formação de professores é uma posição de pesquisadores, daqueles que elaboraram o parecer e, possivelmente, de alunos que já vivenciaram o estágio supervisionado e professores orientadores de estágio. Sabe-se, contudo, que nem todos os professores que atuam nos cursos de Licenciatura compartilham essa compreensão.

fator que se soma às diversas questões¹³ que já são (e que necessitam ser) estudadas e debatidas no que se refere ao estágio supervisionado.

Nesse sentido, publicações relacionadas aos estágios supervisionados e às práticas de ensino, encontros e seminários¹⁴ são realizados em todo Brasil, com o objetivo de discutir questões políticas e pedagógicas desses componentes curriculares. Isso aponta para sua relevância na formação de professores e a preocupação em buscar soluções para problemas percebidos nessas atividades.

A relevância do estágio supervisionado na formação de professores pode ser atribuída as suas características:

- Tem início previsto para a segunda metade do curso, sendo realizado concomitantemente com as outras disciplinas;
- Tem a responsabilidade de articular os diversos saberes e integrar teoria e prática;
- É supervisionado, tendo o supervisor um papel fundamental no processo de construção da docência;
- É a atividade realizada na formação inicial que mais aproxima o futuro professor da sua profissão, devendo estabelecer uma “relação **com a** escola, **na** escola e **pela** escola” (WIELEWICKI, 2005, p. 20).

A questão relativa à efetivação dos pareceres e, conseqüentemente, à organização do estágio em cada curso, deriva, numa primeira instância, da concepção de estágio supervisionado adotado pela instituição formadora e da concepção de professor que se pretende formar. Acredita-se que posterior ou juntamente com esses preceitos são consideradas questões de ordem prática, como a disponibilidade de acompanhamento desses estagiários (orientações, deslocamentos, dentre outros). O equacionamento desses fatores deveria justificar a escolha adotada. Assim, destaca-se a importância da definição de qual concepção de estágio é adotada e, com ela, seus objetivos e funções.

¹³ Essas questões vão desde a(s) melhor(es) forma(s) de realização do estágio, tipo de orientação, até questões trabalhistas (pagamento dos estagiários), passando pela necessidade do envolvimento da escola que recebe os estagiários na formação dos futuros professores.

¹⁴ Como o Seminário sobre Estágio Curricular Supervisionado, realizado na UFSM (três edições em três anos), o Encontro Nacional de Estágios, promovidos pelo ForGrad (quatro edições), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe (XIV edição) – dados de 2008.

Nas duas últimas décadas professores e pesquisadores pronunciaram-se a respeito de concepções e objetivos do estágio supervisionado, realizando apontamentos e definições relevantes, antes mesmo da promulgação da LDB 9.394/96. Entre esses autores, Piconez (1991) argumenta que o objetivo do estágio supervisionado “é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina” (p. 16). A autora destaca que ele é “um componente teórico-prático” que “possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (p. 25).

A partir de sua experiência, Kenski (1991) concebe o estágio como “um espaço aberto para o conhecimento das questões e o início de levantamento de aspectos ligados ao autoconhecimento [...] dos que vivenciaram o processo” (p. 49). Kulcsar (1991), por sua vez, acredita numa proposta de estágio que proporcione “o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir” (p. 64). Para esta autora, o estágio supervisionado precisa “ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor”, uma vez que “poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (p. 64-65).

Na mesma direção, Lima (2003, p. 16) define o estágio supervisionado como o “momento de revermos os conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade”. Propõe que “o estágio seja [um] espaço de unidade teoria-prática e que tenhamos como ponto de partida e de chegada as [...] atividades docentes” (p.21).

Assim, os estudos e debates acerca do estágio supervisionado permitem apontar objetivos e/ou necessidades em relação a essa atividade:

- Integrar-se aos demais componentes curriculares;
- Relacionar questões teóricas e práticas;
- Buscar a integração entre as instituições envolvidas (universidade e escola);

- Visar à formação do professor para que este atue de maneira consciente, responsável e transformadora na sociedade.

Percebe-se que as concepções a respeito do estágio foram se complementando e adquirindo maior consistência ao longo do tempo. Na década de 90, as discussões giravam em torno do estágio como espaço de prática, de conhecimento da profissão e autoconhecimento enquanto pessoa e professor. Não se pode negar a relevância dessa discussão, que ainda hoje é válida, no entanto, outras questões emergiram, ampliando ainda mais o leque das discussões. Um exemplo disso é a cooperação entre as instituições envolvidas no processo.

Visto também como oportunidade de inserção e conhecimento prático da profissão, o estágio pode ser um valioso “espaço de reflexão sobre as contradições e problemas vivenciados no decorrer de sua realização” (LIMA, 2003, p. 57). Esse processo está intimamente ligado à formação contínua e é importante considerando que “é exatamente esta postura de ‘eterno aprendiz’ o princípio norteador do que chamamos a práxis educativa do professor, que consiste em aprender com a vida, com os livros, com o trabalho, com as pessoas, com a própria história” (p.35). Lima (2003) considera que essa também pode ser uma das funções do estágio, ou seja, que o licenciando possa perceber e se conscientizar da condição de aprendiz, problematizando e resolvendo os dilemas da profissão docente no tempo permitido pelos limites individuais e do sistema no qual se insere (escola, universidade).

Desta forma, percebemos o estágio supervisionado como um componente curricular que precisa ser concebido como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA, 1995) e não apenas como o momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso de formação. Para Pimenta e Lima (2004), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (p. 45).

Fica clara, assim, a necessidade de contextualização do estágio supervisionado para que possa cumprir o seu papel na formação docente. Da mesma forma, a problematização, a reflexão e o debate com os formandos são atividades imprescindíveis para que o estágio se legitime positivamente no processo

formativo, assumindo sua relevância na construção da docência. Além da inserção no campo de atuação profissional, um diferencial do estágio é a supervisão, responsável, entre outros aspectos, pela mediação de processos reflexivos necessários à construção de novos conhecimentos, permitindo a iniciação profissional e o engajamento com a realidade escolar.

No contexto do estágio, a atividade de supervisão pode adquirir uma considerável variedade de conotações e a bibliografia específica apresenta e discute a diversidade de sentidos que ela pode receber (WIELEWICKI, 2005). Além disso, as atividades de supervisão no estágio também recebem outras denominações, por exemplo, *orientação*. Isso decorre, principalmente, da relação do significado dos termos com as características das ações realizadas. Se entendida literalmente, a supervisão cumpre uma função estritamente formal no processo de formação, enquanto a orientação é mais abrangente, atuando concomitantemente na condução das atividades e ações e no processo de construção da docência dos estagiários. Frequentemente, na bibliografia sobre estágio supervisionado no Brasil e nas referências diárias, as duas denominações são empregadas quase como sinônimos, valendo-se desse significado mais amplo que tem a orientação.

Conforme já mencionado, a supervisão é uma característica do estágio curricular que pode contribuir significativamente na formação de professores. De acordo com o pensamento de Alarcão e Tavares, considera-se objetivo da supervisão “o desenvolvimento profissional do professor¹⁵” (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 18). Para estes autores, a supervisão refere-se ao “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Ibid.).

Esse é um pressuposto básico para o processo de orientação, mas outros elementos também são necessários à atividade de supervisão no estágio, como “partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução de problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114). Para estas autoras,

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo

¹⁵ Grifos dos autores.

conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história das relações de trabalho vividas por esses professores-alunos (p. 127).

Num enfoque reflexivo, Mateiro (2003b) acredita que as tarefas do professor orientador são: “instruir, observar, voltar a instruir ou demonstrar” (Ibid., p. 5). Já Wielewicki (2005, p. 20) acrescenta que “o modelo de acompanhamento do aluno [orientação] precisa ser pautado nas situações, nos potenciais e nos desafios da escola e, exatamente por essa razão, não pode prescindir do olhar que vem da escola” destacando que “é nessa interação que a relação entre teoria e prática se fortalece pelo esforço deliberado da reflexão a partir do contexto efetivo de atuação” (Ibid.).

Além dessas, outras funções têm sido atribuídas à supervisão de estágio, oriundas das alterações previstas na legislação e mesmo por exigências do contexto educacional. Mattana (2004) concebe o supervisor como alguém que:

- Conhece o trabalho efetivado no curso, tanto em termos de conteúdos, como de metodologias, como de posturas preconizadas para seu egresso;
- Acompanha e orienta os alunos estagiários no sentido de integrar estas experiências em formação, ao desempenho requerido pela prática em situação real de atuação profissional;
- Desafia seu aluno a construir novos conhecimentos, tendo como elemento desestabilizador a reflexão sobre a prática em realização;
- Incentiva os estagiários a registrarem suas práticas, a refletirem sobre elas e a partilharem esses registros;
- É produtor de saber, tanto pelo que se apropria da vasta e rica produção teórica da área, como pela reflexão sistemática e sistematizadora que faz da sua própria prática (p.7.244¹⁶).

No sentido de potencializar a construção do conhecimento dos estagiários em relação à docência, de modo crítico e em consonância com a realidade da educação e da sociedade, sem deixar de lado as dimensões pessoal, acadêmica e escolar, Pimenta e Lima (2004, p. 128) advertem que ações de orientação podem considerar a possibilidade de mediação entre:

- O conhecimento da universidade, os saberes de seus docentes, sua cultura, crenças, valores, e a vida dos professores, a organização, os hábitos, os conhecimentos da realidade do ensino fundamental e médio;
- A possibilidade de integração e inserção da universidade e de seus professores-alunos no cotidiano das escolas;
- A formação acadêmica, a experiência profissional e a prática dos professores-alunos estagiários e os novos conhecimentos;

¹⁶ Este é o número da página que consta no texto consultado.

- As expectativas dos professores-alunos estagiários e da escola em relação à proposta de estágio;
- Os desafios da educação como prática histórica que se vincula ao processo civilizatório e humano e aos problemas sociais [...] (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 128).

Além de servir de ponte entre teoria e prática, a supervisão com esses requisitos tem condições de compreender e acompanhar o processo formativo do professor, mediante uma orientação mais coerente com as potencialidades (e limites) do estagiário. Outro ponto importante a toda área da educação diz respeito à produção e divulgação de conhecimentos a partir de suas vivências e reflexões em situação de estágio, especialmente por parte dos licenciandos. Esse é um hábito que deve ser cultivado e incorporado, além de constituir uma necessidade na área de formação de professores, para o estabelecimento de redes que auxiliem no conhecimento do que se tem feito em diferentes locais. Desse modo os debates, as reflexões e as ações terão um respaldo maior.

1.2.1. O estágio supervisionado e a formação de professores nos documentos oficiais brasileiros

Para situar a formação de professores no Brasil serão apresentadas algumas informações relativas à legislação referente a esse tema. Segundo Rivas (2004), os cursos de formação docente para o ensino primário e o ensino superior, no Brasil, aconteciam nas escolas normais que “foram instituídas a partir da terceira década do século XIX” (Ibid., p. 3.045).

Somente em 1931, um século depois, ocorre a instalação da universidade pelo

[...] decreto nº 19581/31, do Ministério da Educação e Saúde Pública, [que] outorga o Estatuto das Universidades Brasileiras, cuja base seria formada pelas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, havendo a possibilidade de uma delas ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciência e Educação (CURI, s.d., p. 6).

Segundo Curi (s.d., p. 7), a Faculdade de Letras, Ciências e Educação funcionaria na forma de cursos de Licenciatura e os egressos atuariam,

preferencialmente, no ensino normal (os licenciados em Educação) e secundário (os licenciados em Ciências e Letras).

Embora a formação de professores para a Educação Básica tenha sido debatida nas décadas subseqüentes, a situação não se alterou de maneira significativa nem mesmo com a LDB 9.394/96. Apesar do incentivo para que essa formação fosse realizada em nível superior, “a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevalece sobre o que se dispõe no corpo permanente da Lei que admite a formação no nível médio como mínima” (CURI, s.d., p. 6).

A partir da LDB 9.394/96, um conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes para a formação de professores, duração e carga horária dos cursos de Licenciatura. Desse modo, a construção do projeto pedagógico dos cursos superiores deve considerar as normativas estabelecidas pela Lei, no caso da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e pelos pareceres homologados pelo Conselho Nacional de Educação. Sendo assim, serão apresentados destaques referentes à formação de professores e ao estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, considerando pontos relevantes para esta investigação.

1.2.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

A LDB 9.394/96, que vigora atualmente, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Essa Lei não é considerada propriamente inovadora, mas “contém [...] dispositivos [...] *flexibilizadores*, permitindo avançar em certos rumos¹⁷” (DEMO, 1997, p. 12).

A LDB de 1996, no seu artigo 1º, apresenta a concepção de que

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

¹⁷ Grifo do autor.

O título referente à organização da educação nacional traz no artigo 9º a incumbência da União de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios” (Ibid., p. 3). Aos estabelecimentos de ensino cabe a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (p. 5), em consonância com o Plano Nacional de Educação.

As observações sobre os *profissionais da educação* são abordadas no Título VI. O artigo 61 menciona que “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”, terá como um de seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 18). A carga horária para as atividades pedagógicas é definida no artigo 65, o qual determina que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino¹⁸ de, no mínimo, trezentas horas” (Ibid., p. 18).

Em relação aos estágios, encontra-se alusão no Título VIII (Das Disposições Gerais), artigo 82. As orientações legais referem que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (Ibid., p. 23). Desta forma, embora devendo atender a requisitos mínimos, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm garantida sua autonomia para definir a forma de instituição dos estágios, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

É importante salientar que a LDB 9.394/96 trouxe avanços, especialmente no que se refere à flexibilidade da organização e gerenciamento da educação, favorecendo processos de mudança e desenvolvimento na esfera educacional.

1.2.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

A Resolução CNE/CP 1/2002,¹⁹ que se fundamenta nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

¹⁸ Estágio supervisionado.

¹⁹ De 18 de fevereiro de 2002.

Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de Licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 1).

Dentre os pontos pertinentes a essa investigação, inicia-se apresentando o segundo ponto do artigo 3º e alguns de seus desdobramentos. Segundo esse artigo, a formação de professores, à qual tem sido referida, deverá considerar:

II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e ao que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; [...] d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Ibid., p. 2).

Esse trecho extraído da Resolução CNE/CP 1/2002 relaciona-se com alguns dos princípios da formação de professores que foram abordados anteriormente. O isomorfismo, referido por Garcia (1999), traduz-se no trecho anteriormente citado “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]”. O princípio da individualização referido pelo mesmo autor encontra-se na descrição de que a aprendizagem, na forma como é definida, deve fazer “uso das capacidades pessoais”. A avaliação, o diagnóstico e a identificação de mudanças necessárias (mencionados no item d) a serem proporcionados pela formação de professores são aspectos que se relacionam com o que Garcia enuncia sobre sua viabilidade em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

No parágrafo único do artigo 5º é abordado um tema considerado de grande relevância no cenário educacional, seja de formação inicial, seja de formação continuada de professores, determinando que a aprendizagem seja orientada “pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 3).

O artigo 6º das diretrizes em questão estabelece uma série de competências a serem consideradas na construção do projeto político-pedagógico dos cursos de formação de docentes, dentre elas o domínio dos conteúdos a serem socializados, o conhecimento pedagógico e de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o “gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (Ibid., p. 3). A consciência do que é necessário a cada um para que esse desenvolvimento profissional ocorra é um dos objetivos buscados pela análise de necessidades de formação, especialmente quando é possível envolver os sujeitos nesse processo de conscientização. Nesse sentido, o espaço para que os alunos revelem sua percepção sobre a formação que estão vivenciando é um fator necessário e desejado.

Em relação aos critérios de organização da matriz curricular o artigo 11 (Ibid., p. 5) indica diferentes eixos articuladores:

- I. Dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. Da integração e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. Entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. Da formação comum com a formação específica;
- V. Dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. Das dimensões teóricas e práticas.

Juntos, esses eixos articuladores favorecem uma formação integral e coesa, no sentido de que sejam compreendidos os dois lados de cada elemento que estrutura o currículo e da formação na sua integralidade. Isso representa um direcionamento do curso todo para a concretização dessas diretrizes e a necessidade de uma visão abrangente da formação de professores.

Em relação à prática nos cursos superiores de formação de professores, o artigo 12 destaca, no inciso 1º, que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 5). Essa prática ocorria anteriormente a essa legislação, o que gerava problemas e impasses,

conforme relato de trabalhos que investigaram profissionais da área da educação musical que experienciaram essa formação.²⁰

O inciso 3º do artigo 13 trata especificamente do estágio curricular supervisionado, descrevendo que este deve

[...] ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Ibid., p. 6).

Essa orientação deixa subentendido o envolvimento com a escola que recebe o estagiário, que, desta forma, tem participação ativa na formação do docente. Uma vez que deve avaliar o estagiário, precisa acompanhar todo o processo vivenciado por ele, até mesmo prestando auxílio aos licenciandos, quando necessário. Essa determinação é relevante, pois representa uma forma de incluir e envolver o estagiário na escola e no sistema escolar, ao contrário de um modelo em que o estagiário vai à escola, ministra a sua aula e retorna para a universidade, como quem executa uma tarefa mecânica. A avaliação conjunta da universidade e da escola também favorece uma inserção mais comprometida e consciente do futuro docente no ambiente escolar.

Em complemento à CNE/CP 1/2002, a Resolução CNE/CP 2/2002²¹ institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nela são previstas um mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, “nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c, p. 1): 400 horas a serem desenvolvidas na forma de *prática* como componente curricular, 400 destinadas à realização do estágio curricular supervisionado, 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares, além de 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Para compreender o que é designado por “prática como componente curricular” é preciso remeter-se ao Parecer CNE/CP 9/2001. No item 3.2.5 é apresentada a concepção da “prática como componente curricular”

²⁰ A respeito desse assunto ver Xisto, 2004, e Machado, 2003.

²¹ De 19 de fevereiro de 2002.

[...] como uma dimensão do conhecimento 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 23).

Em documento aprovado em 2 de fevereiro de 2005, o Conselho Nacional de Educação explicita o que entende por *prática como componente curricular* e por *estágio supervisionado*. Segundo o Parecer CNE/CP 15/2005,

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência [...]. [Essas atividades] podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 3).

Já o estágio supervisionado

é um conjunto de atividades de formação, realizada sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional [que tem por objetivo] consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das atividades formativas, de caráter teórico ou prático (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 3).

Embora de forma mais sucinta, a definição legal sobre o estágio supervisionado corrobora com o que se tem discutido no campo da Educação.²² Quer seja pelo aumento da carga horária ou pelas demais orientações com relação aos cursos de Licenciatura e à escola, busca nortear o processo formativo considerando sua complexidade.

²² Além das diretrizes gerais para a formação de professores, existe a Resolução CNE/CES 2/2004 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Música. Estas revelam, entre outros aspectos, o perfil desejado do formando que inclui: [...] 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, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética por meio 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.2).

1.3. O estágio supervisionado na Educação Musical no Brasil

A temática da Educação Musical no Brasil, acompanhando as políticas públicas e debates do campo da Educação em relação ao estágio curricular supervisionado, tem mobilizado professores e pesquisadores nos últimos anos (TOURINHO, 1995; MATEIRO, 2002a; WILLE, 2004; STENCEL, 2005; AZEVEDO, 2007; BELLOCHIO; BEINEKE 2005; BEINEKE; BELLOCHIO, 2007; SEBBEN, 2007; SUBTIL, 2007). Os diversos trabalhos versam sobre questões que vão desde a preocupação com a instituição do estágio, até o estudo acerca dos saberes docentes na ação pedagógica e formação do conhecimento prático dos estagiários de Música, passando por temáticas como a relação teoria-prática no estágio e investigações sobre necessidades formativas e pedagógicas de estagiários de cursos de Música. Um aspecto comum presentes nas pesquisas é que todos os informantes são estagiários de cursos de Música de diversas universidades brasileiras, ou seja, o que se tem escrito no Brasil origina-se da voz dos estagiários sobre suas práticas docentes.

Na década de 90, Tourinho (1995) manifestava sua preocupação com relação ao estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Música. Para a autora, o objetivo do estágio supervisionado é “que o professor tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino” (p. 36), bem como desenvolver a responsabilidade do educador para a reflexão e transformação da prática pedagógica. Nesse trabalho, a pesquisadora ressalta que é “quase que exclusivamente no estágio que o aluno terá (deveria ter) um interlocutor de prontidão – o professor supervisor – para discutir suas propostas e observações, possibilitando a crítica dos meios em que se processa o ensino” (p. 36).

Tourinho (1995) destaca também elementos que considera fundamentais em relação ao estágio supervisionado. Um deles refere-se à preparação para o estágio, salientando a importância da contextualização desta atividade, além do diálogo entre professor e estagiário em questões como Filosofia, metodologia e objetivos do

ensino de Música. O estágio propriamente dito é outro ponto destacado pela autora, que defende a necessidade de realização de observações orientadas, planejamento, etapas de avaliação, experimentações controladas e documentação; conhecimento de como seus pares estão desenvolvendo sua prática pedagógica; aproximação do professor supervisor da sala de aula realizando visitas, caracterizando uma situação regular de aprendizagem.

Mateiro (2002a) investigou as condições efetivas de estágio supervisionado vivenciadas por estagiárias do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Com base nessa pesquisa, destaca que as novas orientações da Resolução CNE/CP 2/2002, em relação à carga horária, proporcionam uma maior unificação entre teoria e prática.

Entretanto, a organização dos conhecimentos pedagógicos, científicos e musicais e a formação acadêmica frente às demandas da sociedade são questões a superar perante as possibilidades das políticas educacionais. [...] destacamos, ainda, fatores inerentes ao processo da prática pedagógica que necessitam reflexão e busca de novas soluções. São eles: as relações estabelecidas entre universidade e escola; as inter-relações entre o professor orientador, o professor cooperante e o estagiário; a reflexão sobre a própria prática em contraposição ao ensino técnico e academicista; a produção de conhecimentos práticos ao invés da transmissão e a aplicação de normas e princípios (MATEIRO, 2002b, p. 669).

A preocupação com o processo de estágio supervisionado tem conduzido professores do ensino superior a analisarem suas próprias experiências com turmas de estagiários. Em situação de estágio no Curso de Música da Universidade Federal de Pelotas, Wille (2004) constatou a necessidade de que durante todo o curso de Licenciatura sejam realizadas experiências práticas, nas quais os futuros professores possam ter uma visão das inúmeras práticas educativo-musicais e que esta visão possa se reverter em possibilidades mais concretas de atuação. Além disso, considera que os estagiários devem conhecer o espaço onde irão atuar, antes do estágio. Também concluiu que as discussões realizadas com os estagiários, além de considerar conhecimentos específicos de Música, serviram como suporte para superar dúvidas e questionamentos.

Stencel (2005) descreve uma experiência de integração entre teoria e prática realizada no projeto de estágio do Curso de Licenciatura em Música no Centro

Universitário Adventista de São Paulo. O objetivo da proposta era preparar o aluno para a reflexão na ação, desde o início do curso, valendo-se das atividades complementares, da prática profissional e do estágio supervisionado como eixo integrador das disciplinas do curso, propiciando maior contato com a realidade e dando oportunidade aos alunos para questionamentos.

Nessa proposta os relatórios produzidos pelos estagiários evidenciaram transformações ocorridas na forma de pensar dos alunos, por exemplo, favorecendo a integração teoria-prática. A autora destaca que a prática educativa construída ao longo do curso possibilita ao aluno refletir sobre a prática observada e vivenciada por ele próprio, permitindo a superação de “equívocos, inseguranças e paradigmas na atuação pedagógica” (STENCEL, 2005, p. 6).

Subtil (2007) apresenta e analisa o estágio supervisionado a partir de uma experiência na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, com foco na relação teoria e prática. O resultado da pesquisa revela o questionamento dos estagiários em relação à preparação para o campo de atuação que é a escola. Para os alunos, o desafio da formação de professores “é transpor as práticas habituais em direção a um fazer criativo e significativo em música e que possa interessar aos alunos” (p. 5-6). Além disso, a permanência maior na escola (204 horas) foi fator decisivo para o conhecimento e a compreensão da realidade escolar para uma atuação mais consciente.

Os trabalhos relacionados ao estágio supervisionado em Música também incluem um relato de experiência de um aluno de Licenciatura em Música. Sebben (2007) relata sua prática de estágio em dupla (um estagiário de Música e outro de Artes Visuais) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Após a experiência de estágio na Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciando de Música conclui que o estágio supervisionado é decisivo nos cursos de Licenciatura por colocar o aluno em contato com seu futuro campo de atuação. A partir da experiência, percebeu que a teoria isolada não ajudou a resolver os problemas em sala de aula, mas que para contextualizar as teorias é necessário antes compreender os alunos, a escola, enfim, todo o contexto escolar.

Sebben (2007) destaca ainda que a realidade escolar é muito mais complexa em relação à visão que tiveram durante o curso, “o que apresenta [...] o desafio da busca permanente de conhecimentos tanto específicos da área [...] quanto da realidade educacional e social onde a escola se insere” (p. 6). Percebe-se assim o significado que a experiência de estágio pode representar para os estagiários e a possibilidade concreta de que eles também sejam produtores de conhecimentos, tanto pelos relatos de experiência e suas conclusões, quanto por pesquisas que possam contribuir ou mesmo realizar sobre o estágio supervisionado e a construção da docência.

Outro estudo relacionado com o estágio supervisionado na Educação Musical foi conduzido por Beineke e Bellochio (2005, 2007). A pesquisa, que tinha por objetivo “investigar os processos de construção do conhecimento prático de estagiários do curso de Licenciatura em Música” (BEINEKE; BELLOCHIO, 2007, p. 1), realizou oito estudos de caso com estagiários da UFSM e da Udesc.

Entre os resultados aferidos destacam-se:

- A dificuldade em preparar os estudantes para atuar em escola pública (Ibid., p. 9);
- A necessidade de aprofundar a relação universidade-escola, inclusive com inserções mais prolongadas (Ibid.);
- A percepção do “estágio supervisionado como oportunidade para a reflexão sobre a prática educativa e a construção dos conhecimentos práticos dos estagiários” (BEINEKE; BELLOCHIO, 2007, p. 9).

E as autoras complementam:

Um dos maiores desafios revelados pela pesquisa é a dificuldade dos estagiários em superarem as situações dilemáticas e inesperadas que se apresentam em sala de aula, visto que eles têm um repertório muito restrito de exemplos, imagens, ações e compreensões. Por outro lado, são justamente essas situações “difíceis” que mobilizam a construção do conhecimento prático pelos estagiários, pois é esse processo que possibilitará o desenvolvimento da reflexão-na-ação, para o qual o profissional recorre nos momentos em que se apresentam as situações inesperadas e complexas que caracterizam a prática docente. Nesse sentido, é fundamental que estas situações sejam problematizadas ao máximo, a fim de que, a partir delas, os estagiários ampliem seu repertório de recursos de ação pedagógica e o estágio cumpra sua função formativa (Ibid.).

Azevedo (2007) investigou “como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio” (p. 7). Entre os resultados encontrados, a autora destaca a necessidade de que a formação inicial deve propiciar “condições de aprendizagem docente em que os estagiários exercitem sua capacidade de: 1) investigar a sua prática; 2) refletir criticamente sobre sua ação pedagógica e seus saberes; e 3) saber argumentar e justificar suas ações” (p. 368). A autora acrescenta que “esse tipo de intervenção é adequado à atividade de estágio devido à dinâmica dialética do seu contexto formativo” (Ibid.).

A partir das investigações e relatos levados a efeito no campo da Educação Musical a respeito do estágio supervisionado é possível elencar questões centrais em relação a essa atividade de construção da docência em Música. O estágio supervisionado assume um importante papel no processo formativo para a docência em Música. Para que esse potencial se concretize são necessários alguns pré-requisitos, como um trabalho colaborativo entre universidade e escola na qualificação da formação de professores de Música e a efetivação do encontro e inter-relação entre teoria e prática. Assim como todo o contexto da formação inicial, a problematização, a reflexão e a discussão são elementos fundamentais a serem buscados por formandos, universidade e escola, individualmente e na coletividade.

Percebe-se que a produção bibliográfica do campo da Educação Musical possui interfaces com o debate acerca do estágio supervisionado no campo da Educação. Desta forma, busca superar problemas da própria área na medida em que dá voz aos estagiários de Música como forma de melhor conhecer o universo do estágio na formação do professor nesta área. Considerando as políticas públicas e toda a trajetória da formação de professores, pesquisadores, docente e acadêmicos buscam aproximar-se de um quadro de desenvolvimento da Música enquanto área de conhecimento, partindo do fundamento que é a qualificação da formação inicial de professores.

