

ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música¹

TEACHING MUSIC IN BASIC EDUCATION:
understanding the role of teaching from the perspective of
an intern on a music degree course¹

Danielle Chaves Joaquim²

Colégio Monteiro Lobato / Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS
danichavesj@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8587-1878>

Luciana Del-Ben³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ldelben@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3774-2062>

Submetido em 29/05/2024

Aprovado em 25/07/2024

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar como o estagiário do curso de licenciatura em música constrói compreensões sobre a função de ensinar música na educação básica. Fundamentando-se nos estudos de Maria do Céu Roldão sobre profissionalidade docente, foi desenvolvido por meio de análise documental, tendo como material empírico o portfólio de estágio de um licenciando em música, composto por oito relatórios. Os resultados indicam que a compreensão do estagiário se constrói ao longo do tempo, a partir de encontros no campo de estágio, com alunos, professoras e escola, do encontro consigo mesmo e dos encontros coletivos de orientação na universidade. Quanto mais encontros no campo de estágio, maior a possibilidade de construir entendimentos mais amplos, mas as transformações da compreensão do estagiário dependem da ampliação de saberes e do acionamento de geradores de especificidade do conhecimento docente, conduzidos pela orientação. É, portanto, a partir da interação entre o espaço de atuação profissional e a universidade que a função de ensinar música na educação básica vai sendo compreendida em sua complexidade.

Palavras-chave. estágio na licenciatura em música; ensino de música na educação básica; função da docência; profissionalidade docente.

Abstract

This paper aims to investigate how the intern of the bachelor degree program in music education construct understandings about the role of teaching music in basic education. Based on the studies of Maria do Céu Roldão on teaching professionalism, it was carried out through a document analysis, taking as its empirical material the internship portfolio consisting of eight reports prepared by a music education student. Results indicate that the intern's understanding is constructed over time, from the encounters in the internship field, with students, teachers and school, the encounter with himself and the collective mentoring meetings at the university. The more encounters in the internship field, the greater is the possibility of building broader understandings; however, the transformations of the intern's understanding depend on the expansion of knowledge and the activation of the generators of specificity of professional teaching knowledge, which are driven by the mentoring. Thus, it is from the interaction between the space of professional practice and the university that the function of teaching music in basic education is understood in its complexity.

Keywords. internship in bachelor degree program in music education; school music teaching; role of the teaching profession; teaching professionalism.

1 O artigo é derivado da dissertação de mestrado da primeira autora (JOAQUIM, 2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma adaptação do formato do texto da dissertação, em que a problematização e os resultados foram sintetizados, assim como a revisão de literatura, que também foi atualizada, e o referencial teórico, a metodologia e as considerações finais foram resumidos.

2 Mestre em música, área de concentração Educação Musical, e licenciada em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora de música no Colégio Monteiro Lobato e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

3 Bacharela em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre e Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2002, é professora da UFRGS, atuando no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música. Foi editora da Revista da ABEM nas gestões 2003-2005 e 2015-2017, Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom) nas gestões 2011-2013 e 2013-2015, e Membro do Comitê de Assessoramento Arte, Ciência da Informação e Comunicação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período 2016-2019.

SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MÚSICA

Este artigo se insere no campo de estudos sobre a formação inicial de professores de música, mais especificamente, sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente no estágio supervisionado do curso de licenciatura em música.

É consolidado o entendimento de que o estágio supervisionado cumpre um papel fundamental como componente curricular dos cursos de formação de professores, visto que, como constata Bellochio (2012, p. 228), ao revisar produções da área de educação sobre o estágio supervisionado, "há neste momento uma aproximação com os contextos de ensinar e aprender e todos os desafios teórico-práticos que neles vão sendo manifestos". Para Lima (2008), o estágio se configura

como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198).

Nessa direção, Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) reconhecem o estágio curricular supervisionado como um ponto central do processo de profissionalização do ensino. De acordo com os autores, esse processo objetiva "tornar a formação de professores mais estruturada e centralizada na profissão, no ambiente de trabalho" (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019, p. 57). Entendimento semelhante também é encontrado na literatura da área de educação musical, como indicam os trabalhos de Bellochio (2012), Campos (2016), Cereser (2004), Fernandes (2017), Machado (2011), Pires (2023), Shiozawa (2017), Stori (2010) e Tourinho (1995), por exemplo, que, a partir de diferentes perspectivas, concebem o estágio como uma forma de experienciar a profissão e de se aproximar da realidade profissional. Como sintetiza Pires (2023, s.p.), o estágio se configura "como rito de passagem da formação para a profissão docente".

Estudos diversos têm evidenciado como diferentes dimensões da profissão docente podem ser desenvolvidas por estagiários de cursos de licenciatura em música, entre elas: o desenvolvimento dos processos de planejamento (MATEIRO; TEO, 2003), o desenvolvimento da ação pedagógica "a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio" (AZEVEDO, 2007, p. 7), as relações que se estabelecem entre teoria e prática durante o estágio (BONA, 2013; SUBTIL, 2007), a articulação dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no processo de construção da docência em música (SPERB, 2017), a construção do conhecimento prático (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007), o desenvolvimento da autonomia (SHIOZAWA, 2017), o aprender a ensinar (PIRES, 2023) e a construção da docência (BELLOCHIO, 2012; BUCHMAN, 2008).

Um aspecto central da relação dos estagiários com a docência de música é o modo como entendem o ato de ensinar², já que, seguindo a concepção de Roldão (2011, p. 152), “A função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação”. Além disso, “uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é justamente a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional” (ROLDÃO, 2004, p. 96). Apesar disso, a autora constata haver

menor investimento da investigação sobre aspetos concretos e específicos da ação docente e sua organização em contexto escolar, em favor do estudo de dimensões interpretativas mais amplas, de natureza sociológica e organizacional, nomeadamente, ou na linha do estudo psicológico dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar. (ROLDÃO, 2011, p. 151).

Roldão (2011) apresenta algumas hipóteses para a menor ênfase no estudo da ação docente:

(i) as dimensões do ato da docência são associadas a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica a que a maioria da investigação se reporta, de que resulta a sua menor visibilidade; (ii) a prática do ensino e os seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada, que são, de alguma forma, tidos como “normais” num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na representação social e profissional. (ROLDÃO, 2011, p. 151).

Diante disso, a autora defende a necessidade de a pesquisa sobre a formação de professores aprofundar o entendimento sobre a “natureza da própria função de ensinar, desconstruindo as naturalizações instaladas e estudando o seu significado, operacionalização, efeitos, desenvolvimento, qualidade (ROLDÃO, 2011, p. 152). É nessa direção que esta pesquisa foi desenvolvida, focalizando a compreensão sobre a função de ensinar música que se constrói no estágio supervisionado. Toma como premissa o entendimento de que ensinar é uma ação situada, interativa, mediadora e intencional, pois visa à aprendizagem dos alunos; é também uma **ação organizada e sistematizada, embora se desenvolva na imprevisibilidade**, que envolve a presença de, pelo menos, três componentes: aquele que ensina, aquele que aprende e algo que se ensina e se espera que seja aprendido; e tem uma dimensão política, pois busca promover, não somente a instrução, mas a socialização e a formação dos alunos (BASABE; COLS, 2010; CORDEIRO, 2007; FELDMAN, 2001; MELO; URBANETZ, 2008; ROLDÃO, 2004, 2007; TARDIF; LESSARD, 2014); e adota como suporte teórico estudos sobre a profissionalidade docente de Maria do Céu Roldão.

² Neste trabalho “ato” é entendido como “exercício da faculdade de agir ou o seu resultado; aquilo que se faz ou se pode fazer”, e não como procedimento ou conduta (ATO, 2022).

SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Como observam Gorzoni e Davis (2017, p. 1399), profissionalidade docente é um “conceito complexo e ainda em desenvolvimento”, não havendo consenso entre os autores que o adotam ou desenvolvem, embora todos convirjam na direção de “pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411). Adotamos o conceito de profissionalidade docente elaborado por Roldão (2005), porque o entendemos como um conceito operacional, isto é, um conceito que explicita um modo de operacionalizar o processo de tomar a profissão como referência para a formação (DEL-BEN, 2018), tendo, assim, potencial para contribuir para processos de formação de professores de música.

Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Esses atributos são nomeados pela autora por meio de quatro descritores de profissionalidade: “o reconhecimento social da **especificidade da função** associada” à profissão; “o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza”; “o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida” e a consequente responsabilização pela mesma; “e a **pertença** a um corpo colectivo” (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

Um dos pontos centrais dos estudos da autora refere-se à definição da função específica da docência, pois é a partir dela que se pode definir qual é o conhecimento profissional necessário para o seu exercício. Para ela, “o caracterizador distintivo do docente (...) é a acção de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94), entendida como “a especialidade *de fazer aprender alguma coisa (...)* a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifos da autora). Concebendo os professores como profissionais do ensino (ROLDÃO, 2007), Roldão (2004, p. 104) defende a ênfase “na acção profissional, na acção de ensinar, como eixo organizador de toda a formação”. Ela elenca, então, um conjunto de eixos de conhecimento a serem dominados para o exercício da função de ensinar (ROLDÃO, 2010, p. 29). São eles: saber o que ensinar; saber porque e para que ensinar; saber como ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação; saber analisar e avaliar como se ensinou; e saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita (ROLDÃO, 2010, p. 29-30).

