

*Como nos tornamos  
professores: uma  
reflexão sobre  
a prática de  
estágio curricular  
supervisionado*

*José Claudio Mezzalira*

*Antonio Carlos Souza*

*Regina Finck Schambeck*

Este artigo apresenta o processo de estágio curricular supervisionado desenvolvido em duas turmas de ensino fundamental da Escola Antônio Paschoal Apóstolo, no município de Florianópolis (SC). Nesta Escola, a disciplina de Educação Musical é ministrada para alunos do 1º ao 5º ano. O estágio supervisionado envolveu dois professores em formação que assumiram efetivamente as turmas de segundo e quarto anos, do período vespertino. Com 30 alunos, em média, em cada uma, os professores assumiram a regência de uma das turmas e na outra exerceram a função de auxiliar do colega. Foram ministrados conteúdos já estabelecidos no planejamento anual do Professor Supervisor, que auxiliou em todas as atividades desenvolvidas durante as 32 semanas de atividades na escola. Ao longo deste texto será descrito como foi o processo de se tornar professor em contexto escolar, atividade nunca antes desenvolvida pelos dois estagiários. Como apoio teórico para o desenvolvimento deste artigo, buscou-se referências em Schön (1992; 2000), França e Swanwick (2002); e Veiga (2000).

**Palavras-chave:** Professor reflexivo; Estágio supervisionado, Técnicas de ensino.

## *Introdução*

No ano de 2013, começou-se a trabalhar com o contexto de musicalização na Escola Antônio Paschoal Apóstolo, localizada na Rodovia João Gualberto Soares, no Bairro Rio Vermelho, na cidade de Florianópolis (SC), com duas turmas: uma do segundo ano e uma do quarto ano. A inserção inicial no contexto escolar teve por objetivo conhecer o ambiente e a estrutura física da escola que iria dar suporte à realização dos trabalhos de estágio, bem como conhecer os profissionais com os quais os dois professores em formação se relacionariam e trabalhariam juntos.

Este artigo aborda, então, o processo de dois professores em formação e terá como foco as estratégias de ensino utilizadas por ambos para guiar o desenvolvimento de uma aula de música dinâmica. A partir desta questão, buscou-se conhecer as metodologias de ensino de música a partir da proposta de França e Swanwick (2002), refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas durante o ano, identificando as técnicas e estratégias de ensino empregadas e, finalmente, compreender como elas podem ser aplicadas, por professores em formação, para melhor domínio de classe.

## *Primeiras observações do espaço escolar*

A escola era um universo novo e não familiar para ambos os professores em formação. Num primeiro momento, foram feitas observações da atuação do professor supervisor durante algumas aulas. As atividades de observação tinham por objetivo estabelecer um primeiro contato com a prática docente e a sala de aula, antes de começar a elaborar e a realizar pequenas inserções didáticas com os alunos. Nesse período também foram observados o contexto escolar e espaços de convivência dos alunos, tais como a entrada e saída da escola e o recreio.

Ao iniciar as atividades no espaço escolar, foi preciso direcionar o olhar para as práticas escolares e, principalmente, para a maneira pela qual o professor supervisor atuava - os saberes desenvolvidos nesse espaço, as competências para obter êxito nas atividades propostas, as técnicas de ensino utilizadas, entre outras. Esses questionamentos foram formulados, tendo por base Schön (1992), no sentido de guiar a observação:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equiparar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SCHÖN, 1992, p. 79).

Além desses, outros questionamentos foram elencados pelos estagiários nas suas primeiras inserções no espaço escolar. Como se relacionar com o professor supervisor, regente da classe? Como se posicionar perante os alunos? Que atitudes pedagógicas deveriam ser utilizadas para ter domínio de classe? Essas e outras questões foram surgindo ao longo das práticas educativas e foram guiando a construção de suas atuações em sala de aula. Os professores em formação estavam ali para assumir uma tarefa de grande dimensão e de grande responsabilidade: ministrar aulas para crianças, sob o contexto de ser um professor e não apenas mero espectador.

Nas duas primeiras semanas, foram feitas apenas observações da atuação do professor supervisor em aula. A partir da terceira

semana, foi realizado o primeiro conjunto de atividades com alunos, ou seja, passada a fase de observação de 4 aulas, iniciou-se o período de pequenas inserções, nas aulas do professor supervisor, em que cada um dos estagiários deveria planejar uma atividade de 20 minutos por turma orientadora<sup>9</sup> e do professor supervisor<sup>10</sup>.