1.4. O estágio supervisionado no processo formativo

Considerando os fatores já apresentados em relação ao estágio e à supervisão, o estágio supervisionado é um componente curricular que assume características de parte do processo formativo para a docência. Retomando os princípios para a formação de professores descritos por Garcia (1999) e apresentados em “O estágio supervisionado e a formação de professores” (item 1.1), é possível perceber que eles se relacionam diretamente com as funções atribuídas ao estágio. A tabela a seguir procura ilustrar essa relação:

Tabela 1 - Relação dos princípios da formação de professores (descritos por Garcia, 1999), com o estágio supervisionado

Formação de professores (deve)	Estágio Supervisionado
Ser concebida como um processo contínuo.	É uma etapa (primeira) do processo de formação do professor, que deve viabilizar a formação contínua, por meio de processos reflexivos.
Ser viabilizada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.	Por meio do trabalho conjunto entre estagiários e professores formadores, podem ser construídas propostas para a melhoria da formação, posto que essa atividade reúne aspectos de toda a formação: utilização de referencial teórico, metodologia, aspectos práticos ligados à didática, no trato com os alunos, inserção na escola, entre outros.
Aproximar-se do desenvolvimento organizacional da escola.	Nele os acadêmicos terão oportunidade não apenas de se aproximar da escola, mas de compreender e participar de sua dinâmica.
Integrar os conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores.	Trata-se de um dos componentes curriculares com maiores possibilidades de buscar essa integração e mesmo avaliar se e como ela está ocorrendo, além de verificar suas causas, já que todos os conteúdos acadêmicos e disciplinares precisarão relacionar-se com a formação pedagógica para o melhor aproveitamento do estágio.
Realizar a integração entre teoria e prática.	É uma atividade que permite realizar e verificar a relação entre teoria e prática, especialmente se for incentivado o trabalho de reflexão, no caso pela supervisão/orientação.
Buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolva.	Na vivência de parte do que será a profissão é que estagiários e supervisores poderão perceber se o isomorfismo ocorre, o que começa a ser vivenciado pelo estágio.
Visar ao princípio da individualização.	Pode ser concebido considerando as potencialidades e preferências, dificuldades e limitações dos futuros professores. Para que isso ocorra é necessária certa flexibilização por parte da universidade e da escola.
Objetivar a indagação para a produção do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão intencionais por parte dos formandos.	Os diários de campo e os relatórios de estágio são materiais que podem ser explorados visando à produção de conhecimentos, incentivo à reflexão e partilha de experiências com os colegas e com futuros estagiários e professores.

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

Mesmo assumindo funções do contexto geral da formação de professores, o estágio supervisionado não é auto-suficiente. Como parte de uma realidade maior, sua ação será potencializada, se for uma preocupação de todo o curso. Nesse sentido, Fazenda (1991) questiona: “É possível pensar em *estágio* sem pensar num *projeto coletivo maior*”²³ para a formação do educador?” (p. 56).

No campo da Educação Musical essa posição é compartilhada por Mateiro (2003a), que defende a necessidade de

buscar uma formação integradora que vise o desenvolvimento da compreensão e da reflexão, pois a partir dessa perspectiva poderemos estar formando profissionais mais críticos e responsáveis por processos de transformação social, cultural e educacional (p. 31).

Para que teoria e prática possam interagir estabelecendo um ambiente favorável para a reflexão e realização de uma prática consistente, é necessário que elas coexistam desde o início da formação dos professores de Música. De acordo com Bellochio (2001), a “profissionalização deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso” (p. 41).

Uma rede de relações da teoria com a prática e o cotidiano não pode ser tecida sem que todas as disciplinas do curso estejam voltadas para a construção de um projeto coletivo para a formação de professores “e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’ [uma vez que] todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44). Esse encontro da teoria e da prática pode ser viabilizado por meio de processos reflexivos, a serem incentivados e construídos pelo curso como um todo e potencializados pelo estágio supervisionado, considerando a formação profissional do professor.

Diante disso, cabem algumas considerações a respeito da concepção do estágio como processo formativo. Essa concepção tem sido defendida como contraponto ao modelo que vigorou por muito tempo, segundo o qual o estágio supervisionado era entendido como um apêndice do curso de formação de professores, sem relacionar-se diretamente com a totalidade das demais disciplinas.

²³ Grifos da autora.

Essas idéias não se enquadram num projeto de processo formativo, considerando estágio supervisionado como parte desse processo, pois ele ficava isolado no final do curso e não se inseria nas discussões mais amplas ao longo do desenvolvimento dos outros componentes curriculares.

Nesse momento histórico está se enfatizando a importância do estágio como processo formativo justamente por entender que a preparação para a prática profissional por meio do estágio é muito importante na constituição da formação docente. Isto porque, além de o estágio supervisionado representar um espaço ideal para o estabelecimento de relações com todas as vivências e aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares, essas relações vão sendo estabelecidas a partir da prática em sala de aula escolar e do exercício de problematização e reflexão sobre essa prática, os quais devem ser mediados pela orientação de estágio.

Além dessas questões, o estágio supervisionado em Música apresenta singularidades em relação a outras áreas, algumas delas já citadas na introdução desta dissertação. Uma dessas especificidades é a inexistência de um programa escolar a ser seguido em cada etapa ou ano. Essa flexibilidade é positiva, mas gera a necessidade de que sejam trabalhadas propostas de organização da aula de Música durante a graduação, especialmente quando da realização do estágio supervisionado, pois a área precisa de organização, ainda que esta não seja curricularizada.

Outra questão relaciona-se à inadequação do espaço físico e das condições materiais para que seja realizada a aula de Música, o que limita o desenvolvimento do trabalho, porque, por exemplo, o som produzido nas atividades de execução musical pode interferir nas salas de aula próximas, considerando que as escolas não dispõem de um espaço que diminua interferências (por exemplo, uma sala mais distante das demais ou com isolamento acústico). Ainda, sem materiais como instrumentos musicais e até aparelho de som, mas também CDs, partituras e outros

materiais didáticos específicos da área, a utilização desses recursos fica restrita à possibilidade dos estagiários em obter e levar.²⁴

Estas são algumas das questões específicas do estágio (e do ensino) em Música que geram dúvidas e situações de enfrentamento e que precisam ser consideradas nos debates acerca do estágio supervisionado e da formação de professores de Música. Estas especificidades somam-se a aspectos gerais do processo de ensino, como a heterogeneidade das turmas na escola, a diversidade de interesses, as demandas do contexto e a imprevisibilidade das situações em sala de aula, conferindo complexidade ao processo formativo. Cabe salientar que, além de complexa, a construção da docência favorecida pelo estágio supervisionado é um processo contínuo que apenas tem início no curso de Licenciatura e que, por isso, precisa ser bem alicerçada, de modo a viabilizar um processo formativo que se estenda a toda a trajetória de ação do professor.

Levando em conta o contexto teórico relativo à formação de professores e ao estágio supervisionado na legislação, no campo da Educação e na Educação Musical, é possível inferir que, para que haja construção da docência em Música no estágio supervisionado é necessário que se considere questões fundamentais ao processo formativo. Uma delas refere-se à atividade de supervisão e orientação do estágio, na medida em que cabe ao professor responsável por essa atividade estabelecer a mediação entre a prática na escola e a formação acadêmica dos estagiários, auxiliando na construção de conhecimentos práticos, na problematização e reflexão de questões oriundas da prática pedagógica. Essa atitude reflexiva, tão importante na construção da docência, auxilia na articulação e mobilização dos diversos saberes adquiridos ao longo do curso, o que contextualiza a formação, alimenta a reflexão e favorece as tomadas de decisão e resolução de problemas por parte dos estagiários.

²⁴ Essa situação é minimizada em outras disciplinas que, mesmo em escolas públicas, têm disponível, no mínimo, livros didáticos.

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. Abordagem da pesquisa

A opção adotada para a realização desta pesquisa foi a abordagem qualitativa, amplamente empregada no campo da Educação e em investigações acerca da formação de professores. Essa abordagem metodológica é utilizada quando se pretende compreender um objeto ou um fenômeno em particular, atentando para suas especificidades. Isso não pode ser feito de forma isolada, mas considerando o contexto em que o objeto da pesquisa está inserido, contribuindo para uma visão do todo. A pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), ou seja, ao que se quer estudar, que nesta investigação é a construção da docência em Música no estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM.

Na concepção de Stake (1999) e Bresler (2006), a investigação qualitativa é holística, empírica, descritiva, interpretativa e empática. O fato de ser uma pesquisa *holística* indica que o pesquisador irá estudar o objeto considerando o contexto de inserção. Todas as informações estão voltadas para a caracterização e compreensão desse objeto, de modo que os dados obtidos sobre ele levem ao seu entendimento a partir de particularidades. Nesse tipo de investigação o foco da pesquisa é compreendido e analisado a partir dos *dados empíricos*, como entrevistas, fotografias, gravações em vídeo, observações, conversas, textos, produções culturais e outros recursos que possam ser utilizados para esse fim (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Outro pressuposto da investigação qualitativa é o *caráter descritivo* dos procedimentos realizados, do contexto e do objeto de estudo com vistas a situar o leitor para que este possa ter compreensão das situações apresentadas. A descrição visa a aproximar o leitor da experiência da investigação, permitindo a percepção da subjetividade e auxiliando na formação de suas próprias conclusões. Também objetiva contribuir com a possibilidade de transferência para outras situações, considerando que a generalização não é o objetivo desse tipo de

investigação. A *empatia* ocorre quando os relatos conseguem proporcionar ao leitor a sensação da própria experiência. A abordagem qualitativa baseia-se na *interpretação* do investigador e esse processo pode gerar a necessidade de triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em síntese, a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados (PACHECO, 1995, p. 17-18).

A análise qualitativa pode ser realizada por categorias ou temas que emergem dos dados e o corpo da análise vai se compondo à medida que se examinam as partes. No processo de análise, as observações e interpretações podem ser validadas pelo emprego de diferentes fontes e métodos, num esforço deliberado por apontar outras possibilidades de interpretação. Estas poderão ser feitas pelo leitor, o que lhe permitirá reconhecer nisso a subjetividade de um objeto, fato ou evento (BRESLER, 2006). Dessa forma, “não há uma forma “correta” de se contar esse evento. Cada forma de narrá-lo, tal como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o incidente” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Assim,

a triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o seqüencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (Ibid.).

Nesta pesquisa foi realizada a caracterização dos estagiários informantes, com o objetivo de auxiliar na contextualização. Os dados empíricos foram obtidos, basicamente, por meio de duas entrevistas, uma delas individual e outra com as duplas de estagiários. Também foram adotadas gravações em vídeo de aulas dos estagiários como recurso de estimulação de memória em uma das entrevistas. As descrições realizadas nessa pesquisa procuraram fornecer dados suficientes para que o leitor pudesse visualizar os informantes e o trabalho realizado no estágio, bem como proporcionar uma caracterização detalhada do objeto de estudo. A validação da interpretação foi buscada pela problematização e diálogo com referenciais teóricos da Educação Musical e da Educação.

2.2. A construção metodológica

O objeto de estudo desta pesquisa foi a construção da docência do estagiário por ocasião da realização da disciplina de estágio curricular supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM. A escolha deste curso ocorreu pela proximidade com o contexto de estudo, devido à formação da pesquisadora, e ao acesso aos informantes.

Para colher os dados sobre a construção da docência no estágio supervisionado foi selecionado um grupo de seis licenciandos que discorreram sobre sua experiência docente no estágio do ponto de vista de suas concepções sobre este componente e sobre a orientação e da relação com o ensino de música na Educação Básica. A partir de suas falas foi possível delinear pontos relevantes da construção da docência em Música favorecida pelo estágio.

A intenção de estudar a construção da docência em Música no estágio supervisionado, investigando estagiários do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, conduziu à estruturação de um estudo com entrevistas. A principal característica do estudo com entrevistas é a obtenção dos dados basicamente pelas falas dos informantes que, nesse caso, foram colhidas de duas maneiras:

- Entrevista semi-estruturada;
- Entrevista de estimulação de memória (a partir de gravações em vídeo de aulas).

Embora a entrevista seja o principal procedimento de coleta de dados, outros recursos foram empregados, como a gravação em vídeo, o que gerou a necessidade da presença da pesquisadora na escola e em contato com os estagiários e com as turmas em que realizam o estágio durante quatro semanas em cada turma entre julho e outubro de 2007.²⁵ Isso tudo revelou-se muito importante para a compreensão do contexto escolar investigado e, da mesma forma, uma percepção mais ampla acerca das respostas fornecidas pelos estagiários nas entrevistas.

²⁵ Conforme tabela 6.

O contato com os estagiários na escola, antes e durante as entrevistas, tanto a semi-estruturada quanto a de estimulação de memória, favoreceu um clima de compreensão e confiança entre a pesquisadora e os entrevistados, que evidenciaram certa liberdade para revelar conversas com os colegas, posicionamentos pessoais, ideais, posições que não haviam sido expostas abertamente para professores do curso. Da mesma forma, a presença em ambiente escolar e de estágio foi fundamental para a compreensão das concepções de estágio para esses estagiários, de sua atividade docente, opções pedagógicas e musicais e para a visualização de como se processa a construção da docência em Música.

2.3. Os estagiários participantes da pesquisa

Os informantes selecionados foram acadêmicos do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado IV. A escolha deu-se pelo fato de terem realizado a maioria das disciplinas do curso, inclusive os estágios, possibilitando uma visão mais ampla da formação.²⁶ Da turma de 14 estagiários, três duplas foram selecionadas devido ao interesse e disponibilidade demonstrados em participar da pesquisa e à possibilidade de a pesquisadora ir à escola nos horários do estágio desses alunos para realizar as filmagens.

Cada estagiário escolheu um pseudônimo para que fosse empregado no relatório da pesquisa, de maneira a conferir-lhes anonimato. A seguir serão apresentadas informações sobre os seis estagiários que participaram da pesquisa, de modo a contextualizar esses sujeitos e auxiliar na compreensão de determinados pontos de vista e na interpretação dos dados.

²⁶ Os estagiários, com exceção de Elvis, apesar de terem concluído matérias do último semestre de Graduação, irão se formar no final de 2008.

Ana e Alcindo: o trabalho com gêneros musicais pela percussão corporal

A estagiária Ana (27 anos)²⁷ estudou flauta doce incentivada pela família, e violino durante o Ensino Médio,²⁸ no qual cursou magistério. No curso de Música aprendeu a tocar violão. Antes de entrar na faculdade e durante toda a Graduação ministrou aulas de canto coral, de flauta doce, grupos instrumentais e educação musical geral. Na universidade atuou nas oficinas Grupo Instrumental e Grupo Vocal do Laboratório de Educação Musical (LEM).²⁹

O estagiário Alcindo (27 anos) teve suas primeiras experiências com música com familiares. Formalmente teve contato com flauta doce, violoncelo, coral, regência e teoria musical na escola de Ensino Médio onde estudou. Também aprendeu a tocar violão e integrou uma banda de rock blues. Antes de entrar na faculdade Alcindo dava aulas particulares de violão e guitarra e, no curso de Música, também deu oficinas de instrumento numa escola e ministrou a oficina de percussão no LEM.

Em relação ao estágio supervisionado, Ana foi liberada do primeiro por ter comprovado atuação profissional com docência em Música. Alcindo realizou a disciplina Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, com crianças de 3 a 4 anos. O Estágio Supervisionado II eles fizeram em uma 2ª série do Ensino Fundamental e os Estágios III e IV em duas turmas de 4ª série. Nos dois últimos semestres de estágio priorizaram o trabalho com gêneros musicais utilizando percussão corporal por ser um recurso disponível a todos.

²⁷ As idades citadas correspondem aos meses de setembro e outubro de 2007, quando foram realizadas as primeiras entrevistas.

²⁸ A escola de Ensino Médio citada por Ana e Alcindo é uma escola da Rede Sinodal de Educação que possui um trabalho diferenciado na área de Música, oferecendo aos alunos, além de oficinas opcionais de instrumento, aulas de teoria, regência e coral como parte integrante do currículo.

²⁹ As atividades do LEM são voltadas para alunos do Curso de Pedagogia, mas também são abertas a outros cursos e à comunidade. Os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música são convidados a ministrar as oficinas.

Joana e Artur: o cotidiano na aula de Música

Joana (22 anos) teve como motivação para fazer a Graduação em Música o contato com piano que teve durante a infância e a adolescência. Suas experiências mais significativas com docência em Música deram-se durante a faculdade, com aulas individuais de teclado e oficinas de flauta doce no Projeto de Percussão Camobi e no LEM e de linguagem musical, também no LEM.

Artur (22 anos), antes de entrar para a faculdade de Música, começou a aprender violão e teoria musical. Suas experiências com docência em Música incluem oficinas de violão e flauta doce para crianças e adolescentes e a oficina de Linguagem Musical no LEM.

Joana e Artur realizaram juntos os quatro estágios, sendo que o Estágio Supervisionado I foi na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos, o Estágio Supervisionado II na 3ª série e os dois últimos em uma turma de 7ª série. A ênfase do trabalho com a última turma foi música e cotidiano, por acreditarem na importância de estabelecerem uma aproximação com a realidade dos alunos.

Luiz Antônio e Elvis: o ensino de Música com instrumentos musicais

O estagiário Luiz Antônio (29 anos) declarou que seus primeiros contatos com a Música aconteceram em casa com os irmãos, com instrumentos fabricados por eles e depois com violão e guitarra. Mais tarde estudou violão e participou de bandas. No Curso de Música da UFSM aprendeu flauta doce e começou a tocar baixo elétrico. Antes de entrar na faculdade deu aulas individuais e em grupos de violão e, na Graduação, ministrou aulas de flauta doce nas oficinas do Projeto de Percussão Camobi³⁰ e no LEM.

³⁰ O Projeto de Percussão Camobi é coordenado por um egresso do curso de Percussão da UFSM e é um espaço disponibilizado para as atividades da disciplina Práticas Educativas.

Elvis (21 anos) é tecladista e já estudou saxofone. Depois que entrou na universidade começou a estudar fagote, instrumento que toca na Orquestra Jovem e na Orquestra Sinfônica de Santa Maria. Em relação à docência em Música, já deu aulas de flauta doce e teclado na Casa de Cultura de Santa Maria, oficina de teclado no Projeto de Percussão Camobi, também ministra aulas de teoria musical no curso de extensão da UFSM e na oficina de apreciação musical no LEM.

Os dois licenciandos fizeram o primeiro semestre de estágio supervisionado na Educação Infantil, o Estágio Supervisionado II na 3ª série e os dois últimos semestres em uma turma de 5ª série. No terceiro e quarto semestres de estágio supervisionado começaram a utilizar instrumentos musicais como baixo, teclado e bateria, por sentirem a necessidade de que os alunos vivenciassem a música instrumental para que despertassem um maior interesse por essa área do conhecimento.

Tabela 2 - Nível da Educação Básica e duração dos estágios supervisionados realizados pelos informantes da pesquisa

Estagiário(a)	Estágio Supervisionado I – nível e duração	Estágio Supervisionado II – nível e duração	Estágio Supervisionado III e IV – nível e duração
Ana	-	Séries Iniciais (2ªsérie) – um semestre	Séries Iniciais (4ªsérie) – um ano letivo
Alcindo	Educação Infantil – um semestre-	Séries Iniciais (2ªsérie) – um semestre	Séries Iniciais (4ªsérie) – um ano letivo
Joana e Artur	Educação Infantil – um semestre-	Séries Iniciais (3ªsérie) – um semestre	Séries Finais (7ªsérie) – um ano letivo
Luiz Antônio e Elvis	Educação Infantil – um semestre-	Séries Iniciais (3ªsérie) – um semestre	Séries Finais (5ªsérie) – um ano letivo

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

2.4. Os procedimentos de coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, a realização dessa pesquisa valeu-se, basicamente, de duas entrevistas³¹ como fonte de coleta de dados. Outros recursos, entretanto, foram empregados, como a gravação em vídeo e anotações feitas pela pesquisadora durante as aulas filmadas. Nas entrevistas buscou-se levantar uma série de questões relativas ao estágio supervisionado a fim de que, no momento da organização dos dados, fossem selecionadas as mais significativas e que pudessem

³¹ Roteiros das entrevistas semi-estruturada e de estimulação de memória nos apêndices A e B.

melhor atender ao tema e aos objetivos da pesquisa. Assim, nem todas as respostas foram exploradas na análise de dados, mas contribuíram para permitir a visão da complexidade e auxiliaram na prospecção de futuras pesquisas.

2.4.1. A entrevista semi-estruturada

A primeira entrevista com os estagiários foi realizada individualmente e concomitantemente com as filmagens. A entrevista semi-estruturada é um procedimento constituído por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Possui certo grau de flexibilidade, o que “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (Ibid. p. 189). Esse instrumento foi adotado com o objetivo principal de conhecer as *concepções e ações* dos licenciandos sobre o estágio e a orientação, bem como sua percepção da construção da docência em Música viabilizada por ele.³² Essa entrevista foi organizada em temas divididos em três partes que, pelo caráter flexível do instrumento, nem sempre foram seguidos na ordem exata em que aparecem no roteiro da entrevistadora, mas seguindo a lógica dirigida pelas respostas dos entrevistados. De acordo com o objetivo da pesquisa, as três categorias elaboradas para essa entrevista foram:

1. As concepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado;
2. As ações pedagógico-musicais dos estagiários no estágio supervisionado: referenciais teóricos e práticos que orientaram as aulas,
3. O processo formativo para a docência do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM.

A tabela a seguir apresenta as categorias, pontos abordados e objetivos da entrevista semi-estruturada.

³² Ver roteiro da entrevista semi-estruturada no apêndice A.

Tabela 3 - Categorias, pontos abordados e objetivos da entrevista semi-estruturada

Categorias	Pontos abordados	Objetivos das questões
As concepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado	O que representou o estágio na sua formação, dificuldades e conquistas em relação à docência, importância da orientação	Conhecer a perspectiva dos estagiários sobre o estágio como um todo, com foco sobre a construção da docência
As ações pedagógico-musicais dos estagiários no estágio supervisionado: referenciais teóricos e práticos que orientaram as aulas	Referenciais teóricos e práticos; recursos materiais e procedimentos metodológicos utilizados, seleção do repertório musical	Contextualizar o ponto de vista dos estagiários pelas ações no estágio, considerando que o processo formativo se consolida pelas ações pedagógico-musicais
O processo formativo para a docência do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM	Relação do estágio com o restante do curso, o estágio supervisionado no processo formativo para a docência em Música	Mapear aspectos importantes do processo formativo viabilizado pelo estágio e sugerir contribuições para esse processo

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

As entrevistas, gravadas em áudio com o auxílio de um aparelho MP3 Player, foram realizadas no Laboratório de Educação Musical, sala 3368, e na sala dos mestrados da Linha de Pesquisa Educação e Artes do PPGE, 3279B, ambas localizadas no Centro de Educação, em horários sugeridos pelos entrevistados. No dia da entrevista os estagiários entregaram o termo de consentimento e livre esclarecimento que receberam anteriormente, confirmando seu conhecimento das finalidades da pesquisa e sua espontânea participação na mesma.

Tabela 4 - Estagiários, datas, duração e número de páginas transcritas das entrevistas semi-estruturadas

Estagiário	Data	Duração	Nº de páginas³³
Luiz Antônio	15 e 22/10/2007	1h49min10s	24
Ana	24/9	1h9min7s	18
Elvis	1/10	1h4min15s	13
Joana	2/10	49min7s	13
Artur	2/10	1h5min35s	14
Alcindo	15/10	1h38min9s	22

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

³³ Formatação das transcrições das entrevistas: margens superior e esquerda 2 cm, inferior e direita 1,5 cm, folha A4, fonte Arial 12, espaçamento 1,5.

2.4.2. As gravações em vídeo

A gravação em vídeo de três aulas dos estagiários foi realizada com a finalidade de servir de suporte para a entrevista de estimulação de memória. Ela também possibilitou a percepção mais profunda de elementos, como “a visualização dos alunos em diferentes momentos e situações, [e] a captação da totalidade da conversação da aula” (PACHECO, 1995, p. 91). As filmagens foram feitas pela própria pesquisadora que, naquele momento, vivenciou o espaço de sala de aula dos estagiários. As gravações em vídeo foram realizadas no intuito de os estagiários se perceberem em situação de docência e discutirem sobre ela, no sentido de possibilitar a compreensão da construção de ser professor de Música.

Para que as gravações fossem efetivadas foi necessária a obtenção de uma autorização junto a direção da escola. A autorização verbal foi concedida mediante apresentação de uma carta na qual a mestranda apresentou a pesquisa em andamento, explicitando os objetivos e o período das filmagens. As professoras responsáveis pelas turmas de estágio na escola também precisaram ser consultadas e esclarecidas sobre o procedimento de coleta de dados.

Antes de introduzir a câmera na sala de aula a pesquisadora assistiu a uma aula de cada turma de estagiários com a finalidade de se inserir no ambiente escolar, ser apresentada para a turma e visualizar onde seria uma boa posição para câmera. Também foi comunicado aos alunos que algumas aulas seriam filmadas para a realização de uma pesquisa, deixando claro que o foco da pesquisa eram os estagiários.

As gravações foram feitas com uma câmera analógica apoiada sobre um tripé que permitia uma boa mobilidade lateral do instrumento para captar especialmente a movimentação dos estagiários em situação de docência. A pesquisadora e a câmera ficaram posicionadas no fundo da sala em todas as aulas, variando apenas a posição entre direita, esquerda e centro, de acordo com o posicionamento das classes no momento da entrada na sala, sempre objetivando um mínimo possível de interferência na aula.

Apesar disso, como era previsto, em vários momentos os alunos demonstravam interesse sobre o que estava sendo filmado, aproximando-se da câmera, querendo olhar, fazendo movimentos na frente ou mesmo se retraindo. Como a finalidade das gravações não era captar a fidelidade de cada ato dos alunos, isso não representou um problema. Quanto aos estagiários, no início e ao fim das aulas, a pesquisadora procurou esclarecer que as filmagens não tinham objetivo de fazer um juízo de valor, um julgamento da aula, mas de captar as atividades, conteúdos, reações que seriam comentadas por eles mesmos em uma entrevista, de modo a deixá-los mais à vontade durante as gravações.

A tabela a seguir apresenta as datas em que foram realizadas as filmagens das aulas.

Tabela 5 - Datas das atividades de observação e filmagens em ambiente de estágio

Estagiários	Observação	Filmagem 1	Filmagem 2	Filmagem 3
Ana e Alcindo	10/9/2007	1/10/2007	22/10/2007	29/10/2007
Joana e Artur	17/7/2007	11/9/2007	18/9/2007	2/10/2007
Luiz Antônio e Elvis	17/7/2007	11/9/2007	18/9/2007	25/9/2007

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

Os intervalos maiores que uma semana entre a presença da pesquisadora na escola e o início de algumas filmagens e mesmo entre algumas filmagens deve-se à fase de estruturação do projeto de Mestrado, conselhos de classe, além de uma viagem da pesquisadora para apresentação de trabalhos no X Encontro Regional da ABEM Sul³⁴ e XVI Encontro Nacional da ABEM.³⁵

Os horários semanais das aulas em que se realizaram as filmagens estão detalhados a seguir:

- Turma de Ana e Alcindo: estágio nas segundas-feiras, os dois últimos períodos do turno da tarde, em duas turmas de 4^a série, um período em cada turma.
- Turma de Joana e Artur: estágio nas terças-feiras, os dois primeiros períodos da manhã, em uma turma de 7^a série.

³⁴ Realizado em Blumenau, Santa Catarina.

³⁵ Realizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

- Turma de Luiz Antônio e Elvis: estágio nas terças-feiras, os dois últimos períodos do turno da tarde, em uma turma de 5ª série.

Em alguns dias as aulas tiveram seu período reduzido e não houve recreio, devido ao frio, calor ou chuva, pois a escola não dispõe de pátio coberto onde os alunos pudessem permanecer nessas circunstâncias climáticas.

2.4.3. Entrevista de estimulação de memória

Este procedimento “consiste na técnica de realização de entrevista enquanto o professor assiste à própria aula em vídeo” (BEINEKE, 2000, p. 58). Esse recurso é muito empregado, pois permite ao professor recordar os acontecimentos, bem como “analisar a prática através do seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995, p. 74). Além disso, “com o vídeo, é possível analisar a relação entre o discurso descritivo da prática, com a própria prática” (MONTANDON, 2004, p. 3). Assim, a entrevista de estimulação de memória a partir de gravação em vídeo foi adotada, principalmente, com o objetivo de visualizar e compreender as ações dos estagiários na construção da docência em sala de aula.

Diferentemente do modelo semi-estruturado, a entrevista de estimulação de memória foi realizada com os dois estagiários da dupla juntos assistindo ao vídeo. No dia da entrevista, a pesquisadora apresentou às duplas um roteiro das atividades realizadas em cada aula gravada para que pudessem escolher a aula ou segmentos que desejassem assistir.

As perguntas feitas nesse procedimento, além de livres considerações dos estagiários sobre a aula, relacionaram-se a dois pontos:

- A realização do estágio em duplas: abordando a relevância desse trabalho compartilhado na construção da docência no estágio;
- A constituição da docência a partir do estágio, com ênfase nas atividades na escola e em sala de aula: buscando a compreensão do processo de

constituição da docência especificamente em Música, considerando as especificidades do espaço e da sala de aula na escola de Educação Básica.

Tabela 6 - Datas, duração e número de páginas transcritas das entrevistas de estimulação de memória.

Estagiários	Data	Duração	Nº de páginas
Luiz Antônio e Elvis	30/1/2008	1h45min5s	16
Ana e Alcindo	17/1/2008	1h33min56s	11
Artur e Joana	29/1/2008	1h51min16s	16

Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

As entrevistas de estimulação de memória³⁶ foram realizadas em um local determinado pela pesquisadora com a concordância dos informantes, e dispunha de TV e videocassete, como se fazia necessário. Os estagiários, antes do início da entrevista, receberam informações sobre o objetivo desse tipo de atividade e sobre o foco das questões. Para a escolha da aula que desejavam assistir foi fornecido um esquema das atividades desenvolvidas em cada uma das três aulas filmadas, inclusive para que os estagiários recordassem as dinâmicas realizadas. Duas duplas pediram para que a pesquisadora sugerisse a aula a ser assistida, enquanto uma delas escolheu qual gostaria de assistir.