O domínio de cada eixo de conhecimento, embora fundamental, não é suficiente para o exercício da docência, pois o conhecimento profissional do professor não é apenas uma soma de tipos de conhecimento. Trata-se de um conhecimento que tem uma “natureza compósita”, visto que integra e transforma vários tipos de saber, “que se traduzem em acções”. Exige o desenvolvimento da “capacidade analítica, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir”. Também se caracteriza por sua “natureza mobilizadora e interrogativa”, pois é um conhecimento orientado para sustentar o questionamento da acção. Envolve ainda

a “meta-análise”, porque, por ser compósito e questionante, “terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes”. Por fim, é um conhecimento que precisa ser comunicado e circular, o que garante a regulação, o uso e a “reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar (ROLDÃO et al., 2009, p. 144). Para Roldão (2007, p. 100), essas características funcionam como “fatores de distinção do conhecimento profissional docente”, configurando o que a autora nomeia geradores de especificidade do conhecimento profissional docente.

Estudos sobre a profissionalidade docente, embora frequentes na literatura nacional e internacional sobre a formação de professores (PIRES, 2015a, p. 50), ainda são emergentes na área de educação musical. Entre os trabalhos realizados, destaca-se a pesquisa pioneira de Pires (2015a, 2015b), que buscou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos em música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em instituições de ensino superior de Minas Gerais, “procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais a elas subjacentes” (PIRES, 2015b, p. 34). Em trabalhos posteriores, essa autora tratou da construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado (PIRES, 2020) e da aprendizagem da docência no estágio supervisionado (PIRES, 2023) e, em parceria com Clermont Gauthier, construiu um dispositivo de formação, denominado pautas didáticas, tendo em vista contribuir para o processo de construção da profissionalidade docente de licenciandos em música por intermédio de processos de reflexão (PIRES; GAUTHIER, 2020).

Daenecke (2017) e Silva (2017) também desenvolveram suas pesquisas tratando da formação de professores de música na perspectiva da profissionalidade docente. Daenecke (2017) investigou como licenciandos em música percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Já o trabalho de Silva (2017) objetivou investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música.

Os resultados desses estudos da área de educação musical evidenciam que a profissionalidade docente é um conceito potente para pensar a formação de professores de música. Reforçam, ainda, a centralidade da função de ensinar, assim como sua relação com a construção do saber específico da profissão. Foi, então, com base na perspectiva da profissionalidade docente que definimos o objetivo geral da pesquisa, qual seja, investigar como o estagiário do curso de licenciatura em música constrói compreensões sobre a função de ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos consistiram em identificar, na perspectiva do estagiário, as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música, os conhecimentos implicados nas ações de ensinar música – considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente – e possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A estratégia de pesquisa adotada foi a análise de documentos, tendo como material empírico o portfólio produzido por um estagiário de um curso de licenciatura em música durante seu estágio supervisionado, portfólio que foi composto por oito relatórios. A escolha por esse material se deu em função do potencial desse tipo de documento (MATEIRO; TÊO, 2003) para alcançar os objetivos da pesquisa, já que se trata de um registro formal das experiências vividas durante o estágio.

O portfólio de estágio se assemelha ao que Zabalza (2004, p. 41) denomina “diários de aula”, ou seja, documentos em que professores narram acontecimentos das aulas, mas que também podem acolher “outros âmbitos da atividade docente” (ZABALZA, 2004, p. 14). Para esse autor, os diários se configuram como documentos pessoais, pois revelam a “tomada de posição da pessoa que participa em certos fatos em relação a esses fatos” (ZABALZA, 2004, p. 32), tendo a reflexão como um de seus componentes fundamentais (ZABALZA, 2004, p. 45). Por fim, por permitirem uma leitura diacrônica dos acontecimentos, os diários tornam possível “analisar a evolução dos fatos” (ZABALZA, 2004, p. 16).

Para a seleção dos documentos, primeiramente, foi escolhida a instituição formadora – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em função da facilidade de acesso aos estagiários, já que a segunda autora deste trabalho é também orientadora de estágios no curso de licenciatura em música da instituição. Para ter acesso aos portfólios, convidamos a participar da pesquisa, via e-mail, sete licenciandos que haviam concluído atividades de estágio na educação básica e elaborado seus portfólios nos dois semestres de 2019 e no primeiro semestre de 2020. Recebemos o retorno de dois licenciandos, mas decidimos selecionar apenas um – o primeiro que respondeu ao convite e consentiu em participar – em função do tempo previsto para a realização da pesquisa³.

O portfólio (P) analisado é referente ao Estágio de Docência em Música I – primeiro dos quatro estágios de docência em música previstos no curso –, realizado no primeiro semestre de 2019, em uma escola de educação básica de Porto Alegre – RS, da rede federal. É composto por sete relatórios de observação (RO) e um relatório final (RF), que consiste num texto reflexivo sobre a experiência do estágio. O portfólio totaliza 23 páginas A4, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5.

Após uma leitura inicial de familiarização, os documentos do portfólio foram analisados e categorizados a partir de um roteiro de questões, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico (Quadro 1).

³ À segunda estagiária que assentiu sua participação, agradecemos sua disponibilidade e justificamos a escolha do primeiro licenciando nos termos acima apresentados.

Quadro 1. Roteiro de análise dos dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Identificar as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música.	1. Quais ações são descritas?
	2. Há ações recorrentes?
	3. É possível tipificar as ações?
	4. Quais componentes do processo de ensino aparecem descritos nos documentos? [“professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem [sic] a ser formado pela educação, demandas externas para o processo educativo” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 15)]
	a. Que atividades, conteúdos e repertórios são descritos?
	b. Como são justificadas as propostas?
	c. Quais finalidades são atribuídas às atividades desenvolvidas?
	d. Há menções ao projeto político pedagógico da escola?
	e. Há menções a particularidades da escola e da comunidade?
	f. Quais são os procedimentos de ensino descritos?
	g. Quais materiais são utilizados para o planejamento e desenvolvimento das aulas [“programas, métodos, livros, exercícios, normas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49)]?
Identificar os conhecimentos implicados na ação de ensinar, considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente.	h. Há menções à infraestrutura da escola e aos recursos disponíveis?
	i. Quem são os alunos?
	j. Há menção a particularidades, interesses ou demandas dos alunos?
	5. Como as ações são comunicadas?
Identificar possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio.	6. Quais conhecimentos/saberes parecem sustentar as ações descritas? Como se articulam?
	7. Há indícios de análise, reflexão e crítica?
	8. Como o estagiário organiza suas ideias?
	9. As práticas são analisadas e/ou questionadas ou apenas descritas?
	10. É possível identificar mudanças nos relatórios ao longo do tempo em relação aos tópicos anteriores?

FONTE: Elaborado pelas autoras.

Posteriormente, os trechos categorizados foram agrupados por questão, tendo em vista tipificar as ações, o que nos possibilitou identificar os focos de atenção das ações descritas, os quais correspondem, especialmente, aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino – os alunos, a professora supervisora e outras professoras da escola –, por meio dos quais o estagiário amplia seu conhecimento sobre a instituição escolar, para além de sua dimensão física e material. Conteúdos, atividades e procedimentos de ensino, repertório e materiais didáticos, por exemplo, assim como objetivos e finalidades, não são percebidos e registrados de modo isolado, mas integrados às ações dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino. Entre as ações descritas, também constavam ações e reflexões referentes ao processo vivenciado pelo próprio estagiário.

Com base no entendimento de Pires e Gauthier (2020, p. 9), para quem o estágio se configura como um “encontro” com a escola de educação básica, os focos de atenção passaram a ser entendidos como encontros e os documentos do portfólio, como relatos de encontros: com os alunos, com as professoras, com a escola e consigo mesmo. Com os dados assim agrupados, foi possível perceber sua relação com os eixos de conhecimento definidos por Roldão (2010), e os encontros passaram a ser tratados como categorias de análise. Ao buscar compreender as transformações ocorridas ao longo do semestre, identificadas no modo de o estagiário relatar suas experiências e se posicionar sobre elas, percebemos sua relação com os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007; ROLDÃO et al., 2009), o que deu origem a mais uma categoria de análise: o encontro com o ato de ensinar música.

Os resultados da análise serão **apresentados a seguir**. Neles, o estagiário e os demais sujeitos mencionados nos documentos, assim como a instituição, serão identificados por nomes fictícios, escolhidos por nós.

