

# MÚSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM  
MUSICA

**ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS  
CURRICULARES EM MÚSICA:**  
sentidos e percepções dos  
professores supervisores  
da Educação Básica

**ALBA JANES SANTOS LIMA**

**DOUTORADO EM MÚSICA  
JULHO DE 2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
DOUTORADO**

**ALBA JANES SANTOS LIMA**

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES EM MÚSICA:**  
sentidos e percepções dos professores supervisores  
da Educação Básica

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Sobreira

Rio de Janeiro, RJ  
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L 732 Lima, Alba Janes Santos  
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES EM MÚSICA:  
sentidos e percepções dos professores supervisores  
Lim da Educação Básica / Alba Janes Santos Lima. -- Rio  
de Janeiro, 2022.  
213

Orientador: Silvia Sobreira.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Música, 2022.

1. Estágio supervisionado. 2. Professor  
supervisor. 3. Formação docente em música.. I.  
Sobreira, Silvia , orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**


Centro de Letras e Artes – CLA  
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM  
Mestrado e Doutorado

**Estágios Supervisionados Curriculares em Música: sentidos e percepções dos  
professores supervisores da Educação Básica**

por

**ALBA JANES SANTOS LIMA**


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 SILVIA GARCIA SOBREIRA  
Data: 01/08/2022 11:31:38-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Silvia Garcia Sobreira – orientadora

Documento assinado digitalmente  
 ANDREA ROSANA FETZNER  
Data: 18/05/2022 13:27:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


Prof.(ª) Dr.(ª) Andréa Rosana Fetzner

Documento assinado digitalmente  
 GINA DENISE BARRETO SOARES  
Data: 03/08/2022 15:17:23-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Gina Denise Barreto Soares

Documento assinado digitalmente  
 MAGALI OLIVEIRA KLEBER  
Data: 17/08/2022 08:52:16-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Magali Kleber

Documento assinado digitalmente  
 MAURA LUCIA FERNANDES PENNA  
Data: 04/08/2022 20:49:18-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.(ª) Dr.(ª) Maura Penna

Conceito: **APROVADA**

JULHO de 2022

Dedico às professoras, aos professores,  
às licenciandas e aos licenciandos que  
atuam no ensino de Educação Musical  
nos espaços educativos do Espírito  
Santo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à vida. Vida experienciada na forma humana, vida vinda do criador, do divino – Deus.

Agradeço aos meus pais, Ozair e Josefa, pelo amor, pelo incentivo e pela compreensão, essenciais para realização desta tese.

Agradeço ao meu irmão Ozair Flavio e minhas irmãs Adriana, Karen, Ana Joana, Valéria e Kátia, pela presença e entusiasmos durante meu doutoramento.

Aos sobrinhos lindos Jailson Júnior, Vinícius, Amanda Joaninha, Vitor, Sofia, Júlia e Bernardo que me inspiraram a deixar um legado educativo.

À minha orientadora, Silvia Sobreira, durante quatro anos com seu olhar atento e incentivo muito contribuiu para realização desta grande etapa da minha vida.

Às queridas professoras da banca de doutoramento: Maura Penna, a quem tive a honra de estudar seu livro na licenciatura em música na UFPE; Gina Denise, orientadora da minha primeira pós-graduação; Magali Kleber, que me engajou na luta por uma educação musical brasileira de qualidade; Andréa Fetzner, professora que contribuiu na minha formação de educadora e pesquisadora. Agradeço à todas porque demonstraram muita dedicação e sensibilidade em todos os momentos, o que trouxe precisas contribuições para a construção e a finalização da tese.

Às professoras suplentes Cristiane Maria Galdino de Almeida, é uma honra tê-la na minha banca e ter sido sua aluna na Licenciatura em Música na Universidade Federal do Espírito Santo e Inês Barbosa de Oliveira pelo carinho em aceitar o convite de participação na banca de doutoramento.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa, Helena, Fernando, Rubens, Demétrio, Aurora, Ângela, Manuela e Rafael, coautores de uma parte importante deste trabalho, pela sua colaboração transformada em diálogos, pelas reflexões, disponibilidade e solidariedade.

Às amigas que entenderam o meu afastamento em momentos de confraternização nestes quatro anos de doutoramento, Adna Oliveira, Wagna, Sheila, Karina, Luciene, Cleonaide, Dorine, Marlene, Maiara, Márcia, Aburto, Luciana, Elizete, Cris Valeska, Jediene, Eliane, Priscila, Antônia, Rosemary, Piedade, Glayds, Denise, Dalva, Adriana, Fátima, Terezinha, Marussa, Mara, Meryele, Joacy, Jocinete, Adna Campos, Joadi, Leth, Joanete, Aricelly, Arielly, Luciane, Graça, Rúbia Carla, Marcela e Crislayne.

Aos amigos Ademir Adeodato e Ronaldo Roella, pelo incentivo em muitos momentos da vida, desde o profissional até o doutoramento.

Aos colegas, Renato Borges e Anke Waldback, pelas contribuições nas discussões e nas temáticas da pesquisa, Carolina Sanches pela cuidadosa revisão ortográfica do texto

À amiga Ana Maria Marbach, por sempre deixar abertas as portas da sua casa sempre que eu ia ao Rio de Janeiro estudar.

Ao professor, Marcos Moraes, por idealizar junto com outros professores a licenciatura de música no Espírito Santo.

À professora Cleide Dorta Benjamim – DorBen (*in memoriam*), o privilégio de ser sua aluna-discípula, a qual sempre me chamava de DorBeniana.

À amiga Larissa Lange, por mediar na Secretaria de Educação de Vitória meu contato com os professores de música.

À professora, Janete Carvalho e as professoras Sandra Kretli e Tânia Delboni, por abrirem as portas do grupo de pesquisa Com-versações para muitos diálogos e outras aprendizagens.

Ao grupo de estudo FORPEM da professora Silvia Sobreira, pelas contribuições na análise temática.

Enfim, agradeço à todas e a todos pela disponibilidade e atenção que me dedicaram.

Graças pela vida de vocês.

O ensinante aprende primeiro a ensinar,  
mas aprende a ensinar ao ensinar  
algo que é reaprendido por  
estar sendo ensinado.

**Paulo Freire**



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 .....	30
Figura 2 .....	49
Figura 3 .....	71
Figura 4 .....	79
Figura 5 .....	119
Figura 6 .....	125
Figura 7 .....	126
Figura 8 .....	130
Figura 9 .....	131
Figura 10 .....	138
Figura 11 .....	139
Figura 12 .....	149
Figura 13 .....	153
Figura 14 .....	156
Figura 15 .....	162
Figura 16 .....	169
Figura 17 .....	176

## RESUMO

LIMA, Alba Janes Santos. **Estágios Supervisionados Curriculares em Música: sentidos e percepções dos professores supervisores da Educação Básica 2021.** 248 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música-PPGM, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2021.

Essa pesquisa teve como objetivo estudar o estágio sob a perspectiva dos professores de música que atuam nas escolas da rede municipal de Vitória-ES e que recebem estagiários em suas classes. Parte-se da premissa de que apesar da literatura acadêmica e das leis e instruções normativas referentes à formação docente darem destaque à necessidade de estreitamento entre centros formadores e escolas, não se especifica o papel dos professores supervisores nessa parceria. O estudo se justifica por haver poucas pesquisas que busquem compreender a visão dos professores supervisores que recebem os licenciandos nas escolas. Conhecer a ótica de tais profissionais pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as potencialidades do estágio, colaborando com uma maior aproximação entre escola e universidade. Os encontros em Grupos Focais (GF) foram escolhidos como procedimento metodológico para a coleta dos dados junto aos participantes. Teóricos dos estudos que focalizam a formação docente, como Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima, Kenneth Zeichner e Paulo Freire nortearam as análises apresentadas. Da área da Educação Musical, foram trazidos aportes de autores como Isabel Montandon, Maura Penna e Sérgio Figueiredo. A Análise Temática norteou o exame dos dados coletados nos encontros. Foram realizados dois GF, com quatro participantes em cada grupo. Partindo de uma perspectiva epistemológica que une os princípios da dialética e da hermenêutica, foi possível compreender o fenômeno estudado de uma maneira que confrontou os contextos históricos e legais no qual foram construídas as concepções sobre o tema observado e as percepções dos professores sobre o assunto. A análise dos dados demonstrou que os professores entrevistados têm um forte compromisso ético e assumem seu papel na formação dos futuros professores. Houve críticas a respeito do excesso de trabalho e compromisso que assumem ao receberem os estagiários. Alguns professores admitiram estar preocupados com as mudanças das políticas públicas nacionais que, às vezes, retiram o professor de música e a Arte dos currículos. Ao comentarem sobre o que pensam sobre os estágios, os participantes demonstraram ter concepções de formação que privilegiam a compreensão da realidade e os ajustes necessários para a efetivação dos processos de ensino/aprendizagem, o que aponta para uma concepção crítica em sua formação. Eles também se colocam no lugar de aprendizes e enfatizam as contribuições trazidas pelos estagiários em sua própria formação, o que também confirma que modelo de formação que eles acreditam não é um modelo tecnicista e pragmático. A apreciação dos documentos legais, confrontada com a análise das entrevistas, mostra que, apesar daqueles documentos frisarem a necessidade de parceria, pouco se faz para a efetivação da mesma. Tal parceria ocorre em programas como o PIBID e o Residência pedagógica, que têm seus méritos, mas não são possíveis para todos os alunos, nem para todos os professores supervisores. Ao ouvir os professores supervisores,

foi possível vislumbrar que esse é um caminho fértil para uma maior efetivação da parceria entre escola universidade.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Professor supervisor; Formação docente em música.

## ABSTRACT

LIMA, Alba Janes Santos. Curricular **Supervised Internships in Music**: meanings and perceptions of supervising teachers in Basic Education. 2021. Thesis (Doctorate in Music) - Graduate Program in Music Federal University of the State of Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2021.

This research aimed to study the internship from the perspective of music teachers who work in schools from the municipal network of Vitória-ES and who receive interns in their classes. It starts from the premise that, in despite of the academic literature and the laws and normative instructions regarding teacher training highlighting the need for closer relations between training centers and schools, the role of supervising teachers in this partnership is not specified. The study is justified by the fact that there are few researches that seek to understand the point of view of the supervising teachers who receive the undergraduates in schools. Knowing the perspective of such professionals can contribute to the expansion of knowledge about the potential of the internship, collaborating with a greater approximation between school and university. The meetings in Focus Groups (FG) were chosen as a methodological procedure for collecting data from the participants. Theorists of studies that focus on teacher training, such as Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima, Kenneth Zeichner and Paulo Freire, guided the presented analysis. In the area of Musical Education, From the area of Music Education, contributions from authors such as Isabel Mondandon, Maura Penna and Sérgio Figueiredo. Thematic Analysis guided the examination of the data collected in the meetings. Two FGs were carried out, with four participants in each group. Starting from an epistemological perspective that unites the principles of dialectics and hermeneutics, it was possible to understand the phenomenon studied in a way that confronted the historical and legal contexts in which the conceptions on the observed subject and the teachers' perceptions on the subject were built. Data analysis showed that the teachers interviewed have a strong ethical commitment and assume their role in the training of future teachers. There were criticisms about the excess of work and the commitment that they assume when receiving the interns. Some teachers admitted to be concerned with changes in national public policies that sometimes remove the music and art teacher from the curricula. When commenting on what they think about the internships, the participants demonstrated that they have conceptions of formation that privilege the understanding of reality and the necessary adjustments for the effectiveness of the teaching/learning processes, which points to a critical conception in it is formation. They also put themselves in the place of apprentices and emphasizes the contributions made by interns in their own training, which also confirms that the training model they believe is not a technicist and pragmatic model. The appreciation of the legal documents, compared with the analysis of the interviews, shows that, despite those documents stressing the need for partnership, little is done to make it effective. Such a partnership occurs in programs such as PIBID (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program and Pedagogical Residency), which have their merits, but are not possible for all students, nor for all supervising teachers. By listening to the supervising teachers, it

was possible to envision that this is a fertile path for a greater effectiveness of the partnership between school and university.

**Keywords:** Supervised internship; supervising teacher; Teacher training in music.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC - Base Nacional Comum
- BNC - FORMAÇÃO - Base Nacional Comum de formação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CNE – Conselho nacional e Educação
- CNE/CP - – Conselho nacional e Educação
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores
- COGRAD - Colégio de Pró-Reitores de Graduação
- DCN – Diretriz Curricular Nacional
- DCNs - Diretrizes curriculares nacionais
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- ES – Espírito Santo
- FABEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
- FAMES - Faculdade de Música do Espírito Santo
- FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
- GEPA - Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
- GF1 – Grupo Focal 1
- GF2 – Grupo Focal 2

GFDE - Gerência de Formação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPP – Projeto político Pedagógico

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

RP - Programa Residência Pedagógica

SEME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio De Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do rio de Janeiro

# SUMÁRIO

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>Perspectiva epistemológica .....</b>	<b>23</b>
<b>Questão de estudo e objetivos .....</b>	<b>27</b>
<b>2. AS DISPOSIÇÕES NORMATIVAS REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DE 1996 A 2019 .....</b>	<b>29</b>
2.1 A LDBEN de 1996 e as Resoluções de 2002 .....	31
2.2 O Programa de Incentivo à Formação Inicial - PIBID .....	37
2.3 O Programa Residência Pedagógica- RP .....	47
2.4 Aspectos da formação docente nas Diretrizes de 2015 a 2019 .....	51
<b>3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIÁLOGOS E ANÁLISES .....</b>	<b>61</b>
3.1 Antigas e novas questões sobre os estágios supervisionados.....	64
<b>3.1.1 Estágio supervisionado e sua centralidade na formação de professores de música.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1.2 Pesquisas sobre estágio supervisionado em música na Educação Básica .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.3 O professor supervisor de estágio presente em outras licenciaturas .....</b>	<b>83</b>
<b>4. CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....</b>	<b>90</b>
4.1 Estágio como imitação de modelos .....	91
4.2 Estágio como instrumentalização técnica.....	92
4.3 O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio .....	96
4.4 Estágio como formador de professores intelectuais críticos e reflexivos .....	99
4.5 Base Nacional Comum de formação Resolução de 02/2019 e seu desdobramento na concepção dos estágios supervisionados .....	101



<b>5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>111</b>
5.1 Caracterização do Ensino de música em Vitória .....	111
5.2 Critérios de escolha e participantes .....	116
5.3 Participantes da pesquisa .....	117
5.4 Técnica de coletas de dados.....	120
5.5 Caminhos para análise de dados .....	121
<b>6. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL 1.....</b>	<b>123</b>
6.1 TEMA 1 - Experiências em sua formação enquanto estagiários.....	125
6.2 TEMA 2 – O papel do professor supervisor.....	130
6.3 TEMA 3 – Sentidos atribuídos aos estágios.....	138
<b>7. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL 2.....</b>	<b>144</b>
7.1 Visão do professor a respeito do estágio .....	147
7.2 Motivações para receber o estagiário .....	153
7.3 Parceria entre universidade e escola, situações críticas.....	155
7.4 Situações desafiadoras .....	161
7.5 Papel do supervisor.....	169
7.6 Sugestões e críticas .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>201</b>
TCLE E QUESTIONÁRIO DO <i>GOOGLE FORMS</i> e <i>QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS</i> .....	201
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>204</b>
TCLE PARA O GRUPO FOCAL.....	204

<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>207</b>
ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS .....	207
<b>ANEXO A</b> .....	<b>209</b>
AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA .....	209
<b>ANEXO B</b> .....	<b>210</b>
PLANO PEDAGÓGICO .....	210

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é discutida dentro do âmbito da formação docente, área de estudo que vem produzindo alguns consensos.

[...] há pelo menos 30 anos foi alimentando em nosso país um importante repertório fruto de pesquisas e de lutas políticas de educadores, associações e entidades comprometidas com a Educação Básica e a Escola Pública e, por isso, empenhadas em debates e na produção de políticas de formação docente. (GARCIA; LEITE, 2019, p. 549-550).

Nilda Alves, já apontava, em 1998, que “muitas questões relacionadas aos fazeres e saberes docentes no dia a dia das escolas só podem ser tecidas e compreendidas no próprio cotidiano das escolas” (GARCIA; LEITE, 2019, p 549). Tal perspectiva é a que guia a pesquisa aqui proposta.

Dentro dos estudos da área da Formação Docente, o estágio curricular nos cursos de formação vem sendo objeto de pesquisa devido a seu papel como elemento integrador entre teoria e prática, sendo consenso que ele seja considerado uma das etapas mais importantes na formação de professores nos cursos de licenciatura, um momento de produção de novos conhecimentos a partir da atuação, que, deve proporcionar reflexões sobre essas práticas vivenciadas (PIMENTA, 2006, 2010; PIMENTA; LIMA, 2006, 2017; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1995). No entanto, a articulação entre teoria e prática nem sempre tem sido bem-sucedida, conforme apontam os mesmos autores mencionados. A produção da área mostra que não é mais possível que o estágio seja vivenciado como imitação de modelos, sem investigação e sem reflexão (OLIVEIRA; ALVES, 2001; DEMO, 2002; PIMENTA; LIMA, 2017). Além disso, também é consensual que não basta apenas introduzir o licenciando na escola, pois é preciso planejar, refletir, refazer, atuar, elaborar, pensar e executar com ele, ou seja, é preciso inseri-lo, pois é no espaço escolar que se dão e se constroem as relações profissionais pedagógicas da docência.

Levando em consideração a importância do estágio supervisionado na formação do profissional docente e tomando a centralidade da escola de Educação Básica como o campo principal (embora não único) onde será efetivado, esta pesquisa parte da premissa que apesar da literatura acadêmica e das leis e instruções normativas referentes à formação docente darem destaque à

necessidade de estreitamento entre centros formadores e escolas, não parece haver muito peso na centralidade do professor supervisor nessa parceria. Sendo uma pesquisa da área de Música, os participantes foram professores da rede municipal de Vitória - ES que atuam nesta área.

A escolha da temática desta pesquisa foi alavancada a partir de um processo pessoal e profissional pelo qual tive uma formação inicial como educadora no 2º grau<sup>1</sup> e que se desdobrou, cada vez mais, em direção à formação docente de outras pessoas. Tenho Habilitação de 2º Grau em Magistério, concluída em 1985, Licenciatura em Música completada em 1998 e um Mestrado em Música (LIMA, 2012).

Além da minha formação e experiência em Magistério Profissional, em curso de nível técnico para o Segundo Grau (concluído em 1985), estudei música em cursos livres. Essa experiência me levou à necessidade de me aprofundar em minha formação em Música. Portanto, ingressei em um curso superior de Licenciatura em Música, em 1993, na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Assim, passei a ter novas experiências distintas da formação anterior. Comecei a compreender a pesquisa como algo relevante para a construção de meu próprio conhecimento.

