

Escolas de educação básica como espaço de formação de licenciandos em música

Simpósio

Alinne Martins de Souza
UDESC
alinne.souza154@udesc.edu.br

Marisleusa de Souza Egg
UDESC
marisleusa.egg@edu.udesc.br

Camila Fernandes Figueiredo
UDESC/Fundação Catarinense de Educação Especial
camilapiano@gmail.com

Gislene Natera
Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis
gislenenatera@gmail.com

Teresa Mateiro
UDESC
teresa.mateiro@udesc.br

Resumo: Entendendo o estágio curricular supervisionado como um espaço privilegiado de inserção dos licenciandos no ambiente da profissão docente, e a educação básica em sua diversidade e complexidade, este simpósio busca compreender aspectos que envolvem a relação entre teoria e prática, universidade e escola. O simpósio é composto por três textos cujo campo de estágio é a educação básica. O primeiro relata a experiência de análise de aula de música gravadas em vídeo, realizada durante o estágio docente em uma turma de estágio supervisionado. O segundo texto trata da pesquisa em andamento envolvendo estagiários e sua percepção sobre a educação musical inclusiva, onde são apresentados aspectos teóricos e metodológicos a partir do modelo social de deficiência, dentro do paradigma da educação inclusiva. O terceiro texto versa sobre o trabalho cooperativo entre professor supervisor - educação básica - e professor orientador - universidade -, na formação profissional dos estagiários em música, abordando diferentes aspectos que envolvem a escola e o estágio. Os resultados indicam que a atuação do professor carece de um processo sistemático para interpretação da prática docente, relacionando-a aos diversos conhecimentos do professor. O estágio na educação musical escolar em contexto inclusivo é um espaço importante para vivenciar experiências positivas e respeitadas na aula de música, o que contribui para a efetivação do paradigma inclusivo. A escola possui múltiplos elementos e demandas, atrelada a essa soma-se a formação de novos profissionais de maneira a demonstrar que, mesmo em sua diversidade e adversidade, há muita beleza na escola.

Palavras-chave: Educação Musical; Educação Básica; Formação de Professores.

Análise de aula de música da educação básica gravada em vídeo: processo de ensino-aprendizagem durante o estágio

Simpósio

Alinne Martins de Souza¹

UDESC

alinne.souza154@udesc.edu.br

Marisleusa de Souza Egg²

UDESC

marisleusa.egg@edu.udesc.br

Resumo: O presente relato de experiência trata do estágio docente realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III de uma universidade pública. Na disciplina em questão o campo de atuação dos estagiários é a educação básica, em diferentes etapas de ensino. O objetivo é compreender como os estagiários analisaram a aula de música da educação básica gravada em vídeo a partir dos diferentes conhecimentos mobilizados pelo professor. A experiência foi fundamentada nos trabalhos de Russell (2005), Mateiro, Russell e Westvall (2012), e Pereira (2022). A metodologia se desenvolveu em duas etapas, na primeira houve a leitura e debate do texto de Russel (2005), os estudantes assistiram uma aula de música gravada em vídeo e foi solicitado um relato descritivo. Entre as duas etapas houve explanação das sete bases do conhecimento de Schulman (2014). Na segunda etapa, após assistirem a aula novamente foi solicitado relato analítico. A partir dos relatos da primeira etapa, foi desenvolvido um quadro para auxiliar na análise da segunda etapa. Findando as etapas, foram analisados quais elementos se modificaram e foram agregados nos relatos dos estagiários. Os resultados foram os ganhos qualitativos na fundamentação da análise da prática pedagógico-musical manifestada nos relatos dos estagiários.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação musical; educação básica.

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre deste ano durante a realização do estágio docente, atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação da UDESC. Acompanhamos, planejamos e ministramos aulas para licenciandos matriculados em uma das

¹ Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

² Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

disciplinas de Estágio Supervisionado. O conteúdo das aulas versou, principalmente, sobre os conhecimentos necessários à profissão docente

O objetivo é compreender como os estagiários analisaram a aula de música da educação básica gravada em vídeo a partir dos diferentes conhecimentos mobilizados pelo professor. O aporte teórico trabalhado durante a disciplina englobou os conhecimentos do professor a partir de Russell (2005), que destaca a relação entre conteúdo, estrutura e andamento na gestão de sala de aula, bem como a análise a partir da “desconstrução” da aula em categorias.

Ademais, foram consideradas as sete bases do conhecimento do professor de Shulman (2014), conhecimento de conteúdo, pedagógico geral, pedagógico de conteúdo, do currículo, dos alunos, dos contextos educacionais, dos fins educativos. Para citar alguns trabalhos na área de educação musical, Ballantyne (2006), Weichselbaum (2013) e Moreira (2014), levaram em conta esses conhecimentos.

A turma de estágio supervisionado no primeiro semestre de 2023 teve a participação de onze alunos. Os campos de atuação da turma foram diversificados: quatro alunos estagiaram na educação infantil, dois estagiaram no ensino fundamental e cinco alunos estagiaram no ensino médio. As aulas ocorreram semanalmente, com a duração de 1h40min. Parte das atividades foram realizadas no *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* e os relatos da análise da aula foram postados nessa plataforma.

A observação e os relatórios vêm sendo elencados como elementos importantes na formação de professores por diversos autores como Morato e Gonçalves (2014), Mateiro e Téo (2014), Almeida (2021). Com o avanço e socialização das tecnologias, o processo de observação pode ser potencializado com a gravação de aulas em vídeo, o que possibilita o olhar minucioso sobre a prática do professor. Assim, esses vídeos podem ser pausados e assistidos novamente quantas vezes necessário. A utilização de vídeos de aulas gravadas na formação de professores de música é relatada nos textos de Mateiro, Russel e Westvall (2012) e Pereira (2022).



Estágio na Escola

A escola de educação básica é um campo primordial para a atuação dos estagiários e, portanto, para a formação profissional do professor de música. Mateiro (2014, p. 21) afirma que o estágio “é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão”. É nesse espaço que os estagiários têm a possibilidade de experimentar a ação de ser professor e de se comprometer com a profissão docente na educação básica. Ao analisar os aspectos da legislação da formação docente no Brasil, a autora afirma que nos documentos oficiais há a preocupação de

não reduzir a prática do estágio a um espaço isolado e desconectado das demais disciplinas do currículo; promover a articulação da dimensão prática numa perspectiva interdisciplinar; realizar o estágio curricular em escolas de educação básica e valorizar a atividade docente regular na educação básica realizada pelo estudante em formação (MATEIRO, 2014, p. 29).

Assim, a formação do professor para a educação básica é uma das grandes preocupações da legislação. Os cursos de licenciaturas no Brasil têm como primazia a formação do professor para a educação básica, conforme artigo 62 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Por mais que a atuação do professor de música possa ser em ambientes não escolares, o campo que exige o grau de licenciado é a educação institucionalizada, logo, o principal espaço de atuação no estágio deve ser a escola. A possibilidade de que todos os estágios sejam realizados na educação básica é prevista no PPP do curso de Licenciatura em música da UDESC.

De acordo com Romanelli (2014), as peculiaridades desse campo estão no planejamento, que deve estar em conformidade com as legislações, currículos estaduais e municipais, projeto político pedagógico e matriz curricular da escola. Segundo Mateiro (2014), fazer estágio na educação básica extrapola as atividades realizadas em sala de aula, pois envolve conhecer o contexto escolar e a comunidade a qual ela pertence.

O estágio curricular a turma em questão, ocorreu nas escolas de educação básica, então, essas são características que os estagiários precisam considerar. Ademais, é necessário criar mecanismos para a compreensão da prática do professor de música em sala de aula.

Análise de aulas de música

A observação é uma prática recorrente durante o estágio curricular supervisionado. Segundo Morato e Gonçalves (2014), ao assistir as aulas de outro professor exercitamos a observação em uma situação concreta de ensino. No momento da observação avalia-se o que e como o professor ensina, e pode-se aprender a ser professor. Para que essa observação ganhe qualidade e contribua para a formação do estagiário, é importante a construção de instrumentos de observação para interpretar a prática observada. Esses mecanismos, segundo as autoras devem propiciar um olhar que objetiva “não só ‘traduzir o visível’, mas ‘exercitar o invisível’ em suas aulas de músicas” (p. 131).

É a partir dessa premissa que se constitui a experiência, buscando construir instrumentos para analisar as aulas de música na educação básica. A forma utilizada para registrar as observações no estágio são os relatórios. Mateiro e Teo (2014), destacam que os relatórios de estágio possuem uma riqueza enquanto documento de registro, pois “funciona como um recurso de expressão e exposição de ideia e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um processo cuja importância para a formação do professor é essencial” (p. 91). Os relatórios materializam os processos de reflexão feitos a partir da observação da prática de outros professores e da própria prática docente.

Nesse sentido, concordamos com Mateiro e Téo (2003), que os relatórios de estágio são uma forma de organização dos conteúdos de maneira sistematizada, um diário para expressar as ideias e pontos de vista, um local para realizar autocríticas. Nos relatórios “a fusão das angústias e satisfação, desencontros e acertos, resulta em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado” (p. 94). Deste modo, possibilitar a enriquecimento dos relatórios, mediante a construção de subsídios teóricos para analisar a prática pedagógico-musical contribui para o desenvolvimento da formação dos estagiários.

Com suporte de meios tecnológicos, a gravação de aulas de música em vídeo vem sendo utilizada por diversos professores e pesquisadores como instrumento de potencialização da observação e análise da prática docente para futuras práticas pedagógicas. Neste trabalho, reconhecemos as aulas gravadas em vídeo para analisar a própria prática e para ilustrar citamos Montandon (2004), que relata a utilização de gravações de aulas em

vídeo, como dispositivo no processo de reflexão sobre as práticas docentes dos estagiários e Madeira (2015) que gravou aulas de música de um professor e o convidou a refletir sobre elas, usando a técnica da entrevista por estimulação de recordação.

No entanto, nesse trabalho nos referenciamos em pesquisas com vídeos cedidos ou públicos de aulas de música de professores, muitas vezes não conhecidos, utilizados como material didático para estudantes em formação docente. O estudo de Mateiro, Russell e Westvall (2012) realizado com alunos e professores de música de três países, Brasil, Canadá e Suécia, é um exemplo. As respostas dos licenciandos em música após assistirem o vídeo da aula de música, cedido por Russel (2005)³, foram analisadas pelas autoras. Esse estudo transcultural teve como objetivo examinar se os estudantes compreenderam o significado conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014) na aula observada. O uso de gravações de aulas em situações reais demonstrou ser um dispositivo eficaz para chamar a atenção dos estagiários para aspectos sutis do conhecimento profissional dos professores.

Em perspectiva semelhante, Pereira (2022) usou aulas curtas de música gravadas em vídeos para que os estudantes pudessem analisar e relatar quais aspectos da prática pedagógica eles perceberam. Para tanto, foi utilizado o conceito de decomposição da prática (Grossman, et al., 2009). Conforme o relato, esse exercício colaborou na análise das observações realizadas, deixando visível para os estagiários o conhecimento pedagógico e “para valorizar a docência como profissão com conhecimentos próprios, e não como efeito colateral da formação do artista” (p. 89).