Ao longo desse período, o professor supervisor intervinha sempre na perspectiva de auxiliar e coordenar as atividades. Desta maneira, as práticas de ensino e as técnicas adotadas para efetivar as aprendizagens dos alunos foram gradualmente sendo definidas e, concomitantemente, as próprias aprendizagens dos professores em formação, já que este universo lhes era novo. De acordo com Veiga (2000) a dimensão da natureza humana não é estática nem definitiva e, portanto, é produto das relações sociais, historicamente determinadas. Neste sentido, “professores e alunos são seres humanos, individuais e sociais e ao mesmo tempo, assumem o papel de sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” (VEIGA, 2000, p. 135).

## *Técnicas de Ensino*

Teoria e prática devem se constituir como um guia para a ação. De acordo com Veiga (2000), a prática não pode ser mera aplicação da teoria, mas vista como a própria ação guiada e mediada pela teoria. A autora afirma que, para a teoria se efetivar, é preciso uma experiência vivida. O aluno constrói, com a colaboração do professor e dos conteúdos ministrados, sua própria visão de mundo, de maneira concreta, a partir de sua experiência. Esse aspecto pode ser atribuído ao professor em formação onde a relação entre técnica e prática de ensino é efetivada na própria ação educativa. “É um ato inserido no conjunto das relações sociais e é orientada para uma finalidade”. Cabe, então, ao professor questionar não só “o quê” do conteúdo a ser ensinado, mas também o “como” se pretende ensinar esse conteúdo e com que interesses. Enfim, “questionar sua prática pedagógica em função dos objetivos pedagógicos e sociais aos quais ele serve” (VEIGA, 2000, p. 137).

<sup>9</sup> Regina Finck Schambeck - Professora responsável pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado II e orientadora da dupla de estagiários.

<sup>10</sup> Rodrigo Cantos S. Gomes - Professor efetivo da disciplina de Música na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Atou como professor supervisor do Estágio Curricular Supervisionado.

Para a autora, o fato do professor indagar e questionar os alunos é uma forma de conduzir a aula, provocando neles uma disponibilidade maior de participar com suas próprias questões e dúvidas a fim de atingir os objetivos propostos. O aluno precisa ter chances para expor suas ideias, falando ou escrevendo, levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar argumentar, propor soluções, corrigir e avaliar a sua aprendizagem. Em síntese, “o aluno deve ser estimulado e encorajado a refletir, experimentar, manipular aparelhos e equipamentos a fim de explorar e inovar, sem medo do fracasso e da crítica” (VEIGA, 2000, p. 142).

Nessa perspectiva, para guiar as atividades pedagógicas dos autores deste artigo junto ao contexto escolar das duas turmas do ensino fundamental, procurou-se conhecer as perspectivas de estruturação da aula a partir da proposta descrita por França e Swanwick (2002) no modelo CLASP.

Swanwick propõe, em seu livro *A Basis For Music Education* (1979), o modelo C(L)A(S)P. Este modelo filosófico de educação musical propõe Composição, Apreciação e Performance (cujas iniciais que nomeiam o modelo são, respectivamente, C, A e P) como os L e S – Skill Acquisition, ou aquisição de habilidades na tradução para o português) como fatores periféricos e complementares, mas também necessários à compreensão musical. Para Gamble (apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10), a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da compreensão é “fazer das atividades criativas (composição e improvisação) o foco central do currículo de música, com atividades de apreciação cuidadosamente relacionadas com o trabalho das crianças”.

O conceito de composição em sala de aula envolve desde

as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas, e isso acontece quando se tem alguma liberdade para se escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance (SWANWICK apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

Deste modo, como elemento do processo de ensino e aprendizagem escolar, as variadas técnicas e estratégias pedagógicas para as atividades de educação musical possibilitam diversas intermediações entre o professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas

no professor ou no aluno, ora mais ou menos centralizadas na individualização ou na socialização do educando. É preciso enfatizar ainda que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, e não o contrário. Explicitando melhor: “as técnicas estão destinadas ao professor e ao aluno, e não estas às técnicas” (ARAÚJO, 2000, p. 24). Toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. São estes ideais que definirão qual técnica utilizar. Assim, a subordinação primeira das técnicas de ensino se refere ao método. Fazendo empréstimo das especulações sobre a ciência, pode-se compreender, de um modo geral, “o método como um conjunto de processos de que o homem lança mão para se atingir um determinado fim” (ARAÚJO, 2000, p. 26).