Nessa entrevista também ocorreu uma diferença de abordagem e perspectiva dos temas pelas duplas. Ana e Alcindo apresentaram como foco da observação da própria aula o desenvolvimento musical dos alunos de um ponto de vista crítico da escola em relação à aula de Música. Artur e Joana falaram sobre o desenvolvimento enquanto docentes a partir da inserção na escola e na sala de aula. Elvis e Luiz Antônio destacaram sua construção docente e o envolvimento dos alunos na aula de Música a partir da delimitação de uma proposta que contemplava suas experiências musicais e pedagógicas.

Por ocasião do encontro com os estagiários para a entrevista de estimulação de memória (EEM) foram também realizados alguns questionamentos sobre pontos da entrevista semi-estruturada (ESE) que não ficaram claros ou que mostraram a

³⁶ A entrevista foi realizada quando os estagiários já haviam concluído o estágio e entregue o relatório. Dessa forma, as entrevistas contemplaram dois momentos: o primeiro em que eles estavam em plena atividade de estágio e outro ao término, favorecendo uma visão aproximada e outra distanciada do objeto de estudo.

necessidade de complementação. Por este motivo algumas informações relacionadas aos temas abordados na ESE serão citadas no processo de análise como transcrições da EEM.

2.5. Processo de análise dos dados

O processo de pré-análise iniciou-se no período de coleta de dados, quando a pesquisadora manteve contato direto com os entrevistados, conheceu suas perspectivas e o contexto do estágio na universidade e na escola. A transcrição das entrevistas, realizada na íntegra pela própria pesquisadora, possibilitou uma internalização das idéias dos estagiários, contribuindo para o processo de organização e análise dos dados. As falas foram transcritas quase literalmente, realizando-se pequenas alterações em tempos verbais e plurais e trocando os nomes citados pelos pseudônimos correspondentes. Os entrevistados tiveram acesso à transcrição feita pela mestranda e, embora todos tenham demonstrado interesse em ler e revisar a transcrição, apenas uma estagiária retornou o texto da entrevista, no qual fez pequenas modificações.

Posteriormente foi realizada a redução dos dados a partir de pontos relevantes da entrevista semi-estruturada e da entrevista de estimulação de memória, em que as falas foram organizadas em categorias que emergiram da relação dos dados com os objetivos da pesquisa, na perspectiva da pesquisadora. Essas categorias formaram as unidades de análise que buscaram manter a essência das falas dos entrevistados.

No caso dessa pesquisa, as falas dos estagiários durante toda a entrevista foram utilizadas para compor a interpretação e compreensão do objeto de estudo e para a construção da análise dos dados. Isto se deve ao fato de que nas respostas, nem sempre sucintas e objetivas, os estagiários relataram detalhes de suas aulas, de suas reflexões, de situações vivenciadas nas orientações de estágio, na escola, durante o curso e em sua experiência de vida pessoal e profissional. Esses acréscimos de informações, muitas vezes acabaram adentrando outras questões

que seriam abordadas em outros momentos da entrevista semi-estruturada ou da entrevista de estimulação de memória, de modo que os temas não se restringiram a uma ou outra, mas se mesclaram, se repetiram ou se complementaram.

Em função disso, alguns referenciais teóricos que serviram de base para a discussão e problematização, foram procurados durante o processo de coleta, organização e análise dos dados com a intenção de contemplar as necessidades que surgiram no decorrer do trabalho.

Consciente da natureza da investigação qualitativa, em termos de flexibilidade, as categorias e a interpretação das falas dos estagiários foram sendo delineadas a partir do quadro composto pela totalidade dos dados. A organização e a análise de dados procuraram considerar as diferenças de pontos de vista, buscando um diálogo com os referenciais teóricos e a experiência pessoal e profissional da pesquisadora.

A redução dos dados conduziu às seguintes categorias de análise:

- Estágio supervisionado: as diferentes concepções dos estagiários, que também englobam a atividade de orientação;
- A relação com o ensino na Educação Básica: a construção da docência em Música a partir do estágio em duplas e da experiência em sala de aula na escola.

No que se refere à redação da análise, os dados apresentados textualmente ou pela transcrição das falas dizem respeito, em parte, à visão individual dos estagiários e, em parte, a uma visão compartilhada do processo, na medida em que o estágio foi realizado em duplas e que a entrevista de estimulação de memória foi realizada com a dupla. Por se tratar de uma investigação qualitativa não houve a preocupação de quantificação dos dados. Foram salientados aspectos que tiveram destaque nas falas dos estagiários e nas aulas acompanhadas pela pesquisadora.

A figura a seguir apresenta as duas categorias de análise e seus desdobramentos, a partir do objetivo geral da pesquisa.

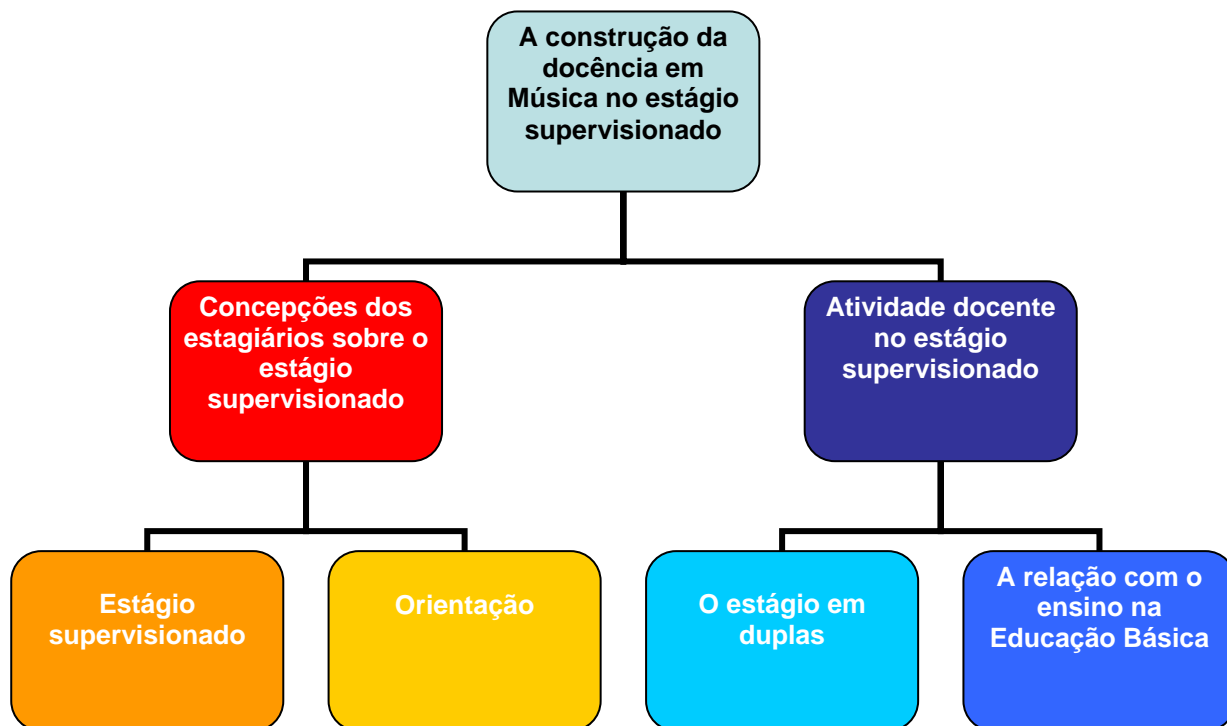


Figura 1 - Categorias de análise construídas a partir da relação dos dados com o objetivo da pesquisa
Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

PARTE II: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3. ESTÁGIO E ORIENTAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS

3.1. Concepções de estágio

Nesta pesquisa as concepções do estágio supervisionado, que emergiram dos dados obtidos pela fala dos estagiários e que subsidiaram a interpretação da pesquisadora, revelaram amplitude e complexidade em relação a esse componente curricular no curso de Licenciatura Plena em Música. Ainda que a expressão dessas concepções derive da combinação de múltiplos fatores, tais como as experiências docentes anteriores, a relação dos sujeitos com a Música e a intenção de atuar com a docência na Educação Básica (EB), foi possível perceber os fundamentos dessa atividade a partir da experiência vivenciada. Assim, as concepções resultaram do processo de análise das falas dos seis acadêmicos que participaram da pesquisa.

De modo geral, as concepções apresentam questões relativas:

- Ao curso como um todo: no sentido da preparação para o estágio supervisionado;
- À orientação: destacando contribuições para o estágio;
- À escola: como espaço no qual se constrói a docência;
- Ao estagiário: enquanto desenvolve sua atividade docente.

A figura a seguir apresenta as concepções de estágio supervisionado organizada a partir dos dados obtidos e alguns de seus desdobramentos.

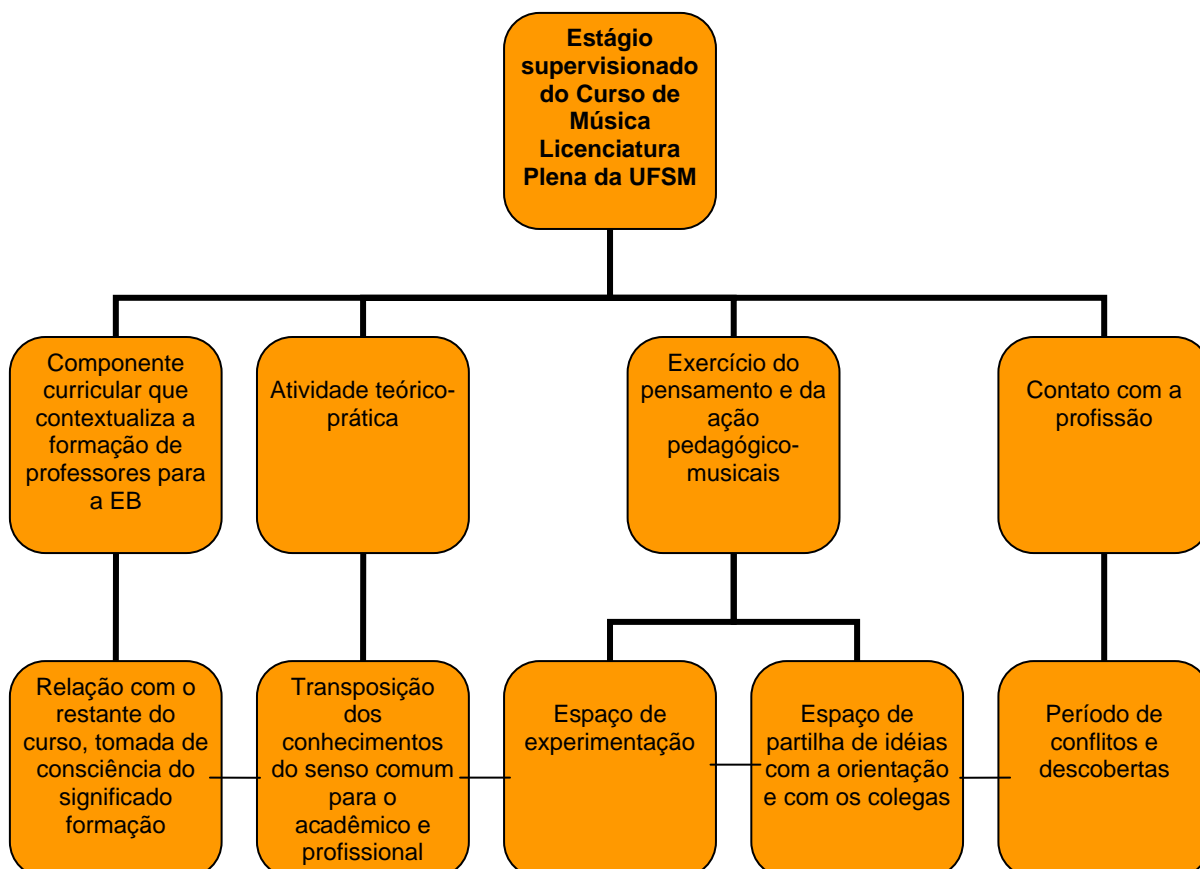


Figura 2 - Concepções de estágio supervisionado elaboradas frente aos dados obtidos pela fala dos estagiários

Fonte – Elaboração da autora da pesquisa

3.1.1. O estágio supervisionado como componente curricular que contextualiza a formação de professores para a Educação Básica

Acho que ali, quando botei o pé no estágio, começou fazer sentido o meu curso (Luiz Antônio, ESE,^{37, 38} p. 15).

A constatação de que os licenciandos não têm clareza dos objetivos do curso quando optam pela Licenciatura em Música foi referida por Joana, que indica o estágio supervisionado como responsável pela compreensão da formação para a docência em Música, sobretudo na Educação Básica. Segundo ela,:

³⁷ ESE – Entrevista semi-estruturada.

³⁸ Para manter a fidedignidade das falas dos entrevistados, optou-se por conservar nas transcrições particularidades da língua portuguesa apresentadas pelos estagiários, tais como: linguagem coloquial, erros de concordância, uso inadequado de tempos verbais, inserção de gírias e regionalismos, entre outras.

A Licenciatura em Música é uma coisa engraçada, muita gente fala disso e é realmente o que acontece, as pessoas entram na Licenciatura em Música sem se dar conta de que vão dar aula. Em todas as outras licenciaturas você entra sabendo que é uma licenciatura, que um dia você vai ter que dar aula. E daí todo o mundo pesquisa ali na Internet, na Internet tem a ementa do curso, todo mundo vê ali estágio e ninguém se toca que vai ter que dar aula um dia (risos). E mesmo quem se toca, eu entrei pra dar aula, mas eu nunca tinha tido contato com a sala de aula. Então tem uma série de processos, uma série de fundamentos que a gente não tem idéia e que por mais simples que sejam a gente vai ter idéia, vai conhecer e vai se habituar a eles até nesse estágio³⁹ (Joana, EEM,⁴⁰ p. 13).

No Brasil, o ensino formal de Música é realizado principalmente em escolas e Escolas de Música que, em sua maioria, trabalham com aulas individuais de instrumento e/ou em grupos instrumentais (orquestras, conjuntos) e vocais (corais). A aula de Música em escolas de Educação Básica é uma atividade que ainda luta por um espaço nos currículos. Isso pode justificar ou auxiliar na compreensão da situação relatada por Joana.

A declaração de Luiz Antônio reflete esse desconhecimento em relação à formação para a docência, o quanto isso interfere no aproveitamento do curso e de como o estágio o levou a mudar sua compreensão da formação:

Que antes de fazer o estágio a gente tá lá pensando em harmonia, pensando em compor uma música, sei lá, está num outro mundo, até num mundo mais próximo do Bacharelado do que da Licenciatura. A gente tá querendo tocar. Estamos pensando em formar bandas, pensando nada em educação. Até quando a gente vai nas disciplinas, a gente discute, mas a gente não tem aquela vivência daquilo, então nada entra na cabeça. Daí quando a gente entra no estágio, a gente começa a vivenciar, a dar aula, daí tudo começa a fazer sentido, desde as disciplinas de educação que a gente já fez, daí as disciplinas que a gente tá fazendo a gente já entra mais interessado. A gente já começa a buscar mais conhecimento sobre isso, que antes a gente não buscava [...] (Luiz Antônio, ESE, p. 15-16).

Para Alcindo, o estágio é a marca do curso de Licenciatura. Segundo ele, foi em situação de estágio que compreendeu o curso que estava fazendo e o objetivo de sua formação. Alcindo declara:

O estágio pra mim é a faculdade de Licenciatura em Música, é tudo, pra mim é tudo. Porque é quando tu entra no estágio daí cai a fichinha que tu vai ser professor. [...] O estágio é a grande jogada da Licenciatura. [...] O estágio é o que te dá noção de quem que tu vai ser, do que que tu vai ser (Alcindo, EEM, p. 10).

³⁹ As falas dos estagiários serão destacadas com itálico para diferenciar das citações dos autores.

⁴⁰ EEM – Entrevista de estimulação de memória.

Essa parece ser uma posição compartilhada por outros colegas ao relatar que *“Todo mundo que eu falo é a mesma coisa, dizem a mesma coisa, que caíram na real quando começaram o estágio”* (Alcindo, EEM, p. 11). E isso é confirmado por Elvis quando este afirma que o estágio supervisionado *“também serviu pra cair essa ficha”* (Elvis, EEM, p. 15). Segundo Joana, isso ocorre porque

[...] a gente entra na universidade sem ter idéia nenhuma do que você vai fazer. Eu ainda entrei na universidade com a idéia de que eu ia ser professora de Música, mas eu não tinha idéia de como se dava aula de Música numa sala de aula. E quando se tem idéia “Ah, estou indo pro estágio e agora?”, dá aquele primeiro baque quando você vê que você vai. E daí, logo depois você vê que tem um jeito, que tem todo um caminho, isso é interessante, aprendi o caminho das pedrinhas (Joana, ESE, p. 3).

Pelo exposto, confirma-se a importância do estágio como componente curricular que por colaborar com o processo formativo para a docência inserindo o licenciando na escola, contextualiza o curso de Licenciatura em Música, pois auxilia na compreensão de outras disciplinas como, por exemplo, Psicologia da Educação, Didática, entre outras. Dos estagiários entrevistados apenas Ana, que já atuava como professora, relata não ter sofrido um forte impacto ao enfrentar o estágio. Percebe-se que poucos ingressam no curso com clareza da formação que irão vivenciar, mas tendo objetivando ampliar seu conhecimento musical, seja teórico ou de execução de um instrumento e, então, o que parece acontecer é o que Artur relata: *“Eu não lia licenciatura quando eu lia curso de Música, eu lia Música! [...] Então eu tinha uma idéia, eu vou tocar o meu violão, vou aprender umas coisas assim, vou sair meio ninja lá de dentro, em termos de técnica”* (Artur, ESE, p. 4).

Nesse ponto é preciso perguntar: se os alunos querem tocar seus instrumentos, por que não fazem o Bacharelado? Mesmo sem dados empíricos e estatísticos provenientes de investigações sobre o tema, percebe-se que a opção pela Licenciatura em detrimento do Bacharelado ocorre porque neste último o foco é na música erudita e como não é isso que buscam, esses alunos optam pela Licenciatura. Acabam se conscientizando de sua formação ao cursarem disciplinas voltadas à docência e principalmente no estágio, quando têm contato com a escola. Nesse sentido, o estágio mostra-se decisivo, pois contextualiza o curso. O estágio supervisionado mostra um caminho, o caminho da docência na Educação Básica que, segundo a legislação, é o objetivo das Licenciaturas.

3.1.2. O estágio supervisionado como atividade teórico-prática

O estágio supervisionado tem uma carga horária que, além das atividades docentes na escola, de caráter prático, inclui uma série de tarefas ou deveres de ordem teórica (como pode ser constatado nos pontos destacados na introdução). As regras para registro escrito de atividades teóricas, como projetos, planejamentos e relatórios, foram citadas pelos estagiários como um aspecto da formalização do estágio que interferem negativamente na sua realização, devido à necessidade de padronização e pelo alto grau de detalhamento exigido na escrita desses procedimentos. Alcindo revelou sua vontade de realizar experiências com apreciação musical, mas achou difícil sua aplicação por causa da dificuldade que isso representaria na hora da escrita. Considera que o detalhamento das atividades antes que elas sejam realizadas, como ocorre no plano de aula, acaba por desestimular especialmente a realização de atividades mais complexas, pois precisaria dispor de muito tempo para escrever o planejamento de algo que, certamente, não aconteceria tal qual imaginou e, ainda, relatando a forma como realmente ocorreu.

Plano de aula e as atividades, programar tudo isso como tem que ser, isso me tira todo, todo, todo o tesão que eu poderia ter de dar aula. Sabe, saber que eu vou ter que fazer um relatório escrito, começando com tal palavra, terminando com tal palavra, depois ter que escrever, sabe isso é, nossa!, isso tira muito, isso é um baldaço de água fria (Alcindo, ESE, p. 5).

O estagiário revela que esse foi o motivo de ter desistido de muitas atividades para a sala de aula, uma vez que pela dinâmica do trabalho proposto precisaria de muito tempo para descrever a proposta e depois relatar a aula. Também para Ana, que já tinha muitos anos de experiência em sala de aula, a burocracia acadêmica e a formalização do estágio representaram um empecilho para o desenvolvimento da atividade docente e foram apontadas como fatores de desmotivação:

[...] eu acho que eu era mais criativa, antes de entrar na faculdade.[...] essa coisa de sala de aula, de prática, isso não me assusta, sabe, não me dá medo. O que me deixa chateada, de certa forma, é a função de como tu vai agradar todo mundo, no que tu tem que agradar dando aula, entendeu? Então, assim, é isso, acho que tu tem que estar sempre brigando, sempre mostrando que o que tu vai fazer é importante. Eu não sei, eu não tenho problemas em entrar em sala, em dar aula, em fazer estágio, nada disso, o que eu acho chato é muita burocracia, assim, formal (Ana, ESE, p. 3-4).

Como parte integrante do currículo de um curso superior de formação de professores, o estágio supervisionado está sujeito ao sistema que rege as instituições de uma maneira geral. Assim, a percepção de Ana a respeito das atividades realizadas no estágio, pode ser entendida não apenas como uma sensação, mas se relaciona com o sistema em que está inserida. No que diz respeito a essa questão, Alcindo acredita que o sistema possui regras que precisam ser cumpridas e que tanto a linguagem quanto a forma de instituição dos procedimentos são normatizadas com o objetivo de preparar os alunos para a atuação que se espera deles na sociedade.

Nesse sentido, os licenciandos têm a impressão de que o estágio é um espaço formalizado que procura “moldar” o futuro professor, especialmente a partir de uma perspectiva teórica, como afirma Ana: “*A nossa formação ela é completamente teórica, ela é bem focalizada*” (Ana, ESE, p. 5), entretanto é importante que se considere que esse enfoque teórico e direcionado também ocorre porque:

A universidade tem sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

Assim, a academia cumpre uma função no sentido de elevar o conhecimento do senso comum a uma cultura enraizada no conhecimento científico, produzindo novos saberes a todo momento. Esse processo, em que os conhecimentos do senso comum⁴¹ precisam ser alçados à categoria de saber acadêmico e científico, gera uma formalização, provocando uma sensação de “engessamento”, uma vez que já não bastam a idéia e o fazer. São necessárias compreensão, descrição dos objetivos, justificativas e reflexão sobre a teoria ou a concepção em que essa idéia está calcada para que o conhecimento acadêmico/científico se constitua. Na formação de professores isso é fundamental, pois essa passagem é uma das etapas da construção docente, sem a qual não será possível converter o conhecimento

⁴¹ Senso comum aqui é entendido como “conjunto de opiniões, idéias, concepções que, prevalecendo em determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias, não evocando reflexões ou questionamentos” (HOUAISS, 2001, p. 2.547).

acadêmico em conhecimento profissional,⁴² que é o que permitirá o desenvolvimento do sujeito enquanto profissional da educação (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

Essa formalização é um fator que gera polêmica e contradições entre os alunos. Ao mesmo tempo que definem a elaboração de projetos, planos de ensino e relatórios como atividades maçantes e desestimulantes, entendem a cobrança da orientação como sendo uma necessidade de organização e avaliação e uma imposição institucional. Essa compreensão, contudo, mesmo que superficial do funcionamento do sistema, não minimiza o conflito que é carregado até o final do curso. Para Marques (2001), escrever é preciso, no sentido de “provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (Ibid., p. 26). As excessivas exigências acadêmicas, no entanto, podem terminar por “bitolar o ato de escrever, fazendo dele um copiar o que estava pensado ou previsto” (Ibid.).

Assim, se existe a necessidade de conduzir a transposição do conhecimento do senso comum para o acadêmico e, desse modo incentivar o desenvolvimento de determinadas habilidades, como a da escrita e a realização de alguns procedimentos, como de planos de aula, relatórios, avaliação, por outro lado é urgente minimizar o engessamento produzido pela formalização, que foi citada pelos estagiários. Este é um dos desafios não apenas do curso em relação ao estágio, mas de toda a cultura epistemológica da universidade. Se esta é composta e dirigida pelo trabalho, esforço e vontade das pessoas que nela atuam, também são elas que podem, se assim desejarem e quiserem, utilizar ou reinventar outras maneiras de produzir e registrar as atividades⁴³, os ideais, os conhecimentos, adequando às suas necessidades. Acredita-se que isso precisa ser revisto inclusive como forma de qualificar a formação de professores.

⁴² Sobre esse assunto uma referência é Bellochio, Terrazan e Tomazetti, 2004.

⁴³ Como os diários de campo, por exemplo.

3.1.3. O estágio supervisionado como exercício do pensamento e da ação pedagógico-musicais

[...] o estágio contribui muito com a formação no sentido de te dar experiência prática e a reflexão (Joana, ESE, p. 4).

Quando o acadêmico de Licenciatura em Música entra em estágio já cursou uma série de disciplinas, em sua grande maioria de caráter teórico e, salvo exceções, ainda não teve contato com a realidade de docência em sala de aula escolar que, segundo os estagiários investigados, difere da atuação em outros espaços, como em oficinas de Música. Dessa forma, o estágio supervisionado converte-se num espaço privilegiado para que o futuro professor exercite seu pensamento *para, na e sobre* a prática docente. Esse exercício do pensar para a docência foi destacado por Artur ao argumentar que:

[...] a gente começa a desenvolver as nossas opiniões sobre os assuntos, sobre os conteúdos e sobre a melhor forma de explicar isso, adequando pro público que tu tem. Acho que isso também é experiência, sabe. É aquela coisa, a gente não tem receitas, e nem sempre o que funcionou com uma turma vai funcionar com outra, tipo, reaproveitamento de plano de aula nem sempre vai dar certo (Artur, ESE, p. 11-12).

A explicação para esse desenvolvimento pode ser encontrada na fala de Luiz Antônio quando este aborda a mudança que ocorre quando os alunos entram em estágio:

Uma que a gente entra em prática mesmo de dar aula e daí a gente começa entrar nesse mundo, buscar materiais pra dar aula e texto também pra ajudar na fundamentação, que tem coisas que a gente pensa "Mas pra que a gente quer isso?" e a gente não sabe os termos, a gente tem idéia mas não sabe como falar (Luiz Antônio, ESE, p. 15).

Joana pontuou sobre questões relativas à construção do pensamento docente e de como isso se processa. Explicou que não tinha consciência de muitos aspectos em relação à prática docente, inclusive de como estruturar as aulas e o trabalho em geral e de como isso foi se configurando no estágio:

No estágio eu tenho que planejar o que eu vou dar de aula, porque exatamente não posso só pensar por que, eu tenho que escrever por que eu vou dar aquela aula, escrever uma justificativa, escrever meu plano de aula, geralmente eu não faço pras outras práticas docentes, eu tenho que escrever um plano de aula e toda a prática que a gente tem em algumas escolas também, né, escrever um plano de aula, um plano de ensino [...] (Joana, ESE, p. 9-10).

Essa fala evidencia que as atividades, que no item anterior eram vistas como sendo de caráter burocrático (como planos e relatórios), também servem como ferramentas para o exercício do pensamento e da ação do professor de Música, na medida em que o aluno precisa entender, justificar e avaliar suas escolhas. Isso passa pelo processo de reflexão, fundamental para que se possa tecer uma rede de relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático.

Nesse viés, percebe-se que o exercício do pensamento e da prática docente é potencializado no estágio. Isso é fundamental na medida em que o processo formativo vai se constituindo pelas ações pedagógico-musicais. Um caminho possível para o exercício dessas ações é a experimentação. Um exemplo elucidativo é trazido por Luiz Antônio, para quem o estágio representou uma oportunidade de pôr em prática idéias a respeito do ensino de Música:

[...] eu experimentei um monte de coisas, eih!, um monte, assim!. Pra mim, trabalhei meio como experiência, mesmo assim. (...) tinha coisas que eu tinha certeza que não iam dar certo e levei pra comprovar pra mim mesmo que não ia dar certo, sabe, e bem assim foi o meu estágio (Luiz Antônio, ESE, p. 7).

[...] foi o momento que eu pude experimentar, várias tentativas, várias coisas que eu pensei. Usei muito pouca coisa de coisas que eu li. Porque eu queria trabalhar outras coisas que eu já tinha em mente [...] Não que eu não acredite em outras metodologias, mas eu acredito no que eu posso trazer (Luiz Antônio, ESE, p. 9).

No campo da Educação o termo “experimentação” também tem sido visto como uma prática indesejável, principalmente quando se relaciona a uma idéia meramente aplicacionista ou de uma tentativa sem bases teóricas ou pedagógicas que a alicercem. O vocábulo experimentar, todavia, pode ter outros significados.⁴⁴ Segundo Azanha (2006), “a experimentação educacional é a busca de um caminho

⁴⁴ Por exemplo, “ensaiar, submeter à experiência” (HOUAISS, 2001, p.1.287). Nesse contexto, a idéia de experimentar é entrar em contato com o campo de trabalho, como um “ensaio” para a profissão. O termo ainda pode significar “pôr em prática, executar”. Com essa conotação a ação pode resultar na realização em caráter prático de algo que se pensa ou que se sabe no âmbito teórico. No sentido de “pôr à prova, tentar, procurar”, traz o sentido de busca pelo caminho que conduza ao exercício da docência. Experimentar também pode significar “ensaiar-se, provar as próprias forças e faculdades”, o que pode servir como uma espécie de termômetro que poderá verificar a aptidão e inclinação para a docência.

que conduza aos objetivos visados” (p. 45). Tenta “imprimir uma direção e um estilo ao desenvolvimento de um particular projeto de educação” (Ibid.). Nóvoa (1995) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” (p. 28). Especialmente por estarem inseridas em um curso de formação de professores, as ações no estágio, rumo ao objetivo que é a docência, mesmo que em caráter experimental, serão alimentadas por todas as vivências proporcionadas pelo curso de formação e, também, pelas experiências e concepções pessoais acerca da docência, da Música, de metodologias, do modo de ver a escola e os alunos.