Metodologia

O vídeo da aula escolhido tem 8 min, foi postado em 2013 e está disponível no *youtube*⁴. A aula foi ministrada no 1º ano do ensino fundamental, em uma turma com vinte alunos. Essa aula O local onde foi realizada a aula não tinha instrumentos musicais ou outros recursos pedagógicos musicais visualmente disponíveis, e foi realizada no tatame. A aula foi prática. A professora propôs atividades cantadas, música corporal e coreografia. Como recursos metodológicos usou gestos corporais e faciais, bem como processos imitativos que

³ Ver também: MATEIRO; OKADA (2012); MATEIRO; DUARTE (2012).

⁴ Ver em: <https://youtu.be/ApOQXMPUkHo?si=xPoPAArgSccpGoa3H>. O vídeo está na plataforma para visualização pública.



conduziam as crianças na realização das atividades. Os alunos estavam em círculo, às vezes em pé ou sentados no tatame.

A análise desse vídeo com os estagiários seguiu duas etapas. A primeira foi intitulada de “compreendendo a prática docente”. Os alunos assistiram o vídeo apenas uma vez e tinham como objetivo explorar os aspectos visíveis da aula, e escrever o relatório a partir do que conseguiram captar por meio da observação. Após a postagem no *Moodle*, todos os relatos foram lidos e a partir dessa leitura elaboramos um quadro com os elementos que apareceram. Para chegar a esses elementos foi feita uma leitura minuciosa, período por período, e fazendo a seguinte pergunta: ao que se refere essa parte?

O quadro 1 foi montado com as seguintes linhas: conteúdo, atividade, relação professor e aluno, estrutura da aula, disposição da turma, recursos, estrutura física; prática musical; métodos e recursos metodológicos e engajamento da turma. Nessa atividade participaram setes estudantes, representados pelas colunas. A células coloridas são os elementos que eles destacaram em seus relatos.

Quadro 1: Elementos do primeiro relato sobre a aula

	1	2	3	4	5	6	7
Atividade							
Conteúdo							
Prática musical							
Método e recursos met.							
Conhecimentos prévios							
Engajamento da turma							
Estrutura da aula							
Configuração da turma							
Sala de aula							

A partir dos relatos da primeira etapa desenvolvemos o quadro 2, inspiradas na tabela de Russell (2005). Coletivamente, a partir do que os licenciandos haviam escrito, houve a separação das atividades, e para cada uma atribuiu-se conteúdo, objetivo, elemento de elo, método utilizado pela professora na condução da atividade, prática musical desenvolvida pelos alunos, andamento da atividade, disposição da turma em sala, e recursos materiais utilizados. De acordo com a autora, o processo analítico passa pela desconstrução da estrutura da aula, devendo ser identificados os vários itens que a compõe.



Entre as duas etapas houve uma intervenção pedagógica, onde foram explanadas as sete bases dos conhecimentos de Shulman (2014). Na segunda etapa, intitulada no Moodle de “interpretando a prática docente”, retomamos o quadro elaborado no final da primeira. Assistimos novamente o vídeo, pausando a cada atividade para que pudéssemos discutir sobre os elementos e chegar ao consenso do que escrever nas colunas. Nessa exibição, observou-se que várias atividades haviam sido deixadas de lado no primeiro relato e no quadro 1, deste modo acrescentamos essas atividades nessa etapa. Algumas vezes, o vídeo foi retrocedido e assistimos a atividade novamente para melhor compreender e escrever as informações fidedignas ao que aconteceu em sala.

Quadro 2: Desconstrução da aula

Atividade	Conteúdo Musical	Objetivo	Elo	Método	Prat. musical	Andamento*	Configuração	Recurso
Esquenta	Células rítmicas, dinâmica.	Aquecer.	Movimento corporal. Atividade preparatória.	Imitação, repetição, solfejo corporal.	Música corporal	Rápido	Sentados em círculos	Não teve
Sobe e desce vocal	Intervalos ascendente e descendente.	Aquecer a voz. Revisar	Movimento corporal e voz.	Repetição. Gestualidade.	Expressão vocal	Rápido	Idem	Idem
Solfejo	Notas musicais, intervalos ascendente e descendente, dinâmica.	Entoar notas ascendente e descendente. Praticar dinâmica.	Voz. Notas musicais. Atividade preparatória.	Condução melódica e gestual	Atividade cantada	Moderado	idem	Idem
Canção	Notas musicais.	Concatenar notas e alturas	Movimento corporal	Repetição.	Atividade cantada	Moderado	Idem	Idem
Mergulho do som	Intervalos musicais.	Associar intervalo e movimento corporal	Movimento corporal. Atividade preparatória	Imitação.	Movimento corporal vocalizado.	Rápido	Sentados e agachados	Idem
Oi, oi, oi, olha aquela bola	Ritmo.	Associar a métrica da palavra com os sons corporais.	Voz. Movimento corporal.	Imitação. Voz ritmada.	Atividade cantada. Parlenda.	Moderado	Sentados em círculo	Idem
Ciranda	Ritmo, pulsação.	Associar o ritmo corporal com o ritmo da música.	Voz. Movimentos corporais	Condução melódica e gestual.	Atividade cantada e coreografada.	Rápido	Círculo em pé, de mãos dadas e depois em movimento.	Idem
Pantera cor de rosa	Melodia, Altura.	Associar melodia e movimentos corporais	Movimento corporal. Atividade preparatória	Reprodução.	Atividade cantada.	Moderado	Deitados e sentados no chão	Idem
Relaxamento	Sem conteúdo específico	Relaxar	Não teve	Explicação.	Apreciação.	Lento	Deitados	Aparelho de som

No último encontro da segunda etapa houve uma breve retomada da relação entre conteúdo, andamento e estrutura na gestão da aula a partir de Russell (2005). Nesse momento de aula expositiva dialogada, buscamos salientar o significado atribuído pela autora a esses elementos e à importância da relação deles na gestão da aula de música. Retomamos também as bases do conhecimento de Shulman (2014) e refletimos sobre a abrangência de suas dimensões na prática do professor. A partir da retomada sobre os conhecimentos do professor, convidamos os estagiários a realizar o segundo relatório da aula. Esse relatório



deveria ultrapassar a esfera da compreensão e alcançar a interpretação, associando os elementos categorizados no quadro 2, com a mobilização dos diferentes conhecimentos do professor.

Apresentação dos resultados

A estrutura da aula e a configuração da turma estavam muito presente nos relatos da primeira etapa (Quadro 1). De acordo com Russell (2005) a estrutura da aula refere-se a como o professor dividiu e organizou a aula em momentos distintos e a disposição da turma, diz respeito a como os alunos estavam durante as atividades: em pé, sentados, em círculo, em fileiras. Esse fato mostra que os estagiários foram influenciados pela noção de estrutura da autora.

Ao escreverem seus primeiros relatos alguns estagiários inferiram sobre a prática da professora, trazendo elementos não explicitamente observáveis, mesmo isso não sendo solicitado. As interpretações traziam como fundamento suas opiniões, como pode-se observar nesse fragmento do relato de Leon: “gostei do jeito que ela trabalha dinâmicas de formas diferentes”. Ou seja, para destacar o recurso metodológico utilizado pela professora ao trabalhar diferentes dinâmicas, ele usou o seu gosto pessoal como justificativo. É possível constatar a emissão de opinião sobre as escolhas da professora também no relato de Lucas:

O canto, atrelado ao gesto e a expressividade do corpo, foram pontos que transitavam por todas as brincadeiras, fazendo com que as crianças se movimentassem com danças e com as brincadeiras ali realizadas. A meu ver, trazer a música para ser vivenciada no corpo, sentir o ritmo e o canto, é sempre interessante em todas as idades.

Alguns escritos chamaram a atenção para o envolvimento da turma na atividade, observando a motivação dos alunos em participar da aula. A alusão à estrutura da sala foi observada no relato de um estagiário, que destacou sua amplitude comparando-a a um ginásio. Além disso, ele também citou a ausência de instrumentos musicais naquele espaço.

Entre a primeira e a segunda etapa, a percepção dos licenciados sobre o andamento da aula mudou. Na primeira vez que a aula foi exibida, a maioria dos estudantes relataram que o andamento das atividades foi “muito rápido”, mas assistindo pausadamente o vídeo,

perceberam que as atividades não foram rápidas. A troca entre elas é que aconteceu de maneira rápida (Quadro 2).

Outra alteração ocorreu na fundamentação das interpretações da aula. Na segunda etapa, elas tiveram como base os referenciais apresentados durante a disciplina, em contraposição às interpretações da primeira que foram justificadas por meio do gosto pessoal e por ideias do senso comum, conforme evidenciado anteriormente. As descrições das atividades da aula foram mais detalhadas e vários elementos presentes no quadro 2 foram trazidos pelos estagiários, como podemos observar na escrita da Nathalia:

A professora faz células rítmicas com as palmas, mudando as células rapidamente, fazendo com que as crianças precisem ficar atentas às mudanças, para que possam repetir os sons. Depois, a professora faz sons com as vozes, glissando do grave ao agudo, utilizando de movimentos de sobe e desce relacionados ao desenho do som. Depois, ela faz o solfejo com nome de notas, com dinâmica.

O resultado positivo do quadro como ferramenta de análise dialoga com os achados de Pereira (2022), que destaca que a decomposição da aula foi importante para “tornar o conhecimento mais visível” (p. 87)

Alguns estagiários salientaram o controle da professora sobre a turma. Esse atributo é decifrado e relacionado aos vários conhecimentos que fazem parte do arcabouço da professora. Sobre o tema, discorre Gabrielly: “também podemos relacionar o controle que ela tem sobre a turma com o que Shulman chama de ‘a sabedoria da prática’, que provém da racionalização reflexiva.” Mateiro, Russel e Westvall (2012, p. 59, tradução nossa) explicam que “os conceitos de disciplina e comportamento, autoridade e atividades auxiliares são geralmente compreendidos e praticados em relação ao nível de envolvimento das crianças na sala de aula”. Acrescentam as autoras que “outra forma de garantir a disciplina do grupo é proporcionar atividades variadas e significativas para manter os alunos engajados”.

Nesse mesmo sentido Matheus escreve:

É impressionante o controle que a professora exerce sobre eles e como ela passa em pouco tempo de atividades que demandam bastante energia até uma de relaxamento. Essa liderança está relacionada a alguns tipos de conhecimento apresentados por Shulman como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou até o conhecimento do conteúdo e o conhecimento



pedagógico, assim como os conhecimentos dos alunos e do contexto educacional.