A licenciatura em música na UFPE tinha uma duração de cinco anos, sendo que, a partir do quarto ano começavam os estágios. Vivenciar o estágio foi mais tranquilo, pois já tinha um pouco desta experiência desde o período no qual cursei o Magistério. O estágio era realizado em três fases nesse curso de licenciatura: observação, participação parcial (teria que realizar apenas uma atividade de 20 minutos) e participação completa (lecionar durante uma aula de 50 minutos). Porém, teve um diferencial entre o estágio do curso de magistério e o do curso de licenciatura em música. No curso do magistério, o estágio não aconteceu em uma escola de educação básica e sim em duas escolas de música. Essa experiência foi incitante e, ao mesmo tempo, confortável, pois tínhamos uma sala específica de música com alguns instrumentos musicais.

Ainda em Recife, em 1994, comecei a lecionar no Conservatório Pernambucano de Música como professora de Iniciação Musical em grupos de crianças, de adolescentes e de adultos. Trabalhei nesta instituição até o ano de 2003.

---

<sup>1</sup> Denominação referente ao Ensino Médio em legislações anteriores à atual LDB.

Em minha experiência, também atuei como professora contratada nos cursos de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (de 2004 a 2005) e na Faculdade de Música do Espírito Santo-FAMES (de 2004 a 2015). Nas duas instituições tive o privilégio de participar das equipes que organizaram os estágios supervisionados curriculares.

Durante minha atuação na FAMES, fui aprovada no concurso da Prefeitura de Vitória, em 2007, e comecei a participar da Equipe de Coordenação de Educação Musical do município, tendo colaborado nesta função até o ano de 2015. A experiência foi bem diferente do que eu já havia vivenciado, uma vez que cabia às funções dessa equipe gerenciar, fomentar e implementar um programa de ensino de música para toda a rede escolar pública municipal. Nosso principal desafio na Secretaria de Educação era projetar ações que ajudassem a implementar o ensino sistematizado de música na Educação Básica (VITÓRIA, 2021).

Dentre as atribuições dessa equipe constavam desde a organização de concursos e cursos para a formação docente até a compra de material, além do acompanhamento da implementação das políticas empreendidas. Nesse contexto, a Coordenação de Educação Musical implementou três eixos de ação: “1) Formação continuada dos educadores (ADEODATO *et al*, 2010) 2) Coordenação e desenvolvimento de projetos em educação musical; 3) Implementação curricular do ensino de música nas escolas municipais” (ADEODATO; LANGE; LIMA, 2010, p. 1982). A implementação dos três eixos de ação desta política será comentada no Capítulo 5. No entanto, é preciso esclarecer que tanto essas políticas quanto minha participação em sua efetivação impactaram em meu entendimento de educação. Passei a ter maior consciência da necessidade de uma atitude mais integradora entre políticas, universidade e escolas.

Dessa maneira, pude ter contato com professores que já atuavam na educação básica, tanto no ensino de música como em outras disciplinas. As ações envolviam cursos de formação continuada e suporte pedagógico a profissionais que desejavam ter algum projeto na área de música, além de fornecer assessoria aos projetos. Assim, durante nove anos, foi possível estabelecer uma estreita parceria com cerca de 100 escolas da rede municipal de Vitória. Tanto nas visitas técnicas às escolas quanto no atendimento aos professores que buscavam a Secretaria, foi possível constatar as demandas daqueles profissionais com relação ao início do ensino de música nas escolas.

A partir de 2007, coube à nossa equipe elaborar o Projeto de Educação Musical para toda a rede de ensino de Vitória. Da mesma forma, nos coube prosseguir com as ações de formação continuada em música, de assessoria musical a todas as escolas e de preparação do edital para o Concurso para Professores de Arte-Música para atuarem como professores de Música na Educação Infantil.

O período inicial da integração da política da Secretaria do Município trouxe desafios para todos os profissionais envolvidos. Tanto as coordenações pedagógicas quanto os professores tinham dúvidas a respeito da melhor maneira de absorver e integrar o professor de música, uma vez que, habitualmente naquelas instituições, só eram oferecidas aulas de artes visuais. Por isso os novos professores não haviam feito seus estágios supervisionados na área de Música, o que gerava neles uma enorme insegurança com relação ao que deveriam realizar em sala de aula. Essa situação, com certeza, prejudica a formação dos licenciandos, mas é permitida dependendo da maneira como as secretarias de educação dos estados ou municípios interpretem a LDB.

Apesar de tantas indicações legais que mencionam as artes não há documento que explicita de que forma as diferentes linguagens artísticas deverão ser incluídas no currículo. Na LDB já foi apenas 'ensino de arte', depois houve a inclusão da música como conteúdo, e atualmente as artes visuais, a dança, a música e o teatro fazem parte do componente curricular arte. As várias interpretações sobre os textos legais permitem que se mantenha a polivalência como prática instituída, mesmo depois de tantas críticas a este modelo, e mesmo depois da promulgação de diretrizes específicas para cada uma. (FIGUEIREDO, 2017a, p. 55).

O que Figueiredo (2017) aponta é a ausência de especificação a respeito de como cada linguagem será inserida. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) sempre lutou para que cada área tivesse um professor habilitado em uma licenciatura específica e concursos diferenciados para cada uma das linguagens no conteúdo Arte.

Em função dessa questão legal, sempre há possibilidade de uma leitura que pense em concurso para a área de Arte com todas as linguagens ali incluídas. Essa era a realidade em Vitória, pois os professores, até 2007, eram concursados para Artes. Embora o componente Artes, na LDB, seja constituído de quatro linguagens, nas escolas da grande Vitória o conteúdo ministrado era apenas artes visuais. Tal ação gerava uma formação docente na qual o licenciando não estagiava em aulas

de música. Por isso, era comum recebermos os novos concursados com queixas como “*vocês têm alguma lista de conteúdos que possam ser feitos com as crianças?*” e “*nas escolas têm uma sala especial para música?*”<sup>2</sup>.

As demandas das diretoras e coordenadoras pedagógicas, que mostravam o desconhecimento da função da música como componente curricular, poderiam ser resumidas em frases como “*que bom que teremos professor de música, agora chegou alguém para animar as festas*” ou “*meu Deus, o que vou fazer com este professor de música?*”<sup>3</sup>. Aos poucos, as ações foram surtindo efeito e atualmente os dois cursos de licenciatura em música da cidade de Vitória têm vasto campo para a prática dos estágios supervisionados em música na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O estreito contato com ambiente escolar abriu-me as portas para pesquisar as práticas musicais escolares. Em razão disso, ainda trabalhando na Coordenação e instigada pelas problemáticas existentes na área de Educação Musical, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ) em 2011, que resultou na dissertação “Música na Educação Infantil: Concepções musicais que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de música da Rede de Ensino Pública de Vitória/ES” (LIMA, 2012). Minha pesquisa buscou evidenciar as concepções de educação musical praticadas pelos professores de música da Educação Infantil na cidade de Vitória, procurando identificar e mapear concepções, conteúdos, limites e desafios existentes entre os professores de música e a aula na Educação Infantil. O Mestrado também foi outro desafio que proporcionou crescimento, interação e respeito por estes educadores musicais que, apesar de não terem estagiado em aulas de música em sua formação, enfrentavam o desafio de realizar, pela primeira vez e de forma sistematizada, o ensino de música nas escolas.

Minha atuação na equipe de Coordenação de Educação Musical e como pesquisadora possibilitou que alguns professores da rede municipal passassem a ter confiança e disposição para falar espontaneamente sobre sua prática. Foi então possível perceber a importância da parceria dos setores administrativos com as

---

<sup>2</sup> Aqui as frases estão sendo exemplificadas apenas com base na memória, pois esse período foi anterior à coleta de dados para esta pesquisa. Portanto, as frases usadas no texto são apenas exemplos de toda a demanda que a equipe se acostumou a ouvir durante aquele período de implementação do ensino de música na rede municipal de Vitória-ES.

<sup>3</sup> Idem o item 1 da nota de rodapé.

escolas. Meu contato com aqueles professores não era meramente burocrático, mas uma relação de confiança e apoio mútuo. Sem a colaboração daqueles profissionais, eu não teria cumprido os propósitos de minha pesquisa de Mestrado e a eles me voltarei para cumprir os objetivos desta pesquisa de doutoramento.

Durante todo este período, nunca deixei de lecionar em cursos de licenciatura. O estágio supervisionado sempre foi uma das disciplinas presentes nos três espaços de curso superior nos quais lecionei. Portanto, nessa pesquisa de doutoramento, continuo colocando-me no desafio de contribuir com a formação de professores de música que atuarão em vários espaços educativos, especialmente na Educação Básica. Além disso, o fato de ter vivenciado, de forma incisiva, a implantação de políticas públicas no município de Vitória, instiga minha curiosidade de conhecer a perspectiva dos professores que recebem os estagiários em suas aulas.

A trajetória da experiência passada instiga a pensar que a formação inicial do professor de música depende, em grande parte, de sua experiência como estagiário nos ambientes escolares e que tal experiência só é possível com o acolhimento dos professores das escolas que os recebem. Por isso, caminho na certeza de que a formação docente pode ser aprimorada se as relações com os ambientes escolares forem mais próximas. A presente pesquisa tem a possibilidade de contribuir para formação inicial docente universitária ao dar destaque ao diálogo e ao planejamento do estágio supervisionado entre a Universidade e Educação Básica.

Uma busca inicial realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses, tendo como palavras-chave “professor supervisor e estágio supervisionado”; “professor cooperador e estágio supervisionado”; “unidocente e estágio supervisionado” mostra que ainda é possível encontrar a voz do professor orientador de estágio, aquele que atua na graduação, em duas dissertações de mestrado (DANIEL, 2019; PIRES, 2012). Porém, a representatividade do professor supervisor ainda é muito pequena, conforme investigação feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e no site Amplificar, que será apresentada no Capítulo 3.

Logo, este estudo também se justifica, pois, conhecer a visão dos professores supervisores que recebem os licenciandos nas escolas é um passo fundamental para o aprimoramento das relações entre universidade e escola,



podendo trazer benefícios para a formação inicial dos professores de música. As reflexões feitas podem contribuir com as discussões que são realizadas nos cursos de formação a respeito dos direcionamentos necessários para a organização e gerenciamentos dos estágios. Ao dar destaque à voz dos professores supervisores, desejo que esta pesquisa possa ajudar a construir relações mais simétricas entre escola e universidades.

Cabe lembrar que, nos documentos normativos, a definição do termo “professor orientador” refere-se ao professor dos centros formadores, sendo o “professor supervisor”, o professor da escola parceira, conforme consta na Lei nº 11.788/2008 no artigo 3º, “§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo **professor orientador da instituição** de ensino e por **supervisor** da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008, p. 01, grifo meu). Também é preciso ressaltar a importância de definir tais denominações, mesmo tendo consciência de que nem sempre elas são utilizadas nas pesquisas. Creio que um dos motivos para a ambiguidade das atribuições às duas funções deve-se ao fato das disciplinas curriculares relativas aos estágios serem chamadas de “Estágios Curriculares Supervisionados”, o que pode levar a pensar que o professor supervisor é aquele dos centros formadores. O professor da escola que recebe os estagiários, o supervisor, é denominado em algumas pesquisas como professor cooperante (MATEIRO; TÉO, 2003; AZEVEDO, 2007). Nesta pesquisa, adotarei os termos instituídos legalmente, embora em citações diretas de outros autores possam vir outras denominações.

A rede municipal de Vitória conta com 30 professores que, em sua maioria, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente enquanto trabalhei na Secretaria ajudando a implementar o ensino de música. O estado do Espírito Santo conta com aproximadamente em 2020 com cerca de 100 professores de música (LIMA, 2020). Esses profissionais foram convidados por meio de *e-mail* e contatos pessoais para participarem desta pesquisa. O detalhamento dos procedimentos para encontrar tais professores será detalhado no Capítulo 5.

## Perspectiva epistemológica

São três as concepções de cientificidade que tradicionalmente embasam as pesquisas:

[...] a *racionalista*, cujo modelo de objetividade é a matemática; a *empirista*, que toma o modelo de objetividade da medicina grega e da história natural do século XVII; e a *construtivista*, cujo modelo de objetividade advém da ideia de razão como conhecimento aproximativo. (CHAUÍ, 2005, p. 221).

Esta pesquisa situa-se na terceira perspectiva apontada por Chauí. Sendo assim, ao contrário de uma visão racionalista e positivista de pesquisa, que procura manter o isolamento entre o pesquisador e o seu objeto de estudo por considerar que tal proximidade poderia “contaminar a pureza dos dados e exalar algum juízo de valor” (MINAYO, 2010, p. 88), neste estudo assumo a impossibilidade de ser uma observadora imparcial, uma vez que minha experiência profissional está tomada de posicionamentos e compreensões pessoais a respeito do tema, conforme já demonstrado no início desta Introdução. No entanto, embora deixe clara esta posição, tenho ciência da necessidade de tentar manter o distanciamento necessário para evitar que minhas concepções impeçam a reflexão sobre a realidade estudada. Também percebo que minha opção de estudo não prevê a possibilidade de comprovar fatos, além de entender que a replicabilidade dos resultados seria inviável. Sob tal ótica, a universalidade dos resultados também não é passível de ser encontrada, embora eu pretenda que a compreensão das peculiaridades aqui tratadas possa permitir comparações e inferências em outros contextos. Portanto, assumindo o caráter qualitativo deste estudo, a perspectiva epistemológica aqui adotada busca compreender a complexidade do pensamento humano:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. (MINAYO, 2012, p. 623).

Considerando o argumento de Minayo (2012), este estudo pode ser enquadrado como integrante de um *corpus* de pesquisas classificadas como crítico-dialéticas:

[...] as pesquisas orientadas pelos modelos positivistas fazem um recorte de cada fenômeno, delimitando-o e separando-o do contexto. [...] as abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, partilham o princípio da contextualização. Isto é, o fenômeno deve ser estudado, considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido. (GAMBOA, 2014, p. 126).

Sendo a dialética “a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia” (MINAYO, 2010, p. 167), ela busca procurar nos fatos ou nos textos elementos que apontem as contradições e lados obscuros, além de investigar como se criam os consensos. No que diz respeito a esta tese, essa perspectiva me apoia no sentido de considerar os dados coletados, confrontando-os com os contextos históricos no qual foram construídas as concepções sobre o tema estudado.

[a] dialética considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados por sua “historicidade”. Para serem compreendidos, é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. Neste sentido, as fases desenvolvidas são a chave para compreender as menos desenvolvidas e vice-versa. (GAMBOA, 2014, p. 127).

Minayo (2010, p. 168) busca uma aproximação entre a dialética e a hermenêutica que ela acredita ser “um importante caminho do pensamento para fundamentar pesquisas qualitativas”. Para esta autora,

Do ponto de vista metodológico, a abordagem hermenêutica se encaminha dentro dos parâmetros seguintes: (a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que se produzem; (b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; (c) coloca os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e (e) produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados. (MINAYO, 2010, p. 167).

Ao adotar um posicionamento epistemológico que una os princípios da dialética e da hermenêutica, penso ser possível compreender o fenômeno estudado de uma maneira ampla, através de suas várias faces. Para Minayo (2010, p. 17), a hermenêutica fundamenta-se em compreender textos e a linguagem. A articulação da hermenêutica com a dialética permite pensar a pesquisa “não apenas do ponto de vista do ‘como fazer’ e sim, também do ‘como pensar’”. No entanto, “a compreensão só se transforma numa tarefa quando há algum transtorno no

entendimento, um estranhamento que se concretiza numa pergunta” (MINAYO, 2010, p. 329). Tal ponto de vista é corroborado por Gamboa, para quem “não existe pesquisa sem a definição do problema, das questões e da pergunta-síntese (GAMBOA, 2014, p. 115).

Tendo exposto a temática geral de meu estudo, e considerando que “a pesquisa se refere a uma busca de respostas para um determinado problema” (GAMBOA, 2014, p. 113), passo a expor o “estranhamento” (MINAYO, 2010, p. 329) que move minha busca.

Conforme já foi comentado nesta Introdução, os estudos da área apresentam pontos de vista consensuais a respeito do estágio supervisionado ser o principal elemento articulador entre teoria e prática. Também, de acordo com o que será mais aprofundado no Capítulo 2 deste estudo, diversos termos normativos, legislações ou programas de governo assumem a importância da relação entre os centros formadores e as escolas de Educação Básica. Logo, ressalto que dentre os personagens que compõem tal articulação, o professor supervisor (da Educação Básica) perdeu uma função que historicamente era central — pois nas visões consideradas convencionais o estagiário ia para escola para imitá-lo —, para ser relegado a uma posição na qual sua voz é pouco trazida em pesquisas.

É preciso explicar que não advogo por uma visão de formação docente pragmática que coloca a formação nas mãos do professor supervisor, mas que ele seja incluído, de fato, dentro do processo total. Tendo em vista o exposto, também acredito que “sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria” (GAMBOA, 2014, p. 109) e ainda concordo com o autor quando afirma que “a pesquisa só se refere a uma parte do processo de conhecer para modificar ou transformar” (GAMBOA, 2014, p. 111).

Para Gamboa (2014, p. 114-115), a pesquisa precisa estar baseada em problemas. Perguntas consistentes obterão respostas válidas, claras, sólidas e pertinentes. Desta forma, alguns questionamentos e problemas são detectados quando se aborda o estágio supervisionado no curso de licenciatura em música. Portanto, é preciso buscar compreender e identificar outras maneiras de olhar o estágio supervisionado. Outros ângulos de observação podem trazer novas percepções, contribuindo para as relações mais eficazes entre a instituição superior e instituição escolar que atuam na formação inicial de professores de música. Por isso, conhecer a visão desses professores que recebem ou que, em algum

momento, já receberam os licenciandos nas escolas é um passo fundamental para a aproximação, ampliando a conexão entre universidade e escola, podendo trazer benefícios para a formação docente em música.

## Questão de estudo e objetivos

A pergunta-problema que representa o interesse desta pesquisa é:

**Como os professores supervisores de música da Educação Básica percebem e dão sentido aos estágios supervisionados?**

A partir do exposto, e levando em consideração que as interpretações e análises de um determinado grupo de professores sobre um assunto indicam suas percepções e sentidos atribuídos àquele tema, o objetivo principal deste estudo é: **analisar os sentidos e as percepções que os professores supervisores de música atribuem aos estágios supervisionados em âmbito da escola na Educação.**

Como objetivos específicos busca-se:

- Contextualizar, em termos históricos e legais, as concepções subjacentes ao estágio supervisionado em distintos momentos no Brasil;
- Reconhecer quais têm sido as concepções sobre estágio, bem como analisar quais são as práticas que se têm procurado superar;
- Valorar e interpretar as situações mais marcantes que surgem no decorrer do estágio;
- Analisar como os professores supervisores entendem sua função na colaboração da formação dos estagiários;
- Identificar quais são as contribuições que os professores supervisores podem oferecer para o aprimoramento dos estágios.