Essa experiência, contudo, deve ser alicerçada pela reflexão antes e depois da prática, pelos referenciais teóricos, pelos conhecimentos adquiridos e pelo compartilhamento entre os pares (que podem ser os colegas, o orientador e inclusive os professores na escola) para que se constitua positivamente como parte do processo formativo. Como seqüência desse processo, um elemento tão necessário quanto a experimentação e a reflexão é o registro e a análise do que foi realizado, também como forma de produção de conhecimento. Esse conhecimento poderá servir de comprovação para algo que já existe, como uma proposta ou teoria, ou mesmo gerar um conhecimento novo. Isso é possível se o registro escrito e a divulgação das experiências tornarem-se uma rotina a partir da vivência em espaços como o do estágio supervisionado, nos cursos de formação de professores. Em direção a esse pensamento Luiz Antônio esclarece:

Eu acho que a gente tá aqui pra também acrescentar algo e não só repetir os livros que a professora dá pra gente. Ia acabar notando que é só a gente comprar livros, né. Eu acho que a gente tem que experimentar coisas que a gente tem em mente e coisas que a gente viveu como músico, acho que a gente aprende um monte de coisas no mundo informal (Luiz Antônio, ESE, p. 9).

Uma das conseqüências de uma construção bem alicerçada é a possibilidade de transferência dos conhecimentos e experiências adquiridas para outras atividades docentes. Segundo Elvis:

[...] também no estágio sempre tem elaborado assim alternativas de como ensinar Música, que tu pode usar em outros espaços, nos projetos, tu chega lá, tu já sabe que, muitas vezes os alunos nunca tiveram aula de Música, tu já tem alternativas pra tentar ensinar alguma coisa, aquilo que o cara considera importante de Música pra eles. Então essas coisas que o cara vai criando, mesmo que não dêem certo, pode dar certo em outro

lugar, então tudo o cara vai somando e são coisas que o cara pratica no estágio (Elvis, ESE, p. 5).

Diante disso, cabe lembrar que o processo formativo não se faz de maneira isolada. Quanto maiores forem as combinações entre experiência e conhecimento pessoal, acadêmico, empírico e reflexivo, entre outros, tanto maiores serão as possibilidades de fortalecimento do processo formativo. Assim, o estágio supervisionado revela-se um espaço propício, embora não único, para o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas e para a construção da identidade docente.

Nesse sentido, o contexto em que o estágio é concretizado e a forma como ele está organizado mostraram ser fatores preponderantes no exercício do pensamento de da ação pedagógico-musical. A aula de orientação, realizada em conjunto com todos os estagiários que expõem seus planos, relatos, dúvidas, dificuldades e as conquistas, mediada pela professora responsável pela disciplina, representou um momento privilegiado de construção da docência em Música, conforme relatou Artur:

[...] é um espaço legal, um espaço onde a gente tem essa troca de idéias e até troca de material, né. Muita coisa a gente está procurando longe e não acha, até na Internet, e o colega do lado tem, então isso é interessante. Até pra compartilhar as coisas que dão certo [...] (Artur, ESE, p. 5-6).

Alcindo destacou a importância do estágio como espaço em que podem ser discutidas questões específicas de Música com professores formadores e licenciandos em Música, fato que nem sempre se repete no campo de atuação. Esse contato favorece o aprimoramento das atividades, o aumento do repertório de situações de sala de aula, na medida em que as experiências são compartilhadas. Essa apreensão de idéias foi abordada também por Artur:

[...] às vezes acabava coincidindo, a gente queria trabalhar uma atividade e o Luiz Antônio também queria fazer, mas estava pensando em fazer de um outro jeito, então a gente acabava pegando a idéia de como fazer melhor aquela atividade (Artur, ESE, p. 11).

Outro ponto a ser destacado são as atividades realizadas para o estágio, como a elaboração do projeto, das aulas, do relatório e a discussão que é proposta na aula de orientação. A esse respeito, Joana assim se manifestou:

Se a gente tivesse só o processo sem ter um espaço de orientação, por exemplo, quem sabe a gente fizesse sem pensar muito, a gente até ia pensar, mas não ia refletir da maneira como a gente reflete, porque quando você escreve, quando você tem que justificar, quando você tem que parar pra pensar, tem no final tem os três pontos que você tem que responder, pontos positivos, pontos negativos e o que faria diferente, só isso já te faz pensar de uma maneira diferente, pensar no que que tu realmente queria fazer naquela aula.[...] (Joana, ESE, p. 4).

Então, a partilha de idéias realizada no estágio supervisionado é elemento de destaque no processo de formação do professor na medida em que,

[...] entre adultos universitários, a aprendizagem se dá de um modo similar, ainda que as idéias possam chegar até nós através da troca direta ou de outros meios (livros, documentos, filmes, etc.). Vamos construindo nossas próprias idéias e dando sentido às nossas experiências a partir do confronto com idéias alheias. Dessa maneira, o que acaba consolidando-se como uma aprendizagem individual precisa dessa fase prévia da aprendizagem em coro. O grupo (e a interação entre seus membros) age como catalisador de idéias e experiências que, ao se tornarem públicas nos permitem reagir diante delas e assimilar o que pareça conveniente (ZABALZA, 2004, p. 195).

Esses dados comprovam que o estágio representa mais que *a hora da prática* (LIMA, 2003), e que se faz necessário muito mais do que a atividade prática instrumental para que o processo formativo do professor se constitua. Ele ocorre, sim, pela atividade docente, mas é fortalecido pelas relações que se estabelecem a partir da orientação e do ato de interagir com os colegas de turma, pela troca de experiências, críticas e sugestões. Desta forma ele se configura como exercício do pensamento e da ação pedagógico-musicais.

3.1.4. O estágio supervisionado como oportunidade de contato com a profissão

Uma fatia considerável dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música ingressa cada mais cedo na universidade⁴⁵ e não possui experiência com docência na escola de Educação Básica, salvo raras exceções. No contexto de curso, desde o início, o estágio supervisionado é tido como um meio de contato com o campo onde

⁴⁵ Com exceções como, por exemplo, três dos informantes da pesquisa.

poderão atuar⁴⁶ e cuja formação é organizada para tal. A importância do estágio como forma de contato com a profissão foi um ponto destacado por alguns dos estagiários investigados. Joana apresenta uma idéia abrangente do estágio ao abordar a construção do conhecimento e identidade profissional:

Eu acho que o estágio é justamente esse primeiro contato com a profissão. E é um espaço de você aprender como fazer a tua atividade profissional na prática. Na teoria até a gente já sabe [...], mas é um espaço que a gente tem pra acertar, pra errar, é espaço de compartilhar idéias, então é espaço de criar realmente essa identidade profissional, entrando em contato com a prática (Joana, ESE, p. 3).

Alcindo parece acreditar no isomorfismo da formação em relação à atuação profissional: *“Mas a preparação é pro mercado, tu vai ter que sair daqui e fazer alguma coisa. Sai daqui tu vai ter que entrar nos eixos, porque a escola é assim, então é quase uma prévia do que tu vai ter lá fora”* (Alcindo, ESE, p. 7).

Para Elvis o estágio representou uma experiência com docência em Música que irá auxiliar na sua atividade profissional depois de formado, independentemente do tipo de atuação que venha a desenvolver:

Então valeu o estágio por isso. Se tu precisar tu já passou por quatro semestres, dois anos estagiando, [...] com bons exemplos de alunos que o cara pode encontrar na escola. [...] Se um dia o cara precisar e por outras coisas que vão acontecer no estágio que se usa em outros lugares e até pra aprender a lidar com outro ser humano, com outras pessoas que tu não conhece, não conhece a realidade deles, então eu estou tendo que lidar com isso e isso não só em sala de aula, mas em qualquer ambiente de trabalho, seja de Música ou não. Quando tu vai se reunir pra tocar com alguém que tu não conheça, que tu nunca tocou, precisa saber tolerar algumas coisas, relevar algumas coisas e isso o estágio ajuda (Elvis, ESE, p. 5).

O licenciando apresentou mais uma face do estágio. Para ele significou o aprendizado dos aspectos musical, pedagógico e, também, humano, que estão presentes nas relações em sala de aula. Isso demonstra a abrangência e a complexidade, que não podem ser percebidos e vivenciados em sua totalidade senão no contato com o ambiente onde se processa o ensino, ou seja, a escola.

⁴⁶ O Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM forma professores para atuarem em escolas de Educação Básica. No entanto, a escassez de concursos públicos para professores de Música, as poucas vagas disponíveis para atuação em escolas particulares, a falta de interesse dos alunos em atuar nesses espaços, levam os alunos a trabalharem em escolas de Música, oficinas, na regência de grupos corais e instrumentais, ou em outras atividades musicais.

Apesar disso, a estagiária Ana, a partir de sua experiência pedagógica antes e durante a Graduação, faz uma ressalva a respeito da visão da profissão. Ela acha que ser professor fora do estágio é diferente e explica que “*por mais que o diálogo seja um, a prática é outra*” (Ana, ESE, p. 18). Acredita, porém, que ele é extremamente necessário para quem nunca teve experiência com docência. No seu caso, considerou o estágio necessário em função da parte formal, de escrita.

No que se refere à experiência, o estágio se destaca em relação às outras práticas de docência em outros espaços devido ao fato de ser efetivado em sala de aula na escola de Educação Básica. Ele constitui uma vivência importante para a construção da docência, pois permite o conhecimento de aspectos que diferem de outros espaços de atuação com ensino de Música, como destacou Artur:

Então eu acho que o estágio, não é necessariamente a matéria estágio, mas a situação em que a gente se encontra, no meio em que a gente está colocado, sala de aula, 7ª série, quase 20 alunos, isso faz muita diferença em relação às outras práticas que a gente tem. Quase nem dá pra comparar com a prática individual de aula particular, porque é outra situação e tu tem que lidar com muitos interesses, ou até a falta de interesse (Artur, ESE, p. 13).

Essa declaração remete a uma peculiaridade comumente vivenciada na profissão, ou seja, a heterogeneidade da sala de aula em contexto escolar. Este é um ponto crucial do estágio e traz a realidade de atuação para dentro do curso de Licenciatura. Os acadêmicos sabem que as diferenças existem e que os alunos precisam ser respeitados em suas particularidades. Saber lidar com essas diferenças em situação de ensino-aprendizagem é uma tarefa extremamente complexa, que requer não apenas conhecimento, mas sensibilidade e experiência, aliados à reflexão. Para muitos o desenvolvimento do repertório de conhecimentos sobre a docência ocorre no estágio.⁴⁷

Durante todo o curso o licenciando vivencia períodos de conflitos e descobertas. No estágio, contudo, isso parece ocorrer mais significativamente, uma vez que os põe diante de situações de enfrentamento com a profissão e com a necessidade de vencer dificuldades e superar limites pessoais. Os depoimentos

⁴⁷ Embora a aquisição de um repertório de conhecimentos sobre a docência possa se iniciar no processo de escolarização, pelas experiências internalizadas ao longo da vida de um sujeito, creio que esses referenciais não são mobilizados objetivamente por todos os professores na construção da prática de docente.

revelam que mudanças de pensamento e as tomadas de decisão fazem parte do processo formativo e auxiliam na construção da identidade profissional.

Joana revela o conflito que experimentou por ser aluna e professora ao mesmo tempo, demonstrando a necessidade de amadurecimento para a atuação profissional:

Você [...] está acostumado com a postura de aluno e daí, de repente, você tem uma postura diferente, uma responsabilidade diferente. Não que como aluno você não tem, mas é bem diferente. Como aluno se eu faltar uma aula, a aula acontece do mesmo jeito, como professor não tem como fazer isso (Joana, ESE, p. 2).

Ana, que já possuía experiência com docência, viveu um período de conflitos no estágio, revelando estar cansada de dar aula, principalmente por precisar justificar que a aula de Música é importante como qualquer outra e provar o valor de sua aula:

[...] eu acho que eu cansei de dar aula. Não sei se teve uma influência direta do estágio [...]. Indireta com certeza. Aquela coisa assim, tu estar sempre em escola brigando pra ser reconhecido, que tu é uma pessoa e que sabe trabalhar, eu cansei disso.[...] Mas essa coisa de dar aula no dia-a-dia, eu cansei um pouco disso. Assim, eu estou fazendo estágio porque tem que fazer, eu estou na escola [trabalhando], com pouquinhas horas, porque eu tenho que comer e pagar conta, mas eu não sei se eu vou ficar nisso. Provavelmente não! (Ana, ESE, p. 15-16).

Para Alcindo essa não era a faculdade que esperava. Queria ser músico de banda⁴⁸ e, de repente, se viu dentro de uma sala de aula escolar. Nesse processo, percebeu que se tiver de ser professor, quer dar aulas para quem de fato deseja aprender Música. *“Percebi que eu não quero dar aula pra pessoas que não querem ter aula de Música. Eu quero dar aula pra quem está interessado”* (Alcindo, ESE, p. 9-10).

Artur revelou uma descoberta da docência e como isso foi proporcionado pelo estágio. Disse que *“é bacana estar na frente duma turma [...], eu gosto desse contato”*. E acrescenta *“então eu estou feliz com a idéia de dar aula, hoje em dia eu me enxergo professor e eu quero trabalhar com isso, também”* (Artur, ESE, p. 5).

Elvis explicou ter procurado aproveitar todas as fases do estágio como forma de aprendizado para qualquer atividade que venha a desempenhar. Também

⁴⁸ Durante as entrevistas relatou ter tocado 5 anos numa banda de rock blues.

concluiu que “o que eu não gostaria justamente é ser professor de escola de ensino público, eu gostaria de trabalhar com outros tipos de educação de Música” (Elvis, ESE, p. 4).

Luiz Antônio falou de sua descoberta da docência a partir do estágio e de como suas prioridades mudaram em relação às convicções que tinha antes e no início do curso, quando ainda não havia realizado o estágio. Revelou que antes do estágio estava “envolvido com aquelas disciplinas tipo percepção, harmonia, contraponto, a gente fica muito envolvido naquilo, mais se preparando como músico mesmo, não como professor de Música” (Luiz Antônio, ESE, p. 16). Considera que depois de começar a prática em sala de aula,

[...] eu senti que rolou um amadurecimento, da minha parte, assim, no curso, me direcionei mesmo para o que é o curso. Porque antes [do estágio] eu tava meio à toa, sem saber o que eu queria, só pegando coisas novas, tudo era novo e tudo interessante, menos a área de educação, isso não me interessava muito [...]. E o estágio fez isso comigo. Até por um lado as outras disciplinas que eu valorizava no início do curso passei a não valorizar mais, eu valorizo só as disciplinas de educação hoje (Luiz Antônio, ESE, p. 16).

Esses depoimentos apontam para a importância do estágio supervisionado, no ponto de vista dos licenciandos acerca do curso que realizam. Assim, percebe-se que as concepções dos estagiários acerca dessa disciplina relacionam-se entre si. O estágio é um componente curricular que contextualiza o curso por apresentar aos alunos o campo de atuação, a realidade da escola com todos os seus constituintes, auxiliando no estabelecimento de relações com outras disciplinas do curso, mediante o desenvolvimento de atividades de caráter teórico-práticas. O exercício do pensamento e da ação pedagógico-musical, que está inserido nesse contexto formalizado, é realizado *a partir de* e *no* contato com a profissão, por ocasião da inserção na escola e do desenvolvimento da docência também nesse espaço. Isso é o que caracteriza o estágio supervisionado como componente curricular que contextualiza o curso.

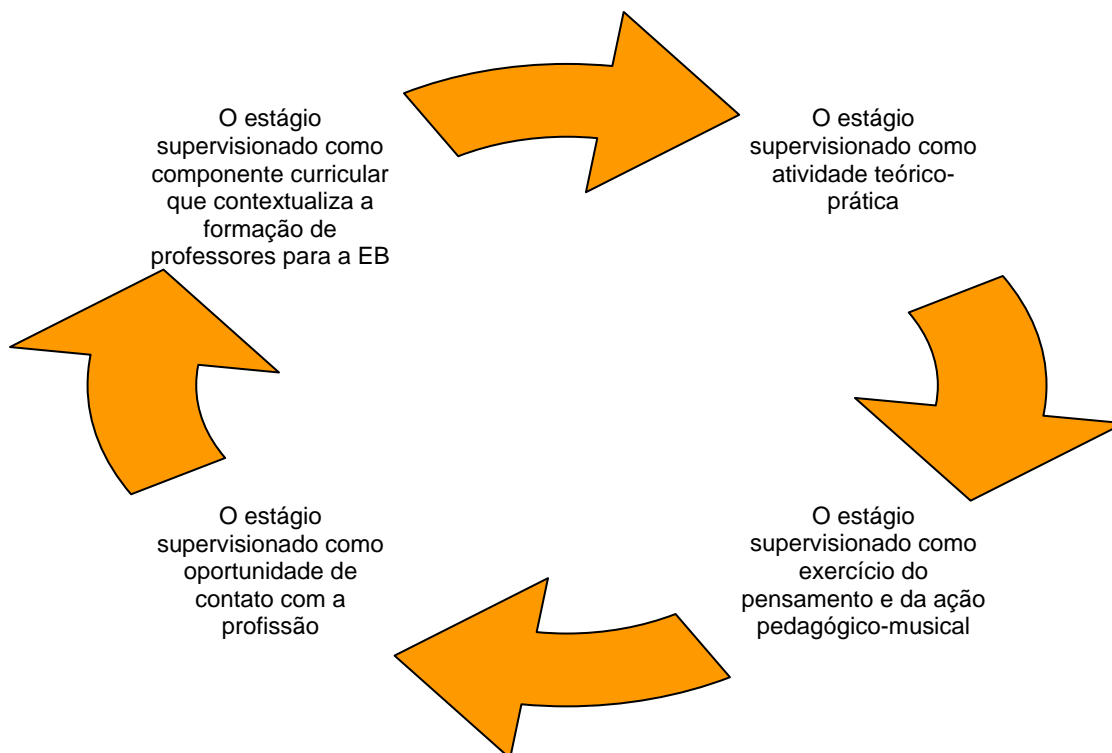


Figura 3 – A relação entre as concepções de estágio supervisionado
 Fonte – Elaboração da autora da pesquisa

3.2. A orientação no estágio

É quase um atalho, não precisa fazer o caminho mais longo, mais difícil, tem coisa que tu começa compreender, consegue fazer (Artur, ESE, p. 11).

Os depoimentos dos estagiários, de modo geral, acabam referendando muitos aspectos teóricos citados por autores que tratam da supervisão no estágio. Além disso, revelam que os acadêmicos têm consciência da necessidade da orientação no processo formativo do professor. A partir das respostas foi possível listar as seguintes ações de mediação, relativas à orientação no estágio, que foram consideradas importantes na constituição do processo formativo realizado no estágio:

- Auxiliou na mediação entre a formação acadêmica e a prática em ambiente escolar;

- Orientou a partir de referenciais teóricos e de sua própria experiência docente;
- Mediou a reflexão *para e sobre* a prática;
- Viabilizou a colaboração entre os iguais;
- Considerou aspectos humanos em relação à docência;
- Acompanhou com maior atenção os estagiários com mais dificuldades;
- Apontou problemas, sugestões e possíveis soluções.⁴⁹

Essas ações estão interligadas e dizem respeito a uma concepção de estágio que busca evitar a dicotomia entre teoria e prática mediante a aproximação da realidade com a atividade teórica. Na situação investigada, essa aproximação era feita, especialmente, a partir do projeto e do relatório de aulas, bem como da orientação semanal. Ademais, as ações da orientação apontam para uma concepção de estágio que busca auxiliar os alunos, preferencialmente pelo processo de questionamento e problematização, valorizando o conhecimento do estagiário e sua disponibilidade de compartilhar seus saberes com os demais.

As ações de mediação listadas anteriormente serão abordadas considerando o esquema a seguir:

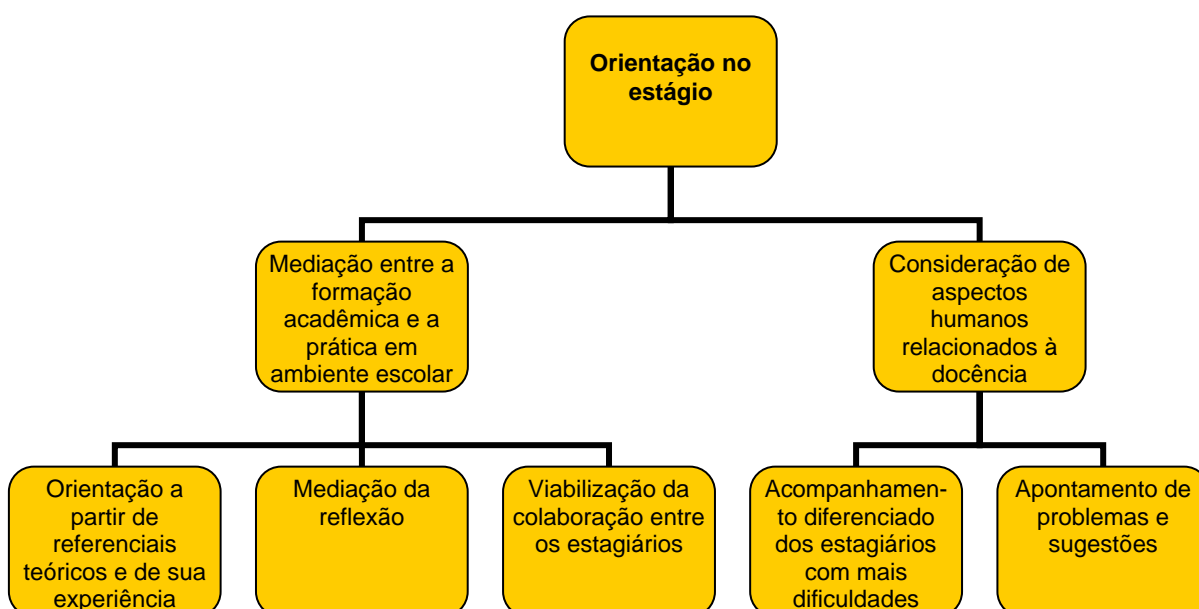


Figura 4 – Ações da orientação no estágio supervisionado facilitadoras da construção da docência
Fonte – Elaboração da autora da pesquisa

⁴⁹ Esses aspectos foram organizados dessa forma para uma melhor visibilidade, no entanto, a partir das narrativas e pelas leituras realizadas, são pontos que na docência estão estritamente unidos na configuração da formação de um profissional.

3.2.1. Mediação entre a formação acadêmica e a prática em ambiente escolar

A mediação entre os conhecimentos adquiridos na formação, ou em parte dela, e a prática na escola é uma ação necessária, que pode e deve ser conduzida pela orientação (PIMENTA; LIMA, 2004). Os estagiários defenderam a necessidade dessa mediação e a consideraram fundamental para a consolidação do processo formativo. Segundo Artur:

[...] ter uma prática desse tipo isolada sem ter com quem conversar pra dizer que está indo bem ou que está indo mal, eu acho complicado, sem ter essa troca. Até por que daí seria a mesma coisa que tu te formar e cair direto na profissão tendo que aprender, vamos dizer na hora, a lidar com, [...] quando a gente trabalhou com crianças pequenas, que tipo de respostas poder esperar delas, então se tu não tem, pelo menos uma noção disso eu acho muito complicado, acho que a formação não seria boa. Ia aprender muita coisa, mas ia sofrer muito pra isso, sem necessidade (Artur, ESE, p. 11).

Percebe-se assim que o orientador pode ser uma ponte que permite reduzir o percurso na formação, além de alertar para certas situações que podem representar um problema para os estagiários. A esse respeito, Elvis considera que “o orientador ensina a gente a ensinar também, né. Nos ajuda bastante coisa [...]. E não só com postura, às vezes a gente tem uma idéia de fazer uma coisa de um jeito, mas quem sabe de um outro jeito é melhor” (Elvis, ESE, p. 3).

Essas intervenções, no sentido de indicar o melhor caminho e alertar para possíveis problemas que os estagiários poderiam enfrentar, ocorriam sob a forma de alertas ou sugestões da orientadora que estava sempre aberta ao debate, como confirma Ana: “Se tu chegar pra ela e provar por A mais B que tu acha que essa é a melhor forma, tudo bem, ela vai deixar tu tentar fazer” (Ana, ESE, p. 8). Sobre essa abertura para o planejamento e execução de um projeto de estágio baseado nas crenças e experiências do licenciando Luiz Antônio relatou que “o que a gente fez, na verdade, foi meio contra [...] a visão que a orientadora tem. E ela deixou a gente experimentar e eu achei bom e funcionou. Pude comprovar pra ela que muita coisa funcionou” (Luiz Antônio, EEM, p. 13).

Esse ambiente de discussão e negociação é condição indispensável para o desenvolvimento do processo formativo, uma vez que ele se constitui “na medida em

que ambos [orientador e orientando] constroem espaços de diálogos abertos às novas aprendizagens” (GIORDANI; MENDES, 2007, p. 97). Sem esses espaços de diálogo corre-se o risco de gerar mecanismos de defesa nos sujeitos envolvidos, o que prejudica o processo de construção do conhecimento e da docência.

A mediação entre a formação acadêmica e a prática na escola também requer que a orientação seja feita a partir de referenciais teóricos e da experiência docente do professor supervisor. Essa, além de ser uma questão abordada pela bibliografia específica (ALARCÃO; TAVARES, 1987), foi destacada por Ana como uma das funções desempenhadas pela professora que orientou o estágio. Em relação a essa abordagem, Artur revela que, apesar de não ter concordado sempre com as propostas da orientação, *“eu estou feliz, estou satisfeito, acho que a professora que está nos orientando, ela tem experiência, acho que isso é uma coisa importante”* (Artur, ESE, p. 6).

Para Joana, a orientação auxilia *“desde te mostrar formas que tu tens de trabalhar, de colocar em contato com a idéia, de diversos pensadores, a gente tem isso em didática musical, mas tem em estágio também, né”* (Joana, ESE, p. 4).

O contato com referenciais teóricos propiciado pela orientação é salientado por Alcindo no sentido de que

[...] todas as referências que se tem, todos os teóricos, todos os métodos de ensino que se tem, isso daí é muito rico, isso seria difícil lá fora, achar esse conteúdo, quer dizer, tu já tem alguém que, por exemplo, como a orientadora, que tem uma bagagem muito grande, já, de experiência e ela é uma pessoa que filtra as melhores coisas que tu pode aprender, ou as melhores coisas que se teve em educação musical e te dá isso, assim, de bandeja, então a única coisa que tu precisa fazer é ler e pensar (Alcindo, ESE, p. 19).

Nesse viés, pode-se acrescentar que o orientador é alguém

[...] com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 65).

A condução desse processo pode (e deve) levar à desconstrução da idéia de que o estágio é apenas o momento da prática, mas orientar a compreensão de que ele é, concomitantemente, teoria e prática. Os referenciais teóricos são importantes porque um dos papéis das teorias “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas

para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Assim sendo,

A função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos (PIMENTA; LIMA, 2004, p.127).

Ao considerar esse enfoque na orientação do estágio, este pode se configurar como espaço de construção de conhecimentos práticos alicerçados na teoria e, potencialmente, questionador e gerador de conhecimentos teóricos que realimentam a prática. Há que se levar em conta que a construção e a organização desses conhecimentos são promovidas por processos reflexivos que podem e devem ser mediados pela orientação. Nesse sentido, outro fator destacado pelos estagiários foi o questionamento e a problematização levantados pela professora orientadora como forma de construção da prática docente. Ao descrever situações de orientação, Ana apresenta alguns exemplos de problematização: *“Tá mas, e o que que tu quer com isso? O que que tu vai estar trabalhando com essa atividade? Que conteúdo musical tu vai estar desenvolvendo?”* (Ana, ESE, p. 7). Essas ações de questionamento e, posteriormente, de reflexão, são importantes porque é por meio delas que *“desenvolvemos novas maneiras de pensar, de reconhecer e de aprender com os erros, de agir e de solucionar os problemas da prática e, ainda, de orientar ações futuras”* (MARQUEZAN; FLEIG, 2007, p. 37).

Além do objetivo de conduzir o aluno a processos reflexivos, Alcindo caracteriza a professora supervisora como um ponto de referência para a atividade de estágio e para o processo formativo do professor pelo estímulo ao pensamento sobre as ações:

[...] a qualquer momento, se tiver qualquer dúvida, o teu professor vai estar ali pra te ajudar e o melhor de tudo é que ele não vai te dar resposta nenhuma, isso eu gosto, sabe, isso é o que eu fui aprender muito, e é o que eles fazem muito, vale muito pro estágio, a gente tem que parar pra pensar. Tu chega com uma pergunta e ela até te dá uma dica do que tu poderia fazer, mas por outro lado ela te devolve a mesma pergunta, com outras palavras, [...] de um jeito diferente, pra te fazer pensar [Alcindo, ESE, p. 18).