Matheus, além de destacar a disciplina da turma, identificou as várias bases do conhecimento de Shulman na prática da professora, como por exemplo o conhecimento pedagógico de conteúdo. Este, de acordo com Shulman (2014), é junção do conhecimento pedagógico geral com o conhecimento de conteúdo, e que se desenvolve somente na prática. Além disso:

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (Shulman, 2014, p. 207).

Trazer para a análise a prática dos professores contribui com a formação do licenciandos, “promovendo o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo a partir de bases conceituais e empíricas”, afirma Pereira (2022, p.88).

Somando-se às bases do conhecimento de Shulman, Matheus acrescentou, ainda, os “conhecimentos da gestão de sala de aula apresentados por Russell, relacionados ao andamento e conteúdo, como já explicado antes, mas também à estrutura da aula”. Segundo Russell (2005), no gerenciamento da aula, o professor media os comportamentos dos alunos de forma enérgica, afetuosa e entusiasmada. Os materiais da aula, ao mesmo tempo, desafiam e satisfazem os estudantes, e a condução do andamento fica próximo ao limite da capacidade dos alunos.

Os elos entre as partes, da mesma forma, foram um fator considerado na interpretação do engajamento da turma. Sobre essa relação, Lucas comenta:

A turma toda estava bem atenta à professora, realizando cada atividade musical com bastante concentração. A conexão entre cada atividade e a forma como uma atividade foi se transformando em outra foi um ponto fundamental na conexão dos alunos com a professora. Nesse sentido, podemos relacionar esse modo de abordagem com o que Joan Russell traz em seu texto “Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1a série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula.



Gabrielly, similarmente, destacou o elo entre as atividades: “é visível que a professora entende como uma ideia se relaciona com a outra ideia dentro do mesmo assunto e como os elos são transparentes”. Segundo Russell (2005), os elos podem ser conceituais ou temáticos, eles são os elementos lógicos que constroem a unidade entre as partes, formando o todo da aula.

Angélica chama a atenção para a estrutura da aula e como a professora tem essa sequência bem internalizada: “ela também tem firmado a estrutura da aula, ou seja, a sequência das atividades”. De acordo com Russell (2005), a estrutura da aula é predeterminação da forma com os conteúdos estão distribuídos ao longo do tempo. A estagiária evidencia o andamento empregado pela professora e a maneira com que ela muda de atividade:

Passa de uma (atividade) para outra sem quase nenhum comentário ou explicações em um andamento rápido, no sentido de troca das atividades e não na velocidade delas em si. Essas características já se encaixam nas observações de Russell sobre andamento, estrutura de aula e conteúdo.

O andamento da aula está intimamente ligado ao engajamento da turma, destaca Russell (2005). Caracteriza-se com a intensidade, a liderança, a apresentação dos conteúdos de forma sustentada e eficiente. Acrescenta a autora que “o andamento inclui a velocidade em que são introduzidas as várias atividades e conceitos antes da mudança de sujeito” (p. 76). A mudança de atividade exige uma acuidade perceptiva do professor para saber o momento adequado de trocar. Ao demorar para mudar corre-se o risco de perder a atenção da turma, ao mudar muito cedo não deixa tempo para os alunos apreciarem a atividade.

Ao analisar a desenvoltura da professora em relação ao conteúdo e a forma com que o ensina, Angélica retoma as sete bases do conhecimento de Shulman:

Durante as atividades a professora demonstra ter domínio do conteúdo do qual pretende trabalhar e os seus fins. Tem clareza acerca do modo de ensinar, assim como parece ter já certa experiência com esses educandos. Todas essas características observadas se encaixam no assunto estudado em aula sobre os sete tipos de conhecimentos de Lee Shulman.

Os conhecimentos referenciados na interpretação da estagiária são: o conhecimento de conteúdo, que na educação musical são os conhecimentos específicos da música; o



“conhecimento dos fins, propósitos” educacionais; o conhecimento pedagógico geral, referente “aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;” e “conhecimento dos alunos e de suas características;” (Shulman, 2014, p. 206). Para Shulman, se os conhecimentos do professor fossem organizados em uma espécie de manual, seriam essas as categorias de conhecimento.

Mateiro, Russel e Westvall (2012, p. 58, tradução nossa), perceberam que “as habilidades mencionadas pelos licenciados em música estão associadas a vários domínios do conhecimento centrados, prioritariamente, no conhecimento pedagógico [...] e no conhecimento do conteúdo”. Nesse sentido, Gabrielly e Nathalia, igualmente, relacionam a prática da professora às sete bases do conhecimento de Shulman:

Podemos relacionar o fato de as crianças estarem bem envolvidas durante toda aula com as 7 categorias da base de conhecimento que Shulman nos traz: conhecimento de conteúdo; conhecimento geral; conhecimento de currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Principalmente com a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, a professora transpõe segurança e propósito para realizar os objetivos daquela aula. (Gabrielly)

Nessa forma rápida de ensinar, a professora consegue passar os conteúdos musicais sem dizer o que as crianças estão fazendo. Acredito que a escolha de comandar a aula dessa maneira é fruto da experiência da professora com a turma e com alunos dessa faixa etária, juntando o conhecimento pedagógico do conteúdo com a base de conteúdo sobre o contexto e a “sabedoria da prática” (SHULMAN, 2014). (Nathalia)

Na segunda etapa, a descrição da aula apresenta-se mais completa, demonstrando que o quadro contribuiu para que eles compreendessem tanto as partes como o todo da aula. É perceptível que os esquemas de análise se fazem a partir de pilares fundamentados a partir dos conhecimentos do professor. Deste modo, as interpretações que se justificam somente na experiência da professora ou no senso comum não foram verificadas.

Considerações Finais

A utilização de aulas de música gravadas em vídeo para análise interpretativa da aula se mostrou eficiente. A desconstrução coletiva da aula para análise foi um elemento potente



para que os estagiários compreendessem a aula em suas partes e como um todo. A fundamentação teórica, a partir dos conhecimentos do professor em Russell (2005) e Shulman (2014), foi fundamental para extrapolar a esfera do senso comum na interpretação da prática pedagógico-musical na educação básica, demonstrando as várias dimensões do conhecimento do professor.

A educação básica é um campo que envolve múltiplos conhecimentos do professor, a articulação desses conhecimentos, bem como das partes com o todo da aula é fundamental para otimizar a prática docente. Ter evidente esses conhecimentos auxiliam os estagiários a pensarem em seus planejamentos e em suas atuações na educação básica.

Agradecimento: agradecemos aos estagiários que participaram da atividade e permitiram a utilização de seus relatos neste trabalho.



Referências

ALMEIDA, L. C. Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. *Educação*, v. 46, n. 1, 2021, p. 1–20.

BALLANTYNE, J. 2006. Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education n.26*, 2006, p.37–50.

GROSSMAN, Pamela L.; COMPTON, Christa; IGRA, Danielle; RONFELDT, Matthew; SHAHAN, Emily; ILLIAMSON, Peter W. Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, v. 111, n. 9, set. 2009, p. 2055-2100.

MATEIRO, Teresa, TÉO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, 11 mai. 2003.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. *Finnish Journal of Music Education*, v. 15, n. 02, 2012, p. 53-64.

MATEIRO, Teresa; DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Procedimentos multimodais em uma aula de música para crianças. *Revista de Educação Musical APEM*. nº 138, Jan/Dez 2012, p. 19-28.

MATEIRO, Teresa; Okada, Tâmara. Procedimentos de ensino e aprendizagem da notação musical na perspectiva dos licenciandos. *Ictus*, v. 13 n. 1, 2012, p. 157 – 183.

MATERIO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. *Revista da Abem*, v. 29, 2021, p. 161-177.

MONTANDON, Maria Isabel. Imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professores de música. XIII Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

MORATO, Cintia Thais; GONÇALVEZ, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MOREIRA, Thiago Alves. Transformar música: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Marcus V. Medeiros. Estágio Supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *InterMeio*: revista do programa de pós-graduação em educação – UFMS, v.28, n.55, jan./jun. 2022, p.66-93.

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

ROMANELLI, Guilherme. Planejamento das aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1a série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 12, mar. 2005, p. 73-88.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo. v.4. n.2, p.196-229. Dez. 2014.

WEICHSELBAUM, Anete Suzana. *Flauta doce em um curso de licenciatura em música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino básico*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Educação inclusiva no contexto do estágio supervisionado em música na educação básica: algumas reflexões

Simpósio

Camila Fernandes Figueiredo
UDESC/Fundação Catarinense de Educação Especial
camilapiano@gmail.com

Resumo: Este texto faz parte do simpósio: estágio em música na educação básica. É um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, a qual tem como objetivo compreender as percepções de estagiários em música sobre a educação inclusiva. Partiu-se da seguinte problematização, em que medida as percepções sobre deficiência se relacionam com as práticas na aula de música? Optou-se pela metodologia qualitativa com abordagem (auto)biográfica. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista narrativa. Os participantes serão estudantes do Curso Licenciatura em Música da UDESC que estiverem cursando a disciplina Estágio Curricular Supervisionado e atuando em contexto inclusivo na educação básica. Neste texto serão apresentadas reflexões teóricas acerca do estágio realizado no âmbito da educação básica e no contexto da educação inclusiva. Para tanto, retoma-se a trajetória da educação inclusiva, perpassando os aspectos políticos, legais e a sua estrutura atual na rede municipal de ensino de Florianópolis. O estágio é etapa central e fundamental em importância na formação de licenciandos e pode propiciar uma aproximação à realidade na qual atuará. Desta forma, experiências positivas e respeitadas no contexto da educação inclusiva são oportunidades para os licenciandos vivenciarem e refletirem a inclusão no contexto da prática, assim como contribuir para a sua efetivação na aula de música. Esse texto contribui com a reflexão sobre o estágio curricular supervisionado como espaço importante na aproximação dos professores em formação da educação inclusiva na educação básica.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado, Educação básica, Educação inclusiva

Introdução

O presente texto apresenta dados parciais de uma pesquisa⁵ de XXX em andamento, que tem como objetivo compreender as percepções de estagiários em música sobre a educação inclusiva. Partiu-se da seguinte problematização, em que medida a percepção sobre deficiência se relaciona com as práticas na aula de música? A pesquisa foi dividida em quatro

⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq), a quem agradecemos.

etapas: levantamento de dados, seleção dos participantes, coleta de dados e análise dos dados. A etapa de levantamento de dados consistiu na revisão da literatura e na submissão ao Comitê de Ética (atual fase do projeto). Optou-se pela metodologia qualitativa com abordagem (auto)biográfica. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista narrativa. Os participantes serão estudantes do Curso Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que estiverem cursando a disciplina Estágio Curricular Supervisionado e atuando em contexto inclusivo na educação básica.

Entende-se por inclusão quando todas as crianças aprendem juntas e participam de maneira significativa na aula da música. Desta forma, a inclusão é “um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado” (VALLE E CONNOR, 2014, p. 84). O sistema educacional inclusivo é assegurado e garantido por lei no Brasil (BRASIL, 1988, 2008, 2015, FLORIANÓPOLIS, 2015, 2016a, 2016b), e afirma o direito à educação a todos os estudantes, sem exceções, nas salas de aula da Educação Básica.