Os procedimentos metodológicos<sup>4</sup> adotados para atender aos objetivos listados acima estão explicitados no Capítulo 5.

Além deste Capítulo 1, Introdução, esta tese está dividida em 6 capítulos seguidos das considerações finais.

---

<sup>4</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO (Protocolo CAAE: 36352220.5.0005285).

No Capítulo 2, a formação docente e os estágios são discutidos a partir do marco histórico representado pela LDB de 1996 até a Resolução nº 2, de 2019, que traz as instruções mais recentes relacionadas à formação docente.

No Capítulo 3, apresento a revisão da literatura que trata dos estágios supervisionados, privilegiando os estudos da área da educação musical, mas também trazendo alguns estudos de outras áreas, por serem dos poucos encontrados que trazem o professor supervisor como tema central. A análise dos estudos leva em conta a articulação da área da Educação Musical com as questões normativas que foram apresentadas no Capítulo 2.

No Capítulo 4 apresento distintas concepções de formação, que acabam influenciando no modo como os estágios são realizados. Neste Capítulo volta a ser discutida a Resolução nº 2 de 2019, devido ao fato de sua influência no contexto atual da formação docente.

No Capítulo 5 descrevo os procedimentos metodológicos que foram utilizados para desenvolver esta pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de encontros na forma de Grupos Focais (GF). Os dados foram analisados tendo como base a Análise Temática.

Nos Capítulos 6 e 7 são apresentadas as análises dos dados coletados nos Grupos Focais 1 e 2, respectivamente. Apresento e dialogo com percepções e sentidos atribuídos pelos professores supervisores ao estágio supervisionado.

Por fim, apresento as Considerações Finais, ponderando sobre as contribuições que os professores supervisores têm a oferecer para o debate sobre o tema desta tese.

## 2. AS DISPOSIÇÕES NORMATIVAS REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DE 1996 A 2019

O objetivo deste capítulo é discutir a questão da formação docente tendo como foco os estágios supervisionados e a relação entre teoria e prática. O recorte escolhido busca compreender as modificações ocorridas após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>5</sup>) - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que “esta lei, ainda que continuamente modificada, é a referência para assuntos educacionais, que se desdobram em tantos outros documentos que tratam de forma específica temas da educação brasileira (FIGUEIREDO, 2017a, p. 36). Além desta legislação, são consideradas outras orientações que, segundo Penna (2020), têm caráter infralegal, como resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros termos normativos a respeito da formação docente. Uma contextualização histórica relacionada à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é apresentada, devido ao fato de que essa Lei foi também o resultado de um intenso período de debates, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Por isso, alguns textos dos anos iniciais da década de 1990 serão comentados. A discussão é complementada pela análise de alguns aspectos relativos à formação docente referentes à implementação da Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), pois questões que ainda repercutem na formação docente atual e nos estágios estão baseadas no caráter polivalente desta legislação.

Na sequência, são discutidas mudanças implementadas em 2002, quando a Resolução CNE/CP de 2002 (BRASIL, 2002a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) que orientaram as DCN de música de 2004 (BRASIL, 2004). Antes das análises das DCN de 2015 e de 2019, duas seções discutem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP). Esta escolha foi feita devido ao foco desta tese ser a prática dos estágios e como ambos programas estão relacionados à inserção do licenciando nas escolas de Educação Básica, suas ações tangenciam as atividades do Estágio Curricular (PIMENTA;

---

<sup>5</sup> Embora alguns autores usem a sigla completa, LDBEN, optei por usar o termo proposto por Saviani (2016), ou seja, apenas LDB.

LIMA, 2019). A seguir apresento um quadro dos documentos comentados neste capítulo.

**Figura 1 - Leis, resoluções, pareceres e portarias analisadas no Capítulo 2**

<b>ANO DAS LEIS, RESOLUÇÕES, PARECERES, PORTARIAS</b>	<b>DOCUMENTOS</b>
1961	<b>Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.</b> Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	<b>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.</b> Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
1996	<b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</b> Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996.
2001 <sup>a</sup>	<b>Parecer N.º: CNE/CP 009/2001.</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.
2001b	<b>Parecer CNE/CP 27/2001.</b> Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,
2002 <sup>a</sup>	<b>Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.</b> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2002b	<b>Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.</b> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
2004	<b>Resolução nº 2, de 8 de março de 2004.</b> Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.
2007	<b>Portaria Normativa Nº 38, De 12 de Dezembro de 2007.</b> Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID
2008	<b>Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.</b> Dispõe sobre o estágio de estudantes;
2010	<b>Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010.</b> Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência no âmbito da CAPES
2015	<b>Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.</b> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
2018	<b>Portaria Gabinete nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.</b> Institui o Programa de Residência Pedagógica
2019	<b>Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019.</b> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)



## 2.1 A LDBEN de 1996 e as Resoluções de 2002

De 1961 a 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regeu o Brasil foi a de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Houve também a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que segundo Oliveira e Penna (2019, p. 7), é erroneamente chamada de LDB. Para essas autoras, esta Lei de 1971 normatizava e alterava substancialmente o funcionamento dos 1º e 2º graus (hoje denominados Educação Fundamental e Ensino Médio), estabelecendo diretrizes e bases para estes níveis de ensino – e, dentre outras medidas, inserindo a Educação Artística como componente curricular obrigatório –, mas não se tratava de uma lei geral da educação brasileira. As autoras justificam seus argumentos:

Primeiramente, não é uma lei abrangente da educação do país, pois abarca apenas os 1º e 2º graus – que correspondem, atualmente, ao ensino fundamental e médio. Além disso, não passou pelo processo de discussão no congresso, que caracteriza a elaboração de leis com caráter democrático – comparemos com os longos processos de elaboração tanto da LDB de 1961 quanto a em vigor (Lei 9.394/96), que refletem as disputas entre concepções sobre a educação. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 7).

Os anos 1980 foram marcados por processos de redemocratização do país, sendo a Constituição de 1988 a principal conquista deste período. Sob a influência das mudanças ocorridas no campo político, a educação também entrou no debate pela busca da compreensão, por parte dos docentes, da realidade de seu tempo e ênfase na necessidade de desenvolver a consciência crítica, o que estimulou reflexões a respeito das condições da escola, da educação e da sociedade, na esperança de transformar tal realidade. Segundo Borges, Aquino e Valdés Puentes (2011, p. 101), essa concepção emancipadora de educação e de formação, influenciada principalmente pelas ideias de educação de Paulo Freire, buscou superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. “Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar” (BORGES; AQUINO; VALDÉS PUENTES, 2011, p. 101).

Após um intenso período de discussões e disputas no campo da educação, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foi promulgada, em dezembro de 1996, a Lei

nº 9.394, a atual LDB (BRASIL, 1996), em grande parte fruto da efervescência das lutas dos educadores, como reflexos dos tempos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação. Esta lei impulsionou a elevação do nível de formação dos professores, principalmente para os que já atuavam nas séries iniciais e que necessitavam de um curso superior de licenciatura.

A formação docente baseada nas diretrizes de 1971 (BRASIL, 1971) exigia o 2º grau com magistério para que os professores lecionassem nas escolas. Já a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) prevê, no Art. 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”.

Desde a publicação da LDB 1996, o debate sobre a formação de professores foi ainda mais estimulado. A escola caminhava em direção à democratização de seus espaços, possibilitando a revisão das relações de poder e trabalhando para a efetivação de projetos coletivos. Desta maneira, foi possível avançar “no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades” (BORGES; AQUINO; VALDÉS PUENTES, 2011, p. 101). Os cenários de lutas, proposições e mudanças que ocorreram na década de 1980 permitiram que o professor assumisse um papel importante, por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 238).

Por meio de legislações complementares à LDB de 1996, as questões referentes à formação docente e aos estágios supervisionados passaram a ser regulamentadas. No entanto, para a situação dos estágios em música, havia um fator complicador. Na Lei de 1971, a Música aparecia como uma das habilitações em Educação Artística, correspondendo “a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente)” (PENNA, 2004, p. 21). A LDB de 1996 instituiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, dividido em quatro linguagens: artes visuais, dança, teatro e música. No entanto, essa lei não explicita como essas linguagens seriam inseridas nas escolas. Ou seja, se todas seriam obrigatórias ou se a escola poderia escolher apenas uma delas. Desta forma, segundo Penna (2004, p. 23), [...] “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Ainda segundo a autora, maior clareza só foi especificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 49), nos quais são

[...] propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), **música**, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula. (PENNA, 2004, p. 23, grifo meu).

Ou seja, esta indefinição legal permitia que os futuros professores estagiassem em aulas de qualquer componente dentro da área da Arte. Atualmente, ainda “não há diretrizes para formação polivalente nas artes, mas mesmo assim, há instituições de ensino superior que insistem na oferta de cursos de artes que são cursos de formação polivalente, tratada como formação interdisciplinar (FIGUEIREDO, 2017b, p. 56).

De todo modo, a organização docente só veio a ser estruturada em 2002, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a). Os atos normativos foram estabelecidos em duas resoluções que nortearam uma série de mudanças na formação de professores nos anos subsequentes, que serão comentadas a seguir. Para Gatti *et al.* (2019, p. 52), foi somente a partir dessas Diretrizes que a formação superior para professores, de fato, deslançou no Brasil. Para a formação docente do ensino de música, essas diretrizes foram fundamentais por estabelecerem uma denominação comum aos cursos. Estudos da área apontavam o problema da denominação dos cursos:

A diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior [...] (PIRES, 2003, p. 86).

Segundo Mateiro (2009, p. 59), diversos nomes eram usados para os cursos de Licenciatura tais como: Licenciatura em Música; Licenciatura em Educação Musical; Graduação em Música – Habilitação Licenciatura; Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar. A partir da LDB de 1996, os cursos passaram a ser denominados Licenciatura em Música em todo território nacional. Esta confusão relativa à nomenclatura foi esclarecida a partir das DCN de 2002. Este documento normativo tinha como fundamento legal o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) e o Parecer CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2001b), ou seja, a leitura e

aplicação da Diretrizes deveria ser realizada em conjunto com os pareceres nº 9 e 27.

Esses documentos assumem as perspectivas dos teóricos da área, indicando a necessidade de maior interação entre escola e universidade no que diz respeito à formação docente. A tentativa de aproximar e dialogar com a escola aparece logo no item 1 do Parecer CNE/CP 9/2001, ao propor o “(d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural” (BRASIL, 2001a, p. 8). Diferentemente da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que apresentava um documento de cinco páginas, o Parecer nº 9 é um documento de 70 páginas, instituindo as DCN para a formação docente de forma detalhada.

O Parecer nº 27 apenas dá nova redação ao item 3.6, alínea “c” do Parecer 9, e retifica a questão do período em que o estágio deveria acontecer e quais planejamentos deveriam ser considerados. Pelo Parecer 9, os estágios seriam desenvolvidos no início do curso. Pelo Parecer 27 isso mudou e os estágios passaram a ocorrer a partir da segunda metade do curso. A necessidade de aproximação entre universidades e escolas é ressaltada em várias partes do documento.

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e **avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino**. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001b, grifo meu).

É possível perceber a importância da escola de Educação Básica como parceira da instituição formadora, que deverá participar do planejamento do estágio. As recomendações das Diretrizes surgem propondo a flexibilização da gestão pedagógica, realizada na pessoa do professor orientador de estágio (da

universidade), que deve trabalhar em regime de colaboração com o professor supervisor (da escola):

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. (BRASIL, 2001a, p. 9).

No Artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002a), ao referir-se à prática pedagógica, percebe-se que esta dimensão está presente como um aspecto fundamental à docência e que precisa perpassar por toda formação inicial:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 5).

Outro trecho do parecer retoma a mesma ideia de articulação entre as duas instâncias: “a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional” (BRASIL, 2001a, p.11).

Nos modelos de formação tradicional, a prática era relegada ao último ano do curso, em um modelo que ficou conhecido como 3+1 (GATTI *et al.*, 2019), no qual a prática era realizada e desconectada da dimensão teórica:

[...] o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (GATTI *et al.*, 2019, p. 23).

É essa concepção de 3+1 que as Diretrizes de 2002 (BRASIL, 2002) procuram modificar, orientando para uma nova epistemologia para a formação, que “visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente” (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016, p. 52). Tais modificações visavam maior conexão das disciplinas teóricas com as práticas pedagógicas exigidas na composição curricular, propiciando menos estranhamento quando os discentes se deparassem com o ambiente escolar.

Pelo Decreto-lei Nº 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a contar com um curso de Pedagogia de 3 anos que formaria o bacharel. Foram criados bacharelados em diversas áreas: matemática, história e geografia, história natural, física, dentre outros. O Decreto incluía, também, um curso de Didática de 1 ano, visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema '3 + 1', que perdurou por várias décadas. Ele estabelece uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 235).

A tentativa de romper com o modelo 3+1 fica bem explícita na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em seu Artigo primeiro, essa Resolução buscou explicitar a carga horária do curso em 2.800 horas e a integração entre as atividades de teoria e prática na formação do licenciando, estabelecendo a carga horária dos estágios e as chamadas “horas práticas”:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. (BRASIL, 2002b).

As DCNs foram criadas para orientar os cursos de formação e é positivo que elas apresentem a necessidade de articulação entre os centros formadores e as escolas. Contudo, causa certa estranheza constatar, nesses trechos, que existem demandas a serem realizadas pela escola, pois as DCN não foram concebidas para esse nível institucional. Enquanto as DCN estipulavam um modelo de formação que poderia vir a ser fiscalizado pelo MEC, obrigando os cursos formadores a se adequarem, não havia – e ainda não parece ser possível – mecanismos que direcionassem as escolas parceiras a “cumprir” sua parte no trato. Ou melhor, o “trato” não foi feito com as escolas, muito menos seus professores foram escutados.

De todo modo, a partir daquelas determinações legais, houve um movimento, em termos de pesquisa, que buscava compreender, entre outros aspectos, as novas implicações relativas aos estágios supervisionados. As instituições formadoras também começaram a elaborar seus projetos pedagógicos de acordo com o previsto no conjunto de documentos. Porém “isso não ocorreu da forma proposta mantendo esses cursos, em sua maioria, seu formato anterior, com prevalência de formação na

área disciplinar” (GATTI *et al.*, 2019, p. 26-27), demandando novas ações do governo (GATTI *et al.*, 2019; MONTANDON, 2012).

Apesar das Resoluções que incentivaram as reformas curriculares dos centros formadores, persistiam queixas e relatos de professores indicando que os cursos ainda tinham foco “nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais os [licenciandos estavam] sendo formados” (MONTANDON, 2012, p. 50).

Montandon (2012) apresenta alguns motivos para o distanciamento entre a sala de aula e os cursos de formação de professores de música. Entre eles, estão o número insuficiente de professores com formação e a falta de experiência para atuar especificamente nos cursos de licenciatura, o descaso histórico das universidades com os cursos de formação de professores, o desprestígio das atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa e o lugar secundário outorgado às licenciaturas nas unidades acadêmicas e nos colegiados. A autora observa que, mesmo em 2012, com tantas Resoluções outorgadas em 2001 e 2002 sobre as licenciaturas, nas práticas de ensino ainda havia muitos cursos que continuavam aplicando o modelo denominado 3+1 (desde 1930), com a inserção do aluno na prática docente apenas nos últimos semestres do curso.

Para Montandon (2012), os direcionamentos a respeito dos estágios supervisionados também não estavam atualizados, nem adequados. A autora notou que havia uma prioridade da teoria em detrimento da prática, ou seja, o foco maior era somente na fase de observação, com pouca ou nenhuma inserção do aluno na regência de classe de aula.

Em função de tais problemas, várias iniciativas foram empreendidas pelo governo para tentar solucioná-los, assunto abordado na seção seguinte.

## 2.2 O Programa de Incentivo à Formação Inicial - PIBID

A partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomentaram ações para a formação de professores da Educação Básica. Então, foram realizados investimentos em programas e projetos a fim de qualificar e valorizar a docência.

Vários programas destacam-se neste período, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). Além disso, foram criados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), os programas de mestrado profissional e o Programa de Consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA), sendo a maior parte deles voltada para a valorização e incentivo à docência, qualificação do Ensino Básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Além disso, é importante ressaltar a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), que revoga leis anteriores, inclusive o Artigo 82 da LDB de 1996. Esta lei estabeleceu a regularização dos estágios (em empresas e escolas formadoras), apontando a necessidade do centro formador ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal (BRASIL, 2008).

As regras anteriores sobre estágios, a Lei nº 6.494/1977, a Lei nº 8.859/1994 e a MP nº 1.952-24/2000 e suas regulamentações, apresentavam certas inadequações, as quais propiciavam, sob o manto da palavra “estágio”, que as empresas driblassem a legislação trabalhista, desvinculassem a atividade dos interesses educacionais, e também que não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades inerentes aos objetivos do estágio. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 176).

Diferente da Lei de 1977, a Lei nova de 2008 explicita os procedimentos legais para a realização dos estágios (necessidade de relatórios, termos de compromisso firmado entre a escola e o estudante ou entre a empresa e o estudante, por exemplo). Quaisquer descumprimentos da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008) irão caracterizar vínculo empregatício entre o educando e a parte concedente. Por esse motivo, inserir os estagiários nas escolas acaba se tornando uma tarefa muitas vezes difícil e cansativa, pois se essa lei protege, por um lado, o estudante de ser explorado, por outro, impõe restrições que dificultam o início do período de estágio.

Diferente do contrato de trabalho na modalidade que chamamos de “CLT” o estágio não gera vínculo empregatício entre a empresa e o aluno. Porém devem ser observadas algumas exigências, como por



exemplo, deve existir uma matrícula e frequência regular do educando, caso isso não exista, ele não se enquadra no perfil de estagiário, podendo assim, ser adquirido o vínculo empregatício, assim, ele passará a ser um empregado regido pelas normas CLT. [...] qualquer descumprimento a um dos incisos acima, ou de qualquer obrigação no termo de compromisso, caracteriza vínculo de emprego entre o educando e a parte concedente para todos os fins de legislação trabalhista e previdenciária. (BUENO, 2015, p.1).

A legislação brasileira, a respeito do estágio anterior à Lei nº 11.788/2008, propiciou e possibilitou a precarização do trabalho. Um dos objetivos desta lei 2008 foi evitar a mão de obra barata e um maior direcionamento nos estágios realizados tanto em escola como em empresas, evitando que o estagiário fosse tomado como prestador de serviço. Assim, essa lei procura superar essa situação e põe em relevância a necessidade de se focar no interesse pedagógico do estágio, incorporando-o como componente curricular. Dessa forma, procura superar uma situação de debilitação e precarização do trabalho e põe em relevância a necessidade de se focar no interesse pedagógico da escola, incorporando o estágio como componente curricular (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 184).

Além do estágio supervisionado, outros programas foram criados e relacionados à formação inicial e continuada na área da docência. Segundo Montandon (2012), quando, em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, duas premissas acompanharam as bases para as ações decorrentes das políticas públicas para a educação. A primeira direcionava as ações que deveriam ser conduzidas de forma sistêmica entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Já a outra premissa deveria ocorrer de maneira articulada entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de Ensino Básico, o que indicava compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos.