A apreensão de processos reflexivos é fundamental na formação de professores, uma vez que é a reflexão *para, na e sobre* a ação um instrumento

capaz de conduzir o professor em sua atividade profissional (MATTANA, 2004; WIELEWICKI, 2005). Aprender a ver sob diferentes pontos de vista, a partir de uma perspectiva ampla, são ações necessárias para uma intervenção positiva e produtiva sobre a realidade de atuação. Nas palavras de Joana, “*você vai aprendendo a refletir, a pensar se realmente vai dar certo [...] e aprende a pensar por outros caminhos*” (Joana, EEM, p. 12).

É importante considerar que:

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

O desenvolvimento desse aspecto deve ocorrer em escala crescente no curso. No estágio, cabe ao orientador o papel de incentivar uma postura reflexiva. Esta ocorre, também, pela troca com os colegas de curso e de estágio e por outras pessoas, tanto na escola quanto na universidade. A possibilidade de aprender com os colegas que estão experimentando o mesmo processo é mais uma característica vivenciada no estágio e destacada pelos licenciandos investigados.

Como parte do processo de construção da docência os estagiários destacaram as oportunidades de trocar idéias entre si, em sala de aula durante a orientação, entre as duplas e nos corredores em conversas mais informais. A possibilidade de aprender com a experiência de seus pares foi viabilizada pela orientadora em espaço de orientação.

Sabe, isso é orientação pra mim. Não tem que necessariamente partir dela. Ela proporcionou isso. Ela deixou que o Luiz Antônio falasse [...], são coisas que ela mesma falou que gente, assim, da mesma idade, da mesma classe, da mesma tribo, se entendem muito melhor. Então, acho que ela faz isso muito bem. Ela deixou o Luiz Antônio, que era o colega meu, que se dá muito bem comigo, me explicar, eu entendi muito bem e ela não precisou falar mais nada (Alcindo, EEM, p. 9-10).

Este é um dado importante, pois “a construção colaborativa no campo de estágio ganha mais significação e importância quando melhora a comunicação, aperfeiçoa e transforma a prática dos sujeitos envolvidos” (MARQUEZAN; FLEIG, 2007, p. 39). Permite que os alunos participem da construção do processo formativo do outro e possam transferir a opinião ou conhecimento do colega para sua própria

experiência ou indagação. Ainda é necessário considerar que “por meio de nossas trocas com os outros, aprendemos a interagir, divergir e argumentar quando necessário, ao mesmo tempo identificando condicionantes tácitos nas relações empreendidas” (Ibid., p. 43). E essa é outra forma de instigar ao pensamento crítico e à reflexão, tão necessários à constituição de conhecimentos práticos e teóricos.

No que diz respeito às relações entre iguais na construção da docência, outro destaque fica por conta da realização do estágio em duplas. Essa configuração do estágio favoreceu a relação entre os estagiários, responsabilizando a dupla pelo planejamento, execução e avaliação das atividades. As estratégias de desenvolvimento das atividades orientadas eram sempre relacionadas ao trabalho da dupla, considerando a individualidade dos sujeitos que a compunham.

Esse incentivo às relações e à interação entre os alunos deve ser enfatizado, tendo em vista seu potencial “na consecução das metas educacionais” (SALVADOR, 1994, p. 78). Além disso, essas relações e interações tendem a se estender, posteriormente, ao ambiente de trabalho, como forma de cooperação, colaboração e crescimento com os profissionais que atuam numa mesma instituição. A importância disso está na possibilidade de redes de formação continuada que poderão dar seqüência ao processo iniciado na Graduação.

3.2.2. Consideração dos aspectos humanos em relação à docência

No decorrer do curso, a preocupação com a formação musical, pedagógica, didática e metodológica compõe a tônica do processo. Embora o foco da aula de Música seja a Música, os estagiários têm se defrontado com questões que cada vez mais vão além do conteúdo específico da área, mas que caracterizam as interações pedagógicas de ensinar e de aprender em contexto escolar de sala de aula. Elvis destacou a perspectiva humana como um dos focos da orientação, no sentido de que os alunos sejam vistos como seres humanos que têm seus problemas e anseios e que isso deve ser respeitado na aula:

[...] eu gosto do jeito que a professora passa, ela tem, eu vejo assim que ela tem muito um lado humano nas coisas, um lado mais humano, que

talvez outro orientador não teria e isso assim pra mim sempre ajudou bastante a pensar coisas, desde tu ir pra aula pensando, pensando que o cara está indo lá pra ensinar alguma coisa de útil pra vida deles, dos alunos. Isso é uma noção que eu peguei assim por ela, por coisas que ouvia que ela sempre fala, que ela sempre coloca, as próprias experiências dela, que ela vivenciou como professora e passa pra nós, assim. O cara se sensibiliza um pouco (Elvis, ESE, p. 4).

De fato, é necessário que a orientação no processo formativo, “além de incluir os indivíduos e os objetos”, deve “considerar o contexto, estabelecendo, assim, outras referências de elaboração que ampliam e tornam consideravelmente mais complexas as possibilidades de aprendizagem” (GIORDANI; MENDES, 2007, p. 93). A consideração da dimensão humana que permeia o processo ensino-aprendizagem é condição indispensável para uma educação comprometida com a sociedade e que possa ser transformadora, o que configura um dos objetivos da formação de professores.

Ao mesmo tempo que se deve respeitar os saberes que os alunos trazem de seu meio, é importante procurar compreender esses conhecimentos e vivências, que podem ter implicações positivas ou negativas na sala de aula, como algo que não pode ser ignorado. Para Freire (1996, p. 37), “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. Considerando um pensamento e uma atitude correta, acrescenta:

Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1996, p. 37).

Para incentivar o olhar para o aluno levando em conta o seu contexto, é preciso que o orientador dê o exemplo, o que pode ser concretizado pelo tratamento e atenção que dispensa aos próprios estagiários. Nesse sentido, ao descrever situações de orientação do estágio, Ana descreve uma atitude da professora orientadora que exemplifica essa situação:

[...] um colega vai reiniciar agora, que bateu o horário por causa de uma disciplina, vai ter que reiniciar todo estágio hoje, tudo novo, e ela disse “não, amanhã tu me procura, me conta como foi”. Então, assim, ela tem tentado estar perto dos alunos e entende quando, que nem ela disse hoje “Tudo é justificável” [...] (Ana, ESE p. 8).

Essa atenção é importante para a construção da docência, pois significa mais uma dimensão da profissão professor, sem a qual é difícil pensar numa atuação

transformadora da realidade. Além disso, transmite confiança e sensação de cumplicidade, pelo ato de solidariedade realizado. Uma orientação que consegue interligar essas dimensões – sujeito, objeto, contexto - potencializa as ações de mediação, fornecendo maior sustentação ao processo formativo.

Também inserido numa dimensão humana do processo formativo para a docência, um ponto relevante da orientação destacado pelos estagiários foi o acompanhamento diferenciado oferecido aos estagiários com mais dificuldades. Nessa perspectiva, há que se considerar que, assim como tudo em se tratando de Educação, a constituição da professoralidade nos indivíduos ocorre de formas e em tempos diferentes. Em algum momento todos os estagiários passaram por dificuldades, em maior ou menor grau. Essas dificuldades ocorreram desde a elaboração do projeto até o relatório, passando pela questão da execução das atividades até o encadeamento dos conteúdos musicais. O fato é que alguns licenciandos apresentaram maiores dificuldades que outros na constituição da docência e na busca de respostas para solucionar as problematizações e questionamentos inerentes ao próprio estágio. Na atividade de orientação investigada nessa pesquisa, esses alunos tiveram um acompanhamento diferenciado por parte da professora orientadora, conforme já mencionado no ponto anterior. Ana discorre sobre a o papel da orientadora e a importância desse acompanhamento:

Agora, tem colegas muito perdidos, que não sabem assim, nada, que não têm um rumo [...] Mas eu acho que ela está tentando pesar as coisas. [...] Agora ela pode só orientar e estar perto quando os alunos sentirem maior dificuldade. Acho que ela tem tentado fazer isso [...] Que nem o Luiz Antônio e o Elvis no início do ano, o Luiz Antônio estourou na aula um dia, disse “Eu vou desistir, eu vou desistir!”. Então, a professora esteve bastante perto, não que seja um ideal, mas ela tem sido bastante acessível, como orientadora, como presença pessoal (Ana, ESE p. 8).

Esta prática na orientação revela uma capacidade de olhar o outro, no caso o estagiário, respeitando seus tempos, suas dificuldades, percebendo e estimulando também suas potencialidades. Para Freire (1996, p. 109), “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem”. Desta forma se constitui um posicionamento passível de transformação e intervenção na realidade. Cabe destacar que essa situação se fortalece na medida em que o orientador mantém

uma postura de aprendizagem em relação à dificuldade do aluno, afinal, isso pode representar uma oportunidade de crescimento para a sua prática profissional. Assim, o acompanhamento desses estagiários não é apenas uma atitude de generosidade para com eles, mas uma postura educativa e auto-educativa, pois aprende com o problema do outro.

O orientador, além do guia e mediador, é o personagem que vai propiciar também uma concepção do professor a ser formado. Esta concepção será significativa na medida em que mostrar coesão com suas próprias atitudes e com o restante do curso em relação à docência, e considerar as necessidades dos estagiários dentro e fora da escola.

Como um ponto de referência e um mediador da atividade docente, o orientador de estágio também deve estimular nos alunos uma visão ampla e questionadora acerca da docência. Devido ao acompanhamento na escola o olhar do orientador se estende à própria ação dos estagiários e esse é um fator considerado importante, como relata Joana:

Muita coisa que a gente não percebe que a gente faz em sala de aula, na antepassada aula, a professora orientadora me chamou a atenção de uma coisa que eu tinha falado que eu não tinha nem prestado a atenção (Joana, ESE p. 4).

O relato de Elvis concorda com a relevância da orientação no apontamento de problemas que contribuem para o aprimoramento formativo:

[...] eu já cometi erros que a nossa orientadora viu e me corrigiu na hora ou outras coisas depois, na aula e são todos erros que eu não cometi mais e quem sabe indiretamente, sem uma orientação, eu continuaria fazendo a mesma coisa ou ia demorar para me corrigir, como botar a mão no bolso, ficar com a mão no bolso, postura [...] se não fosse a orientação eu teria feito esse erro, vamos dizer assim, e acharia que estava com a razão (Elvis, ESE, p. 3).

Em relação à solução de problemas, Luiz Antônio destaca o espaço de orientação como uma forma de resolver situações de dúvida e conflito:

Mas na questão de orientação, assim, eu acho que foi válido, porque, seria tri estranho a gente fazer o estágio e depois não ter com quem falar o que aconteceu. Acho que isso é válido. [...] tem coisas que a gente tá em dúvida de como resolver e daí a gente comenta. [...] essas coisas que a gente não sabe como resolver, enrolou o problema e é sério mesmo, acho que tem que ser falado [...] (Luiz Antônio, ESE, p. 18).

Ao assistir à gravação em vídeo, os estagiários identificaram aspectos cobrados pela professora orientadora e fizeram suas considerações a respeito do que lhes foi exigido, concordando e apresentando sua perspectiva do que estava sendo visto em relação à postura diante da turma, modo de se dirigir aos alunos, duração das atividades, planejamento e execução das atividades, entre outros.

Esses relatos estão de acordo com a abordagem de Pimenta e Lima (2004, p. 114), segundo a qual as atividades de supervisão no estágio “requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução de problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. A orientação vista por esse prisma representa uma parte importante do processo formativo para a docência, na medida em que participa diretamente na constituição da professoralidade, seja pelas contribuições específicas de Música, Pedagogia, metodologia, seja por questões mais gerais como postura, abordagem dos alunos, entre outros.

Todas essas possibilidades de mediação representam características positivas a respeito da orientação. Isso não significa que, no caso investigado, essa atividade tenha decorrido sem conflitos. Embora o destaque fique por conta das contribuições, foram apontados aspectos em que a orientação poderia ser diferente. Saliente-se, porém, que esses destaques foram feitos em forma de sugestão e/ou reflexão, como no caso já mencionado da escrita dos planos de aula e relatórios e dos insistentes questionamentos sobre a justificativa para os objetivos e as atividades.

Nesse contexto formativo, o Curso Música Licenciatura Plena da UFSM gerou conflitos nos alunos sobre o profissional em que estão se transformando. Muitos alunos questionam esse modelo de estágio, realizado na escola de Educação Básica, quando a realidade de atuação, além de apresentar poucas oportunidades nesses espaços, não representa a intenção dos licenciandos. Apesar de essa questão estar explícita nas falas dos estagiários, que também relatam os pensamentos de outros colegas, Elvis mostra compreensão em relação às atitudes da professora orientadora:

Acho que foi o que sempre a professora fala, a gente sabe que ela se preocupa com o cara, ela sabe que o cara vai sair daqui, vai ter que trabalhar. Como ela mesma diz, não importa o que vocês querem, o que vocês vão querer fazer depois, a primeira coisa que vocês vão fazer quando apertar, vai ser pegar o canudo e procurar uma escola. E ela sabe disso e a preocupação dela acho que é muito isso. Deixar o cara preparado pra essas coisas, mesmo que o cara não esteja muito pilhado⁵⁰ por ser professor. Então ela não larga de mão fácil, assim. Mesmo que ela saiba que o fulano não quer, eu sei que ele não quer, mas ela fica em cima [...] (Elvis, EEM, p. 13).

Mesmo as divergências de pensamento sobre a aula de Música que surgem, muitas vezes conseguem ser solucionadas de forma a proporcionar crescimento para ambos os lados.

Apesar, assim, que eu acho que o que a gente fez, na verdade, foi meio contra muita coisa que a orientadora, assim, a visão que ela tem. E ela deixou a gente experimentar e eu achei bom e funcionou. Pude comprovar pra ela que muita coisa funcionou (Luiz Antônio, EEM, p. 13).

A abertura para o diálogo e para a troca de idéias foi apontada como uma importante característica na orientação de estágio:

Então eu acho que a troca, a conversa, ela é muito válida, tu ter consciência, mesmo que tu não concorde, pelo menos parar para ouvir eu acho que é muito importante, sabe. A gente tem contato, então isso é uma coisa importante, tipo, se a gente chegar pra conversar a gente consegue. Nem todo professor dá abertura assim. Isso eu acho importante (Artur, ESE, p. 6).

Desta forma, a orientação de estágio é o que dá suporte à prática em sala de aula, viabilizando o crescimento dos envolvidos e, por conseqüência, aprendendo também com a experiência dos alunos. Cabe lembrar que o compromisso com a formação precisa ser assumido mutuamente. Professores supervisores e estagiários precisam voltar-se para o objetivo formativo, para a atuação docente como forma de constituição do processo.

Diante das concepções de estágio apresentadas pelos alunos, percebe-se que sua importância no processo formativo está diretamente ligada à possibilidade de constituição da docência nesta atividade, considerando que ela necessita da inserção e atuação no ambiente escolar, inclusive como oportunidade de contato com a futura profissão. Este contato com a escola é o que deu sentido ao curso de Licenciatura em Música, porque muitos alunos entram com a intenção de se formarem músicos, com interesse em *performance* musical, sem ter uma real noção

⁵⁰ No sentido de ter vontade.

do objetivo da formação em Licenciatura, que é a preparação para a docência (LIMA; REALI, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002). Nesse sentido, os primeiros contatos com a escola no papel de professores revelaram-se situações difíceis. A experiência prévia com docência pode minimizar o que denominaram de “choque” com a realidade escolar, mas isso não isenta ninguém de problemas, uma vez que a academicidade também foi geradora de conflito.

A interação entre teoria e prática buscada no estágio supervisionado, especialmente mediante a realização dos projetos, planejamentos e relatórios, em que deviam seguir uma estrutura e uma ordem lógica de conteúdos e atividades relacionadas com referenciais teóricos, constituiu-se um obstáculo para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, na medida em que representou um engessamento do pensamento. A importância dessas atividades teóricas é inegável, no sentido de ir além do que é concebido pelo senso comum, caracterizando a formação profissional, mas é necessário um questionamento e um debate constantes sobre as formas de realização desse processo de construção do conhecimento científico/profissional.

A construção da docência no estágio passa pelo exercício do pensamento e ações pedagógico-musicais, concretizado sob a forma de experimentação de suas idéias e concepções, conhecimentos adquiridos durante a Graduação e a troca entre os estagiários e professor orientador. Este, valendo-se de múltiplas ações de mediação, precisa, deve e pode ser um elemento-chave na construção da docência, como nas relações entre universidade e escola, estagiário e aluno, teoria e prática; na condução da reflexão, na colaboração entre os estagiários e numa visão do aluno que transcenda o conteúdo a ser ensinado e busque a consideração da humanidade no ato de ensinar.

4. A ATIVIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A atividade docente em sala de aula é uma marca do estágio supervisionado, independentemente da estruturação proposta para este componente curricular. A inserção na escola é vivenciada de maneira singular pelos sujeitos, gerando uma série de expectativas nos estagiários sobre a seleção de conteúdos e sua abordagem, a escolha de repertório, o tratamento a ser dispensado aos alunos, a solução de possíveis problemas em sala de aula, entre outros. No caso desta pesquisa, ainda há que se considerar que o estágio foi realizado em duplas, o que confere outra dinâmica ao exercício da atividade docente.

Esses são os dois focos deste capítulo: (1) o estágio em duplas visto como espaço de compartilhamento de experiências, saberes, pensamentos e ações, e (2) a atividade docente no estágio como oportunidade para a descoberta de uma maneira diferente de ensinar, de ver a escola, a educação musical e o processo formativo. Este foco foi abordado considerando a dupla, procurando dar voz a todos os estagiários.

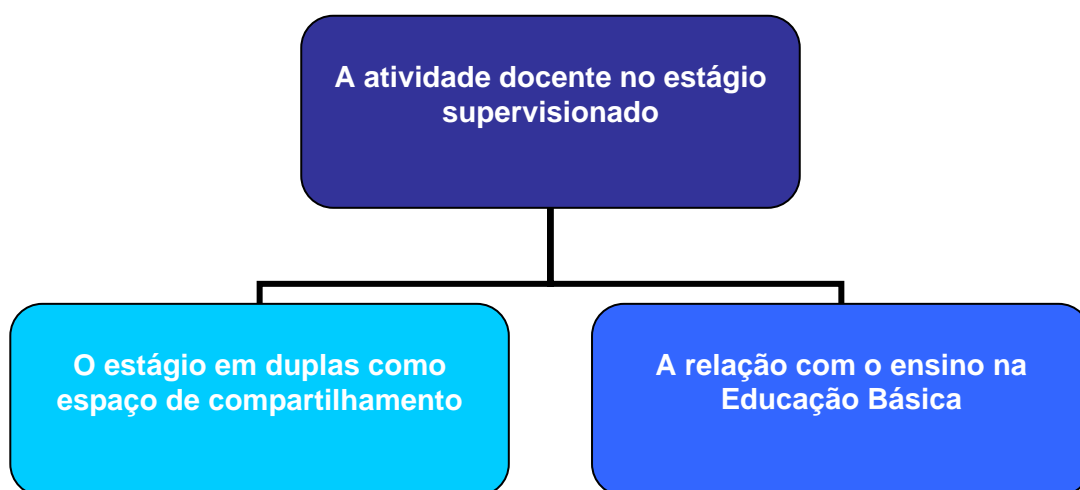


Figura 5 – Atividade docente no estágio supervisionado
Fonte - Elaboração da autora da pesquisa

4.1 O estágio em duplas: espaço de compartilhamento

O fato de o estágio supervisionado ter sido realizado em duplas e não individualmente gerou a necessidade de que essa particularidade fosse abordada na presente pesquisa, com foco em sua relevância na construção da docência em Música. Os depoimentos dos estagiários elencaram vantagens e desvantagens dessa prática. Apenas dois licenciandos destacaram aspectos desfavoráveis do estágio em duplas, os demais citaram vantagens que podem ser resumidas em quatro pontos principais:

- Segurança;
- Partilha de idéias, experiências e saberes;
- Afinidades;
- Vantagem em sala de aula.

Sobre a realização do estágio em duplas, Alcindo destaca aspectos positivos e desvantagens. Como argumento contrário a essa prática, diz: *“Eu acho ruim porque quando a gente for sair e for dar aula mesmo, não vai ser em dupla, sabe, tu vai pegar uma turma sozinho e vai fazer tudo sozinho”* (Alcindo, EEM, p. 1). Ana concorda com Alcindo lembrando que *“quando tu for pra escola, escola nenhuma vai contratar dois professores [de Música], tu vai ser tu e tu, e mais quinze turmas pra dar aula, então...”* (Ana, EEM, p. 1). Alcindo completa:

Na verdade isso dói, né, mas vou falar. Na verdade tinha que ser sozinho, não tinha que ser em dupla. Porque tu tem que encarar logo. Tem que chegar e encarar o troço do jeito que vai ser lá fora, depois que tu te formar. Deveria aprender logo a encarar isso e levar pra sala pra discutir todo mundo fazendo sozinho e daí trocar a experiência na sala como se faz [na orientação]. Mas, na verdade, tinha que ser logo sozinho (Alcindo, EEM, p. 1).

Esses depoimentos revelam uma preocupação com o campo profissional, no sentido de que o estágio seja quase uma prévia da situação que vão enfrentar ao se inserirem no mercado. Por outro lado, Joana considera que seu desenvolvimento não foi prejudicado pelo fato de não ter trabalhado sozinha:

[...] eu acho que foi bom pra formação dos dois, apesar de ter essas horas que o Artur fala mais, horas que eu falo mais. Um toma a frente às vezes, daí muda, o outro toma a frente, mas nem por isso deixou de, nenhum dos dois deixou de ter autoridade de professor para os alunos e nem foi

prejudicial à formação de nenhum dos dois. O trabalho foi importante mesmo assim, os dois conseguiram se desenvolver, o objetivo foi alcançado, o objetivo quanto à nossa formação também foi alcançado (Joana, EEM, p. 1).

Essa declaração revela que o estágio em duplas contribuiu para a construção da prática docente, mesmo com a divisão da regência da turma. Um dos motivos foi o fato de adquirirem segurança em relação à execução das aulas planejadas, especialmente no que se refere ao encaminhamento de situações inesperadas.

[...] acho que até [...] foi melhor, porque a gente conversou bastante e às vezes na sala de aula algumas situações a gente pensa “tá, e agora, o que eu faço?” e tu vê a outra pessoa fazendo. [...] tu vê na hora assim acontecendo como dá pra fazer esse tipo de coisa, tu acaba crescendo e está ali a pessoa, tu discute, tu toma decisões junto. [...] E também era uma segurança, né, de certa forma aquele choque de entrar e encarar uma turma sozinho foi amenizado porque, mesmo assim, se a gente ‘travasse’ ali na frente, ia ser complicado pros dois, mas não aconteceu e se um se perdia um pouco, sempre tinha o outro dando uma ajuda e isso era bacana (Artur, EEM, p. 2).

Para Elvis, o fato de estagiar com um colega foi fundamental para que conseguisse realizar as atividades, pois não se sentia seguro.

Pra mim foi bom, eu não ia ter condições de dar aula sozinho, assim, numa turma que nem a nossa. [...] Eu não me sentia preparado, assim. Até porque eu acho que eu tenho muita cara de pição, assim. Ia demorar muito mais pra ganhar o respeito deles (Elvis, EEM, p. 2).

Luiz Antônio concorda e justifica: *“Eu também sentia isso, mas [...] a questão era nosso jeito também”* (Luiz Antônio, EEM, p. 2), referindo-se à forma como conduziam as aulas. Elvis ainda acrescenta: *“É que a gente tinha um jeito muito bonzinho assim, às vezes, de querer fazer as coisas. Se eu fizesse isso sozinho...”* (Elvis, EEM, p. 3), deixando subentendido que não teria conseguido desenvolver as atividades pelo fato de não ter ainda o domínio da turma.

No entendimento de Alcindo, a sensação de segurança foi reforçada pelo fato de estagiar com uma pessoa que já tinha experiência de sala de aula.

O lado bom [do estágio em dupla] que eu acho é que, por exemplo, eu nunca tinha dado aula em turma, assim, então eu fui muito mais seguro sabendo que alguém, no caso a Ana, já tinha dado muita aula, sabe, já tinha muita experiência em sala. Então [...] eu ia mais seguro pra dar aula, eu conseguia me expressar melhor assim, porque tinha uma segurança do meu lado (Alcindo, EEM, p. 1).

Sob esse aspecto a realização do estágio em duplas permitiu uma interação ainda maior entre os colegas estagiários do que aquela possibilitada pelo espaço de

orientação, na medida em que precisavam planejar, executar, tomar decisões e avaliar conjuntamente. De acordo com Salvador (1994), nesse caso o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos é facilitado porque

[...] a relação do aluno com seus companheiros, com seus iguais – incidem de forma decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressista do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar (Ibid., p. 78).

Desse modo, a interação implica a partilha de idéias, experiências e saberes que, em encontro ou confronto com as idéias do outro, favorecem a criação de novos referenciais formativos. A importância da dupla, nesse sentido, revelou-se pelo fato de permitir essa interação, situação que dificilmente será repetida na atuação profissional conforme destacado por Joana:

E o mais interessante foi que, pra mim pelo menos, acho que pro Artur é a mesma coisa, hoje a gente não tem insegurança com relação a dar aula sozinho, mesmo tendo feito sempre em duplas e sempre os dois, porque desde o primeiro estágio a gente trabalhou junto, eu acho que hoje a gente tem bem segurança de dar aula sozinho, mas foi importante porque é um momento que a gente tem de trocar idéia e é uma profissão solitária, querendo ou não a gente se forma [...] [mesmo que] a gente não vai perder o contato completamente, mas cada um vai fazer as suas coisas, não dá pra estar o tempo todo ajudando um ao outro, e esse foi um momento importante de ter um [colega ao lado]. Então, às vezes, é um aprendizado maior até, por ser um espaço de compartilhar idéias. Até porque no estágio IV a gente ia pra sala de orientação e a gente conseguia dividir a orientação com os outros colegas, mas o que acontecia era que às vezes coincidia de ter problemas em todos os estágios, então a gente acabava discutindo com as duplas e não discutindo entre a turma toda. Então é importante ter a dupla, senão não tinha tanto com quem discutir, senão a gente ia ter que acabar quebrando a cabeça cada um com o seu, por mais que estivesse discutindo ali (Joana, EEM, p. 2-3).

Pelo exposto é possível perceber que o trabalho em duplas ampliou as possibilidades de diálogo, favorecendo a construção da docência pelo ato de compartilhar a experiência. Nesse sentido, Elvis e Luiz Antônio mencionam o planejamento - realizado em qualquer lugar onde pudessem sentar e discutir, trocar idéias – destacando que “Cada um tinha uma idéia [...] Quem tinha condições de fazer, ou levar para os alunos, ia fazendo” (Luiz Antônio, EEM p. 4), referindo-se ao aproveitamento no estágio das potencialidades de cada um dos integrantes da dupla.

Esse aspecto reveste-se de importância porque, de acordo com Bolzan (2002), as formas de trabalho que implicam uma “construção compartilhada de conhecimento favorece[m] a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível se estivessem trabalhando individualmente” (p. 63). A compreensão dessa dinâmica é necessária para que se perceba o potencial do estágio em duplas no processo formativo de professores.

Essa partilha, no entanto, só vai se efetivar se houver oportunidade de diálogo e uma disponibilidade para a interação, de troca, em ambos os sentidos. Todas as duplas investigadas declararam que o fato de realizar o estágio com um(a) colega com quem já tinham uma relação mais estreita durante o curso foi um fator positivo para a realização da atividade e formação docente. Artur relatou que o fato de se conhecerem bem facilitou a resolução de algumas situações difíceis: “*A gente se dava bem no momento, quando as coisas aconteciam, às vezes do jeito que a gente queria, às vezes diferente disso, a gente se entende bem*” (Artur, EEM, p. 1). E Joana complementa:

É que tem a diferença de que são duas pessoas que já eram amigas faz tempo, então que já conhecem mais ou menos o jeito do outro de convívio, acho que é isso e que influenciou bastante. Então quando um interrompia a linha de pensamento, o outro conseguia continuidade, mesmo que fugisse do planejamento. E tinha um planejamento também, a gente sabia qual era o objetivo daquela aula, então se por acaso um parasse ali e não soubesse seguir, o outro sabia pra onde tinha que ir e conseguia dar continuidade. Nisso o planejamento era importante também (Joana, EEM, p. 1-2).

Ana destaca a questão da afinidade como fator que auxilia tanto na troca de idéias quanto na divisão das atividades de estágio:

Eu acho que quando fecha a dupla, assim. A gente: “o que a gente vai fazer hoje?” “Ah, pode ser assim, pode ser assado”, ou “eu queria fazer tal coisa”, daí fecha, a gente se dividia as coisas, “ah hoje tu escreve o relatório”, daí fechou. Agora, quando a dupla não combina, assim, fica tudo sobre um, um que tem que fazer tudo, aí eu acho que não é legal. A nossa fechou, né? (Ana, EEM, p. 1).

Constata-se então que ocorre o compartilhamento responsável quando todos os implicados estão envolvidos em torno de objetivos que foram construídos conjuntamente. Assim, o compartilhamento decorre de uma situação vivida em grupo

e da capacidade dos envolvidos em doar e receber a doação do outro na construção de algo⁵¹ que, na situação em questão, é a formação para a docência.

Além de favorecer a construção da docência, a realização do estágio em duplas representou uma vantagem também na execução das atividades em sala de aula, haja vista que com dois professores era possível elaborar atividades que explorassem os conhecimentos e habilidades dos dois professores.