RESULTADOS

O estagiário Tom iniciou seu encontro com a escola campo de estágio em abril de 2019, realizando observações das aulas de música em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Conforme a súmula da atividade, no primeiro semestre de estágio a interação do estagiário com a escola se dá por meio da observação de práticas educativo-musicais, sem previsão de desenvolver práticas de ensino. Entretanto, Tom não observou apenas práticas de ensino de música, pois, além de cinco observações das aulas semanais de música ministradas pela professora de música – a supervisora do estágio – para uma turma de 6º ano do ensino fundamental, teve a oportunidade de observar essa turma em uma aula de artes visuais, que foi antecedida por uma atividade chamada de articulação, e em uma “atividade especial”, conforme denominada pela supervisora, além do espaço físico da escola.

O encontro com os alunos

O encontro com os alunos é o encontro com aqueles a quem se ensina. Conforme Roldão (2010, p. 30, grifos da autora), “saber a *quem* se ensina” envolve conhecer o “sujeito, seu percurso e seu contexto”, para compreender como ele interage com o que é ensinado. Inicialmente, o que mais parece chamar a atenção do estagiário no encontro com os alunos é seu comportamento em sala de aula, mais especificamente, os chamados “problemas comportamentais” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14). São recorrentes, nos primeiros relatórios de observação do estagiário, menções a excesso de conversa entre os alunos e descrições de ações que são percebidas como bagunça ou indisciplina.

No segundo relatório, por exemplo, ao contar sobre sua chegada à sala de aula de música, Tom relata: “Fiquei esperando o término da aula da primeira turma que estava sendo observada [por minha colega da turma de estágio] (...). Ao encerrar-se a aula, esperei os alunos [da turma] saírem da aula, claro, em disparada e muita conversa”. (P, RO2, p. 2). Ao usar a palavra “claro”, o estagiário sugere que excesso de conversa e agitação são comportamentos característicos dos alunos que observa, embora não apresente uma justificativa para isso. Já ao descrever a chegada da turma que observaria à sala de aula de música, ele não se limita a descrever o comportamento dos alunos, pois também tece comentários, parecendo buscar compreender os sujeitos que observa:

No retorno eles já vinham com muita energia e gritaria, típico da idade. Eu sinto que alunos de sexto ano estão entrando na fase de transição entre as atitudes infantis e uma postura mais responsável com seu aprendizado, por isso a dificuldade, principalmente, de prestar atenção. (P, RO2, p. 2).

Esses comportamentos também podem ter relação com o período de transição por que passam os alunos do 6º ano, que inicia os anos finais do ensino fundamental. A mudança da forma de organizar os conteúdos – de uma forma mais integrada para outra mais compartimentalizada – e do número de professores altera “a sistemática de estudo e a relação com os professores” (BRASIL, 2013, p. 20), que pode se tornar mais impessoal, “com menos oportunidade de formação de vínculos” (CASSONI; PENNA-DE-CARVALHO; LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2021, p. 2).

Registros do comportamento dos alunos, especialmente aqueles que, na visão de Tom, “perturba[m] muito a aula” (P, RO2, p. 2-3), quebrando sua fluência, são recorrentes em todos os relatórios. Entretanto, a partir do relatório da terceira aula observada, o estagiário passa a registrar de modo mais abrangente as ações dos alunos. Essa mudança, esboçada no terceiro relatório, parece ter início em função dos encontros de orientação na universidade, conforme o estagiário escreve no início do referido documento: “Nesta terceira ida ao Colégio A, vou com mais consciência daquilo que preciso observar em aula após as discussões feitas na aula presencial da segunda-feira” (P, RO3, p.1). Os encontros de orientação são semanais e coletivos. É neles que os estagiários relatam e discutem, com a orientadora e os colegas, o que vivenciaram na escola e o planejamento do ensino, promovendo a partilha de suas experiências na escola. Esses encontros configuram-se, assim, como “local de discussão sobre a docência [de] música” (BELLOCHIO, 2012, p. 245).

Tom não explicita o que “precisa observar”, mas os relatórios sugerem que ele está mais atento às relações que se estabelecem na aula: tanto as relações dos alunos com música quanto as relações e interações entre alunos e professora, incluindo o modo como a professora lida com os “problemas comportamentais”, como mostra o excerto a seguir.

Ao retomar as explicações, uma aluna, Elis, diz que está “boiando”. Essa aluna, anteriormente, observei que estava bem sonolenta durante a aula. Nara então tenta explicar, mas há muita conversa. Ela então questiona se alguém que entendeu possa explicar. Ian tenta, exemplificando de forma confusa. Percebo que, muitas vezes, ela usa desse artifício de provocar os alunos a participarem. Gosto dessa estratégia. Algumas vezes, os alunos fazem motivos rítmicos com as palmas mais para provocar do que para contribuir com a aula. Nara utiliza isso como forma de explicar que tudo pode ser escrito musicalmente e que, assim como há um processo de alfabetização, há também um processo de alfabetização musical, que vai se ampliando à medida que aprendemos mais figuras musicais. Gil, que até então estava fora da roda, começa a cantar “Brilha, brilha estrelinha”, possivelmente lembrando de uma das primeiras músicas que aprendeu durante a fase inicial dos estudos musicais. Nara faz uma analogia disso com o fato de que, no início, quando pegamos um livro, vemos as figuras; depois, começamos com as primeiras letras; logo, textos mais longos; e assim por diante, e que, na música, também assim se procede. (P, RO3, p. 2-3).

Embora, nos relatórios seguintes, Tom siga mencionando individualmente alunos cujo comportamento lhe chama mais a atenção, os dois últimos relatórios sinalizam que ele também está atento ao grupo de alunos e interessado em compreender particularidades da turma e daquela faixa etária, como mostra o trecho a seguir, referente à observação de uma “atividade especial”, em que a turma do 6º ano assistiu a uma apresentação de uma turma do 4º ano.

Lá chegando, os alunos da turma de 6º ano se dispõem no centro da sala, se sentando no chão num tapete com desenhos e formas geométricas de origem indígena. [Os alunos da] turma de 4º ano estavam dispostos no formato de U, com as mesas e cadeiras. Logo percebemos a agitação do 6º ano por estar naquela posição, mas sem muito constrangimento. Então, a professora do 4º ano, Rita, inicia dando-lhes as boas-vindas e dizendo que seus alunos farão uma pequena palestra sobre o trabalho que desenvolveram sobre a cultura indígena e que também será uma forma de introduzir e habituar os alunos do 6º ano para a visita de algumas lideranças indígenas que se dará na (...) próxima semana na escola. (...) Rita então faz uma pequena introdução ao assunto, falando da importância do aprendizado sobre os povos originários. Nota-se a postura calma da professora e, mais ainda, o comportamento da turma de 4º ano em relação aos agitados do 6º ano! A referência de único/a professor/a (unidocente), a meu ver, se destaca, sem fazer juízo de valor, pois ambas as fases de aprendizado e idades são diferentes. Nesse sentido, os alunos do 6º ano testam seus limites comportamentais pessoais e coletivos, buscando entender como se dá essa certa autonomia que antes não tinham, advinda de um único professor. (P, RO6, p. 1-2).

A oportunidade de observar uma proposta diferente das que observava nas aulas de música parece impulsionar o estagiário a buscar compreender melhor os alunos e suas ações, pois começa a estabelecer relações entre a forma com que eles agem em cada situação vivenciada. O trecho acima, assim como as breves conversas sobre os alunos com a professora de música, antes ou depois das aulas observadas, mencionadas em quatro das cinco aulas de música observadas, sinalizam que Tom está ciente da necessidade de saber a quem se ensina, já que o saber a ser ensinado, qualquer que seja, deverá ser transformado para se ajustar “ao conhecimento do sujeito e do seu contexto” para que a aprendizagem possa acontecer (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Ao final do último relatório de observação, o estagiário evidencia ter construído uma visão mais abrangente dos alunos, que parece ajudá-lo a compreender os “problemas comportamentais” que tanto chamaram sua atenção nas primeiras observações.

Gil pede para a professora para mostrar um outro toque de base que poderia ser feito. Nara, então, pede que ele o faça. Vê-se que ela, assim, incentiva o aluno para que interaja na aula e participe de forma consciente, apesar de, em determinados momentos, os alunos procurarem bagunçar um pouco a aula, talvez para chamar a atenção. Ou seja, na sua percepção das coisas ou, quem sabe, nessa fase de desalinho, em que as transformações corporais e psíquicas estão influenciando o seu estado comportamental, um pouco de caos momentâneo seja também resposta de uma mente que está também vivenciando essa fase de desconforto. Há uma percepção de tudo em choque com a desarticulação das respostas prontas, daquilo que foi dado, e procurando meios de testar os limites de seu comportamento. (P, RO7, p. 2-3).

No encontro com os alunos, o estagiário parece, aos poucos, buscar sair da posição de observador para construir uma relação harmoniosa com esses sujeitos e para acolhê-los como são, sinalizando reconhecer a importância da interação com os alunos (MACHADO, 2011). Os relatórios passam, assim, a trazer descrições mais abrangentes dos alunos, além de registros de interações com o próprio estagiário, algumas sugerindo uma relação de afeto, como exemplifica o excerto a seguir, do relatório da quinta aula observada:

Nesse momento vem até mim a aluna Gal, uma das alunas da segunda turma de flauta da turma do 6º ano, e coloca na lapela da minha camisa um adesivo de carinha feliz que ela fez com fita adesiva. Fiquei feliz e surpreso com o gesto de carinho. Me pergunto o motivo do gesto, mas são essas as surpresas que podem ocorrer numa sala de aula. (P, RO5, p. 2).