Entre as ações de 2007, destacam-se o PIBID e o PRODOCÊNCIA. O PIBID, por estar mais relacionado aos estágios, será comentado com maior profundidade neste texto do que o PRODOCÊNCIA, uma vez que esse último projeto, embora criado para aprimorar a formação docente e estimular novas práticas, tinha maior foco em mudanças no curso de graduação do que na inserção dos alunos nas escolas. O Programa Prodocência foi extinto em 2016 e não houve edital para uma nova edição.

O PIBID foi criado em 2007 por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) para contribuir com a formação inicial dos alunos licenciandos, futuros professores, tendo como um dos seus objetivos incentivar e qualificar a formação de estudantes que optam pela carreira docente. Desta forma, o objetivo do programa era possibilitar a familiarização dos licenciandos com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação.

A formação acadêmica inicial dos professores, baseada no PIBID, tem como um dos seus fundamentos o movimento de reconstrução cotidiana da formação profissional, o que demanda do licenciando-docente assumir a condição de pesquisador de suas práticas.

A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser rediscutidas tanto na perspectiva da relação (I) professor-IES quanto na relação (II) professor-Escola. (SOCZEK, 2011, p. 62).

Após cerca de três anos de realização do programa, o relatório do MEC apontava que as licenciaturas apresentaram que a principal contribuição do PIBID foi a maior articulação entre teoria e prática:

Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do Pibid, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores. (BRASIL, 2013, p. 56).

As propostas apresentadas nos dois programas de 2007, PIBID e PRODOCÊNCIA podem ser compreendidas como uma forma de compensar a qualidade de formação e as práticas empobrecidas que, às vezes, são realizadas nas licenciaturas. Ao incentivar a formação de professores e integrá-los no contexto da escola pública, o PIBID contribuiu para a superação de alguns pontos frágeis dos cursos de licenciatura. Conforme afirma Montandon (2012), o programa permitiu:

[...] colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a

perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino. (MONTANDON, 2012, p. 55).

Montandon (2012) aponta que o PIBID causou impactos positivos, possibilitando um contato mais estreito entre escola e universidade, além de articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao consultar o site Amplificar (2020)<sup>6</sup> é possível observar o grande número de artigos que relatam o PIBID de música e as vastas experiências no programa. Mais de 50 artigos são encontrados entre os anos 2011 e 2020 (AMPLIFICAR, 2020), principalmente nos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Contudo, há algumas críticas que devem ser trazidas a fim de aprofundar a reflexão sobre os estágios. Para Gimenes (2018), o PIBID está direcionado para duas frentes: uma delas é incluir os licenciandos na Educação Básica de forma que este espaço seja um lugar que contribua na formação profissional desse estudante durante sua formação profissional. A outra frente diz respeito a assegurar uma relação permanente entre as escolas e os cursos superiores. A autora sinaliza que, apesar destas demandas serem um dos focos principais, percebe-se percalços na implementação deste programa por ele apresentar “dilemas e contradições” (GIMENES, 2018, p. 171).

Uma das questões detectadas pela autora seria o fundamento meritocrático do PIBID, que pressupõe sua continuidade apenas nas escolas que tiveram seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) elevado. Gimenes (2018) defende que as atividades do programa devam ser cumpridas tanto em escolas com IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem.

É um equívoco que um programa de Formação inicial de professores tenha como objetivo direto elevar o Ideb das escolas parceiras. Essa é uma meta que não compete ao programa, visto que ele abrange apenas um pequeno grupo de professores e alunos de uma mesma escola e não é institucionalizado junto às redes municipais e Estaduais de educação. (GIMENES, 2018, p. 170).

---

<sup>6</sup> Este site centraliza informações sobre os programas de pós-graduação brasileiros da área, assim como publicações em periódicos e eventos acadêmicos realizados no país, na área de música Disponível em: <https://www.amplificar.mus.br>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Ainda na opinião de Gimenes (2018), este foco pode distorcer a potencialidade do PIBID, que pode se ver sobrecarregado ao ter que se comprometer a elevar o IDEB de uma escola ou ter problemas em sua sequência, caso o IDEB da escola abaixe. Segundo Gimenes (2018), a mudança do IDEB precisa acontecer com o envolvimento da escola e de toda a comunidade escolar, de modo que essa meta não deveria ser prioridade do Programa.

Outro dilema do PIBID, segundo Gimenes, é que ele não consegue atender a todos os alunos da licenciatura. Se o programa tem por objetivo contribuir para a formação inicial e ter como suporte um professor orientador (da graduação) e outro supervisor (da escola) a fim de imergir o futuro professor nos contextos reais da Educação Básica, as bolsas remuneradas deveriam ser direcionadas para todos. Tal opinião não é consensual, pois argumenta-se que outros incentivos por meio de bolsas, como as de Monitoria e de Iniciação Científica, por exemplo, também não são para todos, mas não recebem as mesmas críticas (CARDOSO, 2019).

O fato de criarem-se diferentes percursos no interior de um mesmo curso, mas sem ofertar essa possibilidade para todos os alunos, cria hierarquias no processo, colocando dilemas a serem enfrentados por professores e alunos, [...], contribuindo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação (futuros professores que deveriam ser titulados pela universidade pública e de qualidade para todos), e cria diferentes grupos de licenciados dentro de uma mesma instituição, para além das diferenças interinstitucionais. (GIMENES, 2018, p. 173).

Outra contradição que tangencia a temática PIBID diz respeito às políticas para a formação inicial docente. De um lado tem-se um programa com múltiplas possibilidades formativas, que busca aproximar universidade e escola, oferta financiamento específico para essa articulação, valoriza a formação docente por meio de bolsas e custeio, tem o entendimento da escola como parceira nessa formação e tem o foco na formação dentro do espaço da Educação Básica pública. De outro lado, conforme já apontou Gimenes (2018), não há a oferta de tais possibilidades para todos os alunos da formação inicial, nem para todas as escolas. “Dados divulgados pela CAPES (2013) mostram que apenas 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país foram contemplados com o PIBID” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 7). Para Gimenes (2018), o programa insere-se no bojo de políticas fragmentadas para a formação docente:

Dentre as contradições nas quais o programa insere-se, de acordo com o modo de compreender o que é ser professor e o que é a formação dos futuros professores, o Pibid poderá inserir-se nas mesmas disputas em que se insere o estágio, contrapondo perspectivas formativas burocrática, pragmáticas. (GIMENES, 2018, p. 176).

Gimenes também apresenta outra questão importante que é a dicotomia que havia em relação ao PIBID. Ele chega nas escolas para ampliar as práticas por meio da pesquisa e não para suplantar e superar o estágio.

Examinando as condições favoráveis com verbas específicas, o que não se faz presente nos estágios e demais atividades do curso, é lícito afirmar que o programa vem constituindo-se como um prejuízo para estes. Em contrapartida, a polaridade entre PIBID e estágio que tem sido acentuada pelos gestores oficiais, pelas universidades, e mesmo nas escolas, fere o coletivo do corpo docente estabelecendo, com disparidade, tratamentos diferentes e aulas individuais em que o grupo de estágio sempre sai perdendo. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10).

Pode ser que a “polaridade” à qual Pimenta e Lima estejam se referindo esteja relacionada ao fato do PIBID permitir uma relação hierarquizada. Quando o PIBID foi implementado, as escolas nem sabiam do que se tratava, cabendo aos coordenadores das universidades fazerem a apresentação do programa tanto nas escolas como nos órgãos administrativos. Aos poucos, o PIBID foi sendo implementado e organizado. Os professores universitários buscavam as escolas e tinham que explicar e convencer a direção e os demais professores a aceitarem. Ou seja, as escolas “foram as últimas a saber” que teriam tão importante missão a cumprir.

Uma autora da área da música também concorda com a questão da hierarquização:

Sobre a característica dos projetos, uma primeira questão se refere ao fato de que são concebidos, coordenados e conduzidos pela universidade, enfatizando a relação hierarquizada entre ensino superior e básico. Isso pode se tornar um problema se os projetos tiverem caráter de via única, ou seja, entendidos como um projeto concebido na universidade para ser aplicado na escola pelos bolsistas, e não um projeto construído e desenvolvido coletivamente. (MONTANDON, 2012, 57-58).

Outro ponto negativo apontado é que, além das obrigações presentes no cotidiano, as escolas públicas têm sido sobrecarregadas com políticas que sequer dialogaram com seu espaço de trabalho educativo:

Nesse contexto, ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta de alunos estagiários e de alunos PIBIDianos, conforme definidos pelo programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3).

Pimenta e Lima (2019), ao pesquisarem e analisarem documentos, teses, dissertações referentes à formação docente inicial, concluíram que:

[...] o estágio curricular supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência realizados nos mesmos cursos de licenciatura não se juntam em objetivos e atividades comuns para fortalecer uma política de formação docente no país que supere a lógica da formação fragmentada, individualista e competitiva própria das sociedades capitalistas neoliberais. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 1)

A respeito das críticas tecidas ao PIBID por Pimenta e Lima (2019), Cardoso (2019, n. p) parte em defesa do programa, apontando que o texto das autoras apresenta uma visão enviesada e demonstra “ausência de proposição de algo efetivamente inovador”. Embora concorde com a transitoriedade a qual o PIBID está submetido, por não ser um programa de estado, Cardoso destaca que este programa permitiu a participação do professor da escola como parte integrante do processo de formação dos estudantes de licenciatura:

Com o Pibid, além da aproximação da universidade/escola, tivemos a assunção de um sujeito pouco considerado nos processos de formação, o professor da educação básica, atuando como coformador. Sua prática e seu saber experiencial passaram a ser considerados nos processos formativos e, juntos com os formadores, viu-se convergir sujeitos e espaços que não dialogavam, efetivamente. Nem o estágio trouxe essa interrelação e interterritorialidade na formação de professores (CARDOSO, 2019, n.p)

O assunto é mesmo muito polêmico, havendo detratores e defensores. Em pesquisa realizada com 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, André (2018) constatou que 67% de egressos de Programas como o PIBID, o Residência Pedagógica e o Bolsa Alfabetização estavam atuando nas escolas. Além disso,

[...] os dados indicaram que 87% dos respondentes concordaram que a participação em programas de iniciação à docência facilitou sua inserção profissional, ou seja, a pesquisa revelou que a avaliação que os egressos fazem da contribuição dos programas para a sua atividade profissional é muito positiva. (ANDRÉ, 2018, p. 15).

A pesquisa de André também detectou que a maioria dos egressos desses programas é jovem e estudou em escolas públicas, ou seja, provém de “camadas pouco privilegiadas de nível socioeconômico” (ANDRÉ, 2018, p. 17). Segundo a autora, os dados de sua pesquisa ajudaram a fortalecer a argumentação sobre a importância da permanência do programa:

Os resultados da *survey* foram imediatamente enviados pela coordenadora da pesquisa aos gestores responsáveis pela administração do PIBID no Ministério da Educação (MEC) e fundamentaram as reivindicações do grupo de intelectuais (Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID — FORPIBID) que lutava pela permanência do programa. (ANDRÉ, 2018, p. 17).

No entanto, o embate sobre a influência de programas como esses nos cursos de licenciatura ainda é marcado por posições conflitantes. Em um Simpósio intitulado “*Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação?*”, realizado durante o XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE, 2020), a relação entre estágios, PIBID e RP foi discutida por Flávia Sarti (UNESP), Andréa Fetzner (UNIRIO) e Isabel Sabino (UFCE), tendo a mediação de Cristina Freund (CPII). Várias das críticas (e também defesas) ao programa já apontadas neste texto foram comentadas pelas debatedoras. Porém, mesmo apresentando as contradições do programa, pode-se vislumbrar a possibilidade de certos consensos por parte das debatedoras, como a necessidade de valorizar os programas PIBID e Residência Pedagógica e aproveitar o que se aprendeu com essa experiência: “Deixar de lado esses programas, hoje, não traria nenhum tipo de ganho para a formação docente” (SARTI, 23’16” - 23’23”).

Neste mesmo Simpósio, Andréa Fetzner afirmou não encontrar disputas entre estágios e PIBID, pois acredita que trabalham integrados. Além disso, a pesquisadora explanou que como a maior parte dos professores coordenadores do PIBID atuava na pós-graduação, o programa também proporcionou o avanço das pesquisas de um conhecimento que não estava nem na escola, nem na universidade, mas que se estabelecia na interação entre elas. Fetzner (2020, 55’30”-

55'40") apontou que existem disputas por compreensões e não concorda com um modelo de formação que pretende que tudo seja igual e homogêneo para todos. A pesquisadora apresenta uma proposta mais integrativa:

Nós temos que trabalhar com práticas formativas que aceitem, que conversem e reconheçam a polifonia. Nós temos que trabalhar com a complexidade que existe na abordagem da realidade. Quer dizer, não existe uma única saída e uma única leitura, uma única proposta para um jeito de fazer a formação de professores [...] (FETZNER, 55'46" - 56'12").

Fetzner ainda enfatiza que, em vez de pensar a formação como “isso **ou** aquilo”, se deveria pensar em “isso **e** aquilo”, ou seja, quanto mais instâncias articuladoras, melhor e as trajetórias formativas podem ser distintas (FETZNER, 56'50" – 57', grifo meu). Apesar das dificuldades, é preciso reconhecer que programas como o PIBID, mesmo apresentando alguns problemas em sua execução, trazem muitos resultados positivos, pois estimulam estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, além de proporcionarem maior valorização aos cursos de licenciatura (GATTI *et al.*, 2019, p. 64).

Em 2018, o Edital nº 7/2018 (BRASIL, 2018b) para as bolsas PIBID sofreu modificações que prejudicaram a área da Música, pois indicava que cada coordenador<sup>7</sup> (o professor universitário) deveria ter um mínimo de 24 e um máximo de 30 discentes, sendo que se exigia que tais discentes estivessem cursando a primeira metade do curso. Esses discentes poderiam ser atendidos por até três supervisores na escola, mas todos seriam orientados pelo mesmo professor coordenador. Além do fato do professor da universidade ficar sobrecarregado com tantos bolsistas, sem poder dar a devida atenção a todos, outros problemas foram criados com essa nova disposição.

Anteriormente a este edital existiam áreas com um número menor de discentes e que não poderiam atender às novas exigências para concorrer às bolsas. Logo, a obrigatoriedade de ter um número mínimo de 24 bolsistas prejudicou cursos que não tinham esse quantitativo de alunos para participar no projeto. Outra obrigatoriedade, imposta no edital, foi a dos alunos estarem cursando a primeira metade do curso, o que também agravava a dificuldade de encontrar bolsistas, ao menos naquele primeiro momento. Ou seja, embora aparentemente essa solução

---

<sup>7</sup> Nem sempre o coordenador do PIBID ou Residência Pedagógica é o orientador da disciplina Estágio Supervisionado.



possa ter sido determinada para realizar o tão sonhado desejo de bolsa para todos, seus efeitos foram tirar as oportunidades de cursos menores, como é o caso de alguns cursos de Música. Tais modificações ocorreram no momento da implantação da Residência Pedagógica (RP).

A partir das ponderações apresentadas nesta seção, algumas questões emergem: será que o estágio supervisionado obrigatório, por não ter bolsas ou acompanhamento mais efetivo durante toda a semana pelos professores de Educação Básica, está tendo a mesma importância para os Licenciandos? Como as experiências do PIBID podem contribuir para as práticas curriculares? Não será o PIBID um projeto paralelo que pode desvalorizar o estágio supervisionado obrigatório? Tais questões não dizem respeito apenas ao PIBID, mas também ao Residência Pedagógica (RP), a ser comentado no próximo item.

### 2.3 O Programa Residência Pedagógica- RP

Outro edital, Portaria Gabinete Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018), que causou impacto e contribuiu para o enfraquecimento do PIBID foi o que instituiu o Programa de Residência Pedagógica – RP, cujo propósito era propor projetos inovadores que articulassem a teoria e a prática nas instituições de ensino (BRASIL, 2018), um objetivo muito próximo ao do PIBID. O nome do edital já faz analogia com a residência dos cursos de medicina, também atribuindo ao estudante o nome de “residente”. O professor do centro formador continua sendo denominado orientador, mas o professor da escola passa a ser preceptor (antes, pelas Resoluções de 2002, era denominado de supervisor). No entanto, as semelhanças acabam neste ponto, pois a residência médica é realizada após o aluno ter concluído o curso e a bolsa pode ser considerada um salário digno.

Ainda no Simpósio do Endiipe (2020) referido anteriormente, a professora Isabel Sabino (UFCE) fez uma análise sobre o programa Residência Pedagógica (RP), explicando que não se pode falar desse programa sem mencionar os estágios e o PIBID. Sabino explanou que a RP surgiu após o *impeachment* de Dilma Rouseff, num período de contra reforma educativa, “propondo uma modernização do PIBID. Essa modernização ocorre em um momento em que o PIBID está fragilizado por sucessivas manobras do governo federal” (SABINO, 1h11’38” – 1h14’21”).

A princípio, temia-se que esse novo projeto substituísse ou viesse a competir com o PIBID, o que não ocorreu, já que ambos persistem até os dias atuais, sendo que o PIBID atende aos licenciandos dos anos iniciais e o Residência Pedagógica aos dos anos finais. No ano de sua implementação, o programa foi visto com receio, pelo fato de poder ser usado pelas escolas onde o governo não investia na contratação de professores como utilização de mão de obra barata (VALLE, 2017, n. p.).

O programa RP foi criado com o intuito de aproximar os futuros professores dos fundamentos da BNCC. O site do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), da Universidade de Brasília, aponta uma crítica ao Programa:

Algumas entidades de pesquisa do campo da formação de professores do meio educacional (ANPEd, ANFOPE, CNTE, FORUNDIR, ANPAE, CEDES e FINIDUCA) se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de *Residência Pedagógica e sua associação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, alegando que tal fato visa prioritariamente a adequação da formação aos exames de avaliação em larga escala, por exemplo: o PISA. (SOARES, 2018, p. 1).

A professora Isabel Sabino (SABINO, 1h15'41"-1h15'48") argumenta que a RP apresenta uma proposta de estágio que tem uma conotação muito próxima ao modelo tradicional, que insiste no aprendizado instrumental, baseado apenas na prática.

A emergência do RP, como contraponto ao PIBID, porque é assim que ele nasce, ocorre em meio a um processo de reforma educacional que tem como principal expressão a BNCC, [...] que é, aliás, apenas uma das pontas de um movimento de padronização estrutural da política educativa neoliberal em curso. Esse movimento de reforma culminou com a aprovação da Resolução do CNE 02/2019 que subordina a formação docente à BNCC e reduz a concepção de docência ao atropelar a lógica de pensar no processo identitário das instituições (SABINO, 1h16'43"-1h17'09").