Em consonância, a presença de alunos com deficiência na educação básica é cada vez maior, sendo este, um dos desafios que o estagiário irá se deparar. Neste contexto, a educação básica pode ser considerada como um campo de atuação relevante na formação profissional do professor de música. Destaca-se que, experiências positivas e respeitadas no contexto da educação inclusiva são oportunidades para vivenciar e refletir contexto da prática, e assim, contribuir para a consolidação da inclusão na aula de música (BROWNLEE; CARRINGTON, 2000; FORLIN; SHARMA; LOREMAN, 2007).

A inclusão por meio das lentes dos Estudos da deficiência em educação visa “desaprender noções de capacidade, reconhecer a diferença como uma variedade humana natural e a melhor compreender as complexidades subjacentes à implementação da inclusão” (VALLE E CONNOR, 2014, p. 12). Os Estudos da Deficiência na Educação (DSE) fundamentam-se nos Estudos sobre a Deficiência (DS), e surgiram na última década. O objetivo do DSE é aprofundar a compreensão das experiências diárias de pessoas com deficiência em escolas e universidades, em toda a sociedade contemporânea, em diversas culturas e em vários contextos históricos. Além disso, fornecer novas formas de teorizar a deficiências e questões



educacionais, no âmbito da práxis, o DSE trabalha para criar e sustentar escolas inclusivas e acessíveis (CONNOR *et al.*, 2008, p.441).

Educação Inclusiva, aspectos políticos e legais

A inclusão não é algo novo, sua trajetória até aqui é longa e pode ser traçada nas convenções, políticas públicas e legislações dos últimos 35 anos⁶, tal qual, nas conquistas sociais da pessoa com deficiência. O sistema educacional inclusivo está assegurado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁷ (2006), documento fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e um marco na mudança da concepção de deficiência. Este documento afirma que o sistema educacional inclusivo deve estar presente em todos os níveis, garantindo o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima (ONU, 2006, p.28). Além disso, a deficiência passa a ser compreendida a partir das lentes do modelo social de deficiência, onde o fator limitador são as barreiras presentes no ambiente físico e social e não a lesão em si. Desta forma, é a sociedade quem torna a pessoa “deficiente” não disponibilizando o acesso necessário. Nesta perspectiva, a sociedade apresenta uma dívida histórica para com as pessoas com deficiência, promover o acesso é uma questão de justiça social.

No sistema educacional, a inclusão passa a ser pensada também na perspectiva do modelo social de deficiência, desafiando o modelo médico, proveniente da Educação Especial. Desta forma, a deficiência é uma construção social, com valores carregados e situados histórica e culturalmente (CONNOR *et al.*, 2008, p.447), ou seja, são variações humanas naturais que se tornaram classificadas com deficiência por uma sociedade pouco disposta a remover barreiras e construir acessos.

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva⁸ (BRASIL, 2008), é vigente e fundamenta a educação inclusiva, a qual passa a representar um novo marco

⁶Como primeiro marco, tem-se a Constituição Federal (1988), a qual traz no artigo 208, inciso III o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

⁷Foi promulgada pela Organização das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil no ano de 2008 pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto 6.949/2009.

⁸ Desta forma, a educação especial assume um caráter complementar, suplementar e transversal, que perpassa todos os níveis de ensino, e principalmente não substitutiva à escolarização. A educação especial passa a integrar



para a educação brasileira. Neste documento, o público-alvo da educação especial são pessoas com deficiência (motora, visual, auditiva, intelectual ou múltiplas), Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2008). Outro marco decisivo na garantia do ensino inclusivo foi a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada no ano de 2015. A lei proíbe a negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência.

A igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola é apresentado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica RME de Florianópolis como um princípio educativo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21). Evidenciando também que a equidade é um direito, e que além do acesso, deve-se construir estratégias didático-metodológicas e organizativas a fim de garantir a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Também são apresentados nestas Diretrizes os três princípios do movimento de inclusão escolar da RME de Florianópolis, que são os seguintes: 1) o direito indisponível à educação, sem exceção; 2) o direito à acessibilidade (garantidos pelos serviços de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado- AEE) e 3) o direito à diferença na igualdade de direitos (FLORIANÓPOLIS, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Os Estágios no Curso de Licenciatura em Música da XXXX

Os Estágios Curriculares Supervisionados (I, II, III e IV), são obrigatórios e oferecidos a partir do terceiro ano do Curso. São constituídos por quatro fases distribuídas em quatro semestres e realizados em espaços escolares e não escolares. De acordo com XXXX (2016, p. 174), a disciplina está organizada em três segmentos: aulas semanais da disciplina (dois créditos), orientação semanal individual ou em dupla (dois créditos) e atuação no campo de estágio (dois créditos).

O estágio curricular supervisionado é etapa central e fundamental em importância na formação de licenciandos (MATEIRO; CUNHA, 2021, SHIOZAWA; PROTÁSIO, 2017, MATEIRO, 2015), podendo propiciar uma aproximação à realidade na qual atuará (PIMENTA; LIMA, 2006;

a proposta pedagógica da escola, apoiando a inclusão por meio recursos, serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizados no contraturno e na própria escola que o estudante frequenta. O AEE é realizado na Sala de recursos multifuncional, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a nomenclatura adotada é sala multimeios (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

SHIOZAWA; PROTÁSIO, 2016). Nos estágios "os conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais são movimentados, colocados em ação e se constituem em temáticas de reflexões para professores e estudantes" (MATEIRO; CUNHA, 2021, p.172).

As pesquisas apontam também para a importância do estagiário conhecer e atuar em diversos contextos educacionais (SHIOZAWA; PROTÁSIO, 2017, SOARES, SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014), pois permite o "desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, possibilitando práticas pedagógicas relevantes durante o processo de construção da identidade profissional e do pensamento autônomo" (SHIOZAWA; PROTÁSIO, 2017, p. 142).

Em consonância, experiências positivas e respeitadas no contexto da educação inclusiva são oportunidades para vivenciar o sucesso e a reflexão da inclusão no contexto da prática, e assim, contribuir para a sua efetivação na aula de música (BROWNLEE; CARRINGTON, 2000; FORLIN; SHARMA; LOREMAN, 2007).

É fato, que o estagiário precisa estar capacitado de acordo com as especificidades dos contextos educacionais diversos. Para tal fim, evidencia-se também, além da prática do estágio supervisionado, as disciplinas relacionadas aos estágios curriculares, as quais capacitam e instrumentalizam o estagiário em sua atuação. De acordo com Mateiro (2015, p.182), "a valorização das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que privilegiam a formação de novas competências, estimulando o estudante a ser um professor autônomo, criativo e reflexivo sobre sua própria prática". Na perspectiva de instrumentalizar e capacitar os estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UDESC a atuarem em contexto inclusivo, são oferecidas as disciplinas Introdução à Educação Musical Especial⁹ na terceira fase, como uma preparação para o campo de estágio Curricular Supervisionado, e a disciplina de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais na sexta fase.

Em investigação realizada com estudantes de cursos superiores de licenciatura em música do Brasil, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), apontaram que a atuação com alunos com algum tipo de deficiência é uma das três temáticas que, na perspectiva dos licenciandos, ainda merecem mais atenção no período de formação. Portanto, os cursos de formação inicial deveriam disponibilizar estágios com alunos com deficiência e/ou em

⁹No ano de 2012, com a aprovação da reforma curricular do Curso de Licenciatura em Música da UDESC (XXXX, 2012), buscando a adequação à Portaria do MEC (1.793/9) foi incluída a disciplina Introdução à Educação Musical Especial, obrigatória e ofertada na 3ª fase



contexto de inclusão, assim como a oferta de disciplinas relacionadas ao tema (SCHAMBECK, 2016; LOURO, 2015; LOPES; SCHAMBECK, 2014).

O artigo “Uma comparação Internacional de Atitudes de Estagiários com relação à Educação Inclusiva¹⁰” destaca que os programas de treinamento de professores precisam viabilizar oportunidades de interação direta com pessoas com deficiência. Também sugerem, instrução sobre políticas e legislação a respeito da educação inclusiva, visando situações práticas de ensino com alunos com deficiência, para que os professores em formação ganhem confiança ao entrar no campo e assim, manifestem atitudes positivas em relação à educação inclusiva (FORLIN; SHARMA; LOREMAN, 2007, p.13).

De acordo com Brownlee e Carrington (2000, p.100), a educação inclusiva impulsionou a necessidade de garantir que os Cursos de Formação de Professores encorajem os estagiários a refletirem sobre suas atitudes perante as pessoas com deficiência. Desta forma, os autores concluem que oportunidades estruturadas para refletir crenças arraigadas em nossa sociedade. Essas oportunidades podem permitir que estagiários examinem suas crenças e que as mudanças aconteçam a partir do momento que são capazes de enxergar um descompasso de suas crenças, permitindo um crescimento profissional.

O projeto Formação de Professores para a Inclusão conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AGENCIA, 2012) investigou a forma como são preparados os professores do ensino regular para serem “inclusivos”, via formação inicial. Foram identificados quatro valores fundamentais do perfil do professor inclusivo, que são estes: 1) valorização da diversidade, 2) apoiar todos os alunos, 3) trabalho com outras pessoas e 4) desenvolvimento profissional e pessoal.

A construção da pesquisa

O objetivo da pesquisa, do qual esse texto faz parte, é compreender a percepção de estagiários, do curso de Licenciatura em Música da Universidade XXXX (XXXX) que estiverem atuando em contextos inclusivos na educação básica, sobre a educação inclusiva. Para alcançar tal objetivo optou-se pela pesquisa qualitativa com abordagem (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2011).

¹⁰ Título no original “An International Comparision of Pre-service Teacher Attitudes towarrds Inlcusive Education”.



Segundo Delory- Momberger (2012), o projeto epistemológico da pesquisa biográfica consiste em compreender como os indivíduos se tornam quem eles são. Mais especificamente, se dá por meio da ação de narrar e refletir as experiências vividas, ou seja, a construção da realidade pelo sujeito; e do ato da linguagem como mediadora da construção da historicidade do sujeito que reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro (DELORY-MOMBERGER, 2012, PASSEGGI, 2011).

Estão sendo convidados a participar deste estudo, licenciandos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC que estiverem cursando a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em escolas básicas e em classes com inclusão, ou seja, com alunos com diagnóstico de deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A coleta de dados será realizada em uma etapa, de forma presencial e individual, com duração máxima de 1 e 30 minutos. Foi organizada de acordo com as quatro fases da Entrevista Narrativa de Jovchelovtch e Bauer: iniciação, narração, questionamentos e fala conclusiva (JOVCHELOVTCH e BAUER, 2003, p. 96). Na fase da iniciação será realizada pela pesquisadora a seguinte pergunta disparadora: “Você poderia narrar sobre a suas experiências com pessoas com deficiência, trazendo fatos do seu contexto familiar, sua escolarização, sua formação na Universidade e de sua prática no estágio”.