Os momentos de aproximação e interação entre Tom e os alunos se mostram significativos, pois é nesses momentos que as relações entre eles podem se fortalecer, contribuindo, assim, para que a presença do estagiário na turma faça sentido, remetendo ao entendimento de que ensinar é participar do processo de formação de outra pessoa (BASABE; COLS, 2010, p.146); nesse caso, uma dupla participação, já que, no relatório final, Tom reconhece que os alunos também contribuem para a sua própria formação.

O contato com os alunos também foi muito importante, mesmo que de longe, apenas com um olhar ou sorriso, e, às vezes, com algum sinal de carinho e um aperto de mão. Saber que o teu lugar ali tem algum sentido para eles e que, ao mesmo tempo, eles conseguem compreender que estão contribuindo para os teus estudos, mesmo que nem todos o façam. (P, RF, p. 4).

O encontro com as professoras

O encontro com as professoras – tanto a professora de música, supervisora do estágio, quanto outras professoras da escola – é um encontro com um fazer – o fazer docente –, que se concretiza por meio de ações diversas. Considerando que “o conhecimento profissional incide sobre a ação/função do profissional” (ROLDÃO, 2010, p. 32), o encontro com o fazer docente é também um encontro com saberes que sustentam esse fazer, que se revelam por meio das ações que o constituem. Assim, ao descrever as ações e interações das professoras, o estagiário registra e revela o que entende por: o que se ensina, por que e para que se ensina, como se ensina e como se ensina em cada situação.

Segundo Roldão (2010, p. 29, grifos da autora), “saber o *que* ensinar” refere-se ao conhecimento do conteúdo “que deverá ser apropriado” por quem aprende. “Saber *porque* e *para que* ensinar” refere-se ao “conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo” (ROLDÃO, 2010, p. 29, grifos da autora). O “saber *como* ensinar” é o “conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino”, enquanto o “saber *conceber* e *escolher como ensinar* de acordo com cada situação” consiste num “conhecimento estratégico que articula conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis em termos da adoção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular” (ROLDÃO, 2010, p. 30, grifos da autora).

No primeiro relatório de observação as ações da professora de música são descritas de modo pouco detalhado e fragmentado. A preocupação ou interesse do estagiário parece ser nomear as atividades desenvolvidas durante a aula, sem detalhar o conjunto de ações que as constitui, que evidenciariam os procedimentos de ensino, nem especular sobre os objetivos das atividades. O ato de ensinar acaba por ser representado, não como interação, mas como uma sequência de atividades, já que a atenção do estagiário se direciona para o que a professora propõe que os alunos façam em sala de aula, como exemplifica o trecho a seguir.

A primeira atividade proposta pela professora foi uma improvisação sem as flautas [doces], cada um falando seu nome enquanto bate o pulso com o pé, primeiro um, depois o outro. Logo depois, realizaram uma atividade rítmica, o “flut, flut, lap, lap”, idealizado pela educadora musical Thelma Chan, em que se utilizam os pés e as mãos aumentando gradativamente o andamento. A professora Nara então fala da importância da escuta para se fazer música com a flauta ou a voz. (P, R1, p. 1).

O excerto a seguir, do segundo relatório, indica que Tom já está mais atento ao encadeamento das atividades – o que fica evidenciado pelo uso de conjunções como “por isso”, “então” e “assim” – e passa a registrar de modo mais detalhado as interações entre professora e alunos e como ela lida, simultaneamente, com a gestão da classe e a gestão dos aprendizados (PIRES; GAUTHIER, 2020), o que vai se manter nos relatórios seguintes. Ele também destaca como a professora age de acordo com cada situação, respondendo aos alunos a partir das situações não planejadas e acolhendo suas intervenções.

A aula começa com uma fala de Nara sobre a apresentação que foi observada por eles [os alunos da turma] em um sarau musical na escola da outra turma de sexto ano. Ela diz que a preparação [da outra turma] foi realizada com muito empenho e que eles também poderiam chegar ao mesmo patamar com mais dedicação (...); por isso, começaram a aula mais direcionada para a música que estão estudando. O começo foi uma improvisação com pequenos temas da música "The Lion Sleeps Tonight". O que é um improviso?, perguntou Nara aos alunos. As respostas foram incríveis. Uma aluna disse que improvisação é quando quebra uma coisa e você utiliza outra coisa no lugar; um aluno, o Ian (esse nome aparecerá constantemente), disse que viu um improviso numa série da TV. Nara explica então que a improvisação é utilizar as mesmas notas da música que estão estudando e tocar aquilo que vem à mente. Começa então o exercício que consiste em um aluno tocar um pequeno tema improvisado e o outros repetem em eco. Passa-se de um aluno ao outro. Algumas vezes, Nara para e corrige a digitação e, muitas vezes, o comportamento deles, chama muita a atenção de Ben (...). Então Nara propõe de se tocar um trecho da música todos juntos. Após isso, ela pede que cada um toque individualmente. Uns acertam, outros erram. Então, ela chama a atenção [e diz] que muitos se perdem por falta de estudo e concentração. Assim, o próximo exercício consiste em um aluno ficar em frente à classe e tocar, enquanto todos repetem (...). No desenrolar do exercício, eles estão muito agitados, Nara chama a atenção o tempo todo. Até que, em um momento, ela pede que dois alunos se retirem da aula, Ian e Ben, e que se dirijam para uma sala determinada SAE [Setor de Atendimento Escolar]. Ela lhes dá uma partitura da música para que, como exercício, nomeiem as notas da pauta. Depois, retoma o exercício de eco e acontece algo que já ocorreu na aula anterior, que é o choro do aluno Léo. (...) Nara então propõe que ele e outro aluno com mais dificuldades toquem notas longas para que se sintam integrados ao grupo no arranjo coletivo. Percebi que foi uma estratégia muito boa, um olhar pedagógico na condução na aula. Logo depois, ela pega o instrumento de percussão cajón e toca com eles a música estudada para que possam manter o pulso; alguns alunos pedem pra tocar e ela deixa. (P, RO2, p. 2-3).

Sobre o excerto acima, destacamos ainda que, além de explicitar que percebe a intencionalidade da professora, o estagiário se posiciona em relação a isso, comentando que "foi uma estratégia muito boa". Outro aspecto a destacar refere-se à gestão dos aprendizados, mais especificamente, o uso da palavra exercício – e não atividade, predominante no relatório da aula anterior –, já que nem sempre Tom explicita o que está sendo exercitado. Ele registra as ações propostas pela professora e/ou realizadas pelos alunos; conta o que fazem na aula, mas não explicita o que se ensina e se espera que seja aprendido; o conteúdo do ensino, nesse caso, parece ser entendido como sendo o próprio exercício ou atividade. É possível que essa ausência tenha relação com a preocupação de Tom com a gestão da classe. É preciso ressaltar, entretanto, que, embora não use o termo conteúdo, o estagiário elenca, ao longo desse e dos demais relatórios, várias habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, como manter o pulso, nomear as notas na pauta, fazer a digitação correta no instrumento e exercitar procedimentos de improvisação, além de disposições como dedicação e concentração – conteúdos trabalhados durante as aulas, mas não nomeados como tal no relatório.

No relatório da terceira aula observada há um avanço em relação à identificação dos conteúdos, quando Tom relata o desenvolvimento de uma atividade de leitura rítmica, em

que ele descreve explicações da professora sobre figuras rítmicas e respectivas pausas e o conceito de pulso. Mas é no relatório da quarta aula observada que identificamos uma mudança, de fato, nesse sentido, pois há um registro mais detalhado das relações dos alunos com música e, mais especificamente, com os conteúdos trabalhados, indicando que o estagiário vai, aos poucos, acrescentando novos elementos em seus registros das aulas.

A proposta da professora, conta Tom, foi executar a música que estavam “ensaian-do”: “se passará a primeira e a segunda parte da música pelo menos e, depois, se tira as dúvidas; vêm à frente, todos tocam por imitação e depois revezam no cajón como acompanhamento” (P, RO4, p. 1). Na sequência, o estagiário registra como a professora desenvolveu a atividade, mas não apenas isso, pois ele também descreve características da execução musical dos alunos, como se pode ver no excerto a seguir. O uso da terceira pessoa do singular, impessoalizando a escrita, parece incongruente em um relatório de observação, mas especulamos que essa escolha pode ser resultado da busca do estagiário por identificar qualidades do produto musical dos alunos que poderiam ser percebidas também por outras pessoas, qualidades que indicam conteúdos trabalhados durante o ensaio da música, quais sejam, as habilidades de perceber o pulso, tocar no mesmo andamento, executar corretamente as notas e sua digitação, e a compreensão do fraseado.