Dando prosseguimento à sua fala, a professora Isabel Sabino ressaltou que a pesquisa é um aspecto silenciado nos editais da RP e é essa dimensão que ajuda o licenciando a não se tornar um mero repetidor de práticas e o capacita a ter práticas criativas. Sabino não defende o final de programas como o PIBID e RP, mas alerta

sobre a necessidade de ter um olhar crítico e saber fazer escolhas que fujam da lógica pragmática das políticas educacionais.

Escapa aos propósitos deste texto comparar profundamente as diferenças entre o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica. No entanto, algumas considerações devem ser feitas. O Edital do Programa Residência Pedagógica, de 2018, continha uma cláusula que pode ter suscitado preocupações, com relação ao trabalho precarizado:

5.3.1 A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES. (BRASIL, 2018c, p. 4).

O edital de 2020 já não contém tal possibilidade, embora ainda contenha, como no edital de 2018, a possibilidade de residentes voluntários. Os editais do PIBID e RP de 2018 e de 2020 apresentam diferenças em relação a requisitos de horas a serem realizadas (Quadro 1).

**Figura 2 - Comparação da carga horária e da prática do PIBID e da Residência Pedagógica nos anos de 2018 e 2020**

	<b>Edital de 2018</b>	<b>Edital de 2020</b>
<b>PIBID</b>	<p>1.1.1.O público-alvo do PIBID são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).</p> <p>2.3.1.1. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso.</p> <p>6. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES</p> <p>III. Declarar que possui pelo menos <b>32 (trinta e duas horas) mensais para</b> dedicação às atividades.</p>	<p>7. DOS REQUISITOS PARA O RECEBIMENTO DE BOLSAS</p> <p>II - Ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa;</p> <p>IV - Dedicar pelo menos <b>32 (trinta e duas horas) mensais</b> para as atividades.</p> <p>Duração máxima das cotas de bolsas concedidas: 18 meses.</p>
<b>Residência Pedagógica</b>	<p>Carga horária: de <b>440 horas</b> implementada durante o ano letivo escolar.</p> <p>Vigência: 18 meses.</p>	<p>Carga horária: de <b>414 horas</b> implementada durante o ano letivo escolar, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.</p>

Fonte: Edital PIBID (CAPES, 2018a, 2018b; 2019, 2020a); RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (CAPES, 2018a, 2018b; 2019; 2020b)

Com relação ao número de horas cumpridas, é possível constatar que o aluno que se mantiver no PIBID por todos os 18 meses da vigência do projeto terá uma carga horária de 576 horas de estágio. Na RP, se o aluno permanecer no projeto pela vigência de 18 meses prevista no edital de 2020, terá realizado 414 horas de estágio.

Considerando que um aluno possa participar dos dois programas, ele terá realizado 990 horas de estágio ao fim de seu curso, o que ultrapassa as 400 horas obrigatórias. Pode-se argumentar que parte dessa carga horária será aproveitada pelos professores orientadores como equivalentes à carga do Estágio Curricular Obrigatório. Entretanto, pode haver professores das IES que, por conta do recebimento de bolsa, não aceitem essa carga horária como equivalente ao componente curricular. Isto é, o aluno ainda teria que cumprir essas 400 horas extras. Fazer um levantamento para averiguar essa situação foge ao escopo deste trabalho, no entanto, há relatos de professores de minhas redes pessoais que alegam que, em sua unidade, o PIBID não contava como estágio obrigatório. Tal condição cria um excesso de carga horária para o licenciando. Mesmo se consideramos que, devido ao calendário escolar, esses bolsistas terão recesso (de cerca de 45 dias anuais), o total de horas ainda ultrapassaria em muito as 400 horas obrigatórias.

No caso da RP, os editais de 2018 e de 2020 propõem colaboração entre o Governo Federal, a Capes e as secretarias de educação de estado ou dos municípios. Além disso, a bolsa para o professor da escola é um estímulo para esta parceria, o que não acontece com professores que supervisionam o estágio supervisionado, ou seja, o fato de não receberem bolsas pode desestimular os professores a aceitar estagiários em suas classes. Mas é preciso considerar que a RP e o PIBID procuram realizar uma parceria mais efetiva entre as IES e as escolas.

Analisando os objetivos e desenvolvimento dos programas em relação aos cursos de licenciatura, algumas questões permanecem. Entre elas:

[...] as ações dos coordenadores não são, na verdade, o que já deveria ser feito nos Estágios e Práticas docentes? Ou seja, até que ponto professores recebem bolsas para fazerem o que já fazem, ou o que deveriam fazer: orientar alunos no estágio supervisionado docente? Além disso, como avaliar se um projeto não obrigatório e não curricular está sendo entendido como substituição à realização dos estágios docentes obrigatórios? Até que ponto as experiências com os projetos vão estimular o uso de práticas no currículo ou

esvaziar os esforços, pela existência de projeto paralelo? Uma outra questão é a limitação do programa aos centros universitários, geralmente localizados nas capitais e grandes cidades. Como expandir a oferta do Pibid para o interior e para os cursos à distância? (MONTANDON, 2012, p. 58).

Concordando com Montandon (2012) sobre estes questionamentos, percebo que as perguntas apresentadas por ela nos instigam a potencializar e reestruturar esses programas e as licenciaturas. Também concordo com sua afirmação ao avaliar positivamente os programas, pois, apesar de alguns questionamentos realizados na concretização e ampliação do PIBID e da RP pelo Brasil, as políticas públicas de formação que valorizam e buscam qualificar a docência no Brasil são diversas e várias. Assim, é preciso reconhecer os méritos do PIBID e da RP e das ações que têm como foco qualificar a docência no Brasil (MONTANDON, 2012, p. 57) e concordar com Cardoso (2019, n.p) que programas como esses permitem processos colaborativos e são a mostra de possíveis transformações nas licenciaturas.

O que esta seção procurou ressaltar é que a necessidade de articulação entre os centros formadores e as escolas vem sendo foco tanto das legislações quanto dos programas de incentivo. Apesar da centralidade das escolas de Educação Básica como elemento a contribuir na formação docente nos diferentes dispositivos, ainda há lacunas a serem preenchidas para que tal objetivo seja alcançado. Programas como PIBID e RP dão pistas de como a interação entre a escola e a universidade pode ser realizada.

## 2.4 Aspectos da formação docente nas Diretrizes de 2015 a 2019

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) apresentou novas determinações para a formação docente, sendo a mais relevante a ampliação da carga horária dos cursos, que passou de 2.800 para um mínimo de 3.200 horas. Pimenta e Lima (2017) apontam que a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002b) apenas trata da formação inicial, enquanto a de 2015 trata da formação continuada. As autoras acreditam que a principal diferença não é a carga horária, mas o fato do texto de 2015 afirmar

O compromisso público do Estado com o desenvolvimento e a formação dos profissionais do Magistério como uma condição essencial para assegurar-se o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade que garanta uma emancipação dos

grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 76).

As autoras apontam as diferenças entre a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002a), na qual o conceito de competência era nuclear, enquanto a Resolução de 2015 apresenta outros aspectos que contemplam as:

[...] dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Na Resolução de 2015, é bastante enfatizada a pesquisa na formação docente, ressaltando a importância da leitura e discussão de referenciais contemporâneos. Neste documento, espera-se que o egresso atue tendo por fundamentos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir [...] promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2015, p. 6).

Segundo Gatti *et al.* (2019), a Resolução de 2015 revoga as anteriores e apresenta necessidade de maior compromisso social e ético:

Estas Diretrizes objetivam consolidar orientações e disposições anteriores e rever orientações, levando à revogação de várias delas, inclusive a Resolução CNE/CP 1/2002. A ideia base que norteia a Resolução CNE/CP 2/2015 é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática. (GATTI *et al.*, 2019, p. 69).

Ainda em relação às Diretrizes de 2015, comenta-se que elas

[...] consistem, assim em resistência que se materializa na possibilidade de afirmar através dos currículos compreensões e processos de formação que entendemos contribuir para a Educação Básica, a Escola Pública e as transformações sociais. Nesse sentido, vale destacar que superam a concepção de competências das Diretrizes anteriores e, também caminham no sentido de uma compreensão mais ampla e menos fragmentada de currículo e de formação ao adotarem o termo componentes curriculares, deslocando-se do limite da disciplina. (GARCIA; LEITE, 2019, p. 551).

Segundo publicação no site oficial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2020), essa Resolução foi influenciada pelas

contribuições da Associação Nacional pelos Profissionais da Educação (ANFOPE) e estava assentada em compromissos “que visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum” (ANPEd, 2020).

Esta Resolução também apresenta outros quesitos que a formação docente deve contemplar, como os explicitados pelo parágrafo 6º: “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

No que se refere aos princípios da formação de professores, o Artigo 3º do Capítulo 1, §5, apresenta uma concepção que mostra a necessidade de uma formação que capacite o professor a pensar e refletir por si próprio:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2015, p. 4).

As Diretrizes de 2015 enfatizam a necessidade de ações estabelecidas a partir do tripé que sustenta as ações das universidades, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, elementos que precisam estar interligados e presentes na formação.

Outro aspecto enumerado nesse mesmo Capítulo e parágrafo da Resolução de 2015 trata do “reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 4). Em outros pontos deste documento, a importância dessa relação é enfatizada, como no Artigo 3º, parágrafo sexto, que também apresenta que a formação deve ser desenvolvida “por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 5). Na mesma página, essas Diretrizes também ressaltam mais uma vez a articulação entre centro formador e as escolas: “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p. 5). Em suma, conforme argumentação principal desta tese, este pressuposto é recorrente, motivo pelo qual é necessário compreender mais

profundamente o papel da escola e, por conseguinte, de seus professores, em todo este processo de formação docente.

A importância das escolas na formação está ainda mais evidenciada na Diretrizes de 2015 do que nas Diretrizes de 2002. No entanto, essa articulação fica a cargo de cada curso, dependendo, talvez, de projetos interinstitucionais que aproximem universidade e escolas. Embora os centros formadores tenham a consciência da necessidade de tal aproximação, em última instância, são as escolas parceiras que darão a decisão final de como isso acontecerá. Dentro de cada escola, cabe ao professor decidir se aceitará os estagiários ou não. As Diretrizes não levam em consideração que esta dinâmica de recepção de estagiários envolve a modificação de todo o planejamento e atuação dos professores supervisores, obrigando-os a se reorganizar ou até mesmo sobrecarregando-os com novas funções.

As políticas de formação das DCNs de 2015 nem haviam sido totalmente implementadas e avaliadas quando, em 2019, surgiu uma nova resolução, nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que é contrária a todos os princípios da trajetória das DCNs de 2015, e conquistas e lutas da educação brasileira.

Enquanto as DCNs de 2015 conceituam a formação de maneira emancipatória, a Resolução CNE/CP n. 02/19, ela, também, institui a Base Nacional Comum-Formação (BNC). A proposta da BNC- Formação é a de uma reformulação radical nos cursos de formação docente, que obriga os cursos a determinarem que 1.600 horas da carga horária dos cursos deverá ser destinada a “treinar” o professor a usar as unidades temáticas e objetivos de conhecimento da BNCC<sup>8</sup>. Por estar concatenada com a BNCC, ela enfatiza a formação por competências. Desta forma, em 2019, evidencia-se uma concepção de formação embasada na dimensão técnica da profissão, ou seja, um retorno aos preceitos da Resolução de 2002, formatando a função do professor para implementar uma política de padronização curricular estipulada pela BNCC.

É importante apresentar que as DCN de 2015 baseiam suas concepções de formação e educação apoiadas em consensos construídos em diversas entidades educacionais e científicas de luta, como a Associação Nacional pela Formação dos

---

<sup>8</sup> Para uma revisão crítica a respeito da BNCC, consultar Aguiar e Dourado (2018).



Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

A educação superior baseada nas diretrizes de 2015, que buscava contribuir para a emancipação do indivíduo e a formação de uma pessoa crítica, perde seu princípio fundamental em prol do lucro e da ênfase no neoliberalismo que fazem mudanças nos objetivos da Educação desde 2017. O processo de mercadorização da educação brasileira tem como causa a grande presença da iniciativa privada no ensino superior que transforma este ensino em mercadoria e produz um ensino aligeirado no sentido de fornecer um diploma cada vez mais desvalorizado no próprio mercado de trabalho (CRUZ; PAULA, 2018, p. 865).

A BNC 02/2019 (BRASIL, 2019) se fundamenta nas competências e nas ideias tecnicistas para direcionar os novos cursos de licenciaturas. A formação crítica emancipatória presente nas diretrizes de 2015 está sendo substituída por um conservadorismo presente nos documentos legais de 2019.

As entidades docentes lutaram para que a Resolução de 2019 não fosse homologada, o que pode ser constatado na página oficial da ANPEd:

Esta aprovação se deu sob inúmeras críticas das instituições de ensino superior e das entidades da área de educação que, em documento conjunto, ainda na fase de discussão da proposta, solicitaram o seu arquivamento (ANPEd, 2020, n.p.).

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, a Resolução de 2019, no Capítulo 3, trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente (BRASIL, 2019b). No Artigo 7º, trata da efetivação do estágio e tem como princípios norteadores os seguintes direcionamentos:

**VII - integração entre a teoria e a prática**, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

**VIII - centralidade da prática por meio de estágios** que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

**IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis** à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

**X - engajamento de toda a equipe docente do curso** no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

**XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais** para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando; (BRASIL, 2019b, p. 4, grifos meus).

Desta forma, a Resolução 2/2019 do CNE enfatiza o engajamento de toda a equipe do centro de formação e as parcerias entre redes de ensino, escolas, sistema de formação e de ensino. Percebo que esta Resolução apresenta uma divisão de responsabilidades, uma vez que todas as instituições são responsáveis e podem contribuir com a formação, não responsabilizando somente a instituição formadora. Surge novamente o problema de uma norma destinada aos cursos formadores atribuir funções a escolas de outras instâncias, sem especificar quais seriam os mecanismos para verdadeiramente incluir essas escolas na responsabilidade de formar os futuros professores.

O Artigo 15, que trata da carga horária de 800 horas para a prática pedagógica, estabelece que:

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

**§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola** onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

**§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando**, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

**§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio**, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

**§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem** no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor. (BRASIL, 2019b, p. 9, grifo meu).

Com relação à carga horária de prática, a legislação de 2019 reafirma que ela precisa ir além dos momentos de estágio obrigatório, devendo estar presente desde

o início do curso. O documento também especifica que as 400 horas de estágio devem ser realizadas em situação real de sala de aula.

Uma distinção que pode ser marcada entre a Resolução de 2015 e a 2019 é a questão do engajamento profissional. A Resolução de 2019 pontua como uma das habilidades do docente “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticada nas escolas e nos ambientes digitais” (BRASIL, 2019b, p. 19). Contudo, pode-se notar que essa última resolução não aborda as questões relativas às diferenças de gênero, sexuais ou religiosas.

Nas Diretrizes de 2019, volta a figurar o conceito de competência de maneira muito mais contundente do que na Resolução de 2002 (BRASIL, 2002a), listando e explicitando cada competência a ser dominada. Sem desconsiderar a importância deste quesito na formação de qualquer profissional, é preciso ressaltar que este conceito surgiu a partir de um modelo empresarial que visa o aumento da produção.

As políticas que interferem nos processos de formação docente no contexto atual **são decorrentes de um processo de mercantilização da educação** como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico defendidas pelo Banco Mundial na área educacional brasileira. Essas estratégias, em países como o Brasil, **exigem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais** e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 4, grifo meu).

O modelo de formação por competências que perpassa as Diretrizes de 2019 é distinto do documento de 2015, que pregava a necessidade do professor pesquisar e construir seu conhecimento. Devido ao significado restrito do conceito de competências o modelo recebeu críticas no Brasil.

Ora, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. (ANPED, 2019, p.1)

O site da ANPED registra a indignação dos pesquisadores a respeito da DCN de 2019, pois essa legislação

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformado o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (ANPEd, 2020, n.p.)

Segundo Dias e Lopes (2003), embora seja difícil conceituar “competência”, os documentos legais referentes à formação de professores do início da década de 2000 o usavam com frequência. Para as autoras, é por intermédio desse conceito “que se articula a estreita relação entre educação e mercado” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157). As pesquisadoras afirmam que, no modelo baseado por competências, “muito se cobra individualmente [dos professores] na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Enquanto a concepção de Educação baseada em competências retorna na Resolução de 2019, as Diretrizes de 2015 definem, no Capítulo II, Artigo 5º, a formação docente “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente” (BRASIL, 2015, p. 6), um conceito embasado na pedagogia de Paulo Freire (1993, 2005). Contudo, no documento de 2019, a palavra emancipação sequer é mencionada. Por outro lado, na Resolução de 2019, o termo “leitura”, um conceito tão cheio de significado na obra de Paulo Freire, é usado somente para especificar a competência ligada à produção de texto da língua portuguesa. A Resolução de 2019 traz muitas implicações que voltarão a ser discutidas no Capítulo 4 desta tese, que analisa as concepções de estágio que estão sendo estabelecidas a partir de cada documento.

Com a leitura dos documentos aqui comentados, percebe-se que todas as Resoluções enfatizam a importância da formação e inclusão do licenciando nos espaços da Educação Básica. As distintas diretrizes apontam os caminhos de formação de professores, algumas com direcionamentos mais reduzidos e outras que, além de apresentarem orientações mais detalhadas, retornam aos aspectos tecnicista e de competências, como é o caso da Resolução de 2019.

No tripé da Educação Superior baseada no ensino, pesquisa e extensão, que busca uma base para uma formação inicial mais sólida e uma articulação entre os

centros de formação e a Educação Básica, é importante ressaltar que o PIBID e o RP, apesar dos problemas e incoerências comentados, ainda representam ações nas quais foi possível garantir maior compromisso das escolas parceiras. Por isso, se o governo quer maior estreitamento entre a formação inicial docente e as escolas de Educação Básica, precisa criar mecanismos para a implementação dos estágios curriculares nesses espaços em moldes similares aos do PIBID e RP.

Em minha experiência como professora supervisora dos estágios no curso de graduação, tenho percebido algumas dificuldades com relação à inserção recomendada nas distintas diretrizes aqui comentadas. Por exemplo, nem sempre o professor da escola se sente confortável em aceitar estagiários. Não se pode impor que esse professor mude sua dinâmica de trabalho e de planejamento de aula para receber estagiários: supervisionar os estagiários na sua sala de aula juntamente com a mudança das rotinas e atividades que serão realizadas com seus alunos, lidar com professores remunerados pelo PIBID ou pela RP e dispor do seu trabalho voluntariamente para cooperar com a formação inicial de professores. Mesmo que algumas escolas até aceitem ter estagiários (o que não é uma medida obrigatória), esta permissão, de fato, precisa ser aprovada pelo professor, pois é no cotidiano escolar que este supervisor irá lidar com tantas variáveis apresentadas e nem sempre consegue administrar, ao mesmo tempo, suas aulas e a orientação de estagiários.