De acordo com Passeggi (2011), a ação do pesquisador/ entrevistador é denominada como mediação biográfica, a qual é definida como o "modo específico de acompanhamento na perspectiva da investigação (auto)biográfica, não significa interferência" (PASSEGGI, 2011, p.36). As questões exmanentes são aquelas que refletem o interesse do pesquisador, ao contrário das imanentes que surgem durante a narração do participante (JOVCHELOVTCH e BAUER, 2003). O Quadro 2 apresenta as questões exmanentes, as respectivas categorias e o enfoque temporal da mesma.

Quadro 1. Categorias, questões exmanentes e enfoque temporal

Categoria	Questões exmanentes	Enfoque temporal
1) Trajetória anterior à formação Inicial	- Trajetória anterior ao ingresso no Curso, buscando relações e experiências do participante com pessoas com deficiência. -Concepções sobre deficiência	Passado

2) Formação Inicial, Estágio e Educação Musical Inclusiva	-Trajetória no curso de Licenciatura em Música. - Disciplinas no curso - Práticas pedagógicas no estágio.	Presente
3) Professores Inclusivos	- O que é ser um Professor Inclusivo	Futuro

Fonte: Dados da pesquisadora (2023)

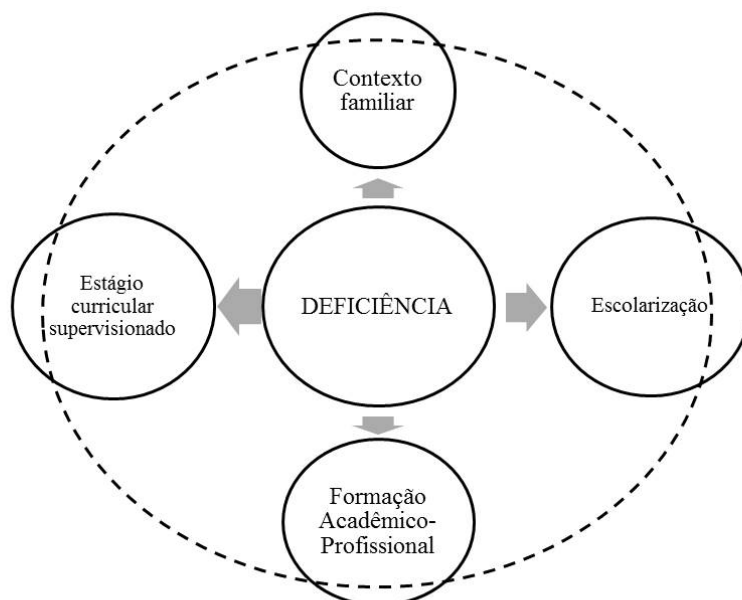
Reflexões sobre estágio, educação básica e educação inclusiva

Nesta seção serão tecidas reflexões acerca o estágio em música realizado na educação básica em contexto inclusivo. Partiu-se da seguinte problematização, em que medida as percepções sobre a deficiência se relacionam com as práticas na aula de música?

Buscando responder a pergunta acima, é necessário revisitar alguns contextos de nossas vidas em que o campo da deficiência nos “atravessou”. A palavra “atravessar” é compreendida aqui como algo que nos afeta, nos move, podendo ocasionar também uma mudança de perspectiva. Desta forma, defendo que a concepção sobre a deficiência é construída a partir das experiências pessoais com pessoas com deficiência, as quais moldarão também nossas atitudes perante a inclusão.

As reflexões a seguir foram elaboradas partindo da pergunta “Você poderia narrar suas experiências com pessoas com deficiência, trazendo fatos do seu contexto familiar, sua escolarização, sua formação na Universidade e de sua prática no estágio”. A Figura 1 apresenta os quatro contextos e como estão, ou não, relacionados ao campo da deficiência.

Figura 1: Contextos e o campo da Deficiência



Fonte: Dados da autora (2023)

1- Sobre a trajetória anterior ao ingresso no Curso de Licenciatura em Música da XXXX

Resgatar e refletir as lembranças do nosso contexto familiar ou do processo de escolarização relacionadas ao campo da deficiência é um importante processo que nos leva a um crescimento profissional e pessoal, podendo impactar também em nossa prática em sala de aula. A pergunta, qual a relação da sua história de vida com as pessoas com deficiência pode ser o início desta reflexão. Pessoas que conviveram diretamente com pessoas com deficiência, seja no contexto familiar ou na escolarização, terão atitudes diferenciadas daquelas que nunca conviveram com alguém com deficiência.

Portanto, a concepção que temos sobre deficiência foi construída a partir das nossas interações diretas com pessoas com deficiência. Além disto, a deficiência é uma construção social, o significado que as sociedades atribuem às deficiências muda ao longo do tempo e da cultura, determinando, de certa maneira, o modo como as pessoas compreendem ou

vivenciam, ou não, a deficiência em suas vidas” (BOCK; NUERNBERG, 2018; MACHADO; BOCK; MELLO, 2022; VALLE e CONNOR, 2014).

De acordo com Bock e Cunha (2021, p. 8), a “concepção de deficiência vigente nos espaços escolares interfere diretamente na prática educativa, ditando como essa prática será realizada”. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis destaca que

o sentimento de despreparo e a manifestação de perplexidade, de grande parte dos/das professores/as, para atuarem, principalmente, com estudantes com deficiência na sala de aula, derivam do modo como o ensino vem sendo organizado e da própria compreensão que se tem sobre deficiência (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 36).

Um dos motivos para este sentimento de despreparo pode ser explicado pelo fato de que por muito tempo a educação especial foi responsável pelas questões relacionadas à deficiência, ocasionando um sentimento de incapacidade nos professores de classe. Ainda é presente nas escolas a necessidade de alguém com uma formação especializada para trabalhar com deficiência. Os autores Valle e Connor (2014) destacam que as “necessidades educacionais das crianças descritas em termos médicos, científicos afastam os professores dos alunos. Os professores de educação especial se colocam como profissionais treinados. E um mito começa a se formar: crianças com e sem deficiências” (VALLE E CONNOR, 2014, p. 63). Desta forma, educamos os alunos com deficiência de acordo com a nossa concepção de deficiência.

O modelo médico de deficiência é baseado no *décit*, na diferença humana como defeituosa, no desvio de um padrão normativo, em categorias de deficiência, no aluno como unidade de análise, busca-se uma mudança do aluno, por vezes até uma cura de algo que nunca poderá ser curado. Em contrapartida, o modelo social reconhece as diferenças mas entende que o fator limitador encontra-se nas barreiras presentes na sociedade. Nesta perspectiva, o aluno com deficiência é percebido como um indivíduo com potencialidades e habilidades, a diferença (lesão) existe, mas a busca do professor deve ser de compreender como ele aprende. Desta forma, como muito bem-posicionado por Machado, Bock e Mello (2022),



Precisamos reconhecer que a experiência da deficiência é singular, situada e relacional e que as desvantagens no processo de aprendizagem dos nossos estudantes com deficiência são resultantes da interação de um corpo com impedimentos e os contextos pedagógicos/ escolares que não acolhem em suas variações corpóreas, funcionais, intelectuais e emocionais (MACHADO; BOCK; MELLO, 2022, p. 65).

Na escola, o modelo social de deficiência se reflete “nas práticas pedagógicas, que são pensadas a partir das demandas dos estudantes com e sem deficiência, e as particularidades de cada um são acolhidas e consideradas” (BOCK; CUNHA, 2021, p. 11). Nesta perspectiva, devemos contemplar as diversas formas de acesso ao conteúdo musical, flexibilizando objetivos, o planejamento e as avaliações, sempre buscando a equiparação de oportunidades. Assim, o conteúdo é o mesmo para todos mas deve ser pensado para uma variedade de engajamento. Eliminar as barreiras presentes no fazer musical realizando adaptações técnico-instrumentais, no uso de materiais diferenciados, na adaptação de partituras. Respeitar a diversidade cultural dentro da sala de aula, utilizando o repertório e gostos musicais dos alunos.

2) Trajetória no Curso de Música, assim como a atuação no estágio em salas de aulas inclusivas.

No Curso de Licenciatura em Música o licenciando vai se deparar com diferentes disciplinas de metodologia de ensino, no entanto, são poucas aquelas que questionam o perfil de aprendizagem presente na educação básica. E é por isto, que muitos licenciandos não sentem-se “preparados” para atuar em contextos inclusivos. Da mesma forma, Mateiro, Nattera e Gattino (2016, p. 182) apontam para uma “necessidade de uma maior envolvimento dos professores do curso de Licenciatura em Música com o estágio para que possam aproximar suas aulas às demandas da realidade encontradas na escolas e nos demais contextos não escolares”. Portanto o tema deficiência deveria atravessar toda a formação acadêmica do licenciando em música, não necessariamente restringir-se apenas na disciplina “Introdução à Educação Musical Especial”, ou na disciplina de Libras.

Segundo Howe (2020), é a partir de 2004 que estudiosos da música começaram a engajar com os Estudos da Deficiência. Segundo o autor, desde então, muitos trabalhos têm sido publicados nesta área. Os trabalhos foram categorizados em três áreas pelo autor:

1. experiências musicais de pessoas com deficiência, buscando discernir o papel que a deficiência teve em suas carreiras histórias, em seu fazer-musical,
2. a representação da deficiência em trabalhos musicais, por exemplo em óperas,
3. examinar suas próprias disciplinas e profissões, por exemplo, criando novos protocolos de desenho universal na pedagogia musical (HOWE, 2020, p. 6).

Por sua vez, “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 4). Estando atento a realidade, e dispostos a criticá-la a luz da teoria, os professores orientadores possam auxiliar seus estagiários a promover uma educação inclusiva na aula de música.

Além disto, a discussão e reflexão sobre a atuação do estagiário em contextos inclusivos deve adentrar os diálogos das aulas semanais de disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Partindo do pressuposto de que práticas bem-sucedidas devem ser compartilhadas. De acordo com Nóvoa, “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p.4). Em consonância,

a análise das práticas pedagógicas, a construção do saber docente no cotidiano da escola e os processos alternativos de formação têm se revelado como uma demanda importante no campo da investigação educacional, uma vez que podem gerar novos conhecimentos, teorias e modelos (MATEIRO, 2015, p.181).

De acordo com Brownlee e Carrington, experiências diretas em interação com pessoas com deficiência, assim como facilitar práticas reflexivas podem auxiliar uma re-construção de crenças e conhecimentos sobre o paradigma da inclusão (BROWNLEE; CARRINGTON, 2000). que é uma oportunidade para o estagiário refletir experiências e crenças sobre a deficiência, sendo uma componente importante de mudança perante o paradigma da inclusão.

3) Reflexões sobre o Perfil de Professores Inclusivos

De acordo com a AGENCIA (2012), foram identificados quatro valores fundamentais do perfil do professor inclusivo, que são estes: 1) valorização da diversidade, 2) apoiar todos os alunos, 3) trabalho com outras pessoas e 4) desenvolvimento profissional e pessoal.