Praticamente esse estágio foi planejado totalmente aproveitando a dupla. Porque a gente foi pensando não no estágio assim, a gente pensou mais no aluno. Ah! Se a gente tem a oportunidade de se desdobrar em dois pra fazer uma coisa melhor, a gente tem essa chance, vamos fazer. Pra ficar uma coisa legal mesmo. Até eu acho que a professora queria que um desse aula e o outro..., mas acho que [...], só essa fase do meio é que a gente deu aula junto. Mas a primeira fase e a terceira fase a gente se separou, um ficava com turma e o outro com o grupo⁵². E cada um deu uma aula, digamos, sozinho. E foi essa a idéia. Tipo o Elvis trabalha tri bem a parte de instrumento, então vamos fazer ele trabalhar mais a parte de instrumento, até porque também eu uma vez fui me meter lá e não deu muito certo com a gurizada. Eu fico escutando muito o que eles têm pra dizer, então fico perdendo tempo, o Elvis não, vai direto e consegue chegar e cortar um pouco assim as viagens dos alunos. E ser mais direto e chegar, tem uns que funcionou, vinha com resultado. Então o Elvis pega a instrumentação (Luiz Antônio, EEM, p. 4).

O acompanhamento dos alunos na escola também foi mais qualificado pelo fato de se ter dois professores em sala de aula, que podiam proporcionar um atendimento mais individualizado para os alunos e para os grupos durante as atividades.

Até porque é uma facilidade, a gente tem a oportunidade de dar uma atenção muito mais individual, muito mais pessoal pra eles. São dois grupos, tem um professor pra cada grupo. Enquanto o Artur está nesse grupo eu posso passar daquele grupo pra esse e o que um não conseguiu resolver, aí o outro [pode tentar resolver], facilita bastante (Joana, EEM, p. 3).

A existência desse espaço institucional no qual é possível compartilhar experiências, dúvidas, e ter um auxílio mútuo favorece a construção de um conhecimento pedagógico e de uma identidade coletiva de ser professor (BOLZAN; e ISAIA, 2006, p. 490). Representa uma conquista do curso de formação de professores e um caminho para a qualificação do trabalho docente. A orientação, o trabalho em duplas e o conhecimento das ações dos colegas durante a orientação

⁵¹ A esse respeito ver Bolzan, 2002.

⁵² Os grupos eram formados por três alunos (que tocavam teclado, baixo e bateria). O restante da turma ficava esperando sua vez de tocar.

permitiram que se criasse uma rede de compartilhamento extremamente significativa para a formação para a docência. De acordo com Bolzan e Isaia (2006, p. 493), “Salientamos que a construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade”. Além disso,

[...] à medida que estes professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação (p. 492).

A sustentação de um estágio ser realizado em duplas ocorre, inclusive, pelo fato de que essa é, talvez, a única oportunidade que os professores de Música terão de discutir assuntos da área conjuntamente e fazer isso enquanto ainda estão no processo formativo que se realiza na academia. Desta forma, o estágio em duplas pode ser concebido como uma possibilidade de desenvolvimento individual da docência a partir de uma visão compartilhada, entendendo que “o trabalho docente compartilhado requer reflexão permanente sobre os processos de ensinar e de aprender, prática esta que requer fundamentação e partilha de conhecimentos” (BELLOCHIO; GARBOSA, 2007). Essa dinâmica realizada no estágio, embora tenha o objetivo de inserir o futuro professor no seu campo de atuação, não pretende ser uma reprodução deste, mas sim fornecer elementos que potencializem o processo formativo, uma vez que é parte da formação inicial.

4.2. A relação com o ensino na Educação Básica: as experiências das duplas de estagiários

Em relação ao ensino de Música na Educação Básica, cada uma das três duplas investigadas valeu-se de uma abordagem diferente, que pareceu contemplar suas crenças, preferências, necessidades, experiências e objetivos específicos com relação a este componente curricular. O que entre elas existiu em comum foi a utilização de atividades de apreciação, execução e criação musical, com predomínio de uma ou de outra conforme os objetivos da aula. Todos os estagiários, embora

trabalhassem com conceitos específicos de Música em suas aulas, o faziam a partir do fazer musical, dedicando boa parte do tempo a atividades de cunho prático, sempre relacionando com questões teóricas *de* e *sobre* Música. Isso pôde ser percebido tanto nas entrevistas quanto nas filmagens.

Neste capítulo serão apresentados, sinteticamente, aspectos da prática docente dos estagiários para contextualizar as falas e discussões apresentadas na seqüência. Estas versam sobre as aprendizagens, problematizações e conclusões a partir da situação de estágio, segundo a concepção de cada dupla. 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.

4.2.1. Luiz Antônio e Elvis: construção do conhecimento prático a partir do pensamento e da ação pedagógico-musicais

A prática docente de Luiz Antônio e Elvis no estágio supervisionado procurou valorizar a experiência musical e didática de cada um na estruturação e condução de uma proposta para as aulas de Música. Luiz Antônio destacou o aproveitamento de seus conhecimentos musicais formais e informais, a exploração de suas idéias na criação de atividades, inclusive na confecção de materiais (como chapéus, barquinhos, bichinhos de papel) e na fabricação de instrumentos musicais (como tubos harmônicos feitos de canos de PVC). A dupla declarou ter evitado o uso de metodologias descritas nos livros, procurando pôr em prática suas próprias idéias. Segundo Luiz Antônio, *“queria aproveitar trabalhar isso no meio acadêmico, que é onde tenho meus professores que estão olhando, verificando, analisando como funciona, os resultados, fazer alguma orientação”* (Luiz Antônio, ESE, p. 9).

Nessa fala de Luiz Antônio é importante destacar a importância de o estágio supervisionado estar situado a partir do meio do curso, propiciando que os acadêmicos vivenciem concomitantemente parte significativa da formação musical, musicológica e pedagógica. Isso pode potencializar o estabelecimento de relações

entre os conhecimentos de componente curriculares que auxiliem no processo formativo para a docência.

Durante o estágio supervisionado, Luiz Antônio e Elvis relataram que as principais dificuldades que enfrentaram se relacionaram com a execução de atividades, especialmente no trato pedagógico com os alunos. Luiz Antônio questionou a preparação fornecida pelo curso em relação a esse aspecto, mas admitiu não saber se há uma solução.

O desafio maior é aquela questão, a gente se prepara bastante, estuda um monte de coisa de Música, atividades, daí chega lá, com todo conhecimento pra dar aula de Música e depara com outro problema que acho que é aí que o curso não prepara, não que não prepara bem, acho que precisa mais tempo o curso, pra gente fixar mais nesses pontos, que é como lidar com o aluno, questão de como resolver um problema de disciplina na aula, essas questões assim, esses problemas assim, que a gente fica sem uma fundamentação, um embasamento [...] . A gente não sabe muito como lidar com esses problemas, eu principalmente, de repente, ou isso o professor aprende na prática, ou tem uns que sabem lidar melhor, não sei bem certo como se aprende isso. Não sei nem se tem como ensinar isso (Luiz Antônio, ESE, p. 20).

Elvis observa que a falta de respeito dos alunos foi o principal problema com o qual se deparou, destacando que, num primeiro momento, era necessário fazer o aluno se interessar pela matéria para depois conseguir desenvolver um trabalho musical. *“No estágio [...] às vezes [os alunos] não querem nem saber da aula de Música. Então no estágio tu tem que tentar fazer eles gostarem de Música, verem o lado bom da Música, pra então depois inserir uma atividade”* (Elvis, ESE, p. 6). A respeito dessa situação, que passa por uma questão motivacional dos alunos, Freire alerta que *“a motivação faz parte da ação”* e que *“é o momento da própria ação”* (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15). Assim, ao preparar a aula o professor precisa considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado mas, além disso, os interesses da turma na busca de formas que motivem os alunos a se envolverem na aula de Música. Do mesmo modo o estagiário precisa pensar em suas próprias formas de motivação em relação ao ato de ensinar.

De uma maneira geral, esse não é um problema exclusivo da área de Música, pelo contrário, perpassa todas as atividades formais da escola. Na aula de Música isso se destaca em função de que, por exemplo, atividades de execução e criação musical requerem a colaboração e o envolvimento dos alunos no sentido de elaboração do pensamento, na prática dos exercícios propostos, não apenas na

escola, mas em casa, para que os resultados possam ser percebidos. Essa situação, vivenciada por Elvis e Luiz Antônio, proporcionava uma dinâmica distinta do “sentar e copiar”, comum na maior parte dos componentes curriculares. Os alunos ficavam à vontade para compor e praticar o que estava sendo proposto, gerando um descontrole em relação à disciplina com o qual os estagiários tinham dificuldade em lidar, no sentido de que não havia como possibilitar momentos de criação musical sem proporcionar liberdade aos alunos. Por outro lado, essa situação precisa num determinado momento voltar a ser controlada, inclusive para que possam ser mostrados os resultados do processo de criação.⁵³

Refletindo sobre essa problemática, Elvis destacou o aspecto humano presente no ato de ensinar. Em sua fala, apresentou a visão do aluno como pessoa, com problemas e interesses que precisam ser considerados, inclusive como forma de buscar o respeito mútuo.

[...] outra coisa também é tipo lidar assim, que nem a gente pegou um ano e meio praticamente uma escola pública, que é diferente do Ipê.⁵⁴ Então são alunos, muitos ali têm problemas em casa, então tem que aprender a lidar com eles em sala, que muitas vezes o cara chineleia⁵⁵ o aluno lá, quando vê já foi chineleado umas 10 vezes antes de ir pra aula e o cara chega na aula ainda, antes de nós já teve mais quatro professores que chinelearam ele. E depois nós na aula de Música vamos de novo fazer isso, sabe. É uma coisa que com o tempo a gente começou a se ligar, né? Que fez com que os alunos nos tratassem melhor também mais pro final, nós começamos a ser mais legais com eles, não ficava só no xingão, coisa assim (Elvis, EEM, p. 8).

Conforme já mencionado, questões como a interação com os alunos, a postura do professor diante da turma, o contexto e suas implicações, aliados ao ensino dos conteúdos específicos da matéria, no caso a Música, conferem complexidade ao processo de ensino. Diante dessa complexidade, que sempre se fará presente, o professor precisa encontrar respostas, sejam elas repetitivas ou criativas, que atendam as suas necessidades (AZZI, 2000). A aquisição dessas respostas está diretamente relacionada com a capacidade e habilidade que o professor tem de fazer a leitura da realidade e, por conseqüência, do contexto (AZZI,

⁵³ No meu ponto de vista, esses momentos em que parece que há perda de controle da classe são desejáveis em situação de criação musical, por exemplo. No entanto, pela experiência docente, percebo que algo que ocorre muito fortemente é a impossibilidade dos alunos lidarem com esses espaços de “liberdade” de forma produtiva.

⁵⁴ Estabelecimento no qual realizaram o estágio na Educação Infantil, que é uma escola para filhos de professores e funcionários da universidade.

⁵⁵ Briga, discute, ofende.

2000) e das relações que estabelece com os referenciais pessoais e formativos que possui.

O conjunto dessas respostas compõe os saberes da experiência, levando em conta “a dinâmica dialética entre mobilização e socialização de saberes válida e legítima um repertório de conhecimentos” (AZEVEDO, 2007, p. 366) dos professores, que são denominados “saberes da ação pedagógica” (Ibid.) Esses saberes, edificados a partir do cotidiano de atuação, “constituem o repertório de conhecimento dos estagiários e caracterizam sua prática docente” (Ibid.), além de contribuírem para fundamentá-la.

Luiz Antônio, ao discorrer sobre o porquê do uso da percussão corporal não ter funcionado no trabalho em uma das turmas onde estagiou, serve como exemplo para o processo de formulação de respostas às próprias situações vivenciadas, que com tempo e reflexão, conduzirão à construção desses saberes da ação:

Eu acho que... essa dificuldade de como dar uma aula legal, de como fazer isso funcionar, na prática mesmo [foi o maior problema]. Porque eu vejo tanto professor que consegue isso, sabe, e consegue coisas ali que eu vi que era impossível trabalhar percussão corporal. Essa turma pra mim era impossível, mas eu acho que é possível. É só, de repente a postura do professor lá na frente, ou também a gente chegava com pouca desenvoltura, a gente chegava e não chamava a atenção dos alunos. O Alcindo trabalhou e ele sabe tocar percussão corporal legal. E nós, era o básico assim, até porque a gente não treinava e não queria ensinar isso também, a gente só queria isso como uma preparação. E até uma forma de eles trabalharem em casa também (Luiz Antônio, EEM, p. 8).

No objetivo de resolver os problemas enfrentados, Luiz Antônio e Elvis destacam a importância do planejamento das aulas, inclusive como forma de aumentar o rendimento dos alunos em sala de aula. Acreditam que se tivessem planejado melhor, poderiam ter potencializado suas ações pedagógico-musicais. Além disso, considerando uma visão de aula de Música que possibilite aos alunos um contato com instrumentos musicais e a possibilidade de tocarem, acrescentam que o professor precisa ter condições materiais para poder desenvolver um trabalho que possa atingir o aluno, seja para adquirir instrumentos, seja para fazer seus próprios materiais. Elvis ainda acrescenta a necessidade de que o professor tenha como transportar esses materiais, dado que muitas vezes não é possível deixá-los na escola.

Caso não haja possibilidade de trabalhar com instrumentos, Luiz Antônio observa que teria de aprender a trabalhar sem eles, mas salienta: *“Na minha visão, eu sei trabalhar com instrumento”* (Luiz Antônio, EEM, p. 9). Elvis concorda e acrescenta: *“Percussão corporal, eu não gosto. [...] Essa coisa de botar pra bater palma...”* (Elvis, EEM, p. 9). Destaca que as aulas começaram a funcionar quando passaram a utilizar os instrumentos (baixo, teclado e bateria), e que, antes disso, quase nada dava certo. Luiz Antônio justifica dizendo: *“Também porque eu acho que a gente não acredita nesse ensino, daí a gente não consegue passar isso”* (Luiz Antônio, EEM, p. 9). Sobre esse aspecto, Elvis ainda ressalta a importância das crenças dos estagiários em sala de aula.

Mas também eu acho que a gente tem que estudar o que o cara acredita. Outras formas são formas alternativas, assim, quando o cara precisa, assim, apelar. Os outros acreditavam em outra coisa, investe nisso. A gente investiu nisso [o ensino de música pelos instrumentos musicais]. Nem que a gente se judiava toda vez carregando bateria, baixo nas costas, e teclado no ombro, deixava as coisas lá, chegava a perder as coisas na escola. Foi um investimento nosso, pras nossas aulas (Elvis, EEM, p. 9).

Isso remete à importância da valorização da individualidade dos estagiários, de suas concepções de ensino e da aula de Música e do contexto de atuação na construção da docência. Nesse sentido, Mizukami et al. (2002) destacam

[...] que o conhecimento, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que fazem em sala de aula e do porquê o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental*⁵⁶ e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas [ou as desenvolvam]; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática (p. 44).

No caso de Luiz Antônio e Elvis, as modificações em sua prática originaram-se das situações em sala de aula e da preocupação com que os alunos se interessassem e aprendessem mais. Começaram de uma maneira, utilizando instrumentos alternativos e foram reavaliando seu trabalho, até que encontraram uma forma com a qual se sentiram mais seguros e à vontade e, segundo eles, conseguiram um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Até chegar a esse ponto, avaliaram o que não estava funcionando e encontraram possíveis explicações.

⁵⁶ Grifo da autora.

No estágio II a gente não tinha toda essa idéia também de levar instrumento, mas daí a gente resolveu construir uns instrumentos, os tubos, coisas assim. E a gente conseguiu fazer nossa orquestra de instrumentos alternativos. Nessa aula desse estágio aí a gente tentou até no primeiro [semestre], mas aí a gente tinha outro problema que eram os instrumentos que os alunos fizeram [...] Tinha aula que eles traziam e a gente não trabalhava com os instrumentos, tinha aula que a gente ia trabalhar e eles não traziam. E aí faltava um pouco de planejamento por causa desse problema inicial que a gente não tinha tempo pra planejar direito. E organizar, ter uma visão do que a gente ia fazer um pouco mais pra frente e poder até no final da aula avisar pros alunos o que que tinha que ter na outra aula. Então a gente nem sabia, saía da aula sem saber direito o que a gente ia fazer na próxima aula [...]. Então era complicado (Luiz Antônio, EEM, p. 9-10).

Essa fala destaca a importância do planejamento e preparação do professor para o que vai desenvolver em sala de aula, inclusive como uma garantia a mais de que a aula vai ser produtiva. Outro aspecto apontado nessa fala remete ao fato de que durante todo o ano, o estágio foi realizado na mesma turma, no mesmo dia e horário. Na universidade, entretanto, como a organização é semestral, houve uma diferença de horário, o que favoreceu a realização das atividades. Elvis lembra que *“Melhorou quando começou o segundo semestre”* (Elvis, EEM, p, 10). Luiz Antônio justifica: *“De terça-feira era só pra dar aula [estágio]”* (Luiz Antônio, p. EEM, p. 10). E Elvis explica:

Já acordava com outra cabeça, tu chegava na aula tranquilo. Eih! No primeiro semestre chegava na aula já bravo! Porque já vinha de outras três aulas. Já chegava com a cabeça cheia e eles não te poupavam. Eu torcia pra chover sempre [porque aí tinha período reduzido]. Depois [que começaram a trabalhar com os instrumentos] mudou, depois foi tranquilo até (Elvis, EEM, p. 10).

Para Elvis e Luiz Antônio o estágio proporcionou uma visão do campo de atuação e auxiliou na sua preparação para a docência. Luiz Antônio refere-se à importância de ter os quatro semestres de estágio e de que se passe um ano inteiro na mesma turma para que o crescimento em relação à docência seja potencializado. *“Ainda mais esse estágio que a nossa turma também ajudou um pouco a mudar [ficar o ano todo na mesma turma]. Isso a gente avaliou, a gente teve uma prática bem boa, assim [...]”* (Luiz Antônio, p. EEM, p. 11). Elvis concorda, mas defende a idéia de que a melhor maneira de trabalhar com Música na escola é em forma de

oficinas, especialmente se for para desenvolver o trabalho com instrumentos, como fizeram no último estágio.⁵⁷

A sugestão de Elvis em relação ao desenvolvimento do trabalho com Música nas escolas traz à tona a interrogação sobre a forma como este componente curricular será implementado, quando da aprovação da sua obrigatoriedade na Educação Básica.⁵⁸ Caberá um debate sobre a intenção de que ele assuma os mesmos ônus que têm sido pagos pelos demais componente curriculares - como maneiras de avaliação, sensação de engessamento provocada pelo currículo -, ou que ele possa buscar formas mais flexíveis de inserção no espaço escolar, como em forma de oficinas.

Luiz Antônio resume sua visão do estágio em relação ao curso e à atuação profissional comparando e fazendo uma sugestão:

É a mesma coisa tu casar sem namorar. O estágio seria o namoro, tu ir lá, experimentar, ver qual é que é e ver se é aquilo que tu quer pro resto da vida. Até o bom é que a gente já entrasse com um pouco dessa prática no curso. Tem colegas que têm e até já entram com uma outra cabeça, tipo a Ana [...]. A gente entrou no curso um pouco com aquela coisa de segundo grau, sem muita responsabilidade, diferente da Ana [...] (Luiz Antônio, p. EEM, p. 16).

O processo de construção da docência apresentado pelas falas e as conclusões a que chegaram os estagiários resultam da interação entre as variáveis contexto (escola e curso de Música), sujeitos (estagiário, professor na escola, orientador, aluno) e ações (opções, escolhas), na relação com a reflexão que eles realizam sobre essas interações. A partir disso, o que se percebe é que “são as situações [consideradas] ‘difíceis’ que mobilizam a construção do conhecimento prático pelos estagiários” (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005, p. 6). Assim sendo, para que o estágio caracterize sua função formativa é fundamental que as situações sejam problematizadas ao máximo,

[...] a fim de que, a partir delas, os estagiários ampliem seu repertório de recursos de ação pedagógica. É esse processo que possibilitará o

⁵⁷ Cabe destacar que os instrumentos musicais utilizados no estágio foram adquiridos pelos próprios estagiários e eram levados a cada dia de aula, visto que não tinha um lugar seguro para deixar na escola.

⁵⁸ Conforme informação em nota de rodapé na introdução deste trabalho, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou no dia 25/06/2008 o Projeto de Lei 2732/08 que inclui a Música como conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) do ensino de artes na Educação Básica.

desenvolvimento da reflexão-na-ação, para o qual o profissional recorre nos momentos em que se apresentam as situações inesperadas e complexas que caracterizam a prática docente (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005, p. 6).

No processo descrito por Elvis e Luiz Antônio é perceptível o envolvimento dos estagiários na formação da própria experiência docente e nas discussões sobre o estágio. Também se constata a busca por uma identidade docente a partir de suas convicções, aprendizados e das situações orientadas.

4.2.2. Artur e Joana: a vivência escolar como foco da experiência docente

A prática docente no estágio de Artur e Joana considerou, em grande medida, os interesses das turmas em que realizaram os estágios, segundo eles especialmente da turma de 7ª série na qual fizeram o terceiro e quarto semestres de estágio. Desde a seleção do repertório – por exemplo, a partir de gêneros musicais - procuravam músicas conhecidas pelos alunos e inseriam outras às quais eles não tinham acesso. Agindo assim, sua intenção era aproximar aquele conhecimento dos alunos, partindo de algo que eles conhecessem. Joana e Artur declaram acreditar num trabalho de educação musical que tenha como ponto de partida o cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, Souza (2000) destaca:

A cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornando-a mais próxima da realidade, orientadas nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos (p. 27-28).

A partir da cotidianidade na aula de Música, a atividade docente da dupla no estágio resultou numa série de aprendizados sobre a docência. Primeiro, pontuaram o conhecimento e a realização de atividades inerentes à profissão (como planejamento, avaliação, reuniões, preenchimento de diários de classe). Também destacaram aspectos relativos à dinâmica da sala de aula e de como trabalhar para obter um melhor aproveitamento das atividades propostas. Perceberam que cada turma é diferente da outra e que o planejamento e execução de atividades precisam considerar essas diferenças.

Porque a prática, ela te dá outra visão do que a teoria. E a gente aprendeu desde chamar atenção, organizar o conteúdo. Uma coisa [que] a gente aprendeu, principalmente com essa turma [7ª série] é entender a maneira como eles trabalham. Algumas atividades a gente tinha pensado dum jeito que a gente sabia que ia funcionar melhor, por exemplo, aula expositiva pra eles não funcionava, pelo menos com a gente não funcionava. A gente tentou fazer umas duas vezes [...] Então a gente percebeu que eles precisavam estar sendo estimulados, só que eles não tinham aquela capacidade de sentar e ouvir, [...] que eles tinham que estar fazendo alguma coisa. Então a gente tinha sempre algum trabalho, sempre alguma coisa prática [...]. Então isso a gente aprendeu como pensar na atividade pra essa turma, pra esse caso específico. Então isso traz aquela coisa assim, de que um plano de aula que funcionou numa turma não quer dizer que vai funcionar na outra turma. Porque tem essa coisa do grupo, como eles se organizam, como eles estão acostumados a trabalhar (Artur, EEM, p. 9).

O ato de voltar o olhar para a turma revela uma preocupação não apenas com o ensino da Música, mas com a forma como eles irão interagir com esse conhecimento e envolver-se com ele. Nesse sentido, Shor enfatiza a importância de conhecer o que dizem, pensam e fazem os alunos para, então, ir delineando o trabalho em sala de aula. Isso é importante na medida em que se busca “descobrir o perfil da motivação” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 17) dos estudantes e permite buscar formas mais eficazes de envolver os alunos no que está sendo proposto.

Sobre a atividade docente Artur e Joana também comentaram sobre avaliação, considerada por eles uma tarefa difícil e que teve implicações no planejamento das aulas.

Tem também a questão de relação professor-aluno, a questão de cobrança, de ter que cobrar um trabalho, ter que botar um prazo de entrega, de ter que avaliar. Avaliar foi incrível! Botar nota, colocar numerozinho, quantificar. Nossa! Como é que a gente faz isso? (Artur, EEM, p. 9).

Em relação à avaliação Joana questiona: *Como é que a gente faz sendo justos?* (Joana, EEM, p. 10). Nesse processo, procuravam discutir com os alunos os critérios de avaliação e acabavam relacionando com sua própria experiência como alunos e aprendendo com isso. Dessa forma, “o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da [...] educação [do professor]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 17).

Eu aprendi um pouco, porque quando tu está do outro lado, passa a ser o professor e não o aluno, tu passa a ver outras coisas, que nem a gente discutia assim que eles estavam perdendo a nota deles por eles, por culpa deles, por não fazer os trabalhos, por não participar, por não entregar os trabalhos. E isso vem um pouco da nossa realidade como aluno “Pois é,

não entreguei o trabalho”. Não é a professora que está me ferrando, sou eu que estou deixando de cumprir com minha parte. E isso, querendo ou não, acaba aprendendo também (Artur, EEM, p. 10).

Outro aprendizado destacado por essa dupla diz respeito ao funcionamento e organização da escola: *“E tem aquela parte da escola, né, conselho de classe, como se organizam, até aquela coisa assim de que um turno não fecha com o outro”* (Artur, EEM, p. 10), *“As políticas da escola, como é que ela [a escola] funciona”* (Joana, EEM, p. 10). Destacaram ainda, a postura do professor e a forma de organizar uma apresentação na escola.

Como as aulas de Música não têm um espaço definido e garantido na escola, como componente curricular, a organização e sistematização pronta dos conteúdos não existem. A preocupação sobre a maneira de fazer isso foi apresentada por Joana, bem como a forma que encontraram para resolver essa questão.

Como organizar os conteúdos. Coisas simples que antes pareciam muito difíceis e que a gente foi conseguindo colocar, por exemplo, organizar um plano com conteúdos. Hoje a gente já consegue ver como organizar um plano, um planejamento para aquele ano, por exemplo, de atividades. Antigamente eu [pensava]: “Mas o que que eu vou ensinar? Tem tanta coisa pra falar, do que que eu vou falar?” E a gente aprendeu realmente a olhar a turma, acho que é isso que o Artur falou, aprende a postura de professor, aprende a se relacionar com a turma, a observar a turma (Joana, EEM, p. 10).

Concebida dessa forma, “a aula de música passa a se orientar não em objetos (na gramática da música), e sim nos alunos, em suas situações, problemas e interesses” (SOUZA, 2000, p. 39), a partir de um olhar sobre o dia-a-dia da sala de aula e da escola (WIELEWICKI, 2005). Nesse caso a opção metodológica é decidida “em cada lugar e em cada situação específica” (SOUZA, 2000, p. 39), respeitando a singularidade dos diferentes contextos.

As tomadas de decisão no momento em que a aula estase desenrolando, foi um fator destacado por Artur, como parte da percepção do professor ao desenvolvimento da aula. As mudanças e adaptações foram decididas em função das atividades, mas também pensando nos alunos, no melhor aproveitamento que eles pudessem ter dos conteúdos musicais.

E eu acho [importante] admitir também que quando dá errado, dá errado. Aquela atividade ali que a gente mudou, porque não funcionou. A gente montou uma outra atividade sobre o mesmo tema, porque a primeira atividade não rendeu nada. [...] E aí isso de pensar, de chegar em casa

meio com a cabeça meio [...] daí pensar e reestruturar. Sabe, é legal, é legal até pelo fato de ter trabalhado com a Joana, porque ela também dá essa abertura, tipo assim, “não, vamos”. Não é aquela coisa de enfiar goela abaixo, é assim o que a gente quer. Não, a gente errou, a gente repensa, a gente refaz. A nossa preocupação também era que fosse uma coisa legal pra eles, que não fosse uma coisa chata (Artur, EEM, p. 10).

No que respeita ao aprendizado dos alunos Joana complementa: *“Até porque a gente queria ver o que eles realmente estavam aprendendo, não só estar mostrando pra gente o que eles estavam fazendo pra passar de ano [...], mas realmente pra aprender alguma coisa”* (Joana, EEM, p. 11). Artur ressalta a importância de que os alunos compreendessem que, apesar da concepção que os alunos poderiam ter da aula de Música, era uma aula como qualquer outra, *“não era um momento deles fazerem qualquer coisa”* (Artur, EEM, p. 11), mas de entrarem em contato com uma área de conhecimento como Português e Matemática. E Joana acrescenta:

Esses [...] foram aprendizados pra mim também, não era uma coisa de brincadeira, era uma disciplina como qualquer outra, como qualquer outra que tem conteúdo, como qualquer outra, que os alunos têm que fazer as coisas, têm que aprender como qualquer outra (Joana, EEM, p. 11).

Artur acredita que os alunos compreenderam a importância da aula de Música da mesma maneira. O estagiário mostra satisfação ao avaliar o crescimento dos alunos no decorrer do trabalho:

Acho que nesse ponto eles também aprenderam. Que assim como eles tinham as artes, [...] eles trabalharam, eles aprenderam alguma coisa [na aula de Música]. De repente não daquela maneira técnica que a gente poderia querer cobrar [...], mas muita coisa eles aprenderam. Comparando um pouco, assim, como quando a gente entrou e a apresentação no último dia como eles estavam, nas últimas aulas, como eles estavam trabalhando (Artur, EEM, p. 11).

Com base em sua experiência, Artur e Joana definem o estágio como um componente curricular fundamental no processo formativo para a docência, salientando a importância da orientação e da experiência adquirida.