Toda literatura estudada para esta tese mostra que o estágio supervisionado e sua integração na composição curricular das licenciaturas avançou de uma concepção instrumental, de mera imitação de modelos, para uma atividade teórico-prática que aproxima os estudantes das realidades escolares, por meio da pesquisa, desde o início do curso. Logo, há espaço para que o estágio possa cada vez mais ser potencializado, uma vez que tem compromisso com a práxis docente e busca problematizar as contradições existentes nos espaços escolares em prol da sistematização dos conhecimentos elaborados e compartilhados.

Neste capítulo, tracei as principais disposições normativas que regulamentam a política educacional referente à formação docente e à questão da inserção dos licenciandos nas escolas. Constatei que todas as DCNs revelam distintas concepções de ensino e formação docentes, mas enfatizam a necessidade de aproximação entre a escola de Educação Básica e os centros formadores. Contudo esses dispositivos legais não apontam de que forma esta relação deve se

estabelecer e quais atribuições e responsabilidades deve tomar cada instituição (secretaria de educação, instituição do ensino superior e escola de Educação Básica).

Em relação às práticas de ensino e ao estágio supervisionado, é possível constatar que nas três Resoluções comentadas tenta-se exigir algo que foge à alçada dos centros formadores: a) não há como obrigar nenhuma escola de Educação Básica a aceitar os estágios e, ainda mais, sob a “mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (BRASIL, 2019, p.5); b) as diretrizes não apontam como e quais benefícios as escolas e professores terão ao incluírem os licenciandos em sua rotina de trabalho pedagógico.

Mesmo com tantos percalços no seu percurso da formação, concordo com Pimenta e Lima (2019, p. 13) que afirmam que “o estágio supervisionado mostra ser mais abrangente que o PIBID, uma vez que aponta para a compreensão das contradições, das possibilidades e dos limites de uma escola pública dialeticamente situada” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 13). Além disso, sendo realizado dentro de obrigatoriedade da legislação curricular, não está sujeito a programas que podem existir ou desaparecer, conforme direcionamentos políticos de distintos governos. Penso que esses programas trouxeram contribuições, que devem ser incorporadas para todos os alunos, dentro do componente curricular Estágio Supervisionado, de forma democrática e ampla.

### 3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIÁLOGOS E ANÁLISES

Este Capítulo tem por objetivo apresentar pesquisas da área de Educação Musical que tratam do estágio supervisionado, levando em conta a articulação da área da Educação Musical com as questões normativas que foram apresentadas no Capítulo 2. Destaco que as pesquisas da área de Educação Musical sempre estiveram conectadas com as discussões mais amplas no campo da Educação. Isto pode ser exemplificado no texto de Tourinho (1995), que aponta alguns entraves a respeito do estágio que são anteriores à promulgação da LDB de 1996. Para mostrar tal conexão, dialogo também com Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2006; 2017), autoras de referência também no campo da Educação Musical no que diz respeito aos estágios.

A revisão de literatura aqui apresentada fornece subsídios para compreender melhor como os estágios vêm sendo abordados na área da Música, mas também dá bases para afirmar que a visão do professor que recebe os estagiários nas escolas não tem sido devidamente contemplada nas pesquisas. Tal constatação aponta uma contradição entre as legislações e outros documentos infralegais, além de ações governamentais – apresentados no Capítulo 2 –, e o que ocorre na realidade: existe o consenso da importância da escola na formação do licenciando nesses documentos, mas, na prática, parece haver uma hierarquia na qual o professor da escola fica em posição subordinada, sendo seu papel formativo negligenciado.

A revisão da literatura que trata a respeito do Estágio supervisionado na formação de professores de Música e evidencia a voz e as percepções do professor supervisor de estágio de música foi feita por meio de busca nos sites Banco de Dados da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Amplificar (por comportar Anais de eventos e periódicos relacionados à área de Música), *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM* (1992 a 2020) e *Revista Opus* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM (1989 a 2020). Foram usadas as palavras-chave “estágio supervisionado”, “estágio supervisionado em música e professor supervisor”, “estágio supervisionado em música e professor cooperante”, “estágio supervisionado em música e professor colaborador” e “estágio supervisionado na Educação Básica”

No periódico *Revista da Abem*, pela abrangência do termo *estágio*, um dos critérios usados para filtragem dos textos selecionados foi escolher aqueles em que os estágios supervisionados tivessem uma correlação com formação inicial de professores de música

Não foram incluídos textos que tratassem da formação continuada, da formação do professor unidocente ou professores atuantes, da formação em educação a distância ou de idosos. Depois de realizado o levantamento nos periódicos, foi elaborado um quadro com título, objetivos e participantes. Os resumos foram analisados de forma mais minuciosa a fim de garantir que o tema tratado abrangesse de fatos questões dos estágios supervisionados na Educação Básica e que dialogassem com o tema abordado nesta tese. Após serem lidos a totalidade dos resumos, foram escolhidos os seguintes textos, divididos em três seções:

a) pesquisas sobre estágio supervisionado e formação de professores de música (TOURINHO, 1995; MATEIRO, 2003; MATEIRO; TÊO, 2003; SOUZA, 2003; CERESER, 2004), demonstrando como a área da Música veio, ao longo dos anos, produzindo pesquisas condizentes com as questões maiores do campo da Educação;

b) pesquisas sobre estágio supervisionado em música na Educação Básica (BUCHMANN, 2008; CAMPOS, 2016; SPERB, 2017; SHIOZAWA, 2017); textos que abordam o PIBID como um programa importante na formação inicial de docentes de música (GUMS; SCHAMBECK, 2015; NASCIMENTO; MENDES, 2015) de produção. O programa de Residência Pedagógica apresentou a ocorrência de apenas um texto (PAIVA; SILVA; SILVA, 2019) de uma pesquisa ainda em andamento, que não será comentado capítulo; e

c) teses sobre o professor supervisor de estágio na Educação Básica, nas áreas de Geografia (BORGES, 2012), de Pedagogia (SILVEIRA, 2008) e de Letras (VALSECHI, 2016).

A relevância, contribuição e contradições do PIBID já foram tratadas de forma introdutória no Capítulo 2, mas aqui o tema volta a ser comentado a partir das pesquisas da área da Música.

A falta de pesquisas que tratem do ponto de vista do professor supervisor pode ser um indício de sua desvalorização. Desta forma, novas investigações



podem ser um começo para considerar, respeitar e ouvir estes profissionais que atuam na Educação Básica e ainda têm a dignidade de contribuir com a formação inicial de muitos professores de música ou de outra área.

Foi possível perceber que o número de textos específicos sobre os estágios supervisionados ainda é escasso e, que, no campo da Educação Musical, ainda há muito espaço para abordar o assunto e suas reverberações na formação de futuros docentes em música.

Um livro muito citado nas pesquisas que abordam o estágio supervisionado, especificamente, na área da música – *Práticas de Ensinar Música*, de Mateiro e Souza (2009<sup>9</sup>) – será analisado mais detalhadamente por ser uma produção que tem como base as Diretrizes de Formação Docente de 2002. O livro apresenta possibilidades de ação e reflexões da formação inicial de professores de música, no qual a ideia principal pode ser resumida no seguinte trecho: “a prática de ensino na formação de professores, incluindo o estágio, é um dos componentes curriculares mais importantes e valiosos dentro dos programas de formação docente” (MATEIRO; SOUZA, 2009, p. 8). Os 11 capítulos do livro reúnem debates, resultados, ações e sugestões a respeito da implementação do estágio supervisionado e de práticas significativas realizadas em vários lugares do Brasil. Os autores são professores que atuam na área de estágios e querem compartilhar ideias, dúvidas e desejos relativos ao processo de formação de professores de música e, desta forma, contribuir para o debate a respeito do ofício de ser professor. O segundo capítulo do livro é dedicado à análise das mudanças curriculares realizadas em sete universidades brasileiras (UDESC, UEL, UEM, UNB, URPR, UFRGS e UFU), mostrando como tais reformas seguiram os documentos legais e infralegais difundidos em 2002. Na época em que foi lançado, o livro foi tomado como base por cursos que ainda estavam com suas reformas em andamento. Embora publicado em 2006, há que se considerar que, em termos de mudanças, quatro anos ainda não tinham sido suficientes para que todas as instituições implementassem as novas Diretrizes.

---

<sup>9</sup> A versão usada é a reimpressão de 2009, sendo a publicação original de 2006.

### 3.1 Antigas e novas questões sobre os estágios supervisionados

No Capítulo 2, analisei o período da LDBEN de 1996 e aquele posterior a esta importante legislação. Agora, nesta seção também privilegio textos deste período como forma de exemplificar como a área de Música estava respondendo às demandas da época. Além disso, algumas críticas apontadas naquele momento ainda podem ser consideradas atuais.

Os referenciais teóricos das pesquisas que serão apresentadas a seguir são autores como Selma Pimenta, Maria Socorro Lima, Raquel Gomes de Oliveira, Bernadeth Gatti, Isabel Alarcão, Donald Schön, Marcelo Garcia, Paulo Freire, António Nóvoa, José Contreras, Henry Giroux, Maurice Tardif, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Dos teóricos da Educação Musical utilizados pelos autores, destacam-se Teresa Mateiro, Marcelo Téo, Cláudia Bellochio, Viviane Beineke, Irene Tourinho, Cristina Mie Ito Cereser, Jusamara Souza e Luciana Del-Ben. Na sequência, será apresentada a seção composta por textos que tratam do estágio supervisionado e sua centralidade na formação de professores de música.

#### 3.1.1 Estágio supervisionado e sua centralidade na formação de professores de música

Escolhendo o instigante título *Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu... divertimento sobre estagio supervisionado*, Tourinho (1995) fez uma analogia entre a letra da canção com a situação do estágio supervisionado, realizado ou idealizado nos cursos de licenciatura em Música na década de 1990. Já nessa época, Tourinho pretendia indicar que nem sempre os objetivos que se esperava nos estágios eram atingidos:

As imagens desta cantiga pareceram-me ironicamente inspiradoras para pensar uma situação presente nos cursos de formação de professores de música que, estranhamente, temos abordado com muita timidez. O gato é, neste caso, não só a situação escolar na qual o futuro professor deve se inserir para conhecer e aprender sobre seu funcionamento e possibilidades, como a situação final de sua aprendizagem universitária, responsável pela formação e credenciamento do profissional. (TOURINHO, 1995, p. 1-2).

Para Tourinho (1995, p. 36), uma das funções do estágio seria a de prover experiências para que os futuros professores de música pudessem ter oportunidades de experimentar, elaborar, planejar e iniciar seu aprendizado sobre as realidades da sala de aula. Desta forma, o estágio poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e para ajudá-los a implementar, experimentar conceitos e ideias sobre ensino e aprendizagem musical.

Ainda segundo a autora, no estágio seria importante que o aluno tivesse um interlocutor de prontidão para que, juntamente com o professor supervisor, pudesse ter momentos para discutir suas propostas, observações, sugestões, dúvidas e, assim, possibilitar a crítica dos meios em que se processava o ensino.

Na concepção desta autora, três problemas precisariam ser considerados ao se conceber um estágio. Um deles é a respeito ao local de sua realização. Outro problema é a efetivação do estágio na escola. A autora também salientava a inexistência de alternativas para a realização efetiva do processo de estágio:

Não há espaço para troca de saberes e por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes. (TOURINHO, 1995, p. 43).

As críticas feitas por Tourinho eram recorrentes não apenas na Educação Musical, mas nos estágios de outras áreas. Pimenta (2010) se refere a uma pesquisa realizada em 1966 em 88 escolas de oito estados brasileiros na qual se constatava que:

[...] a observação é feita sem objetivo predeterminado e sem o preparo que leve o aluno a dela retirar subsídios para estudos posteriores, sendo muitas vezes realizada sem a assistência de professor capaz de discutir e analisar criticamente o que foi observado. Quanto à regência de classes, as oportunidades são quase inexistentes. (PINHEIRO, 1966 *apud* PIMENTA, 2010, p. 40).

Ao questionar a validade dos estágios, Tourinho faz uma dura crítica: “o aluno finge que realiza o aprendizado, o professor finge que supervisiona, a escola finge que será melhorada e a universidade finge que cumpriu a sua parte” (TOURINHO,

1995, p. 40). Embora a afirmação de Tourinho pareça contundente, Pimenta (2010) reporta entrevista realizada em 1992 com uma professora experiente, na qual é possível encontrar o mesmo tipo de denúncia a respeito do esvaziamento dos objetivos do estágio durante o período da Escola Normal:

Como esses estágios não acrescentavam nada às alunas, que, por sua vez, já não estavam interessadas, instaurava-se a burla: se na escola houvesse uma professora que era amiga da mãe, etc., esta conseguia as assinaturas necessárias para comprovar a realização do estágio – inventavam-se fichas de observação, de participação [...] (depoimento da professora Margarida Jardim Cavalcante em PIMENTA, 2010, p. 63).

Conforme mencionado no Capítulo 2, as Diretrizes para a formação docente, estabelecidas em 2002, visavam minimizar problemas como esses a respeito da efetivação do estágio e que foram apontados no depoimento da professora Margarida. Considero importante citar Tourinho (1995) e Pimenta (2010), apenas para mostrar como a área da Música estava em sintonia com os problemas mais abrangentes do campo da Educação.

Em 2003, surge a publicação de Mateiro (2003, p.37-38), em concordância com o período pós Diretrizes de 2002. A autora dialoga com questões referentes ao estágio e seu desenvolvimento nas escolas de Educação Básica. Um dos pontos destacados é a desvinculação e a dicotomia ainda existentes entre a teoria e a prática.

Mateiro (2003, p. 37-38) percebe a escola como local de atuação profissional em uma sociedade em constante movimento, onde os espaços, os saberes, as identidades parecem ser temporários. Pontua que este aspecto é fundamental no processo de reflexão sobre a formação inicial de professores de educação musical.

Outro texto da mesma autora, desta vez em parceria (MATEIRO; TÉO, 2003), busca compreender os estágios, analisando relatórios de alunos estagiários. Os autores apresentam uma pesquisa cujo objetivo é investigar o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado. A partir dos relatórios de estágio entregues pelos alunos, os pesquisadores se empenharam em entender o que representa e define o estágio curricular em música. Os dados obtidos apontam para a necessidade de orientação e auxílio aos estagiários, uma vez que cada estudante e cada professor carregam diferentes concepções sobre o que vem a ser

o papel dos orientadores. Constatou-se, no decorrer do trabalho, que cada uma das estudantes percebeu, de forma diferente, a orientação recebida.

Mateiro e Téo (2003) observaram não apenas o aluno estagiário, mas o professor orientador e o professor supervisor (chamado pelos autores de cooperador). Perceberam que os professores orientadores, durante o estágio, exerciam um papel importante – em algumas situações, determinantes –, pois o fato de serem representantes da universidade, instituição “máxima” do saber, pesava na hora das decisões.

Por outro lado, os autores apontam que a participação dos professores supervisores nas aulas pode gerar alguns conflitos durante o estágio supervisionado. Os autores chamam atenção para o fato de que o professor supervisor pode interferir nas ações do estagiário, retirando-lhe a autonomia e até modificando os rumos do plano de aula elaborado” (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 93-95).

Pela minha prática como orientadora e em conversas informais com outros professores universitários, reconheço que esse tipo de situação ocorre com frequência. Em um desses relatos, tomei conhecimento de um caso no qual a estagiária havia se recusado a executar uma canção, numa turma de Educação Infantil, que reproduzia o que ela chamava de “gestinhos”. A professora da escola foi se queixar com a orientadora, e a situação gerou embaraço entre as professoras pois essa última docente confirmou que, em sua concepção, esse tipo de prática não deixava espaço para a criatividade e expressão gestual da própria criança. Esse tipo de ocorrência exemplifica o quanto as relações entre escola e universidade podem se complexificar.

Por outro lado, embora saiba que tais ingerências por parte dos professores da escola possam ocorrer, em minha prática como orientadora de estágio também tenho percebido o contrário: os professores da escola parceira, que recebiam os estagiários da faculdade onde atuei, não se sentiam confortáveis em avaliar os estagiários atendidos em suas classes. Eles sempre tinham o cuidado de solicitar minha colaboração antes de fazerem suas avaliações. Devido à importância desse ajuste, Mateiro e Téo (2003) apontam para a necessidade de desenvolver trabalhos cooperativos e mais estreitos, principalmente entre a tríade formada pelo professor orientador, professor supervisor e estagiário.

Ainda do mesmo período influenciado pelas DCN de 2002, outro artigo que merece ser comentado é o de Souza (2003), por indicar a importância da pesquisa

na formação do licenciando, mostrando ser esse um caminho para fugir da lógica pragmática do modelo de formação ainda arraigado. A autora inicia seu artigo fazendo uma pergunta importante para o momento de abertura de muitas pós-graduações que estavam surgindo no Brasil: “Por que pesquisa e formação?” (SOUZA, 2003, p. 7). A indagação revela a preocupação em compreender como seriam possíveis “as articulações da pesquisa com a formação de profissionais que trabalham com o ensino de música, mantendo, assim, o seu compromisso com as políticas contemporâneas de formação de professores” (SOUZA, 2003, p. 7).

Pimenta e Lima (2006, p. 14) dialogam com Souza ao afirmarem que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. Para as autoras, a pesquisa é também possibilidade de formação, análise dos contextos escolares, desenvolvimento de postura e de habilidades de pesquisador, elaboração de projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Nem Souza (2003) nem Pimenta e Lima (2006) concebem estágio supervisionado sem uma perspectiva de pesquisa por parte do estagiário e do currículo de formação.

Souza afirma que a pesquisa, como um dos tripés da educação universitária, “é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas” (SOUZA, 2003, p. 9). Desta forma, os alunos precisam ter experiências importantes e compreender que no estágio supervisionado também fazem pesquisa, análises e reflexões sobre o que observam.

Para os alunos do curso de licenciatura seria importante trabalhar com os professores já atuantes de forma cooperativa com escolas na rede pública e/ou privada em forma de projetos de pesquisa, onde teriam uma vivência mais intensa do dia a dia dos processos institucionais escolares. Pois é a partir dessa vivência que, naturalmente, surgem as questões e dúvidas que justificam uma investigação. Como tenho insistido em outras ocasiões, entendo que pesquisar sobre educação musical é, antes de tudo, pesquisar sobre a educação. (SOUZA, 2003, p. 9).

Ainda segundo esta autora, é preciso que os cursos de licenciatura ofereçam um sólido conhecimento pedagógico e que contemplem o estudo a respeito das

correntes teóricas de educação, pois pesquisar além, do embasamento epistemológico, deve ter algum sentido prático.

Se pesquisa é sempre concebida para melhorar a prática, ou seja, se ela existe para melhorar a prática, a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também com sua praticidade e valor para a didática da música. Por isso é tão importante o trabalho conjunto com professores de música que atuam nas salas de aula e estudantes dos cursos de licenciatura. (SOUZA, 2003, p. 9).