Analogicamente à conceituação de método científico, propõe-se aqui que o método de ensino seja constituído por um conjunto de processos de que o professor lança mão para perseguir a finalidade de ensinar. Nesta perspectiva, ao longo do período de aprendizagem de tornar-se professor, foi preciso recorrer às técnicas de ensino de modo geral, pois são elas que ajudarão os professores em formação a estabelecer parâmetros de ação e são elas, também, que guiarão as práticas pedagógicas para a obtenção dos resultados de ensino e aprendizagem musical.

### *Perspectivas no decorrer do semestre*

No decorrer do ano, procurou-se trabalhar e dar mais ênfase a diversos conteúdos para que fosse possível alavancar a musicalidade dos alunos: por exemplo, cantar melodias variadas, tocar diversos instrumentos de percussão, executar ritmos com percussão corporal, proporcionar a experimentação com instrumentos harmônicos (explorar o violão) e melódicos (flauta doce), etc. A questão da performance musical foi comum nas abordagens de ambos os professores em formação, no decorrer do ano. França e Swanwick (2002) defendem que a performance deve ser em nível técnico acessível, para melhor experiência estética:

(...) cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Assim, alguns conteúdos se destacaram nas abordagens das duas turmas. No quarto ano, por exemplo, trabalhou-se com o canto, lembrando que essa opção foi sugerida pelo professor supervisor. Durante várias aulas, músicas originárias do continente africano foram utilizadas, envolvendo letra e melodia daqueles países. Para tanto, foram exploradas dinâmicas de grupos, com ênfase nas práticas rítmicas e de coordenação motora, por considerar serem esses elementos de fundamental importância dentro da estrutura musical. Após perceber que os alunos já tinham conseguido um desenvolvimento de independência rítmica e de coordenação, e por considerar um conteúdo mais complexo que os desenvolvidos anteriormente, a levada rítmica foi trabalhada na sequência. Schön destaca esta percepção que o professor tem do aluno, ao falar da necessidade de interação do primeiro com a compreensão do segundo em relação a uma determinada matéria:

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstói o descreve, e tal como o dar razão ao aluno ilustra, pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Na turma do segundo ano, foram trabalhadas atividades de ritmo, coordenação motora, de notação musical aleatória, escrita rítmica, melódica e canto. Diferentemente da primeira turma, não ocorreu uma temática específica. Também foram trabalhadas sonoplastia, atenção e coordenação motora com jogos de copos. Pode-se afirmar que o interesse dos alunos se deu principalmente nas atividades que envolveram performance e sonoplastia.

Outro ponto importante que Schön aborda, ainda em relação ao professor reflexivo, diz respeito à interação interpessoal do professor para com o aluno ou um grupo de alunos:

Entre o professor e o aluno (como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?): a dimensão burocrática da prática (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?) (SCHÖN, 1992, p. 91).

A apreciação também foi trabalhada em aula a partir de gravações, em algumas ocasiões, da execução dos professores, em outros momentos, e dos concertos didáticos, já que por duas ocasiões foi possível assistir a um recital ao vivo, primeiramente da Orquestra da UDESC e, em outro momento, dos alunos do curso de Bacharelado em Violão da mesma Universidade. Esses concertos foram proporcionados para todos os alunos, professores e servidores na escola. As atividades musicais desenvolvidas com os dois grupos de alunos foram diversificadas e ao longo do ano eles puderam estabelecer referências musicais de diferentes gêneros e estilos.

França e Swanwick (2002, p. 12) argumentam que a apreciação musical, embora vista com frequência como uma atividade passiva, contém um processo participativo ativo, no qual “a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados”. Reimer afirma que “seria uma tragédia se toda a experiência estética das pessoas fosse limitada àquilo que elas fossem capazes de tocar satisfatoriamente; a maior parte da nossa herança musical só será vivenciada através da apreciação” (REIMER apud, FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Além das crianças terem contato com performances de instrumentos de cordas, no caso dos concertos didáticos da Orquestra da UDESC e dos alunos do curso de Bacharelado em Violão, elas também conheceram e experimentaram tocar alguns outros instrumentos (como violão, gaita de boca e ocarina). Os professores estagiários em muitas aulas tocaram arranjos elaborados para os grupos com base no violão e na flauta doce.

No transcorrer do estágio, o desafio constante das práticas

com as duas turmas, estava relacionado com a maneira de expor esses conteúdos, para que fosse sempre de uma forma atrativa e que despertasse interesse dos alunos. Procurou-se, então, sempre que se percebiam algumas dificuldades, mudar as estratégias. A discussão dessas mudanças com os dois professores que acompanharam todo o processo – o professor supervisor e a professora orientadora foi de fundamental importância.