Valorizar a diversidade, assim como apoiar todos os alunos, pode ser melhor compreendido se pensarmos a partir do modelo social da deficiência, já discutido acima. Outro ponto destacado no perfil do professor inclusivo, é trabalhar com outras pessoas, buscar apoio quando necessário, recorrendo ao Professor de Educação Especial, ou outros profissionais especializados que atuam na sala multimeios.

E por fim, buscar desenvolvimento profissional e pessoal, para tanto,

há a necessidade de formação inicial e continuada que possibilite a ressignificação das concepções de deficiência, pois essas permanecem pautadas em discursos religiosos, assistencialistas, capacitistas e biomédicos, que fundamentam, produzem e mantêm as barreiras sociais e as práticas excludentes (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 374).

Da mesma forma, no âmbito do estágio, “é papel essencial do estagiário é estar comprometido com sua prática. É estar em movimento contínuo. É buscar fundamentações e práticas realizadas durante sua formação e adaptá-las ao local de trabalho” (XXXX, 2016, p. 182). Reiteramos a importância da realização do estágio em contextos inclusivos para que o estagiário possa vivenciar e refletir a inclusão no contexto da prática.

Considerações Finais

O presente texto apresentou um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, a qual tem como objetivo compreender as percepções de estagiários em música sobre a educação inclusiva. Neste texto, foram apresentadas reflexões acerca do estágio realizado no âmbito da educação básica e no contexto da educação inclusiva.

Destaca-se a importância de vivenciar estágios em contexto de inclusão e presenciar situações positivas e respeitadas na aula de música, contribuindo para a efetivação do paradigma da inclusão. Desta forma, é necessário também que os professores orientadores de estágio se apropriem desta realidade, juntamente os estagiários, para analisá-la e questioná-la criticamente. Além disto, é oportuno compartilhar práticas bem-sucedidas em contextos inclusivos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

A oferta de disciplinas relacionadas ao tema, música e deficiência, também são aspectos necessários na formação acadêmico-profissional dos estudantes e futuros professores de música (LOURO, 2015; LOPES; SCHAMBECK, 2014). No entanto, as discussões



sobre música e deficiência não devem se restringir apenas às disciplinas acima, ou à atuação do estagiário. Deve-se difundir o tema sempre que possível, em outras disciplinas e momentos. O ensino de música para pessoa com deficiência deve ser visto como uma questão de justiça social e de equidade educacional.

Ao preparar as suas aulas, os estagiários devem ser estimulados a trazer experiências musicais de pessoas com deficiência, a representação da deficiência em trabalhos musicais (ópera). Deve-se pensar em formas diferentes de ensinar conteúdos de disciplinas de conteúdo musical durante a graduação, como teoria musical ou análise, para que os estudantes da graduação criem referências diversas de como ensinar o conteúdo.

Além disso, resgatar as experiências pessoais com pessoas com deficiência é um importante processo que nos leva a um crescimento profissional e pessoal que possibilite a ressignificação da concepção de deficiência.



Referências

AGENCIA. Europeia para as necessidades especiais e a educação inclusiva. Formação de professores para a inclusão. Relatório Síntese Final da 1a Fase. [s.l: s.n.], 2016.

BOCK, G. L. K.; CUNHA, C. C. A. As concepções de deficiência. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, v. 9, n. 2019, p. 04–24, 2021.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: VII Congresso de Educação Básica. Docência na sociedade multitelas, 2018, [...]. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Portaria Ministerial MEC no. 1793 de 27 de dez. De 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “aspectos éticos-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Diário Oficial [República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, em 28 de dezembro de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BROWNLEE, J.; CARRINGTON, S. Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. Support for Learning, v. 15, n. 3, p. 99–105, 2000.

CONNOR, D. J.; GABEL, S. L.; GALLAGHER, D. J.; MORTON, M. Disability studies and inclusive education implications for theory, research, and practice. International Journal of Inclusive Education, v. 12, n. 5–6, p. 441–457, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. set.-dez., p. 523–536, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis /SC. p. 1–44, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Plano municipal educação de Florianópolis 2015-2025. p. 135, 2016a.



FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis. [s.l: s.n.], 2016b

FORLIN, C.; SHARMA, U.; LOREMAN, T. An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 1–17, 2007.

HOWE, B. Music and Disability Studies. *Music Research Annual*, v. 1, p. 1–29, 2020. Disponível em: <<https://musicresearchannual.org/wp-content/uploads/2020/12/howee28094music-and-disability.pdf>>.

JOVCHELOVTCH, Sandra.; BAUER, Martin,W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPES, J. P. M.; SCHAMBECK, R. F. Currículo, deficiência e inclusão. In: JOSÉ SOARES, REGINA FINCK SCHAMBECK, S. F. *A formação do professor de música no Brasil*. [s.l: s.n.], 2014, p. 127–142.

LOURO, V. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, H. L. DA; ZILLE, J. A. B. *Música e Educação. Série Diálogos com o Som*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 33–49.

MACHADO, R.; BÖCK, G. L. K.; MELLO, A. G. de. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: *Estudos da deficiência na Educação. Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado*. [s.l: s.n.], 2022, p. 49–77.

MATEIRO, T.; CUNHA, S. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. *Revista da Abem*, v. 29, p. 161–177, 2021.

MATEIRO, T; NATTERA, G.; GATTINO, G. Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Música: espaços, dilemas, relações e desafios. In: LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz. *Relatos e Reflexões sobre Estágio Curricular Supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 167-184.

UDESC. Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Música: espaços, dilemas, relações e desafios. In: LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz. *Relatos e Reflexões sobre Estágio Curricular Supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 167-184.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes Da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). *Música e Educação. Série Diálogos com o Som*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 171- 187.

ONU. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.



PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1–21, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

SCHAMBECK, R. F. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, p. 23–35, 2016. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462>>.

SHIOZAWA, P. H.; PROTÁSIO, N. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS. In: XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. *Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical*, 2016, [...]. 2016.

SHIOZAWA, P.; PROTÁSIO, N. O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. *InterMeio: Revista de Pós Graduação em Educação*, n. 2000, p. 125–144, 2017. Disponível em: <<https://www.todopapas.com.pt/criancas/desenvolvimento-infantil/desenvolvimento-da-crianca-dos-2-aos-3-anos-1848>>.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. Os resultados da pesquisa. In: JOSÉ SOARES, REGINA FINCK SCHAMBECK, Sérgio Figueiredo (org.). *A formação do professor de música no Brasil. Fino Traço* ed. Belo Horizonte, 2014, p. 127–142. Disponível em: www.cnpms.embrapa.br.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. Resolução nº 54/2004 – CONSUNI. Aprova o projeto de reforma curricular do Curso de Licenciatura em Música XXXX (2012).

VALLE, J. W.; CONNOR, D.J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014.



Parcerias na formação de licenciandos em música: escola como lugar de encontros

Simpósio

Gislene Natera
Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis
gislenenatera@gmail.com

Teresa Mateiro
UDESC
teresa.mateiro@udesc.br

Resumo: Neste trabalho defendemos a escola como um lugar de encontros e, principalmente, como um espaço formativo e profissional para pensar a profissão docente. Para a construção deste estudo, partimos dos desafios que professores da educação básica e do ensino superior enfrentam na contemporaneidade para desenvolver um trabalho em parceria, de forma cooperativa, na formação de futuros professores de música. Portanto, o objetivo é refletir sobre a parceria constituída entre estudante em formação, professor orientador e professor supervisor, durante o período do estágio supervisionado em música. Os referenciais teóricos, sejam eles do campo da educação e da educação musical, se baseiam em diferentes concepções para se pensar a importância da formação docente no espaço escolar. Assim sendo, torna-se imprescindível olhar a escola e a universidade em eterna busca de dimensões metodológica, filosófica, sociológica, afetiva e, nos últimos anos, tecnológica para ampliar as aprendizagens do estagiário. Apontamos para a necessidade de intensificar o trabalho cooperativo entre licenciandos e professores supervisor e orientador no contexto da escola, a fim de reconhecer e dar sentido às instituições formadoras.

Palavras-chave: Educação básica. Profissão professor. Música na escola.

Introdução

Parceria é par, é divisão irmã
É mais que dois colóquios, incestos ou manhãs
É mais que dois abraços em pedras esculpidas
Estranhos confidentes ou feras escondidas
Me dá tuas palavras, que eu dou-te minhas mãos
(Canção Parceria, Zé Ramalho)

Falar em parceria é falar sobre a reunião de duas ou mais pessoas que têm um interesse comum, como poeticamente canta Zé Ramalho. No nosso caso, é uma parceria

representativa entre professoras supervisora e orientadora que trabalham em uma “divisão irmã” com formação de futuros professores¹¹ de música. Muitos dizem trabalhar colaborativamente ou cooperativamente. Apesar de ambos os termos se utilizarem do prefixo “co”, que significa ação conjunta, eles se diferenciam nos significados qualitativos. Cooperar deriva da palavra *operare* (operar, executar) e o verbo colaborar é derivado de *laborare* (trabalhar, produzir), conforme pode-se verificar em dicionários.

Para Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 10-13), colaboração (*co-laborar*) significa trabalhar com o outro, dar uma ajuda pontual, e cooperação (*co-operar*) envolve um processo mais complexo, mais denso, convergindo diferentes pontos de vista com condutas fundamentadas no respeito mútuo. Consideramos que se faz necessário haver um trabalho em parceria, cooperativo, entre os profissionais que se dedicam à formação docente, para que haja um melhor aproveitamento do licenciando, que realiza o seu estágio supervisionado, no espaço escolar.

Diante de incertezas e inúmeros desafios que a educação vai nos impondo, tanto na escola como na universidade, emerge a seguinte pergunta: Quais seriam as parcerias possíveis e necessárias entre escola e universidade para que os ritos de transição no estágio supervisionado na educação básica se tornem um espaço formativo de múltiplos encontros? Essa concepção de estágio como rito de transição com múltiplos encontros, segundo Pires (2023, p. 18), “embasa a proposição de uma abordagem didática para aprender a ensinar música por Ciclos de Aprendizagem, tendo como referência a profissionalidade do grupo de professores”.

O processo de aprender a ensinar, conforme Pires (2023) esclarece, segue as fases de: observar um profissional fazendo – professor supervisor; fazer junto – professor supervisor e licenciando; e, fazer sozinho – licenciando. Resumidamente: ele faz, nós fazemos, eu faço. Assim, o objetivo desta comunicação é refletir sobre a parceria constituída entre estudante em formação, professor orientador e professor supervisor, durante o período do estágio supervisionado em música.

¹¹ Apesar da opção pelo gênero masculino em diferentes palavras deste texto (licenciandos, professores, estudiosos, autores etc.), eles se referem a todos os gêneros.