Constato nas afirmações de Souza (2003) que o estágio supervisionado não pode se pautar somente em observar ou atuar na regência de classe. A pesquisa deve ser um dos pilares presentes para corroborar as reflexões, planejamento, ações e intervenções, contribuindo com a formação inicial de professores de música no Brasil.

O texto de Cereser, (2004), também na esteira das Diretrizes de 2002, discute e apresenta resultados de uma pesquisa que investigou, sob a ótica dos alunos de Licenciatura em Música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor no contexto escolar. As críticas apontadas por Cereser são muito próximas daquelas destacadas por Tourinho (1995).

A pesquisadora argumenta que os dados obtidos em seu estudo evidenciam as necessidades, dificuldades, sonhos, alegrias e decepções que os licenciandos vivenciam ou vivenciaram em sua formação como alunos e na atuação como professores de música em espaços pedagógicos musicais existentes na sociedade atual. Os relatos de seus entrevistados revelam problemas em sua formação. Para eles, as orientações estiveram mais num enfoque enciclopédico do que compreensivo; mais na perspectiva técnica com enfoque tradicional ensino/aprendizagem.

Confirmando a preocupação em se conectar às orientações legais do período, Cereser (2004) afirma ser preciso formar os licenciados nos espaços escolares de modo que conseguissem interagir com as concepções vigentes sobre educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. A afirmação de Cereser também estava apoiada em sua experiência como professora de Educação Básica.

Durante esses anos que atuo como professora de música no ensino básico, pude perceber, na prática, que apenas saber música não era

suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Isso está além dos conteúdos musicais, havendo a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. (CERESER, 2004, p. 27, grifos meus).

O estágio supervisionado como um dos componentes curriculares na formação de professores de música aponta sua contribuição por meio das experiências vivenciadas e exercidas pelos licenciandos nos contextos do cotidiano escolar. O estágio contribui para o desenvolvimento da relação teoria e prática educativa e conseqüentemente no desenvolvimento da formação docente dos licenciados, que se constitui no tripé da educação ensino, pesquisa e extensão.

### **3.1.2 Pesquisas sobre estágio supervisionado em música na Educação Básica**

Nesta seção, apresento estudos cuja temática é o estágio supervisionado em música na Educação Básica. Discuto as pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, apresentadas na área da Música, que são as mesmas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Quadro 2). Foram sete dissertações encontradas tratando especificamente desta temática. Quatro serão discutidas neste tópico (BUCHMANN, 2008; CAMPOS, 2016; SPERB, 2017; SHIOZAWA, 2017). As outras três não têm o estágio como assunto principal em diálogo com professores supervisores, são elas: Benvenuto (2012), que apresenta o conceito *habitus* baseado na concepção de Bourdieu ao investigar o processo de formação de estagiários, relacionando a sua atuação docente em sala de aula; Ferro (2013), que está preocupado com a inclusão do ensino de música nos currículos escolares; e Fernandes (2017), que traz a voz de alunos egressos ao falar de estágio supervisionado. Desta forma, Benvenuto (2012), Ferro (2013) e Fernandes (2017) não fazem parte das análises por apresentarem temáticas distantes desta tese, sendo que essas pesquisas não foram realizadas com estagiários, mas com egressos e recém-formados.



**Figura 3 - Sete dissertações da área de música com o tema Estágio Supervisionado em Música na Educação Básica encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

<b>PESQUISAS (dissertações ou teses)</b>
- BUCHMANN, Leticia Tais. <b>A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO NA UFSM</b> , 01/05/2008, 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: CENTRAL E SETORIAL
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. <b>ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DO HABITUS DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL</b> , 01/01/2012, 60 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC
- FERRO, Italo Romulo de Holanda. <b>A INCLUSÃO DO ENSINO DE MÚSICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO CRAJUBAR: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFC – CAMPUS CARIRI</b> , 23/07/2013, 84 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC
- CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. <b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PAUTA: A construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN</b> , 25/11/2016, 96 f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Padre Jaime Diniz Escola de Música UFRN
- FERNANDES, Midiam de Souza. <b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN</b> , 31/03/2017, 105 f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial padre Jaime Diniz
- SHIOZAWA, Priscilla Harumi. <b>A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR DE MÚSICA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2009-2016)</b> , 13/04/2017, undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: undefined
- SPERB, Leonardo Martins. <b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA</b> , 16/08/2017, 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD

A articulação entre teoria e prática é um assunto que permeia a maior parte dos textos da área, conforme foi visto nos textos comentados na seção 3.1.1 e permanece em pesquisas mais recentes. Embora o foco principal das pesquisas aqui comentadas sejam os estagiários, busco destacar nesses estudos o ponto de vista dos supervisores, mesmo que apareçam de forma tênue. Comentando sobre sua revisão de literatura, Sperb (2017) afirma que:

A relação teoria-prática aparece em todos os artigos e pesquisas que tenho mapeado e, por mais que haja uma tentativa de superar essa discussão, ainda é a dicotomia entre teoria e prática que parece produzir os modos de pensar sobre o ES na formação de professores (SPERB, 2017, p. 67).

Separadas por quase 10 anos, as pesquisas de Buchmann (2008) e Sperb (2017) tratam de temática semelhante: a construção da docência a partir da perspectiva dos próprios estagiários. Ambos os pesquisadores são provenientes do mesmo grupo de estudos (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical - FAPEM), professores da educação básica e regentes de coros que pesquisaram, cada um, seis estagiários de um mesmo curso (Curso de Música Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria). Além disso, ambos reportam o estranhamento ao iniciar suas carreiras como docentes e que recorreram às lembranças dos estágios para tentar detectar as possíveis lacunas.

Buchmann (2008) teve o interesse específico em observar as modificações ocorridas no funcionamento do estágio a partir das DCN de 2002, uma vez que havia se licenciado em período anterior a tais normas e cursou apenas um semestre de estágio. Por outro lado, Sperb (2017) já dava aulas em uma escola quando fez seu estágio e sempre esteve em busca de compreender como ocorria a articulação entre os conhecimentos musicais e os pedagógicos-musicais. Sem ter tido a mesma oportunidade, Buchmann teve uma impressão impactante em sua primeira experiência como professora, percebendo a cisão entre teoria e prática:

Foi traumático! Acredito que aprendi mais e melhor sobre fazer planos e relatórios de aula do que sobre a docência propriamente dita, em função do pouco tempo na escola e do distanciamento do estágio com o restante do Curso (BUCHMANN, 2008, p.17).

Em relação aos planos de aula, Sperb reporta uma visão similar à de Buchmann entre os seus pesquisados, que consideram o planejamento como uma mera exigência acadêmica “realizado normalmente e apresentado à professora-orientadora” (SPERB, 2017, p. 98). Nas palavras de um dos participantes do estudo,

Trabalha-se o planejamento para enviar, um planejamento bonito para não ter problema de voltar e ter que reescrevê-lo. Claro que no início planejávamos, mas no meio vimos que o planejamento servia só para enviar [à professora orientadora]. Depois da metade do primeiro semestre nós aprendemos que era só para enviar mesmo. (Relato de estagiário entrevistado por SPERB, 2017, p. 98).

Como pode-se perceber, Sperb (2017) faz coro aos problemas comentados por pesquisas anteriores (TOURINHO, 1995; CERESER, 2004; BUCHMANN, 2008). Partindo de sua própria experiência, ele aponta desafios, em seu início de carreira, ligados à falta de articulação entre teoria e prática:

Eu sentia que possuía conhecimentos, mas não conseguia identificá-los com facilidade alguns, mais facilmente identificáveis, pareciam estar guardados em gavetas, de uma forma bastante categorizada, sendo desafiador articulá-los em minha prática docente. (SPERB, 2017, p.11).

Da mesma forma, o autor também percebe que os estagiários sentem um distanciamento entre as disciplinas teóricas do curso e sua aplicação na prática, “percepção que dificulta que eles mesmos relacionem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais desenvolvidos nestes componentes curriculares” (SPERB, 2017, p. 5).

Com relação ao papel do professor supervisor, Buchmann traz uma crítica que diz respeito à falta de compromisso deste em acompanhar o estagiário. A autora atribui este problema ao fato dos estágios não terem sido realizados em aulas de Música, mas de Educação Artística.

No contexto desta pesquisa, o acompanhamento tem sido feito por professores de outras áreas, geralmente de Educação Artística (no caso de 5ª a 8ª séries) que, muitas vezes, não possuem um conhecimento e uma compreensão mais aprofundada do campo de conhecimentos musicais. Em alguns casos, os professores **sequer demonstram interesse em realizar esse acompanhamento**. Assim, o auxílio vindo da escola é, no máximo, no sentido de expor aspectos disciplinares e de funcionamento da instituição, ficando a cargo do professor que orienta o componente curricular Estágio Supervisionado a tarefa de mediar as realizações docentes do aluno, o que ocorre a partir de seus relatos e de visitas que faz aos estagiários na escola. (BUCHMANN, 2008, p. 19-20, grifo meu).

Além das similaridades encontradas nas pesquisas de Buchmann (2008) Sperb (2017), e justificadas pelo interesse de um mesmo grupo de estudos, os autores também compactuam de conceito equivalentes de estágio:

Cabe ressaltar que esta pesquisa não considera que o processo de formação do professor se dá apenas durante o estágio supervisionado, mas acredita que é quando ele se articula, se concretiza e é mais facilmente visualizado devido ao contato com o futuro campo de atuação profissional – a escola - e a concomitante vivência no espaço de formação inicial – a universidade. (BUCHMANN, 2008, p. 20).

Essa visão ampla é compartilhada por Sperb (2017, p. 102), que acredita que a formação é contínua e inacabada e que o professor precisa da ação do tempo

para se transformar. O autor percebeu em alguns de seus pesquisados a concepção de estágio bastante utilitarista por parte dos estudantes:

Referente à instrumentalização técnica, expressões do tipo 'funcionar' e 'dar certo' indicam a ideia de que o ES seria o momento de construir um livro de receitas com atitudes positivas e negativas do professor, em sala de aula (SPERB, 2017, p. 104).

Um ponto importante apontado por Buchmann (2008) está relacionado às questões burocráticas, como os trâmites legais para início do estágio, contato com a direção e professores orientadores, assim como o funcionamento e a entrada de licenciandos nos espaços escolares.

É preciso ressaltar que as questões burocráticas são necessárias pois muitas delas são decorrentes da tentativa de evitar que os estágios sejam uma forma de driblar a legislação trabalhista<sup>10</sup>, mas também proteger as escolas da entrada de pessoas que possam causar danos. Os estágios (em empresas e escolas) atualmente são regulamentados pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), que impõe a apresentação do plano de trabalho ou projeto pedagógico.

A legislação brasileira ao definir inicialmente o estágio, a partir do interesse das empresas, proporcionou o alargamento do seu conceito, possibilitando a precarização do trabalho. A atual Lei de Estágio (Lei 11.788/08) busca superar esta situação colocando em evidência a necessidade de focar-se no interesse pedagógico da escola, inserindo o estágio como componente curricular. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 184).

Ou seja, quando o participante da pesquisa de Sperb (2017, p. 98), em trecho já citado anteriormente, se queixa que o planejamento é feito de forma burocrática, apenas para enviar para a professora orientadora, pode ser, realmente, que isso esteja ocorrendo. A questão é que é preciso encontrar um mecanismo que atenda às normas legais, mas que não impeça que o estagiário faça um plano mais realista, talvez com a ajuda da professora supervisora para definir a proposta.

A diferença entre o estudo de Sperb (2017) e Buchman (2008) é que o primeiro buscava compreender como os estagiários conseguiam unir seus conhecimentos práticos aos teóricos enquanto estagiavam, enquanto Buchman esteve mais interessada em compreender função do estágio na formação da identidade docente.

---

<sup>10</sup> Para maior conhecimento sobre a história da legislação dos estágios, consultar Colombo e Ballão (2014).

Campos (2016, p. 28) destaca o papel do professor supervisor como “deveras importante, no que tange a sugestões e o planejamento das atividades em sala de aula para continuidade dos conteúdos abordados”, bem como a importância do mesmo no direcionamento do estágio ao afirmar que

[...] a atuação no Estágio Supervisionado, por diversas vezes, permite o aperfeiçoado do ensino visto que, neste momento, os licenciados se encontram acompanhados por professores que colaboram na elaboração e aplicação das atividades, auxiliando no progresso de sua formação. (CAMPOS, 2016, p. 28).

Percebe-se que os estagiários entrevistados por Campos (2016) não consideraram a orientação da universidade suficiente. Para alguns, esse papel foi realizado apenas pelo professor supervisor:

Com orientador não, a gente teve mais essa [...] sentada mesmo com o supervisor que, na época, ela sentou e foi dizendo como é que a gente ia montando, né? Na época inexperiente. Assim, tinha experiência quanto professor de escola, já conhecia muito essa questão de planejamento essas coisas. Então, muita coisa eu adaptei no Estágio. (CAMPOS, 2016, p. 70).

O entrevistado afirma que a professora da escola foi crucial para ajudá-lo a organizar e montar o seu planejamento. Outro entrevistado, também relata o papel do supervisor no que diz respeito a deixar o estagiário confiante e com segurança de realizar sua prática. O estagiário também comenta o momento de interação, quando ajudou o professor supervisor em sua aula

É o que facilitou durante a regência ou as regências foi [sic] o apoio dos professores, dos supervisores, né? Os professores de sala de aula que deram o maior apoio com relação... assim... ao espaço. Não interferiu [...] no espaço... assim... me deixou bem à vontade com relação à hora da regência e eu acredito que [...] não houve nenhuma dificuldade com relação a dar aula, a regência por conta disso, né? O professor de sala de aula que deixou bem à vontade, né? Isso é um fato importante [...], mas mesmo durante a aula do supervisor a gente tem uma [...] proatividade maior durante a aula e que aconteceu durante o meu estágio, mais por iniciativa, por minha iniciativa, que é o seguinte: o professor estava dando aula e, uma determinada atividade, ele precisava dessa ajuda porque era muito aluno e aí, eu comecei a participar e teve um momento que eu acabei dando uma atividade né? Porque [...] eu conhecia essa atividade e **o professor me deixou tão à vontade que eu dei a atividade e não contou como regência no Estágio, mas contou com a regência fora do Estágio durante a observação** (CAMPOS, 2016, p. 74, grifo meu).

O estagiário notou que poderia ajudar, mas, em termos burocráticos, embora ele tenha realizado uma atividade, esta “não contou” como tal, já que ele estava na aula de observação. De todo modo, é imprevisível querer controlar esse tipo de interação que deveria ser mais estimulada. Não adianta haver uma determinada exigência, pois pode ser que o próprio professor supervisor queira e aprecie a ajuda oferecida pelo estagiário. Essa interação é até uma maneira de aproximar o estagiário daquela realidade, facilitando o seu momento de regência, quando ocorrer.

Alguns estagiários percebem claramente o equilíbrio entre as funções do professor da escola e o da universidade, embora o entrevistado comentado a seguir confunda e chame os dois professores de supervisores:

Eu acho que a minha relação é a seguinte, o Estágio é o meu último passo com ajuda. Traduzindo, é o meu momento de dar o meu passo pra [sic] o profissional, para me tornar um professor, para me tornar um profissional, **é o meu último momento... em que eu vou ter tanto a ajuda do supervisor da sala de aula quanto a ajuda do supervisor da Graduação** (CAMPOS, 2016, p. 84, grifo meu).

Campos (2016) destaca na voz do aluno entrevistado percepções contundentes tanto em relação ao professor supervisor quanto do professor orientador, uma vez que são exatamente estes dois profissionais que o estagiário procura quando necessita de ajuda. Pela afirmação do entrevistado, percebe que ambos o auxiliam nos momentos de ajuda e de dúvidas. A autora traz uma concepção de estágio como inerente ao processo de construção da identidade profissional do docente e percebe soluções que os estagiários buscam nesta sua formação inicial.

Shiozawa (2017) tem como objetivo geral analisar “o Estágio Supervisionado na formação do professor de música, considerando as experiências adquiridas nos diferentes espaços de atuação, e identificar como as experiências de estágio contribuem para a autonomia” (SHIOZAWA, 2017, p. 14). A pesquisa teve como participantes estagiários de música e professores orientadores de estágio na graduação. A autora também percebe, nas falas dos estagiários, a importância das orientações obtidas pelo professor supervisor, uma vez que “as contribuições dessas vivências coletivas entre Professor Supervisor e estagiário apontam para uma construção de afinidades e de um perfil profissional inicial” (SHIOZAWA, 2017, p.

119). Mesmo não sendo seu objetivo tratar do professor supervisor, autora chama atenção para o a importância do professor supervisor:

A abordagem sobre o Professor Supervisor em campo se dá pelo fato de **ter sido um dos assuntos mais mencionados pela maioria dos entrevistados**. No decorrer das entrevistas foram perceptíveis os atenuantes negativos da falta deste professor em campo, assim como a produção positiva quando ele atuava juntamente com os estagiários (SHIOZAWA, 2017, p. 81, grifo meu).

Uma das análises feita por Shiozawa (2017, p. 82) aponta que a orientação feita por um Professor Supervisor que tinha uma atitude responsável e atuante na escola campo, contribuiu para que os alunos estagiários de música pudessem não apenas observar atuação dele como também analisar questões importantes durante as intervenções pedagógicas na sala de aula. “Dessa forma, os alunos se sentiram mais seguros para exercer suas funções e atuar de modo produtivo nos conteúdos que lhe eram exigidos” (SHIOZAWA, 2017, p. 82). A autora afirma que o Estágio supervisionado precisa traçar objetivos claros na sua forma estrutural para que desta forma possibilite aos futuros professores a compreensão da complexidade da prática de ensino e conclui:

O fato do Professor Supervisor ter proporcionado ao estagiário a oportunidade de atuar em campo, assim como ter demonstrado pelo seu exemplo a possibilidade de exercer a função docente de forma qualificada, **tornou a experiência de campo importante**. (SHIOZAWA, 2017, p. 83, grifo meu).

Enquanto Campos (2016) analisa o estágio na percepção do professor supervisor da Educação Básica e traz falas significativas para sua pesquisa, Shiozawa (2017), mesmo tendo como foco o estagiário e o professor orientador da graduação, observa e descreve a atuação do professor supervisor, pois seus direcionamentos na condução do estágio foram destacados em algumas falas dos estagiários participantes de sua pesquisa. Ou seja, as intervenções e os direcionamentos realizados na pessoa do professor supervisor merecem ser destacadas e apontadas nas pesquisas que queiram dialogar, identificar e analisar o estágio supervisionado de música realizado em vários contextos, principalmente na sala de aula da Educação Básica.

Uma pesquisa que não consta na BDTD é a de Azevedo (2007), que foi encontrada no site Amplificar e que tem um ponto de vista semelhante à de

Shiozawa por apontar o professor supervisor como um sujeito que deve ser considerado como um elemento importante na triangulação do estágio supervisionado. Azevedo (2007) denomina professores que supervisionam o estágio e atuam como professores da Educação Básica de professores cooperantes. Este termo é usado na literatura norte-americana que nomeia como “professor cooperante” o professor regente da escola que colabora na orientação do estagiário (AZEVEDO, 2007, p. 58). A autora realiza uma pesquisa focada nas percepções dos estagiários, mas considera que os outros sujeitos merecem atenção e até uma investigação.