Nara inicia contando em andamento mais lento do que estão acostumados. Eles não entendem esse pulso mais lento e tocam como sempre fazem. Então, ela, primeiro, passa, aos meninos que estão com mais dificuldades, uma voz com notas longas. Reinicia a contagem lentamente, assim eles já tocam mais próximos do andamento. Uma pequena pausa para explicações. Os meninos estão bem agitados, Nara conversa com eles [dizendo] que, da forma como se comportam, não tem como não ficar zangada, e pede para Tim que troque de lugar, ficando mais afastado dos outros. Nesse momento os alunos tocam individualmente para “limpar” as notas e tirar as dúvidas. Observa-se que eles não mantêm um pulso definido; cada um toca em andamentos diferentes. Também se identifica problemas de digitação. Nara então repassa, falando o nome das notas com a digitação correspondente. Em seguida, os alunos tocam em conjunto apenas uma parte da frase. Percebe-se que, em conjunto, o trecho musical fica mais claro. (P, RO4, p. 1-2).

O quinto e o sexto relatório se referem a observações da turma em outras atividades que não a aula de música, respectivamente: uma aula de artes visuais, que foi antecedida por uma “atividade de articulação”, e uma “atividade especial”, quando a turma observada por Tom assistiu a “uma pequena palestra sobre o trabalho que [os alunos de uma turma de 4º ano] desenvolveram sobre a cultura indígena” (P, RO6, p. 2).

A observação da aula de artes visuais parece ter sido particularmente importante, pois possibilitou ao estagiário estabelecer relações entre a prática de ensino de uma docente de outra área e a da professora de música. Tom relata que a atividade proposta pela professora de artes visuais foi finalizar um projeto denominado “Conexões”, “que consiste em, através de imagens de obras clássicas e contemporâneas, redigir perguntas no próprio cartaz em que as imagens estão coladas” (P, RO5, p. 2). Após essa breve

apresentação, o estagiário passa a descrever e refletir sobre os modos de ensinar da professora de artes visuais e da professora de música – não apenas sobre como ensinar, mas sobre como ensinar em cada situação.

Atividade é em grupo, mas a participação de todos e todas é fundamental para o sucesso da atividade. Nesse caso, a atividade demanda um tempo diferenciado da aula de música. Na aula de música temos uma participação dos alunos muito concentrados na figura da professora, que orienta todos de um ponto específico da sala e a atividade demanda dos alunos que o resultado esperado seja, de um certo ponto vista, uniforme e padronizado, pois se toca o que está na partitura, salvo quando o arranjo indicar uma voz diferente ou quando a professora pensar numa estratégia para facilitar a participação de todos, como no caso que relatei anteriormente, em que dois dos alunos não estavam conseguindo tocar o que estava na partitura e a professora de música lhes pede para tocar notas longas como uma forma mais facilitada e agregadora para a participação desses alunos no conjunto. Sem fazer distinção entre as atividades, esta [a atividade da aula de artes visuais], porém, se concentra em pequenos grupos, em que a participação se difere pela capacidade de criação dos alunos, com base, nesse caso, nas figuras dadas e nas perguntas criadas. O tempo da atividade é mais solto, mais dado a ser finalizado mediante o que a professora de artes visuais estabeleceu. Semelhante a isso, na classe de flauta doce [referindo-se à aula de música], a professora sempre está propondo uma atividade de improviso, a partir do material musical retirado da música original ou não, com o intuito de os alunos trabalharem a sonoridade, a articulação, a digitação e a expressividade. Todos tocam ao mesmo tempo a partir da contagem da professora. Temos aí um acordo de finalização mais claro, qual seja, o início e o término da música inteira ou com repetições. Outro aspecto da atividade de artes visuais é que ela ocorre em pequenos grupos dentro da turma no mesmo espaço. Já na aula de música com flauta doce, a turma é dividida previamente e em horários diferentes pela professora (...). (P, RO5, p. 2-3).

Embora o estagiário tenha mencionado a não distinção entre as atividades, há, de fato, distinções estabelecidas entre o que ele até então havia observado nas aulas de música e o que observou nessa aula de artes visuais. Ele diferencia o modo como as duas professoras conduzem suas aulas ao identificar particularidades em relação às ações e estratégias das professoras, às diferentes formas de agrupamento da turma e aos diferentes modos de trabalhar dos alunos (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente, em colaboração com a professora). Também parece buscar entender ou justificar escolhas da professora de música. Indica, assim, tanto perceber que há diferentes formas de se ensinar, a partir do que se ensina, quanto estar mais preocupado ou atento à gestão dos aprendizados.

Tom não é tão detalhista na descrição das ações e interações que ocupam o tempo da aula, como foi no relatório anterior, mas é mais reflexivo. Parece estar em busca de generalizações ou abstrações, que ele possa levar para outras situações, mesmo reconhecendo que são muitas as possibilidades, que dependem de cada situação e do que se ensina, o que sugere que está ampliando sua compreensão sobre o ensino.

A mudança na maneira como Tom relata as aulas observadas demonstra o potencial da diversificação de experiências para o estagiário que está vivenciando a futura profissão. Observar aulas de outras professoras, cujos conteúdos não tinham a música como foco, possibilitou que Tom não apenas conhecesse outras formas de ensinar, mas que assumisse uma postura mais reflexiva e generalizadora.

Após duas semanas observando atividades distintas, Tom volta a observar a aula de música – a última observação do semestre. O relatório sinaliza que a atenção do estagiário se volta, mais uma vez, para a convergência entre a gestão da classe e a gestão dos aprendizados, já que destaca as estratégias da professora e indica perceber que tais estratégias são contextualizadas, pois ela age de acordo com as demandas da situação. O que parece se potencializar e ser mais recorrente nesse relatório são as reflexões e posicionamentos do estagiário, que acompanham a descrição das ações e interações em sala de aula, como exemplifica o excerto a seguir, em que ele busca compreender as escolhas da professora e alguns comportamentos dos alunos, contextualizando-os e justificando-os.

Os meninos não gostaram muito [do critério para a distribuição dos instrumentos]. A frustração os deixa mais agitados. Nota-se uma postura de enfrentamento por parte deles, mas que Nara não se intimida, sempre desfocando para a atividade. Isso até, de certa forma, é um procedimento que pode servir para direcionar a aula numa certa direção, mas o quanto os alunos estão realmente focados? Penso que os alunos poderiam se organizar em grupos, [e não ficar] espalhados como estão, talvez desse uma certa unidade em grupos de instrumentos. Mas a grande questão é o comportamento dos meninos, que inviabiliza de se fazer algo organizado. Por isso, Nara opta por, mais uma vez, deixar que a aula flua, e não se ater a um detalhe. Assim, os alunos prosseguem com a aula: a maioria está na percussão, enquanto algumas meninas tocam a flauta com Nara. Interessante que a flauta foi preferida por elas e a percussão, pelos meninos, [o que] nos faz questionar como a questão de gênero está presente na sala de aula, os papéis e escolhas que se faz, o comportamento e as atitudes. Por que a preferência pela percussão? Talvez porque a aula se concentrou até agora só nesse instrumento e isso serviu como uma forma de tornar a aula mais interessante. Esse procedimento da professora demonstra a percepção dela em escolher um caminho didático mais coerente do ponto de vista pedagógico, em que a diversidade de ações e procedimentos permite buscar um melhor desempenho e interesse pelos alunos. (P, RO7, p. 2).

Vale ressaltar que, embora o estagiário tenha expandido a sua compreensão sobre o que observava nas aulas de música ao longo do semestre, no conjunto dos relatórios de observação, percebemos que, no encontro com as professoras, sua principal preocupação parece ser conhecer e compreender como ensinar e como ensinar em cada situação; o que se ensina, por que e para que se ensina parecem ficar em segundo plano.

É possível que o fato de o estagiário não atentar para os conteúdos do ensino de música – ou, talvez, ter dificuldade de nomeá-los – tenha relação com a não “consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica” na área

de música, relacionada a mudanças frequentes na legislação educacional, à escassez de estudos históricos sobre a música nos currículos escolares e ao pouco diálogo da área de educação musical com o campo do currículo (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 190).

Nesse sentido, há um aspecto que foi sendo registrado nos relatórios pelo estagiário que diz respeito à sua concepção inicial das aulas de música observadas. Ele inicia seu primeiro relatório denominando a aula que observaria como “classe de flauta doce” (P, RO1, p. 1), mesmo depois de ter observado a aula, que teve atividades com e sem a flauta doce. É somente no quinto relatório de observação que ele se refere à aula da professora supervisora como “aula de música”, embora, nesse mesmo relatório, volte a nomeá-la como “classe de flauta doce” e ainda apresente uma nova expressão: “aula de música com flauta doce” (P, R5, p. 3), que é retomada no sexto relatório. É apenas no último relatório de observação que o estagiário se refere à aula simplesmente como “aula de música”.