Para o debate, colocamos a escola como o lugar de formação e profissão, uma vez que entendemos que a profissão é inseparável do lugar onde é exercida (LARROSA, 2018). Desse modo, para pensar a profissão docente é impossível não se referir à escola como uma “forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até à universidade”, conforme afirma Larrosa (p. 26).

É nesse contexto que refletimos sobre os estágios em música em suas dimensões formativa e organizacional e trazendo à tona desafios culturais, relacionais e sociais que são inerentes ao espaço escolar. Ademais, abordamos a música como fenômeno e conhecimento, a sua contribuição na formação integral das crianças e jovens, o consumo musical por meio das mídias, a experiência estética e o professor como aquele que se confronta diariamente com demandas cada vez mais diversas.

Em seguida, anunciamos o início de uma análise de como se dá a parceria entre os professores orientadores de uma universidade pública e as demais instituições de ensino que recebem os estagiários de música. Apresentamos e discutimos as etapas do estágio, destacando as interrelações entre o estagiário e os professores supervisor e orientador. Entendendo as transformações do mundo contemporâneo e todas as suas demandas, procuramos finalizar contribuindo com algumas reflexões que possam colaborar na formação de futuros professores com autonomia.

Escola, lugar de formação e profissão

Formação para uma profissão. Formação acadêmico-profissional em música. O lugar da profissão. Essas palavras são derivadas de nossas experiências formativas e profissionais ao longo de muitos anos como professoras na educação básica e em cursos de graduação de Licenciatura em Música, bem como de reflexões, leituras e conversas entre pares. No contexto da formação docente em música, identificamos deslocamentos práticos e conceituais. Entre elas, citamos: música como conhecimento, profissionalidade docente; escola como lugar de formação e profissão. Neste simpósio, priorizamos o debate relativo a esta última.

É fato que nos cursos de Licenciatura em Música, os estágios supervisionados podem ser realizados em espaços escolares, mas também nos não escolares. Essa compreensão

advém da demanda social que oferece outros campos de trabalho para aquele que: sabe música, está cursando uma graduação em música, é graduado em música. Legalmente não há exigência de diploma de graduação em música para estar à frente de cursos promovidos por entidades públicas e privadas – onde são oferecidas aulas de canto e instrumentos variados, teoria musical e história da música, e atividades de canto coral, por exemplo; de grupos musicais pertencentes a igrejas e a empresas públicas e privadas; estúdios de gravação; entre outros. Não deveria ser a escola o principal lugar para exercer a profissão de professor de música?

Para justificar essa situação, Nóvoa (2017) discute tanto sobre “processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores” (p. 1112) quanto a respeito da descaracterização da profissão docente nos cursos de licenciatura. Vale ressaltar que as demandas no espaço escolar vêm aumentando a cada dia, os salários sem reajuste e as relações com os alunos e, por vezes, com as famílias estão cada vez mais difíceis. Ademais, é notável um aumento significativo do número de estudantes com Transtornos do Espectro Autismo (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção (TDH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Superdotação / Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, em uma turma com outros alunos que também exigem atenção do professor.

Uma boa parte dos professores, não teve em sua formação disciplinas que abordassem os diferentes modos de adaptação e flexibilização do currículo aos estudantes com deficiência. Muitos de nós, passam uma vida na escola e nunca ouvimos falar em Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas Diretrizes (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Mas, os alunos com deficiência estão dentro de nossas salas de aula e, por isso, fica a pergunta: Como a inclusão acontece? Que infraestrutura é dada ao professor para enfrentar esse desafio que, normalmente, também não foi abordada durante sua formação?

É possível diagnosticar que a escola pública brasileira vive eternos desafios, que atingem tanto os profissionais mais experientes como os mais jovens. A velocidade de tais demandas é tão grande que nos parece impossível que todos os temas sejam abordados durante os cursos de licenciatura. De todo o modo, em defesa da escola como lugar de formação e profissão – e de grandes desafios, teceremos algumas considerações. Primeiro, nos apropriamos das palavras de Larrosa (2018, p. 232) para afirmar que “A escola é o local



do trabalho do professor, sua oficina, seu laboratório, seu ateliê, o lugar que é organizado para o seu fazer”.

Segundo, desde seu início, nas cidades-estados gregas até os dias de hoje, a escola ora é defendida por muitos profissionais e estudiosos, ora é criticada por outros. Parafraseando Masschelein e Simons (2014, p. 3), tem sido entendida como um espaço que disponibiliza conhecimento e experiência e, por isso, é alvo de constantes reformas, ajustes e/ou melhoras. Terceiro, grande parte das escolas públicas da América Latina, de acordo com Martín-Barbero (2014, p. 124) “é o espaço de encontro das trajetórias socioculturais das majorias e, portanto, é nela onde se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural, cujos protagonistas são a maioria excluída”. Ainda, em uma visão mais otimista e desafiadora, Dussel afirma que a escola

[...] deveria ser um lugar que nos coloca em contato com um mundo-outro, mas este mundo-outro não é, necessariamente, o mundo das humanidades do século XIX, nem é necessariamente o mundo das imagens que lhe permeia, e sim um mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, com o que nos permite entender e também desafiar nossos limites com o que nos fazem mais abertos aos outros e a nós mesmos (DUSSEL, 2009, p. 11).

Em contraposição, há várias vertentes que lutam para liquidar a escola¹², insistindo na ideia de que aprendemos mais e melhor fora dela. Concordamos com Masschelein e Simons (2014) e, por isso, nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Nas palavras dos autores, “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear” (p.18). Assim, a escola dá tempo para estudar, cometer erros, repetir, começar de novo, fazer as coisas com atenção, cuidado e paciência e, ainda, para fazer outras coisas que não são imediatamente úteis, produtivas e rentáveis (LARROSA, 2018, p. 236).

¹² Um exemplo é o movimento “Escola Sem Partido”, que teve seu programa elaborado em 2004. Maiores informações ver: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido>



Escola, lugar de encontros e músicas

A música, para Martín-Barbero (2014), ocupa um lugar estratégico na organização social do tempo e é conector geracional ou intergeracional. Assim, o autor deixa em aberto a seguinte questão: “Não será a música a interface que permite aos jovens conectar-se entre si e conectar-se a referentes culturais, domínios de práticas e saberes que para os adultos resultam tão heterogêneos e impossíveis de juntar?” (p. 138). Aróstegui (2014), defende que o professor de música deve ter enfoque crítico, combater a hegemonia cultural, evitar a separação entre a experiência dos estudantes e os conteúdos trazidos pelos professores e, sempre que possível, partir da realidade dos estudantes.

A experiência estética é influenciada pela família, pelo ambiente sonoro e pelos meios de comunicação, sobretudo no que se refere à sua função e efeito, destaca Souza (2000, p. 38). Dito isso, se faz necessário que os professores de música no espaço levem em conta essas influências, pois é a partir desse material que a escola poderá possibilitar a inclusão de uma “formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos [e os entendimentos das] estruturas de comportamentos”, o que permitirá ao indivíduo, no futuro, “fazer escolhas autênticas” (p. 39).

Dessa forma, Aróstegui (2014, p.24) sugere que a educação musical deva ser intercultural, incluindo vários estilos musicais que, normalmente, são invisíveis para a academia como o jazz, o rock e o pop, buscando assim diminuir o caráter hierárquico que, muitas vezes, estão presentes no cotidiano das salas de aula. O que sabemos na prática, é que para um professor de música no espaço escolar, iniciante ou não, abordar de maneira pedagógica os diferentes estilos mais ouvidos pelos estudantes (sertanejo, funk, pop, rap e rock¹³) não é uma tarefa fácil, pois normalmente os estudantes estão mais aptos a falar dos saberes entrelaçados nessas canções do que os próprios professores.

Olhando a música como um fenômeno da atualidade, Ibáñez (2017) afirma que o professor de música deve incluir e analisar os usos musicais nas redes digitais, pois assim será

¹³ Para saber mais ler: Rap, funk, pop e sertanejo são os gêneros mais ouvidos em 5 escolas públicas de SP. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/rap-funk-pop-e-sertanejo-sao-os-generos-mais-ouvidos-em-5-escolas-publicas-de-sp/> Acesso em 25/06/2023.

Sertanejo é o estilo musical mais ouvido entre os jovens brasileiros, mostra Datafolha. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/10/sertanejo-e-o-estilo-musical-mais-ouvido-entre-os-jovens-brasileiros-mostra-datafolha.shtml>. Acesso em 25/06/2023.

possível perceber que ora os jovens podem consumir música em razão de identificação ideológica, ora ela poderá ser usada como um instrumento para favorecer um determinado consumo. Assim, voltamos a concordar com Martín-Barbero (2014), que assegura que a revolução tecnológica produziu mudanças nos modos de circulação e produção do conhecimento e que a escola não deve se sentir ameaçada, muito pelo contrário, a escola deve deixar seus preconceitos e trazer para si os diferentes saberes e narrativas das pessoas que ali habitam¹⁴.

Importante destacar que boa parte dos profissionais que atuam nas escolas não teve em sua formação docente disciplinas que abordassem as mídias e as tecnologias para além do uso e consumo. Entendendo a necessidade de um letramento midiático no espaço escolar, é necessário realizar uma relação dinâmica entre prática e teoria, entre ação e reflexão e entre criatividade e crítica (BUCKINGHAM, 2018). No mundo contemporâneo, os professores, de áreas distintas do conhecimento, deveriam estar aptos a ajudar os estudantes a “ler” e “escrever” nos meios digitais, auxiliando-os a interpretar e avaliar com critério os produtos, mas também em se tornarem produtores de mídias por direito próprio (BUCKINGHAM, 2005, p. 21). Porém, essa não é a realidade das escolas brasileiras.

Na perspectiva do encontro com o mundo-outro e no contexto das ecologias das mídias, Buckingham (2005; 2007) e Santaella (2013) problematizam as possibilidades de os jovens manipularem variadas informações ao mesmo tempo e não se interessarem por aulas tradicionais, anunciando assim o fim da era do saber magistral. Considerando esses dados, pensamos que a escola foi, é, e sempre será um espaço para experimentar saberes e praticar a democracia, a liberdade, o respeito às regras, possibilidades e limites, sejam eles dos estudantes, professores e/ou equipes pedagógicas. Escola é espaço de diálogo.

A escola pública brasileira é rica em suas diversidades sociais, econômicas, religiosas, musicais, culturais. É ali, entre tantas pessoas heterogêneas, que o professor também terá que evitar que ocorra o *bullying*, o racismo, a homofobia, a xenofobia entre outros preconceitos. É nessa escola, também cheia de vida, de saberes, de dúvidas, de inquietudes e de resistências que os professores de música recebem os estagiários e, assim, voltam a

¹⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=KDXX7m3iBzc&list=RDOuQKqWlcf1U&index=3>
Samba da Utopia- Jonathan Silva.

dialogar com os professores universitários. Essa escolha se dá porque os profissionais se sentem “em formação permanente, acreditando que os mesmos estão sempre envolvidos com a pesquisa, reciclagem (cursos) e que se colocam abertos para aprender ao ensinar” (NATERA, 2019).