Eu acho que até é uma barreira, é um limite, acho que aí a pessoa que não quer ser professor é aí que ela, ou desiste ou se forma por se formar. É onde tu vivencia, [...] Mas eu acho que o estágio sim é essencial pra formação de professores, até pelo fato dessa supervisão e da gente ter os encontros e ter como discutir isso. Porque, de repente se formar sem ter tido essa experiência e enfrentar um mercado de trabalho, [...] acho que o estágio é básico (Artur, EEM, p. 11).

A dupla também menciona a importância de se fazer quatro semestres de estágio e que se tenha um ano para trabalhar com uma única turma. Nesse sentido, Joana destaca:

[...] Uma das mudanças importantes inclusive foi aumentar o número de estágios, porque em um estágio a gente conheceu. No final do quarto a gente estava mais ou menos habituado, mais ou menos tem idéia de como fazer já. Mas no primeiro a gente conheceu, continuava sendo difícil (Joana, EEM, p. 13).

Essa posição é justificada pela contextualização do curso em função do seu principal objetivo, que é a formação de professores. Nesse processo, o estabelecimento de relações com as disciplinas do curso é essencial, pois é o que proporciona o embasamento necessário a uma prática pedagógica consciente da complexidade da educação e capaz de transformação.

Então o estágio é importante realmente como espaço de conhecer a profissão. Ao longo de todo o curso você vem se preparando. Quando a gente está ali em sala de aula no estágio ou em outra prática qualquer que a gente tenha que fazer no curso, a gente vai lembrando ao longo das aulas ou ao longo dos acontecimentos, coisas que você foi trabalhando no curso, nas educações musicais, nas didáticas, nas didáticas musicais, na psicologia, mas você só coloca em prática mesmo, só faz diferença aquilo quando você está no estágio, quando aquilo está entrando em prática. E é só aí que você vai conhecer a tua profissão. No nosso caso, a gente teve muito apoio da escola e da professora orientadora, foi conhecer como é que funciona, quais são suas alternativas, que vai aprender a tomar decisão, que é uma coisa que a gente não está acostumado como aluno (Joana, EEM, p. 13).

Embora as disciplinas sejam fornecedoras de conteúdos e conhecimentos musicais, pedagógicos, didáticos, entre outros, o estágio supervisionado é diferenciado no sentido de fertilizar os conhecimentos do curso como um todo. A postura problematizadora e reflexiva em relação à escola, à aula de Música e à Educação Musical propicia ao estagiário que sua professoralidade vá sendo construída. Assim, na dialogia entre os conhecimentos teóricos e práticos o estágio pode ser visto como uma síntese do curso de formação de professores, pensamento compartilhado por Joana.

A gente vai aprender a tomar decisão como docente, e você tem a responsabilidade de que aquilo afete o trabalho de toda a turma que você está trabalhando, de toda a turma com que você está. Então aprendi a me portar enquanto professor, [...] e formar um outro tipo de pensamento, de acordo com a profissão que você está se preparando para exercer. Eu acho que o estágio é muito importante, porque você vem na sua formação e ele reúne tudo o que você se preparou, ele reúne e arremata tudo o que você foi se preparando, então é essa a importância. Ele é o ponto que

culmina tudo o que você estudou pra se formar um professor. E é onde você realmente se torna professor, que é através dessa prática (Joana, EEM, p. 13-14).

Para Joana e Artur o estágio supervisionado proporcionou a vivência e a compreensão de situações relativas à profissão docente na Educação Básica. Auxiliou a se descobrirem como professores e iniciarem sua trajetória docente, tendo o aluno como foco na aula, juntamente com a Música. Dessa forma, foram construindo sua docência aliando os conhecimentos adquiridos no curso com suas crenças e expectativas.

4.2.3. Alcindo e Ana: visão crítica do processo formativo

A prática docente de Ana e Alcindo, especialmente nos três últimos semestres de estágio, baseou-se no trabalho com gêneros musicais e percussão corporal, no objetivo de explorar os conteúdos de Música. No planejamento e na prática das aulas utilizaram uma variedade bibliográfica e discográfica de materiais que conheceram na faculdade, que já tinham conhecimento antes e também de pesquisas na Internet. A opção pela utilização da percussão corporal foi feita por possibilitar aos alunos fazer música em casa ou em qualquer outro local, o que não aconteceria se eles trabalhassem com instrumentos convencionais em sala de aula, tendo em vista que a escola não dispunha de nenhum tipo de material musical para ser utilizado na aula de Música, além de aparelho de som.

Relacionando a experiência docente do estágio com a formação vivenciada no restante do curso, Alcindo e Ana problematizam a preparação para esta atividade. Ambos consideram o estágio importante por colocar os alunos em contato com o campo de atuação, mas destacam a necessidade de uma visão dos objetivos de aula de Música que considere mais o aluno na escola, como forma de garantir o aproveitamento das ações. Os estagiários têm consciência de que não sairão do curso preparados para todas as situações, mas apontam para algumas questões relevantes com as quais se depararam na escola e que deveriam ser abordadas durante o curso.

Eu acho que assim, pra educação, pra qualquer coisa de educação, toda tua vida vai ser um estágio. Cada aula tu está aprendendo uma coisa diferente, não tem regra, não tem uma bula pra seguir, não tem nada disso. E é muito mais do que a matéria que tu está dando. Muito mais do que ir lá e ensinar Música, tu tem que entrar no mundo da criança, ou do aluno, seja lá o tamanho dele, pra ver por que que ele gosta daquilo, se gosta, se não gosta, se está aprendendo, se não está, por que, como é que ele está em casa, a educação dele. Tu tem que dar o exemplo, é muita coisa, muita coisa, não é só o estágio, não é só a Música, é uma coisa que eu acho que a gente não vê muito aqui (Alcindo, ESE, p. 4).

Nessa fala o estagiário traz questões fundamentais à construção da docência e ao processo formativo. Uma delas é o que Freire (1996) chama de “consciência do inacabamento”. Isso significa que, como a educação envolve seres humanos e estes estão sempre sujeitos a mudanças, são influenciados pelas situações do contexto em que vivem, ou por sua própria capacidade de transformação. Na sua prática educativa o professor precisa acompanhar esse movimento dos seres humanos a fim de que não se torne mera repetição. E isso está ligado à segunda questão elencada por Alcindo na fala anterior, quando menciona que “*é muito mais do que a matéria que tu está dando*” (Alcindo, ESE, p. 4), porque se envolve seres humanos e estes são passíveis de transformação, não é possível se eximir da responsabilidade perante esses seres humanos no processo educativo (FREIRE, 1996).

A falta de preparação para enfrentar determinadas questões, sentida e relatada por Alcindo, também foi enfatizada por Ana, que ainda revela que não se esforçou como pensava que deveria para realizar o estágio e percebeu, a partir dele, algumas lacunas relativas à formação:

A preparação pro estágio a gente vai correr atrás assim que a gente viu o problema. Se tu tem um aluno especial tu vai correr atrás de alguma coisa pra ele depois, enquanto já está andando o estágio. Não que antes aqui a gente tenha uma preparação pra trabalhar com questões religiosas, diferenças religiosas em sala de aula, pra trabalhar com diferenças sociais, pra trabalhar com questões raciais, isso não tem um preparo antes, esse tipo de coisas. A gente até tem um semestre de educação especial, mas a gente não viu nada com relação a isso, como a gente pode trabalhar com isso. Então eu acho que isso é uma coisa que falta, porque a gente corre atrás depois que o problema está aí e não se antecipa ao problema, a gente não tem alguma..., [...] Normal, eu acho que nem tudo é um mar de rosas, acho que é normal isso, mas poderia ter um preparo antes (Ana, ESE, p. 14).

A dedicação e o envolvimento foram aspectos descritos por Alcindo como essenciais para o exercício da docência, mas que não foram exercidos totalmente pelos estagiários:

[...] nossa! Tu tem que, tu tem que te doar, totalmente, tu tem que abrir tua vida. Tu tem que ter muito amor por fazer isso, por dar aula, tem que ser assim. Tu não vai resolver o problema do mundo, não tem como, mas assim, tu tem que.., nossa! Tu tem que se envolver demais. E esse envolvimento a gente não tem (Alcindo, ESE, p. 5-6).

A dupla considera que isso não ocorre devido ao caráter formal e acadêmico do estágio, que engessa até mesmo a relação com a turma, entretanto essa consciência da necessidade de um envolvimento é um fator positivo que contribui para o processo formativo, na medida em que, embora não tenham se envolvido como imaginavam que fosse preciso, demonstra respeito pelos alunos e noção da responsabilidade que terão como professores.

Sobre a situação da Música na escola, Alcindo reflete a partir de seu conhecimento da área relacionando-o com as situações de estágio, quer na universidade, quer na escola. Faz um diagnóstico em tom de desabafo sobre a reação dos alunos diante de algumas atividades e se posiciona perante o que já está estabelecido:

[...] tu precisa mostrar o resultado e resultado fora daqui é tu cantar uma musiquinha bonita no Natal, quando tem Natal; pro Dia das Mães, daí é essencial, tem que ter, sabe. Então tu passa numa coisa comum, tu não consegue... Nossa! Se eu escuto música hoje, pra ver a quantidade de coisas diferentes que tem de música, de maneiras de fazer música, de se expressar, e tu continua cantando a mesma musiquinha pra mãe, sabe, no Dia das Mães, e queira ou não tu tem que ficar dois meses ensaiando com as crianças porque tu só tem uma hora por semana. Sabe, uma hora que tu não pode nem cobrar muita coisa porque eles não estão muito a fim de fazer aquilo. Porque é chato! Lógico que é chato. E daí tu não pode cobrar, porque eles não se envolvem com isso. Eles não estão a fim (Alcindo, ESE, p. 6).

De acordo com Shor, a reação dos estudantes tem sido de recusa a situações que não lhes fazem sentido, levando ao que ele denominou de “greve de desempenho” (FREIRE; SHOR, 1986, p.16), percebida e justificada por Alcindo no caso relatado. Isso também resulta do estado de estagnação em que se encontra a escola em relação às transformações pelas quais passou a sociedade.

Alcindo também menciona a falta de condições da escola, não apenas material, mas de interesse pela aula de Música, como algo que se reflete no desinteresse dos alunos e na desmotivação dos estagiários:

Eu acho que é um pouco de descaso da escola também, sabe, porque eu tenho a impressão que a aula de Música é um recreiozinho que eles têm. A própria escola não dá importância pra isso, ela abriu as portas pra fazer o

estágio, mas ela não se envolve, [...] “pode fazer o estágio, mas não incomode”, sabe, eu tenho essa impressão. Porque eles não fazem nem questão que tu participe de nenhuma reunião. Eles não incentivam muito os alunos a manter um estudo sério de Música, levar a Música a sério, não ser simplesmente uma brincadeira. Eu acho que tudo isso tem a ver. (Alcindo, EEM, p. 3).

E esse descaso da escola e dos professores eu acho que reflete muito nos estagiários. Eles próprios percebem que ninguém está dando valor, sabe, que ninguém se importa. Então, da mesma forma que eles não se importam, que tu chegue lá e faça alguma coisa, e não estão nem olhando, do mesmo jeito é a tua aula, tu vai lá, dá a aula que tem que dar e vai embora. Se tudo fosse mais ativo e mais sério, daí eu acho que até o estagiário ia chegar com mais vontade, porque os alunos iam estar prestando mais atenção, eles iam estar aprendendo mais [...] (Alcindo, EEM, p. 3).

Bellochio (2001) chama a atenção para a importância de ações e discussões que envolvam a universidade e a escola na formação de professores para a atuação em escolas de Educação Básica. Isso poderia ser feito por meio de trabalhos colaborativos entre essas instituições visando à aproximação entre “formação profissional e ação educativa”, de modo que isso fosse permeado por “reflexões, teorizações e realizações em ensino de Música na escola” (Ibid., p. 47). Essa aproximação traria um benefício mútuo, na medida em que se poderia construir novos conhecimentos e estratégias com base em suas próprias realidades, experiências e saberes.

Em relação ao processo de construção da docência, Ana fala da diferença de ter experiência com a docência em Música e do quanto essa prática é fundamental para o desenvolvimento do professor enquanto profissional da Educação. Considera que alguns aprendizados ocorrem no exercício do pensamento e das ações pedagógico-musicais com os alunos em sala de aula.

[...] eu acho que tem mesmo um jogo de cintura, eu acho que tem um jeito de falar com o aluno, não é aquela preocupação tanto assim como eu vou falar, como eu não vou falar. Isso tá, isso vem, tu não entra na sala e pensa “o que que tem no meu plano?”, eu acho que isso muda completamente, [...] então isso a prática fora ajuda muito. Não é aquela preocupação tão grande assim, eu vi colegas meus dando aula, então assim “Ah, como eu vou falar com eles?”, ou então assim uma demora entre explicar uma atividade e fazer outra coisa e lembrar o que que tinha no plano pra correr e procurar a atividade, isso é o que a prática auxilia. Porque tu faz a atividade e tu já vai pra outra, isso é intrínseco, parece, tu te acostuma com isso. Tu te acostuma de estar à frente de uma turma que tu vai ter que explicar umas coisas, isso eu acho que é o legal, que a prática ou a experiência te traz. Mas faz parte em alguns..., alguma hora tu tem que começar, então eu lembro quando eu dei aula na saída de Ivoti, era um caos também, mas isso acho que a prática te ajuda mesmo, a falar, o teu

contato, o teu olhar da turma, tu olhar para o rosto das crianças, isso eu acho que ajuda mesmo (Ana, EEM, p. 8).

Em relação ao aprendizado, a dupla constatou que ele ocorreu nos dois sentidos, por parte dos alunos e por parte deles. Para Ana, um dos aprendizados do estágio supervisionado foi o desenvolvimento do que ela chamou “a parte escrita”, ou seja, a confecção de relatórios e planos de aula. Alcindo destacou que a vivência em ambiente escolar propiciada pelo estágio auxiliou na compreensão da complexidade presente no ato de ensinar. A dupla também percebeu que os alunos têm sua própria maneira de demonstrar o aprendizado.

[...] eles só não deram a resposta do jeito que a gente queria, nas palavras que a gente queria. Mas se tu prestar atenção neles, na forma como eles vão expressar o que eles aprenderam. Pede pra eles o que que é ritmo, eles não sabem dizer, eles não têm esse vocabulário pronto, mas eles sabem o que que é. Tu diz o que que é melodia, eles sabem o que que é. E na hora que tu coloca o som “onde é que está a melodia?” eles reconhecem tudo isso, só que eles não falam do jeitinho que tu quer, “a melodia está no soprano, o violino está fazendo a melodia”. Eles não falam, mas eles sabem que está ali (Alcindo, EEM, p. 9).

Em relação a esse aprendizado, sobre a forma de demonstrar a compreensão dos conteúdos musicais, Ana complementa o pensamento do colega:

[...] eu acho que é mais uma carta na manga que tu tem depois que tu passa por um estágio, é mais uma situação que tu viveu, mais uma coisa que tu pode tirar dali, [...] no início parecia que eles não estavam pegando, não estavam dando pra gente a resposta que a gente queria, mas no final do ano a resposta deles foi muito interessante, foi a resposta deles. Então, nem sempre eles vão fazer o que a gente está esperando que eles façam, mas eles aprenderam a música do jeito que eles podiam aprender. [...] esse retorno não é imediato, como a gente espera. Tu dá três aulas e já quer que eles tenham entendido. Tanto que chegou no final [...] eles conseguiam dizer o que que era ritmo, o que que é harmonia, qual a diferença de harmonia e melodia, mas não sabiam dizer da maneira que a gente queria ouvir. Porque depois quando eles fizeram as composições deles, eles colocavam [...] as coisas, identificavam muito bem o ritmo, um sabia que o outro estava batendo fora, não todos, óbvio. Mas esse resultado não vem tão de imediato como a gente espera (Ana, EEM, p. 5).

Ana e Alcindo também concordam que o estágio supervisionado ajuda a formar o professor e avaliaram positivamente a realização de um ano de estágio em uma mesma turma. Alcindo referiu-se aos conhecimentos de metodologias e autores mais representativos como uma contribuição importante do curso, porque acredita que seria difícil esse conhecimento sem a orientação dos professores. Além disso, no estágio, segundo ele, “*tu aprende a pensar e resolver o teu problema*” (Alcindo, ESE, p. 19).

Ana considera que o estágio auxilia na formação para a docência, mas proporciona um ponto de vista da profissão distinto daquele a ser vivenciado na atuação profissional e aponta alguns dos motivos. Segundo ela, “o estágio é importante [mas] ele não dá uma visão assim muito real, uma por essa história de ser em dupla, outra por essa história do pouco tempo” (Ana, EEM, p. 7). E faz uma avaliação mais ampla da atividade, a partir de sua visão dos colegas de estágio:

*Então assim, agora no que a gente está vivendo, o estágio é visto como qualquer outra cadeira e mais chata, porque tem que ir lá dar aula e fazer um monte de relatórios. Assim ele é visto. Não é visto como uma **formação** de professores. Eu acho que pra formação de professores falta um pouco. Falta mais prática... Prática não em sala, prática de autoconfiança dos próprios colegas, nas didáticas musicais, um maior relacionamento, não sei, teria que ser achado uma outra forma de unir mais isso, despertar isso de alguma forma diferente, porque assim não, assim o estágio está sendo visto como uma matéria a cumprir (Ana, ESE, p. 10).*

A atividade docente de Ana e Alcindo revelou uma preocupação com algumas questões sobre as quais consideram que a formação acadêmica deixou a desejar: a realidade de atuação. O preparo para o enfrentamento de situações como as diferenças (racial, física, social, religiosa), a visão da profissão como algo a mais que o ensino da Música foram aspectos, segundo eles, pouco ou nada abordados no curso de formação. Na constituição de seu processo formativo para a docência a dupla destacou a necessidade de a escola participar mais ativamente na inserção dos estagiários de Música, fornecendo suporte material e pedagógico, mas também valorizando a presença dos licenciandos e da educação musical em sala de aula.

Em sua prática pedagógica constataram que os alunos têm tempos diferentes de aprendizado e que possuem formas próprias de expressar os conhecimentos apreendidos. Reforçaram suas convicções sobre a importância de aprenderem Música fazendo Música, embora admitissem a necessidade de recorrer a outros artifícios para manter o “controle” da turma, o que classificaram como uma contribuição do estágio. Suas conclusões resultaram das discussões na aula de orientação e, sobretudo, de suas vivências curriculares e extracurriculares (experiência profissional de Ana, e como músico, de Alcindo).

O estágio supervisionado configura uma parte do processo formativo dos cursos de Licenciatura que, diante dos dados sobre a realização do estágio em

duplas e da experiência docente dos estagiários investigados, demonstrou ter foco na construção problematizada e refletida da docência. Desta forma, verifica-se um processo de relação com a escola de Educação Básica, comumente o primeiro contato da maioria dos licenciandos nesse espaço como professores.

Enquanto os demais componentes curriculares fornecem subsídios teóricos em várias áreas (musical, pedagógica, didática, metodológica), o estágio é o momento e o espaço de elaboração de alternativas, resolução de problemas, de travar conhecimento com a realidade educativa e com o campo de atuação, procurando estabelecer conexões com o restante do curso para sustentar as ações pedagógicas postas em prática. Também nesse processo o compartilhamento da experiência com os colegas é fundamental na constituição da docência, permitindo aprender pela interação com o outro. Essas questões relacionam-se diretamente com as concepções dos acadêmicos sobre o estágio, demonstrando que os aspectos destacados por eles são reflexos do pensamento, das vivências, das reflexões *para, sobre e na* atividade de estágio supervisionado.

5. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PONTOS PARA (RE)PENSAR O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES

A partir das concepções sobre estágio e sobre a orientação, o trabalho em duplas e a atividade docente dos estagiários, percebi que o estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM tem contribuído na formação para a docência em Música. Essa contribuição não é proporcionada apenas pela inserção e atuação na escola, mas por um conjunto de atividades, ações e mediações desenvolvidas ao longo dos desafios inerentes às funções de docência, que assumidos e efetivados ao longo do estágio viabilizam o processo formativo e auxiliam na construção da docência em Música.

As concepções dos licenciandos atestam a importância do estágio como disciplina que possibilita uma articulação entre os componentes curriculares musicológicos, pedagógicos e metodológicos. Esta articulação é concretizada por meio das atividades inerentes ao estágio, tais como: plano de ensino, planos de aula, execução das atividades, avaliação das aulas e do próprio planejamento. Sabe-se, contudo, que a realização delas, por si só, não garante a constituição do processo formativo, se não for conjugada com ações de problematização, mediação e compartilhamento, nas quais a orientação e a relação com os colegas são fundamentais.

Esta pesquisa ressaltou, também, alguns aspectos problematizados pelos licenciandos acerca do estágio supervisionado especificamente em relação à preparação para a docência. A forma como a escrita de planos de aula e relatórios era solicitada⁵⁹ foi posta em debate pelos informantes, que a consideraram excessivamente normatizada tendo em vista que demandava muito tempo e não era vista por eles como uma ferramenta de reflexão e aprendizado da docência, mas

⁵⁹ Nas palavras de um dos informantes “*saber que eu vou ter que fazer um relatório escrito, começando com tal palavra, terminando com tal palavra*” (Alcindo, ESE, p. 5), fazendo uma descrição pormenorizada de como planejavam fazer a atividade antes de ela ser realizada, sendo que as atividades não se efetivariam daquela maneira, considerando que, muitas vezes, o que se planeja não é o que se concretiza.

como mais uma tarefa a ser cumprida. Também foi criticada pelo fato de que essa prática, efetivada nesse formato, não será útil no exercício da profissão, inclusive por não ser viável em termos de tempo. Julgam importante a realização do planejamento e do relatório como meio de organização do tempo da aula, da reflexão *para, na e sobre* o trabalho na escola, mas sugeriram outras formas de realização desses procedimentos. O exemplo dado foi o de um planejamento no qual fossem simplesmente listados os conteúdos, os objetivos e as atividades, sem uma descrição pormenorizada de como fariam e que o relatório fosse quase uma narrativa mediante a qual pudessem escrever o que realmente foi importante para cada um em cada aula e a partir disso refletir, questionar e propor, semelhante a um diário de classe.

Outro aspecto abordado por alguns estagiários em relação ao estágio supervisionado foi o fato de ele ser realizado apenas na escola de Educação Básica. Por representar apenas um dos campos de atuação do licenciado em Música e ainda com poucas possibilidades de inserção pelo fato de esta disciplina não ser obrigatória nas escolas, eles argumentaram que gostariam de fazer o estágio em outros tipos de atividades, como em oficinas de Música, corais, grupos instrumentais, entre outros. Lembro nesse caso que a legislação prevê que a formação de professores em cursos de Licenciatura de graduação plena seja direcionada à Educação Básica, no entanto, em razão de a Música ainda não ser obrigatória na escola e também não dispor neste espaço de condições desejáveis a sua instituição – como o acompanhamento de um professor mais experiente –, é pertinente a consideração dessa questão no debate acerca do estágio supervisionado.⁶⁰

A pesquisa também evidenciou, com base no depoimento de uma estagiária que já atuava como professora de Música, que a formação para a docência, proposta pelo curso foi vista como preponderadamente teórica. A licencianda destacou a falta de preparação no que se refere às diferenças (religiosas, necessidades especiais) e de referenciais docentes de ordem prática, como atividades, como abordar os alunos, especialmente considerando que muitos dos

⁶⁰ Cabe ainda considerar que, no curso em questão, existe a disciplina Práticas Educativas e que o PPP do curso propõe que os alunos realizem atividades docentes em outros espaços que não o escolar. Assim, pelo PPP do Curso, as práticas educativas ocorrem em espaços não escolares e o estágio curricular supervisionado no espaço escolar.

acadêmicos que estarão diante da turma sequer se imaginaram dando aulas para uma turma de Educação Infantil, por exemplo.⁶¹

Nesse ponto constato a necessidade do debate acerca de como a formação de docentes é vista e entendida por professores formadores e alunos na universidade. De um lado, os professores formadores que acreditam na importância de um embasamento teórico que permita aos licenciados um conhecimento aprofundado do campo da Música, da Educação e da Educação Musical para que isso viabilize a construção da docência a longo prazo, como ferramenta a um desenvolvimento a ser atingido individualmente. De outro lado o licenciando, que vivenciando as situações do cotidiano da escola, quer ou precisa de soluções imediatas para os problemas com que se depara, como indisciplina, ou como atrair a atenção do aluno para os conteúdos que eles têm a ensinar.

Por essas razões defendo a necessidade de que o debate seja instaurado. Acredito que, atualmente, esta seja uma questão que está posta a todas as disciplinas presentes na educação escolar tendo em vista as transformações da sociedade. O que é importante para professores formadores, para licenciandos e para os docentes que já atuam nas escolas? O que realmente é necessário? Quais os dilemas que carecem de soluções urgentes? No caso da Música, como podem ser contemplados os conhecimentos das áreas musical, pedagógica, metodológica, histórica, de pesquisa, e ainda dar conta das necessidades que o licenciando terá no campo de atuação, que é abrangente, considerando que existe uma possibilidade muito grande de que esse aluno não irá trabalhar apenas com a Educação Básica?

Para responder algumas dessas questões, que não são exclusivas da docência em Música,⁶² uma das possibilidades é recorrer ao professor orientador de estágio. Mediante atitudes de problematização e reflexão, a orientação pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento em relação às ações desenvolvidas. Essa postura reflexiva não diz respeito apenas aos aspectos técnico-instrumentais do ensino de Música, como conteúdos e metodologias, mas viabiliza percepções da

⁶¹ Nas palavras de Ana: *“Como que assim, o pessoal que sonha fazer música popular e ser músico de banda é largado numa turma de Educação Infantil sem nunca ter brincado!? E daí ele lê lá como, no livro, “a brincadeira funciona assim” e vai lá pra aula sem nunca ter brincado, isso eu acho complicado”* (Ana, ESE, p. 5).

⁶² Como pode ser visto na dissertação de Agostini (2008), que investigou o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFSM.

interação com o contexto, envolvendo outra instituição e outros sujeitos, ou seja, são questões da ordem do cotidiano das relações escolares de estágio. O incremento dessa cultura de observação e análise, que pressupõe a reflexão, é importante na constituição do processo formativo, pois permite aos estagiários perceberem a complexidade do processo educativo e vislumbrarem uma possibilidade de interagir conscientemente com o contexto na busca de soluções para situações difíceis ou conflituosas.

Outro ponto a destacar dessa investigação foi a realização do estágio em duplas, revelando-se um interessante espaço formativo de compartilhamento e, em consequência, de construção da docência. Mesmo tendo consciência de que a atuação profissional futura será realizada individualmente, o estágio em duplas cumpriu seu objetivo formativo na medida em que colaborou para a aquisição de segurança por parte dos estagiários, condição indispensável ao exercício da docência. Permitiu a ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos pela interação entre os pares e potencializou as ações *para* e *na* sala de aula, porque eram duas as intervenções, as quais não se mostraram dicotômicas, devido ao planejamento e a sua afinidade.

A prática docente das duplas mostrou uma elaboração conjunta da docência que resultou do compartilhamento de suas concepções, ações, experiências pessoais prévias, crenças e expectativas sobre o ensino de Música, com as exigências do componente curricular. Os focos da atividade docente revelaram-se distintos nas três duplas, com destaque para a prática pedagógico-musical, o conhecimento da organização e do trabalho escolar e para a reflexão acerca da preparação proporcionada pelo curso para o estágio e, conseqüentemente, para a docência. Com relação a esses focos é possível fazer algumas considerações.

Desde a elaboração do plano de ensino até a avaliação do trabalho as três duplas percorreram um trajeto sinuoso até atingirem um ponto em que pudessem encontrar a melhor forma de trabalhar, incluindo a seleção de conteúdos, repertórios e metodologias. Embora com dificuldades ou problemas diferentes, o caminho dos estagiários para um desenvolvimento da docência passou pelo respeito e pela consideração de suas crenças, ideais, preferências, habilidades e experiências de

vida - musicais e pedagógicas -, seja na elaboração das atividades, na seleção do repertório e inclusive na avaliação da turma e do próprio trabalho.

O contato com a escola, a vivência de situações difíceis ou de conflito, a busca de soluções e a discussão coletiva realizada no estágio supervisionado foram ações significativas. Assim, a experiência docente como estagiário permitiu a emergência de conhecimentos essenciais ao exercício da profissão e a conscientização de outros saberes necessários, mesmo que não adquiridos durante a atividade, especialmente em relação à forma de interagir com os alunos, como eles aprendem e demonstram seus aprendizados, considerações a serem feitas na estruturação de uma proposta de Música, como avaliar, para citar algumas.

O tratamento das dificuldades por meio de uma postura de tomadas de decisão baseadas na reflexão favoreceu a mobilização de conteúdos adquiridos em outros componentes curriculares para atender de forma adequada às situações do estágio. Para os estagiários, muitos dos conhecimentos repassados no curso somente fizeram sentido a partir da realidade concreta do estágio. Essa mobilização, também mediada pela orientação, demonstra que além da função formativa, oferece aos sujeitos uma variedade de perspectivas sobre as ações que desenvolvem. Além disso, os saberes teóricos são ressignificados ao se conectarem aos saberes da ação, construídos pelos professores na prática institucional (PIMENTA; LIMA, 2004).