Foi a partir dos encontros semanais de orientação que Tom passou a perceber que as aulas não eram de flauta doce, mas que esse instrumento era um dos recursos utilizados pela professora no desenvolvimento das aulas de música, mudança que é registrada em seu relatório final:

Nas primeiras observações que fizemos, notamos que a presença da flauta doce nas aulas de música estava em evidência. Isso levou à conclusão de que a aula de música estava focada na prática e desenvolvimento exclusivos do instrumento. No entanto, depois das discussões nas aulas com a professora orientadora, percebemos que a aula não era DE flauta doce, mas uma aula de música COM flauta doce. O instrumento era a via pedagógica com que os alunos tomavam conhecimento dos princípios musicais, da prática coletiva, da interação entre os seus pares, da expressividade. (P, RF, p. 2).

O que também é possível perceber no final do trecho acima é uma visão mais ampla do estagiário acerca dos sentidos de se ensinar e aprender certos conteúdos. Apesar de nomear algumas habilidades, conceitos, atitudes e disposições trabalhadas pela professora nas diferentes atividades desenvolvidas, as finalidades de sua aprendizagem raramente foram mencionadas pelo estagiário nos relatórios de observação. Talvez isso tenha acontecido porque a preocupação maior parecia ser aprender a lidar com os alunos em sala de aula, independentemente do que era ensinado. Embora seja uma preocupação legítima, há que se considerar a necessidade de perguntar, como sustenta Zabala (1998),

(...) que conteúdos conceituais, procedimentais e (...) atitudinais são trabalhados em cada uma das atividades e relacioná-los com as finalidades educacionais que promovem. (...) a análise dos conteúdos da aprendizagem deve nos permitir chegar a conclusões sobre a função social do ensino que a escola tem e sobre a capacidade de incidência formativa que estas atividades têm. (ZABALA, 1998, p. 115)

É no relatório final que o estagiário apresenta o encontro com as professoras – especificamente o encontro com a professora de música – de modo mais complexo, integrando, ao como ensinar, o que ensinar, para que e por que ensinar. Como o próprio estagiário explica, esse relatório “vai concluir todo o processo de observação” e é “baseado no trabalho de campo e no referencial teórico estudado, bem como nas discussões realizadas durante os encontros semanais [de orientação] da disciplina” Estágio de Docência em Música I (P, RF, p. 1). Essa conclusão, portanto, é feita a partir do diálogo entre a experiência de observação e as leituras e discussões realizadas nos encontros de orientação. As discussões nesses encontros haviam sido mencionadas em relatórios de observação, mas é somente no relatório final que ele menciona um referencial teórico. O encontro com a teoria, isto é, com outros sujeitos que estão fora do espaço escolar observado, parece auxiliar o estagiário a compreender de modo mais abrangente o que observou.

O relatório final é estruturado a partir de “três tópicos”, definidos pela orientadora do estágio: “formas de organização das aulas da professora, princípios que sustentam a prática do ensino (...) e a experiência pessoal do estágio” (P, RF, p. 1) – o terceiro tópico será abordado posteriormente. Ao discorrer sobre o primeiro tópico, o estagiário sinaliza que a proposta da professora se organiza em torno da prática coletiva e de atividades de sistematização de conhecimentos. Ele indica compreender que as atividades de ensino desenvolvidas estão interligadas e, assim como as aprendizagens delas esperadas e alcançadas, fazem parte de um processo, que tem como finalidade o desenvolvimento musical dos alunos.

(...) A prática é coletiva, portanto, exige da professora que a organização de seu plano de ensino contemple todos os alunos e as diferentes fases de domínio do instrumento. Assim, ela estabelece atividades de sistematização do estudo, tanto da habilidade para melhor tocar o instrumento quanto de conceitos musicais que irão levar ao desenvolvimento dos alunos em questão. “São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados”, diz [a autora Alfredina] Nery. Sendo assim, a professora de música, ao longo do semestre, utiliza-se da prática do instrumento, que exige, além do domínio técnico para tocar, o conhecimento da leitura musical. Dessa forma, as atividades que ela propõe aos alunos, além da prática coletiva com a flauta, servirão para dar cabo de um produto final que será, então, a performance do arranjo da canção estudada, mas o conhecimento gerado ao longo do processo garantirá que, numa próxima fase, os alunos possam desenvolver um projeto mais complexo. (P, RF, p. 2).

Ao discorrer sobre os princípios que identifica na prática de ensino da professora de música, o estagiário apresenta uma visão mais abrangente e elenca outras finalidades que complementam e ultrapassam a esfera do desenvolvimento musical, como crescimento pessoal e respeito.

A postura da professora em querer que seus alunos desenvolvessem as habilidades e técnicas no instrumento também estabelece a ligação com o querer desenvolver conceitos e aprendizados específicos, como a leitura musical, o im-

provisão, a prática coletiva, o crescimento pessoal, o respeito e interesse pelos alunos com mais dificuldades. As relações pessoais e coletivas estavam todo o tempo em jogo, principalmente pela indisciplina de alguns alunos, mas eram negociadas pela professora e levadas às resoluções de conflito. O procedimento da prática coletiva levava a professora a buscar como estabelecer os vínculos de aprendizado, não deixando os alunos desassistidos em suas dificuldades. Aos poucos, fui observando o crescimento geral da turma na forma de executar a canção, sendo que, algumas vezes, a professora mudava o arranjo ou acrescentava alguma novidade, como um instrumento de percussão ou uma voz diferente, para que os alunos com mais dificuldades pudessem interagir. Estabelecendo uma ligação entre a organização da aula e os princípios estabelecidos para a prática, noto uma grande sintonia, pois a professora alinhou as duas diretrizes para que as suas aulas fossem efetivas também para atender ao projeto pedagógico da escola. Não simplesmente para cumprir uma normativa burocrática da escola, mas, sim, como ela o concebeu a partir dessas diretrizes. (P, RF, p. 2-3).

Destacamos, do trecho acima, a menção ao projeto pedagógico da escola, pois indica que Tom tenta "(...) situar a prática do professor em sala de aula (...)" (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 13) na sua relação com a instituição escolar, embora não apresente informações sobre esse documento. Ele apenas diz que a professora de música organiza sua prática de ensino com base "no modo como a escola lida com o ensino de música" (P, RF, p. 1) e especula que esse modo pode ter sido influenciado pela tradição dos conservatórios, por intermédio dos cursos superiores de música, mas não apresenta informações, argumentos ou referências, para além da menção à leitura musical e à prática instrumental.

De qualquer forma, o estagiário sinaliza que busca entender as bases, não só do trabalho da professora, mas da proposta da escola para o ensino de música, indicando que concebe o trabalho da professora de música como parte de um todo, coletiva e historicamente construído, o que remete ao encontro do estagiário com a escola.

O encontro com a escola

Simultaneamente ao que o estagiário observa e vivencia na sala de aula, ele vai, aos poucos, se aproximando da escola como um todo e de seu projeto de formação – o que, por que e para que se ensina (ROLDÃO, 2010). O primeiro relatório de observação não faz qualquer menção ao encontro do estagiário com a escola, mas, no segundo, ele mostra que está atento ao espaço físico e percebe que essa dimensão material também tem um potencial educativo:

Chegando à parada [de ônibus] próxima ao Colégio A, fomos [o estagiário e sua colega da turma de estágio] em direção a ele por uma pequena viela bem arborizada, aliás, uma característica bem marcante da escola que me chamou a atenção no primeiro dia, pois penso ser privilegiada uma instituição de ensino que tenha um espaço amplo e muito verde, ou seja, o contato com a natureza também é um imperativo pedagógico, pois relaciona-se à importância da preservação ambiental e ao contato dos alunos com um ambiente diferente do que vivem diariamente, qual seja, o urbano. (P, RO2, p. 1).

Não há, no conjunto dos relatórios, uma descrição detalhada do espaço físico da escola como um todo, mas há menções à sua estrutura física ou material em diversos documentos. Quanto à organização e ao funcionamento da escola, Tom apenas menciona que existe o Setor de Atendimento Educacional, embora não descreva suas atribuições, e registra algumas normas, como o uso de uniformes, regras quanto ao uso do celular durante as aulas e à posse das chaves das salas pelos professores.

No encontro com a escola o que parece ter chamado a atenção do estagiário foi sua infraestrutura, pois, no relatório final, ele afirma que “Ter estado numa sala de música com os materiais disponíveis como os que o Colégio dispõe foi muito importante para saber quais as possibilidades pedagógicas e os recursos que podem ser utilizados na elaboração de um plano de aula” (P, RF, p. 3).

Os relatórios evidenciam, entretanto, outra dimensão do encontro com a escola, que é o que Tom chama de a “dinâmica de ensino do Colégio” (P, RO6, p. 1), que relacionamos com o currículo e a cultura da escola (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 9). Assim, o encontro com a escola se fortalece quando, além do espaço físico, o estagiário começa a perceber e se atentar ao que acontece na escola, ao ter a oportunidade de observar outras professoras e atividades, a “forma como integram as outras áreas de conhecimentos e de que forma isso ocorre” (P, RO6, p. 1). O estagiário se mostra aberto para ter experiências diferentes e ampliar seu conhecimento da instituição, parecendo querer compreender a escola como um projeto coletivo, para além da aula de música, e indicando compreender que o componente curricular música é parte de um projeto maior.