Parcerias institucionais

Segundo os dados¹⁵ da Coordenação de Estágios da Universidade do Estado de Santa Catarina, as principais instituições com as quais tem havido convênios, nos últimos 20 anos, para a realização dos estágios supervisionados em música são: Escolas Básicas Municipais da cidade de Florianópolis, Colégio de Aplicação (CA) e Núcleo de Educação Infantil (NDI) da Universidade Federal (UFSC), e o Instituto Federal (IFSC). Por alguns anos, escolas da rede estadual de ensino sediaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para estudantes de diversas licenciaturas e, por isso, receberam alguns estagiários de música durante esse período. Entretanto, essa não é uma prática constante, uma vez que as escolas estaduais não têm professor com formação específica em música, apesar de a disciplina de Artes integrar os currículos.

Em relação às Escolas Básicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foi possível observar que entre 2013 e 2022 houve uma ampliação de professores e, automaticamente, de escolas que passaram a aceitar estagiários em seus espaços escolares. O número variou de ano para ano, mas ficou evidente a presença de novos professores de música que aceitaram a função de professores supervisores de estágio. Muitas podem ser as razões que justificam esse fato, porém inferimos que ao longo dos anos tem havido uma parceria mútua e constante entre universidade e escolas municipais, não somente na formação docente como em outras ações educativas conjuntas. A saber: cursos de extensão, assessorias, eventos, grupos de pesquisa, movimentos políticos.

Na Universidade Federal, os estágios em música têm sido realizados no Colégio de Aplicação e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Apesar de não haver uma constância semestral, assim como há nas escolas municipais, essas duas instituições mantêm-se na lista

¹⁵ Dados encontrado em Mateiro, Natera e Gattino (2016) e dados fornecidos em planilhas pela secretaria do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Recebido via e-mail dia 25/05/2023.

das parcerias. A partir de 2017, houve uma procura maior, por parte dos licenciandos em estagiar com crianças de zero a seis anos, e por isso, esse campo no espaço universitário tem sido mais ofertado. Do mesmo modo, em 2019 surgiu a possibilidade de estágios no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM). Pode-se dizer que as experiências dos estágios de música na educação infantil colaboraram com a presença da música nessa etapa da educação básica, pois a Rede Municipal de Ensino iniciou recentemente, de forma experimental, a contratação de professores de música para alguns NEIMs.

É necessário salientar que o NDI e a maioria dos NEIMs não têm em seu corpo docente o professor formado em música. Consequentemente, a parceria é feita com o professor de referência, um professor pedagogo que nem sempre teve a disciplina de música em sua formação (ver NATERA E MATEIRO, 2021). Os profissionais, tanto da universidade quanto dessas instituições, estão cientes de que a melhor alternativa para a formação do estagiário em música é que este seja acompanhado por um professor de sua área específica. Os licenciandos, ao optarem por esses campos são informados dessa carência e, alguns deles, concluem que não podem passar os anos de formação sem trabalhar cooperativamente com um professor de música.

O Instituto Federal é outro espaço privilegiado para os estágios supervisionados. Denominamos de privilegiado por oferecer salas de música com diversos instrumentos de qualidade e com possibilidades reais de realizar música em conjunto. Além disso, o número de alunos por turma é entre 10 e 15, o que proporciona um contato mais próximo entre professor supervisor, estagiários e estudantes. Destaca-se, ainda, que diferentemente dos demais campos, esse é o único lugar que assegura o estágio no ensino médio. Essas características são bastante atrativas para muitos licenciandos.

Entre-pares

Os contatos entre instituições e seus profissionais iniciam mesmo antes do começo do semestre letivo para a organização e sistematização dos estágios. A rotina dos licenciandos, no curso a que nos referimos, segue a seguinte estrutura: escolha do campo (escola e turma), preenchimento do Termo de Compromisso, primeiro contato com a escola e professor de música, observações em sala de aula e, simultaneamente, a elaboração do projeto de estágio.

Após essa primeira etapa, o estagiário está preparado para iniciar suas intervenções pedagógicas.

O licenciando tem um mês para elaborar o projeto a partir de suas observações e entrelaçamentos com informações advindas da escola, da sala de aula e do professor, dos documentos institucionais e de leituras. Um dos desafios para a realização do projeto é conseguir realizar uma parceria pedagógico-musical entre estagiário, professor supervisor e professor orientador. Para isso é preciso que o planejamento do estagiário seja elaborado em diálogo com os professores e que os elementos essenciais para realização de uma aula sejam contemplados: conhecimento prévio dos conteúdos, preparação de materiais para atividades propostas em sala e para estudos em casa, diversidade de atividades e, não menos importante, a organização do tempo entre elas. O projeto é a oficialização do compromisso firmado entre todos, e neles encontram-se também os alunos da turma onde o estagiário irá atuar.

O professor de música, o supervisor de estágio, tem entre suas atribuições apresentar ao licenciando a dinâmica da escola que abrange burocracias, regras, possibilidades e/ou limites, assim como indicar caminhos de como transformar tudo isso na prática de forma pedagógico-musical. De acordo com a fase 1 do Ciclo de Aprendizagem (PIRES, 2023, p. 15), o professor, além de compartilhar seus desejos e anseios musicais com uma determinada classe de alunos, ele deve mostrar ao estagiário, de forma concreta, suas estratégias para alcançar o que almeja.

O planejamento é acompanhado também pelo professor orientador. A dinâmica, portanto, é circular: estagiário planeja e discute com o orientador para, então, depois dos ajustes necessários, enviar ao professor supervisor que, por sua vez, poderá ainda pedir alterações. Esse procedimento metodológico requer preparação e tempo. De modo geral, o licenciando tem liberdade para adentrar no planejamento do professor de música da escola, fazendo um recorte do que mais lhe interessa, sugerindo repertório e propondo outras atividades.

Assim, ele inicia sua atuação junto aos alunos, em parceria com o professor supervisor. Esta é a fase 2 do Ciclo de Aprendizagem (PIRES, 2023, p. 15). Há diversas formas de desenvolver essas aulas conjuntas, como: o estagiário fica responsável por uma das

atividades ou o professor conduz a aula e o estagiário participa ativamente de tudo. Na fase 3, o futuro professor de música trabalha sozinho. Nesse momento, o professor supervisor precisa saber exatamente quando acolher as atitudes do estagiário, deixá-lo experimentar o enfrentamento dos desafios escolares, saber o momento de intervir, de auxiliá-lo e conduzi-lo de forma que suas experiências sejam positivas.

Vale ressaltar que, normalmente, os estagiários já atuam como professores de música, mas com frequência a experiência é em escolas especializadas, aulas particulares ou projetos sociais. Dificilmente, eles têm a prática profissional advinda do trabalho nas três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devido às leis que regem a contratação de professores. Quando têm essa experiência, antes do término do curso, é porque deram aulas em escolas da rede privada ou, por vezes, como professores substitutos que, conforme editais públicos, contratam estudantes de licenciatura em música que realizaram mais da metade do curso.

Os estudantes e profissionais dos cursos de Licenciatura em Música convivem com um eterno desafio, pois nem sempre os primeiros procuram o curso com a ideia de se tornarem professores de música, e sim músicos. Parece que não é evidente, nesse momento de formação, que o estudante poderá se tornar músico e professor ou professor-músico. Além disso, se constata que o estágio supervisionado nas escolas públicas ainda é menos motivador, pois a maioria dos estudantes não pretende trabalhar nas instituições, devido ao demasiado número de crianças por turma, condições limitadas de materiais, baixos salários, entre outras justificativas (MATEIRO, 2007; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; MATEIRO, 2011; MATEIRO, NATERA E GATTINO, 2016; PIRES, 2023).

Possíveis reflexões

A reflexão aqui apresentada teve como objetivo discutir sobre a parceria constituída entre estudante em formação, professor orientador e professor supervisor, durante o período do estágio supervisionado em música. Os argumentos apresentados partiram de uma maneira particular de considerar o diálogo entre escola e universidade, fundamentados tanto na formação e experiência profissional dos autores deste trabalho quanto na literatura da área em questão.

Apresentamos análise sobre as parcerias que os professores orientadores de estágio supervisionado da Universidade do Estado de Santa Catarina vêm construindo com as escolas públicas de educação básica. Percebemos que houve uma ampliação nos campos de estágio em música que abrangem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Há ações que ajudam o fortalecimento da área, como é o caso da música nos NEIMs, e outros que ainda não conseguem quebrar as regras da instituição. Porém, é evidente que é nessa parceria da universidade com as escolas públicas de ensino que conseguiremos força e fundamentação para garantir a presença da música de forma constante e organizada.

Essas escolhas sobre a necessidade de parceria entre os profissionais e incluir os ciclos de aprendizagem não buscam mostrar um caminho ou um resultado melhor que outros, mas sim pensar que o estágio na escola deve ser mais considerado, valorizado, respeitado e entendido com toda a beleza da escola. A escola é o nosso lugar. Para isso é necessário um trançar de conhecimentos e amorosidade entre os profissionais que auxiliam a construção da docência.

Referências

- ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. Fundamentos del currículo para la educación musical. In: José Luis Aróstegui Plaza (ed.). *La música en Educación Primaria*. Manual de formación del profesorado. Madrid: Dairea, 2014, p. 6-30.
- BUCKINGHAM, David. *Educación em médios*. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Argentina: Paidós Ibérica, 2005.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, David. Going Critical: On the problems and the necessity of media criticism. In: NIESYTO, Horst; MOSER, Heinz (ed.). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: Kopaed, 2018. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2018/07/18/going-critical/>. Acesso em: set. 2019.
- DAMIAMI, Magda F.; PORTO, Tânia M. E.; SCHLEMMER, Eliane. Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender. In: Magda Damiami, Tânia Porto, Eliane Schlemmer (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2009, p. 3- 15.
- DUSSEL, Inés. *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*. Conferência. Washington: Virtualeduca, 2009. Disponível em: <http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf>.
- IBAÑEZ, Albert Casals. Lá música como práctica social y vivencia cultural. In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 17-29.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS*, v.13, n.2, 2007, p.175-196.
- MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. *Música Hodie*, v.7, n.2, 2007, p. 89-108.

MATEIRO, Teresa; NATERA, Gislene; GATTINO, Gustavo. Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Música: espaços, dilemas, relações e desafios. In: Ivani Teresinha Lawall e Luiz Clement (org). *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 167-184.

NATERA, Gislene. Possibilidades e limite do estágio em música aos ouvidos da orientadora. *XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Pirenópolis, 04 a 07 de novembro de 2013.

NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. *Opus*, v.27 n.1, p.1-21, jan/abr.2021

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da ABEM*, v. 31, n. 1, e31107, 2023.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenvolvimento para a Aprendizagem (DUA). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.26, n.4, p.733-768, 2020.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: Jusamara Souza (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000, p. 33-44.