### ***Atividades extraclasse e de reposição às paralisações***

**A**lém das experiências de elaborar atividades e aplicá-las em sala de Aula, de observar as dificuldades e evolução dos alunos, os autores deste artigo também participaram de questões do dia-a-dia escolar, relacionadas às atividades de um professor em efetivo exercício. Destacam-se três momentos importantes: reunião pedagógica, conselho de classe, e assembleia do movimento grevista, que aconteceu no dia previsto para a aula de música. Nesse dia, especificamente, a coordenação do movimento estabeleceu as metas de reivindicação para melhores condições de trabalho e de salário para os professores da rede municipal.

Participar de uma reunião pedagógica e de um conselho de classe foi importante para conhecer todos os demais professores da escola. Da mesma forma, participar de um conselho de classe permitiu verificar como são feitas as avaliações dos alunos e alguns direcionamentos disciplinares a serem adotados. Nessa escola, os pais dos alunos também fazem parte do conselho, para acompanhar o desenvolvimento escolar dos seus filhos. Outra atividade dos dois professores em formação foi acompanhar os alunos da escola até o Auditório do Departamento de Música da UDESC para uma apresentação dos alunos licenciandos em Música, bolsistas do PIBID<sup>11</sup>.

Em função de reposição de aulas foi feita também a observação de um ensaio da Sociedade Musical Filarmônica Comercial, onde um colega estava estagiando como regente, e foi realizado um concerto didático para outras turmas da escola com um repertório para violão canto e flauta.

<sup>11</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

## *Experiências de estágio: dificuldades e conquistas*

No decorrer do ano, já com os professores em formação mais familiarizados com as turmas e com o ambiente escolar, a questão dos conteúdos a serem trabalhados estava clara. Foi questionada a melhor forma de abordar os conteúdos para conseguir mais atenção dos alunos. Foi ficando claro que o maior problema não era a questão da seleção de conteúdo, mas a questão de domínio de classe e da adequação das propostas para a faixa etária dos alunos, ou seja, o “como ensinar” esse conteúdo e como “despertar o interesse e aprendizagem”. Também ficou claro que o processo de estar em formação exige dos estagiários um esforço de se colocar em situação de constante reflexão e autoaprendizagem:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2013, p. 7).

Este exercício de escrita reflexiva indicado por Nóvoa, por muitas vezes estava claro no plano de ensino e nos protocolos de observação, discutidos conjuntamente com o professor supervisor e a professora orientadora. Porém, mesmo assim, situações vivenciadas na prática da aula fugiram do controle e levaram o professor supervisor a intervir no auxílio dos estagiários, pois não se sabia exatamente o que fazer diante dessas dificuldades. Essas situações geraram questionamentos e, sempre que apareceram, buscou-se compreender que um plano de aula deve ser flexível e que a metodologia a ser adotada deve estar muito bem descrita para que, quem está com a regência de uma turma, tenha um guia mental seguro para o desenvolvimento das atividades.

A não aplicação adequada de algumas atividades por conta da estratégia de aula ocorre por diversos fatores. Dentre os fatores que

interferiram diretamente no bom andamento dessas aulas, pode-se citar: a duração das aulas ser de 45 minutos, um tempo insuficiente para dar conta de levar os alunos à sala de música, fazer chamada e levá-los novamente para a sala de aula, distribuir e recolher instrumentos, passar conteúdo no quadro, entre outros. Outro fator que interfere na boa aula parece ser um desafio constante do professor em formação: o controle de turma. Em alguns momentos, era difícil manter a atenção das crianças para trabalhar as atividades. Inclusive, na reunião pedagógica e no conselho de classe, alguns professores relataram que tinham problemas parecidos àqueles vivenciados pelos estagiários.

As situações em que os autores deste relato tiveram melhor desempenho com as duas turmas foram justamente aquelas de execução em conjunto. Houve momentos de êxito quando cada professor ficava com uma parte da turma e também quando ficava bem definido o papel de cada professor em determinada atividade. A compreensão musical é “uma dimensão conceitual ampla que permeia todo o fazer musical, e composição, apreciação e performance são indicadores comportamentais dessa compreensão e as janelas dos quais ela pode ser investigada” (FRANÇA, 2002, p. 22).