Foi ao observar outras atividades e professoras que ele pode conhecer atividades que compõem o projeto de formação da escola, como a atividade de articulação, descrita do quinto relatório, atividades de integração entre as turmas, como a descrita no sexto relatório, e os projetos de iniciação científica, também mencionados nesse relatório, além de atividades que parecem ser “atividades gerais da escola” (ZABALA, 1998, p. 114), como a “festa de São João”, o “passeio (...) ao cinema”, a doação de “alimentos ou roupas para uma comunidade indígena” e a “palestra com uma liderança” dessa comunidade (RO6).

Outro indício de que o estagiário compreende que a música é parte de um projeto maior é a afirmação de que a prática de ensino da professora de música se fundamenta nas concepções de ensino da própria instituição, além das menções que faz ao projeto pedagógico da escola, embora, como já dito, não apresente informações precisas sobre esse projeto. Ele destaca, entretanto, ao concluir seu relatório final, a importância de “entender o plano pedagógico de uma escola que já tem no seu currículo estabelecido o ensino de música, além das outras artes” (P, RF, p. 3). Esse tipo de posicionamento aconteceu em outros relatórios e remetem ao que entendemos como o encontro do estagiário consigo mesmo.

O encontro consigo mesmo

O encontro com os alunos, com as professoras e com a escola também propicia ao estagiário um encontro consigo mesmo. Esse encontro assume diferentes configurações nos documentos produzidos pelo estagiário e é revelado por meio de análises, reflexões e posicionamentos acerca do que ele vivencia durante o estágio, como quando descreve a rotina de seu deslocamento para a escola e sua dupla posição, como estagiário e professor, já que também atua profissionalmente com a docência, quando se mostra disposto e envolvido com o estágio, quando questiona certas escolhas da professora, e quando, ao dizer o que ou como ensinaria em determinadas situações, parece sair da posição de observador para se imaginar como professor.

Embora não se refira à sua própria ação de ensinar, o encontro consigo mesmo, por seu caráter reflexivo, pode ser tomado como um indício de desenvolvimento do “Saber *analisar* e *avaliar* como se ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua acção, retroagir ou reorientar em função da análise feita” (ROLDÃO, 2010, p. 30, grifos da autora).

O desenvolvimento desse conhecimento reflexivo é estimulado pela própria escrita dos relatórios, que incorporam uma dimensão reflexiva, para além da dimensão técnica, que se dirige tanto para “o objeto narrado” (ZABALZA, 2004, p. 45) – as ações e interações de alunos e professoras, características dos alunos e das aulas, a infraestrutura e o projeto da escola – quanto para si mesmo, quando o narrador se apresenta como protagonista dos fatos apresentados e pessoa “capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.” (ZABALZA, 2004, p. 45).

É no relatório final, especialmente no tópico “sobre a experiência pessoal do estágio”, que o encontro consigo mesmo se faz mais evidente, porque nele o estagiário se reencontra com a própria vivência e, ao refletir sobre ela, consegue significá-la, como evidencia o excerto a seguir. Nele, a preocupação em saber a quem se ensina, percebida nas primeiras leituras do conjunto de documentos analisados, se confirma, assim como o foco na gestão da classe e o foco no como ensinar, nos “caminhos e estratégias” a considerar. Mas, especialmente ao final desse relato, Tom sinaliza que começou a construir um outro entendimento do ensino de música, diferente daquele que emergiu dos relatórios de observação, pois o entende inserido “num contexto maior”, “que é a educação e o desenvolvimento dos alunos, a prática e a relação que eles possam vir a ter com a música” (P, RF, p. 4).

Desde que entrei para a licenciatura em música, comecei a mudar muito dos conceitos sobre educação musical que tinha, dado o fato que, por muito tempo, dei aulas particulares, e voltar o olhar para escola, que é um espaço primordialmente coletivo de aprendizagem e vivência, me ensinou a pensar de forma mais integrada e global. Ver o aluno em todos os seus aspectos, quem é essa pessoa, em qual contexto familiar vive, como é o seu lugar na escola. (...) Ter estado

numa sala de música com os materiais disponíveis como os que o Colégio dispõe foi muito importante para saber quais as possibilidades pedagógicas e os recursos que podem ser utilizados na elaboração de um plano de aula, entender o plano pedagógico de uma escola que já tem no seu currículo estabelecido o ensino de música, além das outras artes. (...) Ter também a oportunidade de observar uma professora experiente e com uma sólida formação foi uma experiência enriquecedora e inspiradora para a minha formação como professor de música, ter percebido como ela lidava com os alunos, principalmente os problemáticos. Enfim, essa fase do estágio me levou a concluir que a preparação e o olhar diagnóstico para a realidade dos alunos e da escola são imprescindíveis na hora de elaborar um plano de aula, quais caminhos e estratégias levar em conta. Que estamos inseridos num contexto maior que nós mesmos, que é a educação e o desenvolvimento dos alunos, a prática e a relação que eles possam vir a ter com a música bem como ser interlocutores, de vida, beleza e descobertas. (P, RF, p. 4-5).

O encontro com o ato de ensinar música

Ao descrever o encontro de Tom com os alunos, as professoras, a escola e consigo mesmo, procuramos evidenciar as compreensões sobre o ensino de música que foram sendo construídas pelo estagiário ao longo do semestre, tomando como base as dimensões da ação de ensinar música por ele identificadas e os saberes nelas implicados que ele reconheceu, mobilizou ou produziu, conforme expressou em seus relatórios.

Ensinar é um ato complexo, porque nele se encontram “sintetizados os elementos e os sujeitos componentes de todo o processo educativo” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 15). Tal complexidade exige que “os múltiplos e diversos saberes que integram o conhecimento necessário” ao exercício da função de ensinar, no caso, ensinar música, “se operacionaliz[em] num acto, único e singular na sua especificidade.” (ROLDÃO et al., 2009, p. 142).

A complexidade do ato de ensinar, entretanto, assim como a dos saberes nele incorporados ou a ele necessários, não é evidente de imediato, tanto que o processo de compreensão do estagiário aconteceu das partes em direção ao todo. Nos primeiros relatórios ele aciona ou produz conhecimentos referentes a eixos isolados e, muitas vezes, de modo fragmentado: focaliza ora as ações dos alunos, ora as da professora; em relação aos alunos, atenta, inicialmente, somente para o seu comportamento, e não às suas relações com música; em relação à professora, inicia descrevendo, majoritariamente, as atividades desenvolvidas, mas não seus objetivos; prioriza a gestão da classe, em detrimento da gestão dos aprendizados. Em relação aos conteúdos do ensino, nem sempre consegue identificá-los e não atenta para o todo, já que percebe a aula como sendo de flauta doce e não de música. O ensino de música é compreendido de modo parcial e fragmentado.

Gradualmente, Tom vai modificando o modo como se aproxima do ato de ensinar música e o compreende. Os relatórios evidenciam que, com o tempo, ele passa a pres-

tar mais atenção nas interações entre os sujeitos e a perceber várias das dimensões que configuram o ato de ensinar, simultaneamente e em relação umas com as outras; vai se aproximando, assim, da complexidade do ato de ensinar música.

Essas mudanças parecem ter relação com o fato de que, à medida que o estágio avança, Tom se familiariza com as situações, intensifica suas interações com os sujeitos e diversifica suas vivências. Mas também parecem decorrer das “discussões feitas” nos encontros coletivos de orientação, pois essa aproximação orientada do estagiário à atuação profissional lhe possibilita ampliar o reconhecimento dos saberes específicos que a profissão exige para o seu exercício.

Além disso, ao passar a atentar para interações e relações entre os componentes do ensino, Tom é levado a mobilizar, simultaneamente, diferentes saberes para entender as situações, levando ao início do desenvolvimento da “capacidade de mútua incorporação” (ROLDÃO, 2007, p. 100) de componentes do conhecimento profissional docente. A complexidade do ensino de música não é apreendida de imediato pelo estagiário porque a capacidade de mútua incorporação “implica necessariamente que cada uma dessas componentes [do conhecimento] tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo” (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Um segundo elemento que contribui para gerar mudanças no modo do estagiário registrar o que observa e compreende refere-se ao desenvolvimento de sua capacidade analítica (ROLDÃO, 2007, p. 100), mais um gerador de especificidade do conhecimento profissional docente, “na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir” (ROLDÃO et al., 2009, p. 144). Embora, no caso de Tom, não tenha acontecido uma reorientação do agir, já que ele não desenvolveu regência de classe, gradualmente, ele passa, não apenas a descrever, mas a analisar situações vividas e, a partir dessa análise, atribuir-lhes significado. Para tanto, recorre a conhecimentos experienciais, como quando tenta entender o comportamento dos alunos ou quando se posiciona em relação a algumas escolhas da professora; compara situações, quando relaciona a aula da professora de artes visuais com as da professora de música, parecendo buscar conceitualizar o que observa e construir generalizações; e também recorre, embora com uma frequência bem menor, a conhecimentos formalizados, quando, no relatório final, analisa o modo como a professora de música organiza e fundamenta sua prática de ensino e reflete sobre a experiência do estágio com base na literatura, que é explicitada no documento. Nesse relatório ele também indica ter recorrido às discussões realizadas nos encontros de orientação para modificar seu entendimento inicial de que a aula era de flauta doce, e não de música. É no relatório final que sua capacidade analítica se torna mais evidente, possivelmente porque ele foi solicitado a elaborar um texto reflexivo e lhe foram fornecidos “tópicos” a considerar e estudos e discussões nos quais se embasar.