Desse modo, o estágio supervisionado configura-se como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA, 1995), em detrimento da concepção de que ele significa apenas o momento prática. Nesse sentido também, a permanência de um ano letivo na mesma turma foi destacada como um fator importante no processo de formação docente, pois proporcionou aos estagiários mais tempo para promoverem a adaptação, conhecerem melhor a turma e para que pudessem problematizar e fazer diversas tentativas na busca do melhor aproveitamento em termos de aprendizado de Música por parte dos alunos e da docência em Música deles próprios.

Inseridos durante dois anos na escola, considerando os quatro semestres de estágio supervisionado, os licenciandos tiveram a oportunidade de conhecer, paralelamente à realidade da sala de aula, a organização e a dinâmica do trabalho

escolar. Além de participarem de algumas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, puderam compreender a organização por turnos e a situação da Música naquele contexto.

A carência de condições materiais para o trabalho com Educação Musical e a falta de interesse demonstrados pela escola com relação a esse componente, foram pontos negativos destacados pelos estagiários quando da sua prática. Na visão deles, isso pode representar um empecilho para a realização do estágio, na medida em que se sentem desmotivados, pois percebem que aquilo não está sendo valorizado pela escola e, por isso, não é importante.

Outra questão que veio à tona nas falas dos estagiários diz respeito à preparação para o estágio supervisionado proporcionada pelo curso. Além de se sentirem despreparados para o enfrentamento de determinadas situações (como em relação às diferenças raciais, religiosas, necessidades especiais, indisciplina, chamar a atenção dos alunos), os estagiários se manifestaram quanto à falta de conexão entre as disciplinas do curso. Efetivamente, o estágio supervisionado é o espaço e o momento de inserção do aluno na escola para o exercício da atividade docente em todas as suas dimensões, devendo ser conduzidas e mediadas por um professor orientador. Por meio destas relações, o estagiário deve adquirir um repertório de conhecimentos sobre a docência que o capacite a se iniciar na profissão. As demais disciplinas, no entanto, é que deveriam fornecer o necessário suporte musicológico, didático, pedagógico e metodológico para essa atividade docente.

Em relação a essa questão, que também se refere à preparação para o estágio, os depoimentos revelaram que o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos teóricos adquiridos nos demais componente curriculares tem ficado apenas a cargo dos acadêmicos, praticamente inexistindo uma preocupação do curso com a contextualização de determinadas disciplinas na formação do professor de Música. Dessa forma, sem ter o contato com a sala de aula escolar, até mesmo as questões abordadas nas disciplinas de Educação Musical geram um estranhamento, porque os alunos estão com o pensamento em relação ao ensino de

Música, voltado, principalmente à aula individual de instrumento/canto, ou teoria musical.⁶³

Embora os alunos também precisem estar envolvidos nesse processo, o estágio supervisionado deve ser uma preocupação de todo o curso. Nas Licenciaturas, todos os componentes curriculares têm o dever de contribuir para a formação de professores, a partir de uma postura crítica, analítica, inclusive no intuito de possibilitar o desenvolvimento de novas propostas de educação (PIMENTA; LIMA, 2004).

Alguns fatores contribuem sobremaneira para que esse distanciamento que se tem percebido ocorra. Talvez o primeiro deles seja a própria organização curricular, que por ser disciplinar acaba fragmentando os conhecimentos que segundo Pimenta e Lima (2004) sequer se configuram teorias, mas apenas saberes disciplinares, por se mostrarem descontextualizados do futuro campo de atuação profissional. Outro fator pode se originar do fato de que grande parte dos docentes que ministram as disciplinas sejam egressos de cursos de Bacharelado em instrumento, canto, composição ou regência, e muitos deles não estão envolvidos nas discussões do campo da Educação e Educação Musical e tampouco da atuação em escola de Educação Básica. Além disso, a alocação das disciplinas didáticas e metodológicas – e seus respectivos professores - em outro departamento (no caso o de Metodologia do Ensino, no Centro de Educação) contribui para o distanciamento percebido entre os campos Música e Educação.

A fim de que o estágio supervisionado compartilhe com os demais componentes curriculares a responsabilidade de fazer com que os alunos percebam a finalidade do curso, faz-se necessário o engajamento dos professores – e da instituição – na busca de um trabalho em conjunto (ISAIA; BOLZAN, 2006). A partir dessa idéia, considero uma necessidade a realização de ações integradas entre os componentes curriculares que potencializem o processo formativo. Talvez o primeiro passo seja procurar conhecer o que acontece nas demais disciplinas para então buscar alternativas. Uma delas poderia ser a realização de avaliações integradas, trazendo os conhecimentos de Percepção Musical ou História da Música, por

⁶³ Isso também é agravado pela quase inexistência de Educação Musical nas escolas.

exemplo, para o campo da Educação Musical, desafiando as áreas a se interconectarem e problematizarem pontos que estão presentes nas orientações de processos formativos de professores de Música. Ou ainda, atividades que insiram o aluno desde o primeiro semestre do curso na escola, com a finalidade de realizar observações e elaborar planos de ensino com base nas disciplinas que estão cursando, entre outras.

Se por um lado a atuação na escola não é uma preocupação do curso, mas apenas de algumas disciplinas e, especialmente, do estágio supervisionado, por outro lado este tem favorecido a constituição da docência por um conjunto de fatores, entre os quais se destacam:

- A busca da integração entre atividades teóricas e práticas;
- A reflexão a partir da experiência;
- O auxílio na transposição do saber acadêmico e do senso comum para a construção de um conhecimento profissional;
- O estímulo ao compartilhamento como ferramenta para a constituição da identidade docente;
- A mediação entre a universidade e a escola.

Estes são aspectos fundamentais a serem observados durante o processo formativo e de construção da docência, na medida em que o trabalho docente pressupõe uma constante ressignificação de saberes, construindo e reconstruindo o conhecimento, “ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história” (LIMA, 2002, p. 41).

Nessa perspectiva, o curso de Licenciatura é parte inicial da construção docente. A consciência do inacabamento (FREIRE, 1996), que resulta da compreensão de que a Educação é um campo em constante movimento, que deve acompanhar as transformações humanas, sociais, econômicas e culturais da sociedade, é fundamental para que se vislumbre a continuidade da formação como uma necessidade e uma responsabilidade de cada professor (e não apenas da formação inicial) ao longo de sua trajetória profissional.

Nesta investigação foi possível detectar que a compreensão da complexidade que permeia as práticas educativas passa por uma percepção do aluno que contemple todas as suas dimensões e não apenas como um dos tantos indivíduos que estão presentes na sala de aula. Da mesma forma a proximidade, a compreensão e o enxergar através das reações e atitudes fazem parte da construção da docência.

Em relação ao ensino de Música, a pesquisa confirmou a importância, na perspectiva dos estagiários, de uma relação mais estreita com as atividades de realização musical no espaço de sala de aula na escola, em que a execução, a composição e a apreciação realmente constituam a essência do ensinar Música na escola, muito mais do que atividades de apenas falar sobre Música. A valorização desse conjunto de atividades na aula de estágio favorece o envolvimento e o aprendizado dos alunos, além de proporcionar um maior aproveitamento e desenvolvimento da docência dos estagiários. Isso se tornou claro pelo aproveitamento e utilização de repertório, conteúdos, metodologia e experiência musical e didática que os licenciandos já traziam em sua bagagem de conhecimentos formais (das disciplinas, das atividades extracurriculares e de outros espaços de vivências musicais e pedagógico-musicais) e informais (de grupos vocais, instrumentais, bandas). O que se percebe é que não faltam conhecimentos musicais aos estagiários; o que ainda se faz necessário é relacionar os conhecimentos adquiridos no curso com a realidade de atuação, para que a formação para a docência em Música seja potencializada nas atividades de estágio curricular supervisionado.

Por tudo isso, uma conclusão possível é que o estágio supervisionado deve ser visto com uma forma de

[...] eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional no sentido de os cursos não se enclausurarem em torre de marfim e os profissionais não se eximirem das responsabilidades de repensarem de contínuo e de reorganizarem suas práticas. Por isso, além das vinculações permanentes dos cursos e dos professores com as organizações profissionais respectivas, os estágios devem levar os profissionais em formação a uma efetiva e progressiva inserção no mundo para que se preparem, não simplesmente para se adaptarem às exigências e demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho (MARQUES, 2006, p. 97-98).

Penso que esse hiato entre a formação inicial formal e a vida profissional da qual fala Mario Osorio Marques possa ser o espaço destinado à contribuição da escola, seu envolvimento e responsabilidade na formação de professores, inclusive por ser ela a principal interessada no processo. Creio que algumas das necessidades acerca da formação de professores, especialmente aquelas sentidas na atuação na sala de aula escolar, podem e devem ser problematizadas e trabalhadas de uma forma mais concreta e aprofundada com a experiência e o conhecimento prático que, embora sem rigor científico, tem sido produzido na escola (por professores, equipe pedagógica, direção, alunos, funcionários) em sua trajetória. Então, existem lacunas que dificilmente serão preenchidas somente pela universidade. Obviamente algumas questões continuarão sem resposta, na medida em que ser professor é uma tarefa que se constitui na prática de sala de aula e esta envolve a complexidade da profissão e do espaço no qual acontece. Por essas razões é que, inclusive a formação continuada, precisa clamar pela voz que vem da escola, compondo redes entre universidade e escola, licenciandos, professores formadores e das instituições de ensino básico.

Na realidade o que se almeja concretamente é que o processo formativo de professores seja tratado nos cursos de Licenciatura numa perspectiva integradora, reflexiva e transformadora, tendo no estágio supervisionado um importante e fértil terreno para a construção da docência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a construção da docência em Música no estágio supervisionado na perspectiva de estagiários do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM revelou concepções que se relacionam com o curso na sua integralidade, remetendo à preparação para o estágio, à relevância dessa inserção na escola para a construção da docência e como contato com o futuro ambiente profissional. Também mostrou a importância desse componente curricular no processo formativo, especialmente pelo enfoque teórico-prático, além de contextualizar o Curso de Licenciatura em Música.

No contexto desta pesquisa o processo de construção da docência no estágio esteve diretamente relacionado com a atividade docente e a orientação que, valendo-se de ações de mediação, envolveu a formação acadêmica, a prática na escola, a reflexão, a sugestão, o aspecto humano, sem os quais poderia representar apenas mais uma atividade prática entre tantas outras. Para além da orientação, entretanto, a realização do estágio em duplas fez emergir suas potencialidades na construção da docência em função do compartilhamento entre os colegas.

Nesse sentido, retomo a questão de pesquisa, ou seja, como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação de professores de Música? Mediante a leitura e a interpretação dos dados percebi que o estágio supervisionado pode potencializar o processo de construção da docência quando atender a algumas especificidades relacionadas com suas características e sua operacionalização no decorrer do curso de formação de professores, no caso Licenciatura em Música. Assim, destaco algumas dessas necessidades a serem atendidas para que este componente curricular insira-se no processo formativo, favorecendo então a construção da docência:

- Inserção do licenciando na escola de forma problematizadora e contextualizada e não apenas como cumprimento de mais um componente curricular, pré-requisito para se formar;

- Execução de atividades disciplinares como plano de ensino, planejamento e relatórios como ferramenta de reflexão, problematização e desenvolvimento, bem como de descoberta do ser professor;⁶⁴
- Enfrentamento de desafios complexos inerentes à docência;
- 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);
- Promoção de ações mediadoras de problematização e reflexão, especialmente por parte do professor orientador dessa atividade;
- Estreitamento da relação entre a universidade e a escola, convocando esta para assumir seu papel na formação de professores;
- Envolvimento mais estreito dos licenciandos na realização e avaliação do estágio supervisionado.

A inserção do aluno na escola precisa ocorrer de maneira problematizada, consciente e reflexiva e seu planejamento, ações e avaliação não podem estar desvinculados do contexto formativo, seja na universidade, seja na escola. A mediação entre a formação acadêmica e a atuação na escola é tarefa do professor orientador de estágio e da própria instituição de educação básica. Universidade e escola devem estar atentas a todas as questões que envolvem o “ingresso” do acadêmico nesta última no papel de professor, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas ao ensino de Música. Assim, o estágio concorre para a formação para a docência em Música na medida em que as situações vivenciadas gerem conhecimentos sobre essa prática, conduzindo os futuros profissionais a adquirirem referenciais próprios sobre a atividade docente. Isso ocorre pelo enfrentamento das dificuldades e dos desafios percebidos e das conquistas advindas da transposição desses obstáculos.

Desta forma, a situação ideal em relação à formação de professores inclui necessariamente um trabalho compartilhado entre instituição formadora e escola. Esta deveria ter tanto interesse e envolvimento quanto o próprio curso de Licenciatura na formação de professores na medida em que poderá receber esse

⁶⁴ Para tanto o professor responsável pela disciplina pode optar pela maneira que melhor irá atender ao perfil de cada turma, quem sabe partindo do informal para o formal. Também poderá optar por uma construção conjunta na forma de implementar esses procedimentos.

professor em suas salas de aula como um profissional. Esse é um ponto a ser debatido com mais profundidade, inclusive no nível das políticas públicas, porque sem o acompanhamento ativo da escola – pelo professor regente, pela equipe pedagógica ou outros – o processo carecerá de uma das importantes dimensões do processo educativo, ou seja, o espaço efetivo da realização docente.

Ressalto ainda que foi possível apresentar a situação gerada em virtude da instituição das 400 horas de estágio supervisionado e do quanto a permanência de três semestres em uma única escola e um ano em uma mesma turma de alunos foi significativa para a constituição da docência, em detrimento de apenas um semestre. Este foi um ponto positivo proporcionado pela Resolução CNE 2/2002, pela conseqüente forma de pensar a formação de professores e da reforma curricular do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM.

Concluindo, é necessário registrar que, como parte integrante de um curso, os relatos das experiências das turmas de estagiários devem fornecer subsídios para as práticas docentes de outros licenciandos. As produções resultantes do estágio, como planejamentos, relatórios, atividades, além dos obstáculos e formas de ultrapassá-los, precisam ser divulgadas e analisadas criticamente em encontros da área, com professores e futuros estagiários, ao longo dos cursos, servindo, inclusive, como material de pesquisa. Isso se faz necessário no intuito de evitar que as gerações transitem nos cursos obrigadas a começar sempre do mesmo ponto (MARQUES, 2006, p. 98).

O exposto remete à Educação Musical enquanto área de conhecimento, à importância que a formação de professores possui e às potencialidades que o estágio supervisionado pode adquirir nesse processo. Estudos anteriores já apontaram para a valorização de situações que conduzam à edificação de conhecimentos que auxiliem diretamente na prática do professor, os quais devem ser produzidos por todos aqueles que se encontram no exercício da docência, sejam eles professores atuantes ou estagiários. Além das publicações, dos encontros e seminários na área, que ainda reúnem e atingem um número restrito de interessados, outras atitudes podem ser tomadas para potencializar esse processo. Uma delas talvez possa ser a criação de uma cultura de discussão dentro dos próprios cursos, com professores e alunos que já realizaram o estágio e os que

ainda vão enfrentá-lo, com a finalidade de proporcionar experiências de mediação e compartilhamento. Da mesma forma, a busca de uma aproximação com egressos dos cursos de Licenciatura pode alimentar o debate sobre a formação para a docência em Música.

Acredito que, a partir dessa investigação, é chegado o momento de pensar em algumas ações a serem trabalhadas nos cursos de Licenciatura como forma de potencializar a formação para a docência em Música. Como sugestões, destaco a organização de grupos de pesquisa sobre o ensino de Música e a produção e análise de material didático-musical, envolvendo professores e alunos dos cursos superiores. Também considero válido o estímulo à apresentação de trabalhos realizados no estágio por acadêmicos - e em outras atividades docentes - em eventos da área.

O estudo sobre a construção da docência no estágio supervisionado permitiu que fossem vislumbradas temáticas relevantes para pesquisas futuras. Uma delas diz respeito à constituição da identidade docente, especialmente a partir de egressos dos cursos de Licenciatura que atuam em escolas de Educação Básica. Outra opção seria uma investigação sobre a vida profissional de egressos dos cursos de Licenciatura, no sentido de verificar onde estão, efetivamente, atuando esses indivíduos, e como analisam as relações entre sua formação e o espaço de atuação profissional.

A partir dos dados extraídos desta pesquisa, ou seja, de que o Curso de Música carece do estabelecimento de conexões entre as disciplinas, outra sugestão é conhecer a perspectiva dos docentes que ministram as disciplinas nos cursos de Música acerca do estágio supervisionado e da formação de professores. A opção dos alunos pela Licenciatura em Música também é um tema relevante, especialmente considerando questões levantadas pelos estagiários em relação ao desconhecimento dos objetivos do curso por ocasião do ingresso na Licenciatura em Música.

Ao fim desta dissertação, defendo o estágio supervisionado como componente curricular que, por oferecer condições propícias, possibilita a organização, a sobreposição e a união dos "tijolos", edificando esta obra complexa

que é a docência. A edificação dessa construção, no entanto, depende também, e muito, do aproveitamento que os alunos, no caso os licenciandos, fazem de todo o material prático, teórico, musical e pedagógico que desenvolveram, problematizaram e produziram, que compraram, que trocaram, que encontraram. Ao fim e ao cabo, é importante lembrar que a construção da docência também é resultado de um esforço pessoal, de exercícios de vontade, problematizações teóricas e da prática profissional, dedicação, imaginação, persistência e de muito trabalho. Finalmente, a construção da docência no estágio, sobretudo para quem não tem experiência prévia, é apenas a etapa inicial, o alicerce dessa edificação que é o tornar-se professor.

Cabe, por fim, observar, que o presente trabalho não teve a pretensão de esgotar esse tema, mas fornecer subsídios para compreender a construção da docência e o estágio supervisionado como fatores indissociáveis nos cursos de Licenciatura. O estágio supervisionado precisa e deve ser entendido na perspectiva de um encontro do estagiário com sua profissão e sua professoralidade, vislumbrando, minimamente, um campo em que lhe seja permitido produzir conhecimentos teóricos e práticos em termos de Educação e Educação Musical.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Sandra. **A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM:** envolvimento de estagiários e orientadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica:** uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edina, 1987.
- AZANHA, José Mário Pires. A formação do professor e outros escritos. [S.l.]: Senac, 2006.
- AZEVEDO, Maria Cristina C. C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música:** dois estudos de caso. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. Selma Garrido Pimenta (Org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de Música:** três estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia R. Encontros e desencontros na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFSM/RS. In: CONGRESSO DA ANPPON, 17., 2007, **Anais...** São Paulo, 2007. CD-ROM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental...** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM.** Porto Alegre nº 6, p.41-47, set. 2001.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; BEINEKE, Viviane. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, **Anais...** Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Luciane. Laboratório de educação musical na formação inicial de professores: compartilhando... In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande, 2007, p.1-8. CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, n.2, p. 17-32, 2004.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de professores**: partilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre nº 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 20 de nov. de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Tradução de Andrea Giráldez. In: DIAZ, Maravillas (coord.). **Introducción a la investigación en Educación Musical**. Madrid: Enclavecreativa, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 9, de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 1, de fevereiro de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br-cne-arquivos-pdf-CNE012002.pdf.url>. Acesso em: set. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 2, de fevereiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, da graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br-cne-arquivos-pdf-CNE022002.pdf.url>. Acesso em: set. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução 15, de fevereiro de 2005. Responde a solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: mar. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução 2, de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mar. 2004. 2 disquetes.

CURI, Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. S. d. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Jamil.htm>>. Acesso em: jun. 2007.

DEL BEN, Luciana M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEMO, Pedro. **A nova LDB – ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado** Ivani C. A. Fazenda et al., Stela C. B. Piconez (coord.) Campinas: Papirus, 1991. p. 53-62.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Deisi Sangoi et al. Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados... Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005, p. 17-24.

FREITAS, Deisi S.; GIORDANI, Estela M.; CORRÊA, Guilherme C. (org.) **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GIORDANI, Estela M.; MENDES, Adriane M. M. A subjetividade no processo pedagógico das orientações no ensino superior. In: **Ações educativas e estágio curriculares supervisionados**. Deisi Sangoi Freitas, Estela Maris Giordani, Guilherme Carlos Corrêa (org.), Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 87-107.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife : UFPE, 2006. v. 1. 11p. Disponível em: <<http://www.13endipe.com/paineis>>. Acesso em: fev. 2008.

KENSKI, V. Moreira. A Vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado** Ivani C. A. Fazenda et al., Stela C. B. Piconez (coord.) Campinas: Papirus, 1991. p. 39-52.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado** Ivani C. A. Fazenda et al., Stela C. B. Piconez (coord.) Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Maria. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Maria Socorro Lucena e colaboradores Zuleide F. Garcia et al., 3ª ed., Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2003.

LIMA, Soraiha M.; REALI, Aline M. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência... In: **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** Aline M. de M. Reali e Maria da Graça N. Mizukami (org.). São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235

LIMA, Maria. S. L. Aprendendo didática (inclusive) com a própria história. In: **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério.** Maria Socorro Lucena e Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002. p. 37-46

LIZOVSKI, L. A. et al. Estágio Pré-Profissional: concepções e práticas de professores de Ensino Médio In: IV Encontro Ibero Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, Univates, 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/>>. Acesso em: jun. 2007.

MACHADO, Daniela D. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no Ensino Fundamental e Médio: a visão dos professores de Música.** Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso.** 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** 5ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUEZAN, Fernanda F.; FLEIG, Maria T. Diários investigativos no contexto da orientação e supervisão do estágio curricular. In: **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Deisi Sangoi Freitas, Estela Maris Giordani, Guilherme Carlos Corrêa (org.), Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p 33-46.

MATEIRO, Teresa A. N. **Las practicas de enseñanza en la fomación inicial del profesorado de música en Brasil**: tres estudios de caso. (Tese de Doutorado) – Universidade del País Vasco, 2002a.

MATEIRO, Teresa A. A prática de ensino em Música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal, **Anais...** Natal, 2002b, p. 664-670. CD-ROM.

_____. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, n.2, p. 23-35, 2003a.

_____. A supervisão e a orientação da prática de ensino na formação inicial de professores de Música: o que pensam os estudantes? **Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical**. México: Escuela Nacional de Musica, Universidad Autónoma de Mexico, n.5, p. 55-64, 2003b.

MATTANA, Sandra M. D. Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura... In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Conhecimento local e conhecimento universal, 12., 2004, Curitiba, **Anais...** Acessado no relatório de atividades docentes da Universidade de São Paulo, 2005. p. 7.236-7.252.

MAZZOTTI, Alda J. A.; GEWANDSZANJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MONTANDON, Maria Isabel. O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. António Nóvoa (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1995. p 15-33.

PACHECO, José A. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado** Ivani C. A. Fazenda et al., Stela C. B. Piconez (coord.) Campinas: Papirus, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

REALI, Aline M. de M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Prática profissionais, formação inicial e diversidade... In: **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** Aline M. de M. Realí e Maria da Graça N. Mizukami (org.). São Carlos: EdUFSCar, 2002. p 119-137.

RIVAS, Noeli P. Padilha. Novas perspectivas na formação do professor da educação básica... In: Conhecimento local e conhecimento universal, 12., 2004, Curitiba, **Anais...** Acessado no relatório de atividades docentes da Universidade de São Paulo, 2005. p. 3.044-3.057.

SALVADOR, César Cool. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SEBBEN, Egon E. Estágio curricular supervisionado em Música: relato de um conhecimento teórico/prático. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande, 2007, p.1-7. CD-ROM.

SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** Tradução de Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. Integração teoria-prática no projeto de estágio do curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Adventista de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, **Anais...** Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

SUBTIL, Maria J. D. Formação dos licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande, 2007, p.1-7. CD-ROM.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM:** Porto Alegre, nº2, junho 1995, p 35-52.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música Licenciatura Plena. Santa Maria, 2005. CD-ROM.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. **Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados...** Deisi Sangoi Freitas et al., Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005, p. 17-24.

WILLE, Regiana Blank. Estágio supervisionado: relatos de uma experiência no ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

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.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista semi-estruturada

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

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados de identificação

Nome:

Pseudônimo:

Idade:

Experiências musicais (grupo, instrumentos que toca):

Experiências de ensino:

Andamento do curso:

Concepções dos estagiários sobre o estágio supervisionado.

- Estágio supervisionado: fale sobre sua experiência; o que representou;
- Orientação no estágio: aspectos relevantes, destaques, papel desempenhado.

Processo pedagógico-musical dos estagiários

- Referenciais teóricos e práticos na realização do estágio supervisionado;
- Recursos materiais e procedimentos metodológicos utilizados;
- Seleção de repertório.

Processo formativo para a docência do estágio supervisionado do Curso de Música - Licenciatura Plena da UFSM

- Estágio supervisionado como e no processo formativo para a docência;
- Relação entre estágio e demais componentes curriculares;
- Dificuldades, desafios e conquistas.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista de estimulação de memória**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE MEMÓRIA**

- Comentários gerais sobre a aula assistida.
- 1. O trabalho em duplas na formação para a docência em Música.**
 - 2. Como vocês percebem o processo de construção da docência com relação:**
 - À postura diante da turma;
 - Aos aprendizados na regência da turma;
 - À tomada de decisões; execução das atividades;
 - 3. O que essas aulas contribuíram para a formação para a docência?**
 - 4. O que representou o estágio supervisionado na sua formação?**

APÊNDICE C - Termo de consentimento e livre esclarecimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: O estágio supervisionado no processo formativo para a docência em música: um estudo na UFSM

Pesquisadora responsável: Letícia Taís Buchmann

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM – linha de pesquisa Educação e Artes

Telefone para contato: 55 - 91410892

Local da coleta de dados: Centro de Educação e Escola Edna May Cardoso

1 – Essas informações estão sendo fornecidas considerando sua participação voluntária na pesquisa supra citada que tem por objetivo principal investigar o estágio supervisionado no processo formativo para a docência, sob a ótica de estagiários do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM.

2 – Os principais instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa são: a entrevista semi-estruturada, as observações na escola, gravações em vídeo e a entrevista de estimulação de recordação sobre as aulas filmadas. Esses procedimentos são necessários em função dos objetivos específicos que são conhecer a visão de estagiários sobre o estágio supervisionado, conhecer e analisar suas ações pedagógico-musicais, no estágio e identificar os princípios que caracterizam o processo formativo viabilizado pelo estágio;

3 – As observações e gravações em vídeo serão realizadas durante a seqüência de quatro aulas ministradas na escola em que se realiza o estágio. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos estagiários, sendo a primeira individual e a segunda com cada uma das três duplas que participam do estudo. Os informantes terão acesso à transcrição das entrevistas para que possam fazer supressões, acréscimos e esclarecimentos, bem como solicitar informações sobre o andamento da pesquisa;

5 – A participação nessa pesquisa poderá contribuir com o Curso de Música – licenciatura plena, da UFSM, com a área relacionada com a formação de professores de música, apresentando a situação do estágio supervisionado nesse curso e as possibilidades de melhorar os processos formativos dos professores. Para os participantes da pesquisa o estudo pode representar uma oportunidade de revelar aspectos de sua experiência de modo a favorecer as próximas turmas de licenciandos.

6 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;

8 – As informações obtidas não visam realizar avaliação ou julgamento dos participantes e serão analisadas mantendo o anonimato, utilizando pseudônimos para identificar as falas e ações;

12 – É compromisso do pesquisador utilizar os dados e o material coletado somente para a pesquisa e os trabalhos gerados por desdobramentos da mesma.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que descrevem o estudo "O estágio supervisionado no processo formativo para a docência em música: um estudo na UFSM". Eu discuti com Letícia Taís Buchmann (pesquisadora) sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar da pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades.

Santa Maria, ____ de _____ de
2007.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Disponível em: www.ufsm.br
Acesso em: ago. de 2007.

APÊNDICE D - Carta de Cessão de Direito**CARTA DE CESSÃO DE DIREITO**

Eu, _____, solteiro(a), carteira de identidade número _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas gravadas nos dias: / / ; / / ; transcritas pela mestrandia e revisadas por mim, para _____, carteira de identidade número _____, permitindo que elas sejam utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura: _____

ANEXO

- Pareceres e resoluções do CNE que tratam das Práticas de Ensino e Estágio
- Parecer CNE/CES n.º 744/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997
Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino.
- Parecer CNE/CES n.º 503/98, aprovado em 3 de agosto de 1998
Solicita esclarecimentos da Lei 9.394/96 no que se refere às normas para realização dos estágios supervisionados dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior.
- Parecer CNE/CES n.º 518/98, aprovado em 5 de agosto de 1998
Consulta sobre denominação de disciplinas e sobre a carga horária de estágio supervisionado, tendo vista a nova LDB (Lei n.º 9.394/96).
- Parecer CNE/CEB n.º 30/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001
Estágios Profissionais Remunerados.
- Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002
Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Parecer CNE/CES n.º 109/2002, aprovado em 13 de março de 2002
Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores.
- Parecer CNE/CES n.º 232/2002, aprovado em 6 de agosto de 2002
Consulta sobre o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratam da prática de ensino nos cursos de licenciatura.
- Parecer CNE/CEB n.º 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003
Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB n.º 1, de 21 de janeiro de 2004
Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

- Parecer CNE/CEB nº 34/2004, aprovado em 10 de novembro de 2004
Consultas sobre estágio supervisionado de alunos da Educação Profissional, do Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação Especial, e de Educação de Jovens e Adultos.
- Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004
Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 4 de abril de 2005
Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005
Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
- Parecer CNE/CES nº 23/2006, aprovado em 2 de fevereiro de 2006
Aprecia a Indicação CNE/CES nº 8/2005, que propõe a revisão da Resolução CNE/CES nº 1/2005, na qual são estabelecidas normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006
Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>
Acesso em: abr. de 2007.