Ao propor atividades de performances musicais com divisão da turma, seja em pequenos grupos ou em duplas, a dispersão ocorria quando não ficava claro para os alunos o que era preciso fazer. Essa falha estava imediatamente relacionada com a falta de objetividade na explicação da atividade por parte dos estagiários. Outras vezes, o fator que interferia estava relacionado com a dificuldade em adaptar o conteúdo à faixa etária dos grupos de alunos. Tanto a falta de objetividade, quanto a não adaptação à faixa etária dos alunos são componentes que atrapalharam o desenvolvimento da atividade da execução instrumental durante o estágio supervisionado, e foram sendo resolvidos à medida que os professores em formação foram adquirindo experiência ao longo do ano letivo.

De acordo com Gane (apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 15), “Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades”. Realmente, pode-se argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar ideias como resultado. Segundo os autores, uma apreciação bem sucedida depende dos insights adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma

performance bem sucedida depende dos “julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens”. Para França e Swanwick (2002, p. 11), o conceito de composição em sala de aula envolve desde “as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas” e isso acontece quando se tem “alguma liberdade para escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance”.

Segundo França e Swanwick (2002), as composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto:

Podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

Na prática pedagógica, enfatiza-se muito mais as questões da performance musical e apreciação. Esses elementos foram apresentados como proposta de ação em sala de aula em quase todos os planos ao longo do ano letivo. Já a parte de composição foi trabalhada, com menos ênfase, sempre atrelada a rodadas de improvisação. A partir desses improvisos, que podem ser vistos como composições instantâneas, foi possível elaborar formas de registro das breves criações dos colegas para o trabalho composicional. Com isto, foi trabalhada a parte de improviso, que é o primeiro fator principal (não periférico) e complementar da sigla C(L)A(S)P. Então, nessa perspectiva, haverá mais um parâmetro de avaliação (composição) dentro da compreensão musical (composição, apreciação e performance), sendo que os improvisos também são tratados como produtos composicionais dos alunos, por trabalharem com a parte criativa e fazerem parte da compreensão musical, a qual tem a integração dos fatores expostos na proposta C(L)A(S)P.

## *Considerações Finais*

Ao longo do ano em que os autores deste artigo exerceram a atividade de professor em formação em duas turmas de ensino fundamental, as questões do controle de turma e do pouco tempo disponível para realizar as atividades foram recorrentes – as aulas iam das 15h30min às 17h, com tempo dividido igualmente para cada uma das duas turmas, para trabalhar as atividades planejadas.

Em ambas as turmas, os professores em formação estavam presentes e, embora cada um elaborasse e aplicasse seu plano de aula, ocorreu forte parceria entre ambos, com auxílio mútuo em aula, ora acompanhando o colega na flauta ou ao violão, ora escrevendo no quadro enquanto a atividade era iniciada pelo professor em formação que estava comandando a aula, ora propondo alguma abordagem (como sugerir diminuir a intensidade da percussão dos alunos para que o canto fosse melhor ouvido). Em comum, ambas as abordagens trabalharam muitas atividades de canto, execução em conjunto, ritmo e coordenação motora.

Se por um lado foram detectadas dificuldades, a partir das experiências de estágio, como, por exemplo, elaborar aulas com diversidade de atividades e de conteúdo, que despertassem o interesse dos alunos no pouco tempo disponível para lecionar, e com o mínimo de dispersão de atenção da parte deles; por outro lado, aconteceram coisas boas, que levaram os estagiários a vivenciar situações de aprendizado com ótimos resultados.

Por meio das primeiras experiências perante uma sala de aula em uma escola, foi possível aprender a elaborar planos de aula para aplicar atividades de musicalização com as crianças, como ministrar uma aula de música para a turma, como avaliar as técnicas e estratégias pedagógicas para obter êxito nas atividades. Pôde-se vivenciar uma relação boa com as crianças e aprender com elas também. Foi possível experimentar momentos de satisfação e senso de dever cumprido, além de construir uma maturidade didática ao longo do ano, com cada uma das aulas ministradas.

Para finalizar, é preciso destacar a importância do professor supervisor da escola que acolheu os autores deste artigo, que ajudou a estabelecer uma prática pedagógica baseada no modelo do saber

docente olhando para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, como sugere Nóvoa (2013). A forma como os estagiários foram recebidos no contexto escolar certamente influenciará a construção da prática docente de cada um, que se consolidará na medida em que forem conhecendo outros contextos ao longo do seu processo de formação.

## **Referências**

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Técnicas de ensino por que não?* 11 ed., Campinas: Papirus Editora, 2000.

FRANÇA, Cecília, SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)  
Acesso em: 12 nov. 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. Nos laboratório e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Técnicas de ensino por que não?* 11 ed., Campinas: Papirus Editora, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.