Nesse sentido, os relatórios, especialmente o final, assim como as discussões coletivas, funcionam como um dispositivo para o desenvolvimento da capacidade analítica, pois a escrita possibilita ao estagiário se distanciar de suas vivências, analisá-las e reconstruí-las (ZABALZA, 2004, p. 18). Ressaltamos, entretanto, que, no caso de Tom, a capacidade analítica ainda está num estágio inicial. Sua ampliação depende da ampliação da “mobilização e questionamento”, mais um elemento gerador de especificidade do conhecimento profissional docente, pois “O titubeante domínio do conhecimento teórico aliado a um reduzido conhecimento experiencial não sustentam a necessária convocação de diferentes tipos de conhecimento, nem o necessário distanciamento analítico” (ROLDÃO et al., 2009, p. 155).

Por fim, só foi possível perceber as mudanças anteriormente evidenciadas porque Tom vai aperfeiçoando o modo como se expressa nos relatórios, o que tomamos como indício do início do desenvolvimento da “comunicabilidade e circulação”, que, segundo Roldão et al. (2009, p. 144), são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar”. Embora os documentos produzidos pelo estagiário não tenham circulado para além do âmbito dos encontros coletivos de orientação na universidade, as mudanças na forma como ele se comunica ao longo dos relatórios – de modo progressivamente mais detalhado e mais analítico-reflexivo –, indicam que Tom passou a se preocupar mais em compartilhar o que vivenciava no campo de estágio e como compreendia e se sentia em relação a essa vivência, gradualmente expressando com mais precisão os saberes que reconhecia, mobilizava ou produzia.

A mudança no modo de Tom se comunicar para se fazer entender fica mais evidente no relatório final, pois o estagiário parece se dirigir a um leitor fora do âmbito dos encontros de orientação. Sua escrita, além de contextualizar as informações que vão sendo apresentadas, indica um distanciamento de suas vivências para que possa refletir sobre elas e apresentar uma síntese do que foi vivido; um todo que integra o que, nos primeiros relatórios, era percebido em partes. Mas a capacidade de comunicação do estagiário vinha sendo exercitada desde sua primeira observação no campo de estágio, em função da necessidade de atender à demanda de escrita de relatórios. O relatório, assim, também funciona como um dispositivo de desenvolvimento da comunicabilidade do estagiário, o que reforça a importância dos encontros de orientação para acionar, no estagiário, os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente. Segundo Roldão (2007, p. 101), embora a função de ensinar seja socioprática, “o saber que requer é intrinsecamente teorizador, composto e interpretativo”. Por isso, prossegue a autora, “o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifos da autora).

Em resumo, Tom vai modificando seu modo de observar e de compreender o que observa e vivencia na medida em que se familiariza com as situações, intensifica suas interações com os sujeitos e diversifica suas vivências no campo de estágio e, parale-

lamente, auxiliado pelos encontros coletivos de orientação, amplia seus saberes, inicia a integração desses saberes, exerce sua capacidade analítica para entender e refletir sobre suas vivências e procura explicitar ou comunicar esse entendimento – ou seja, inicia o desenvolvimento de alguns dos geradores de especificidade do conhecimento profissional docente: a capacidade de mútua incorporação dos saberes, a capacidade analítica e a comunicabilidade. E, assim, vai, gradativamente, compreendendo o ato de ensinar música como ato complexo. -

Ressaltamos, entretanto, que o processo construído pelo estagiário não pode ser entendido como algo acabado ou conclusivo, mesmo porque o portfólio analisado nesta pesquisa é produto do seu primeiro semestre de estágio, que não prevê planejamento, desenvolvimento e avaliação de regência de classe, mas apenas observações. Isso pode justificar o fato de que nem todos os eixos de conhecimento foram identificados e nem todos os identificados foram igualmente ou devidamente dominados pelo estagiário. O mesmo ocorre em relação aos geradores de especificidade do saber docente, pois os relatórios sinalizam que o estagiário ainda está num estágio inicial de desenvolvimento da capacidade de mútua incorporação dos eixos de conhecimento, da capacidade analítica e da comunicabilidade, e não foram identificados indícios de mobilização e interrogação nem de meta-análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho sugerem que a compreensão do estagiário Tom sobre a função de ensinar música na educação básica se constrói e reconstrói ao longo do tempo, a partir dos encontros no campo de estágio, com os alunos, as professoras e a escola, do encontro consigo mesmo e dos encontros coletivos de orientação na universidade. Quanto mais encontros e quanto mais diversificados forem os encontros no campo de estágio, maior parece ser a possibilidade de construir entendimentos mais amplos sobre a função de ensinar música. Por si só, entretanto, os encontros no campo de estágio não são suficientes para transformar a compreensão do estagiário em direção à complexidade do ato de ensinar música, já que as transformações parecem depender da ampliação de saberes e do acionamento de geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, que são conduzidos pela orientação. As transformações acontecem ao longo do tempo e emergem da interação entre o espaço de atuação profissional e a universidade (PIRES, 2015a, p. 51). É a partir dos encontros do licenciando com os diferentes sujeitos presentes em sua trajetória como estagiário que a função de ensinar música na educação básica vai sendo compreendida em sua complexidade.

As profissões, conforme indica a literatura, se definem, entre outros aspectos, pela função específica que cumprem na sociedade, o que possibilita que sejam por ela reconhecidas e legitimadas. Os resultados desta pesquisa dão visibilidade a processos e dispositivos que podem levar ao entendimento da função de ensinar música na educação básica, na sua relação com a construção do conhecimento profissional docente. Espera-

mos, assim, que, ao focalizar parte da relação que o estagiário estabelece com a docência de música como profissão, eles possam contribuir para os estudos sobre profissionalidade docente na área de educação musical e para práticas de formação de professores de música. Reconhecemos, entretanto, os limites deste trabalho, que apontam para a necessidade de novos estudos, que investiguem um maior número de estagiários e suas práticas de ensino de música, para além da observação.

REFERÊNCIAS

- ATO. In: *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: UOL, 2022. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#10>. Acesso em: 30 out. 2022.
- AZEVEDO, Maria Cristina de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre. 2007. 448p. Tese (Doutorado em Educação Musical) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10550>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BASABE, Laura, COLS, Estela. La Enseñanza. In: CAMILLONI, A. R. W; COLS, B. BASABE, L; FEENEY, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p.125-161.
- BELLOCHIO, Cláudia. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BELLOCHIO, Cláudia; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3303/12259>>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. *Revista Nupeart*, v. 11, p. 15-33, 2013. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/5722>>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2022.

BUCHMANN, Letícia. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6833>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CAMPOS. Anne Charlyenne Saraiva. *Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22479>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, p. 1-9, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021225301>.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 27-36, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo3.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DAENECKE, Elaine Martha. *A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170447>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DEL-BEN, Luciana, M. A profissionalidade docente como referência para compreender a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2018, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3040>> Acesso em: 25 nov. 2019.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. p. 189-209.

FELDMAN, Daniel. *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERNANDES, Midiam de Souza. *Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2022.

JOAQUIM, Danielle Chaves. *Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música*. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254900>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MACHADO, Daniela Dotto (org). *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos, 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2715/1/EM_Dotto_EstagioEM1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo Róbson. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9, p. 89-95, set. 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo9.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos de didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n.35, p. 49-61, 2015a. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/552>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A3NHJX>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PIRES, Nair. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 13, n. 1, p. 140-159, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4360>>. Acesso em 02 jan. 2023.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, e31107, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM202331107>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644447997>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos, Perspectivas em Educação*, n. 2, p. 95-120, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/160>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana; LUÍS, Helena. O conhecimento profissional dos professores - Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, p.138-177, set. 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.19/522>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda; BEHRENS, Marilda. (Org). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, Editora PUCPR, p. 25-42, 2010.

- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 10, p. 139-155, 2011. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3334>. Acesso em: 10 out. 2019.
- SHIOZAWA, Priscilla Harumi. *A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da universidade federal de goiás (2009-2016)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7408>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- SILVA, Aline Clissiane da. *A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171018>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, p. 52-72, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37460130005>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- SPERB, Leonardo Martins. *Estágio Supervisionado em Música: articulando conhecimentos na construção da docência*. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15529>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- STORI, Regina. Reflexões sobre a relevância do estágio curricular à formação do Licenciando em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2071-2079. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- SUBTIL, M. J. D. Formação de Licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2007, *Anais...*, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, p. 35-52, jun. 1995. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/498/408>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.