[...] a aprendizagem docente colaborativa é relevante para todos: os estagiários ou os professores em início de carreira, os professores cooperantes na escola e os professores orientadores na instituição formadora [...]. Os estudos apontam que a formação reflexiva e colaborativa implica o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos na atividade de estágio. (AZEVEDO, 2007, p. 60).

A pesquisa de Azevedo (2007) se relaciona com a de Sperb (2017) por também tentar compreender como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio.

Além da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do catálogo de teses e dissertações das CAPES, busquei no *site* do Amplificar, a fim de observar a produção da área em congressos ou periódicos, já que o *site* permite esse tipo pesquisa. O Amplificar foi escolhido para comparar as pesquisas publicadas sobre estágios e PIBID, entre os anos 2006 a 2019. Este *site* facilita a busca, pois além da palavra-chave estágio, é possível encontrar suas correlatas, como estágio docente, estágio obrigatório, estágio curricular etc. Comparando os textos das duas temáticas, foram computadas 32 publicações a tendo os estágios como temática e 48 sobre o PIBID. A respeito do estágio, os textos foram dispostos da seguinte forma: 16 relatos de experiências, 11 reportando pesquisas (de grupos de pesquisa e de mestrado em andamento), 1 painel/simpósio, 3 pôsteres e 1 tese (AZEVEDO, 2007<sup>11</sup>) não listada nem no catálogo de teses e dissertações das CAPES, nem na BDTD. As publicações sobre PIBID durante 2010 e 2019 formam um total 48 textos publicados: 30 relatos de pesquisa (de grupos de pesquisa ou de mestrados em andamento, 1

---

<sup>11</sup> A tese de Azevedo (2007) foi comentada no tópico anterior por dialogar com o estágio supervisionado a partir dos saberes docentes.



tese, 13 relatos de experiências e 4 Pôsteres (Quadro 3, baseado nos apêndices 5 e 6). O programa de Residência Pedagógica apresentou a ocorrência de uma pesquisa ainda em andamento que não será analisada.

**Figura 4 - Referências sobre estágios e PIBID em Música, entre 2010 e 2020**

TEMA	TOTAL	TIPO DE TEXTO
<b>Estágio supervisionado</b>	32	30 referências em Anais de eventos 1 artigo em periódico 1 tese (2007)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 relatos de pesquisas</li> <li>• 16 relatos de experiências</li> <li>• 1 tese</li> <li>• 1 painel/simpósio</li> <li>• 3 pôsteres</li> </ul>
<b>PIBID</b>	48	44 referências em Anais de eventos 4 referências em periódicos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 relatos de pesquisa</li> <li>• 13 relatos de experiências</li> <li>• 1 tese</li> <li>• 4 pôsteres</li> </ul>
<b>Residência Pedagógica</b>	1	1 referência em Anais de eventos (pesquisa em andamento)

Fonte: <https://www.amplificar.mus.br>

No número geral de publicações, o PIBID teve cerca 50% a mais de produções do que o estágio. Em relação ao relatos de pesquisa, são 11 sobre estágio contra 30 sobre o PIBID, ou seja, quase o triplo. É preciso ressaltar que no período até 2007, o ingresso dos licenciados nas escolas de Educação Básica se dava por meio do estágio supervisionado ou de poucos projetos de pesquisa na graduação, na forma de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq. Essa diferença numérica é ainda mais impactante se for considerado que as publicações sobre o PIBID começaram surgir nos congressos a partir de 2013. Ou seja, o PIBID apresentou-se como uma política necessária que complementaria a formação, ampliando o interesse dos licenciandos em pesquisar nas escolas.

A maioria dos textos é relato de experiência de alunos de graduação, e apresenta o olhar apenas do estagiário que está em processo de formação. Contudo, destaco o relato de Natera (2015), uma vez que a autora apresenta sua experiência como professora de música da educação básica que está atuando na licenciatura como professora orientadora que envia os alunos para as escolas. Por

isso, é relevante para minha pesquisa uma vez que Natera atua em duas funções importantes quando se trata da questão dos estágios na formação inicial. Em sua dupla função de orientadora e supervisora, houve a coincidência de um dos licenciandos ir fazer estágio em sua turma da Educação Básica. A autora relata um momento da aula em que atuava como professora supervisora e sente necessidade de uma atuação mais precisa do seu estagiário. É interessante observar sua percepção a respeito de um incidente, no qual ela notou que o estagiário estava perdendo o controle da turma. Seu relato mostra seu desconforto em atuar “apenas” como professora de turma.

A turma reage bem, acompanha sua linha de pensamento e se dispõem a realizar a atividade, mas com pouca consciência do que fazem. Uns com atenção, outros na desordem e nas conversas paralelas. Ao perceber o estagiário perdendo a sala, entro no trabalho e foco a atenção para mim. De repente, vai acabar a aula e eu percebo que voltei a ser a professora de música e ele, apenas um estagiário que está me acompanhando. Fico com este pensamento que me incomoda. (NATERA, 2015, n. p.)

Em outro momento, como professora orientadora, Natera (2015) buscou compreender a visão do estagiário:

Em orientação, pedi que me contasse como se sentiu, mas ele se mantém tímido. Resolvo abrir o jogo e colocar minha angústia. **Ele não percebeu que estava perdendo a turma.** Coloquei então, meu erro em protegê-lo e minha necessidade de me afastar. **É preciso que ele perca a sala. Somente assim aprenderá que ser professor, não é só tocar!** (NATERA, 2015, n. p., grifo meu).

Natera (2015) avalia que tanto o professor supervisor (da escola) como professor orientador (da instituição superior) precisam perceber que eles necessitam aprender com a atuação outro. Ela apresenta seus argumentos ao afirmar que:

A partir das reflexões sobre formação de professores e as contribuições dos estagiários nas aulas de música, **compreendo que o professor da escola é convidado à pesquisa.** Por sua vez, **os acadêmicos ganham na experiência de conviver** com uma professora da Universidade que fundamenta os conhecimentos necessários **com a professora supervisora/cooperante**, que são modelos de continuidade de práticas. (NATERA, 2015, online, n. p., grifo meu).

Verifico no relato de Natera (2015) a importância do professor supervisor em dialogar e fazer apontamentos a respeito da metodologia usada por seu estagiário,

já que é ele quem o observa na maioria do tempo. Conforme tenho apresentado nesta revisão de literatura, a visão do professor supervisor aparece em algumas pesquisas de maneira desfocada, apenas como um dado. Mesmo neste relato, a autora dá ênfase à sua posição como orientadora. Mas o caso comentado por ela dá indícios da riqueza de material que poderia vir dos professores supervisores, pois eles têm uma percepção da atuação do estagiário muito mais viva do que aquilo que possa ser transmitido no relatório entregue ao professor orientador. O uso da expressão “perdendo a sala” mereceria um aprofundamento maior. Afinal, o que é “perder a sala”? Quais são os fatores que levam ao desencadeamento desta situação? Penso que se trata de um saber prático que só pode ser explicitado por aqueles que estão no contato do dia a dia na sala de aula.

A partir de 2008, com a implementação do PIBID, esse tema foi muito debatido. Ou seja, a presença do aluno na escola passou a ser estudada também a partir das possibilidades criadas pelo PIBID, em detrimento de estudos relacionados ao estágio curricular. Apresento dois resultados de pesquisas que abordam o PIBID como um programa importante na formação inicial de docentes de música (GUMS; SCHAMBECK, 2015; NASCIMENTO; MENDES, 2015).

Gums e Schambeck (2015) pesquisaram a produção da ABEM (2008-2014) relacionada ao PIBID nos cursos de Música. O objetivo dos autores é apresentar os dados referentes ao levantamento de literatura realizado nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Anais dos Encontros Regionais e Congressos Nacionais da ABEM.

Com a exposição dos trabalhos encontrados no levantamento, é possível perceber também que os projetos PIBID criam uma movimentação no sentido de integração de áreas e abertura de perspectivas de pesquisa devido ao caráter diversificado dos programas. Também foi possível notar, durante a leitura dos trabalhos, um crescente comprometimento dos bolsistas de PIBID em relação à sua prática, visto que os participantes estão em constante reflexão sobre suas ações, com apoio e supervisão de outros professores. (GUMS; SCHAMBECK, 2015, p. 9).

Os autores avaliaram e perceberam que outras práticas como PIBID e Projetos de extensão, para além do estágio supervisionado, têm suas potencialidades na formação de professores de música. Revelaram que há um número significativo de instituições que desenvolvem ações no programa PIBID e

ressaltaram a importância deste programa de formação docente para os estudantes de licenciatura em Música.

A pesquisa de Nascimento e Mendes (2015) apresenta uma reflexão sobre a relação dialógica entre a formação docente em música e o PIBID. Os dados apontam o cenário da Educação Musical em todo o Brasil dentro do PIBID. Concluíram que há necessidade de que mais licenciaturas em música se integrem ao PIBID, oportunizando que licenciandos se articulem com os desafios da Educação contemporânea.

Os autores descrevem que a Educação Musical estava representada nos subprojetos do PIBID em todo o país. Eles também observaram que, em 2014, no portal da Capes, havia em desenvolvimento 313 projetos de PIBID em todo o país, sendo que por meio deles eram desenvolvidos 2.998 subprojetos envolvendo todas as áreas do conhecimento, fossem de maneira isolada ou interdisciplinar. A Música está contemplada em aproximadamente 80 (2,7%) subprojetos em desenvolvimento. Isto representava uma pequena adesão da Música nos editais de políticas públicas dos últimos anos. (NASCIMENTO; MENDES, 2015, p. 6).

Os autores alegam que a formação de professores de música não pode se dar somente com os conhecimentos adquiridos na universidade e que também é preciso compreender e desenvolvê-la por meio das práticas docentes cotidianas nos campos de atuação. Assim,

[...] o PIBID se consolida como um instrumento de qualificação e de valorização da formação docente em todas as áreas do conhecimento, pois apresenta ações de diversas perspectivas que complementam e fortalecem o processo formativo docente iniciado nos cursos de licenciatura. (NASCIMENTO; MENDES, 2015, p. 11).

Segundo os autores, o PIBID pode atuar como uma forma potencializadora no processo de formação, de construção e de ressignificação da profissão docente.

Trazendo essa perspectiva para a Educação Musical, evidenciamos a necessidade de crescimento de projetos de Música dentro do PIBID a nível nacional. Entretanto, os projetos em desenvolvimento revelam o fortalecimento da formação docente em música a partir de ações e práticas significativas que buscam qualificar o educador musical contextualizado com o seu campo de atuação. (NASCIMENTO; MENDES, 2015, p. 11).

Percebo, na pesquisa de Nascimento e Mendes (2015), o foco no aluno da licenciatura que está em formação e quais suas percepções quanto às suas práticas e suas relações com seus estudos. Os autores assinalam que o currículo da formação inicial, juntamente com as questões burocráticas, dificulta o processo de formação dos licenciandos que recebem uma formação fragmentada durante o curso. Neste sentido, os autores lidos e analisados neste tópico apontaram que os cursos de licenciatura precisam avaliar seus programas e, se for necessário, realizar mudanças em seus currículos e em suas práticas docentes a fim de proporcionar práticas reflexivas para uma profissão que será exercida nos contextos educativos.

### **3.1.3 O professor supervisor de estágio presente em outras licenciaturas**

Nesta seção, analiso três teses que tratam da questão do professor supervisor de estágio na Educação Básica, na área da Pedagogia (SILVEIRA, 2008), na Geografia (BORGES, 2012) e nas Letras (VALSECHI, 2016). Essas pesquisas foram escolhidas por serem as únicas que evocam, ao menos parcialmente, a visão dos professores supervisores.

Silveira (2008), Borges (2012) e Valsechi (2016), mesmo fazendo pesquisas em curso de formação diferentes, têm em comum pontos como a investigação em contexto da Educação Básica e as vozes de professores supervisores e orientadores que atuam nos aspectos relacionados ao desenvolvimento de estágio na formação inicial. Todas pontuam a necessidade de mais pesquisas que tragam à tona a voz do professor supervisor.

Silveira (2008) teve como objetivo ouvir os professores unidocentes da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino fundamental I) que recebem o estagiário em sua sala de aula. A metodologia adotada foi o estudo de caso com princípios etnográficos, apoiado nas narrativas dos docentes, na busca de fazer coexistir a linguagem da experiência — de estar e pensar no trabalho de campo — com a linguagem da teoria, que ampara a compreensão do que ocorre nesse espaço. A respeito do estágio supervisionado a autora afirma que:

[...] o estágio curricular supervisionado mostra-se como um momento especial de atividade de formação e que, preferencialmente, deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor e também responda a outras exigências próprias do ambiente institucional escolar, interagindo neste espaço por um determinado período de forma densa e contínua, ou seja, vivenciando a cultura escolar. **Considero que essas práticas pedagógicas não devem ser vistas como tarefa individual de um professor**, mas configurar-se como **um trabalho que se articule triangularmente, entre aluno estagiário, professor titular da turma e professor supervisor de estágio**, com a perspectiva de um projeto de formação. (SILVEIRA, 2008, p. 78-79, grifo meu).

Além de apresentar o estágio como um momento em que o licenciando precisa atuar e ver-se no papel de professor, Silveira (2008) afirma que as orientações e as práticas pedagógicas representam um trabalho que precisa ser articulado entre o estagiário e os dois professores responsáveis também por sua formação, ou seja, o professor orientador e o supervisor. Os resultados da pesquisa da autora indicaram que os sujeitos participantes da sua investigação, professores unidocente da Educação Básica, se percebem como formadores e, com diferentes posições e acreditam na possibilidade da escola como campo de formação. Ouvindo as vozes desses profissionais, Silveira (2008) percebeu que estes docentes

[...] possuem uma maturidade profissional que lhes reforça a identidade docente, um tempo de trabalho que lhes permitiu ressignificar conhecimentos, se autorizando a socializá-los como forma de compromisso com as futuras gerações. (SILVEIRA, 2008, p. 132).

Assim como Silveira (2008), pontuo a necessidade de uma aproximação com a Educação Básica, principalmente em ouvir os docentes que recebem o estagiário, uma vez que suas experiências profissionais contribuem para a ressignificação na formação inicial de futuros professores. Borges (2012) mapeou como o Estágio Curricular Supervisionado tem sido realizado na Licenciatura em Geografia. Apesar do foco principal ter sido os professores que orientam os estagiários na graduação, denominados pelo autor de professores supervisores (do Ensino Superior), foram participantes da pesquisa também os professores parceiros (da Educação Básica) que atuam no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Geografia, em instituições federais de Ensino Superior da região Sudeste. O desenvolvimento da pesquisa de campo foi baseado nas modalidades da história oral temática e na análise de conteúdo.

O autor apontou que “professores parceiros reconhecem insistentemente que o Estágio Curricular Supervisionado teria sucesso, se os professores supervisores efetivassem as relações profissionais adequadas com os alunos” (BORGES, 2012, p. 16). Nesta pesquisa, a maioria das experiências vivenciadas pelos estagiários como aluno/professor foi somente na disciplina Estágio supervisionado realizada nos espaços escolares da Educação Básica.

Borges (2012) destaca a necessidade de buscar um sistema de colaboração no processo de formação, em que o professor que recebe o aluno estagiário seja visto, concebido e tratado como um verdadeiro parceiro. Os professores supervisores afirmam que o Estágio Curricular Supervisionado tem um papel de extrema relevância no processo de formação docente, além de apontarem as necessidades de parceria mais efetivas em prol da formação inicial de alunos da Licenciatura em Geografia.

É enfatizada por Borges (2012) a necessidade de ouvir os professores que recebem os estagiários nas suas salas de aula e traz à tona na sua pesquisa a voz de uma professora que recebe estagiários na sua sala de aula e que explica como ela os incluiu no contexto escolar:

A professora parceira <sup>12</sup>do Estado do Espírito Santo, por exemplo, ao considerar a importância do Estágio para a formação de professores, faz questão de enfatizar que busca ao receber alunos estagiários em suas salas de aulas propiciar-lhes o envolvimento com todas as etapas necessárias para se ministrar uma aula. Ela considera importante que o estagiário se envolva com o processo e se sinta parte integrante do mesmo. (BORGES, 2012, p. 88).

Para Borges (2012), a experiência vivenciada no estágio foi fundamental quando ela foi exercer a função de professora supervisora, com os estagiários de Geografia:

Eu acho o Estágio importantíssimo para a formação do professor. Eu sempre acolho muito bem os estagiários, porque eu vivenciei isso um dia e o meu Estágio foi muito complicado. Na minha época, a gente chegava na escola, tinha um dia definido para dar uma aula e pronto. Hoje os Estágios eles estão mais tranquilos porque além de ministrar aulas, essa atividade não é imposta como a atividade mais importante. O estagiário vai participar de vários momentos da aula, da confecção, da elaboração do planejamento... Eu procuro sempre discutir com eles o tempo todo e eles estão se sentindo úteis, se

---

<sup>12</sup> É preciso ressaltar que o autor usa o termo parceiro como sinônimo de professor supervisor, termo adotado nesta pesquisa.

sentindo como partes do processo... (BARROS, 2010, *apud* BORGES, 2012, p.88).

Outra experiência de professor supervisor apresentada por Borges traz à tona a questão da dicotomia entre teoria e prática e como alguns professores da educação básica podem contribuir para desconstruir este conceito ainda disseminado:

Também o professor parceiro do Estado do Rio de Janeiro considera o Estágio Curricular Supervisionado de extrema importância por possibilitar ao futuro professor, com o contato com a realidade concreta da sala de aula, verificar seu 'desejo' de continuar investindo na profissão. Ele também se refere à histórica dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. Afirma, ainda, que, com o contato com a sala de aula real, existe a possibilidade de fazer um contraponto entre a 'visão romântica' da Educação — passada, segundo ele, pelos textos e pela Universidade como um todo — e a diversidade e pluralidade da realidade educacional brasileira. (BORGES, 2012, p.89).

Borges percebeu o aprendizado mútuo durante o processo de estágio: “Eu vejo o Estágio Supervisionado como um momento de extrema importância para a formação docente, tanto dos futuros professores quanto dos professores que recebem alunos estagiários” (CAVALCANTI, 2010, *apud* BORGES, 2012, p. 90). Esta afirmação revela quanto é necessário ouvir os professores supervisores uma vez que eles apresentam elementos importantes para a formação inicial

Borges (2012) apresenta a questão de colocar-se no lugar do outro, ou seja, a troca de papéis que faz com que a pessoa também avalie a si própria. Isto foi explícito quando fez a seguinte análise:

O professor parceiro carioca, ao ser perguntado sobre como conduziria o Estágio caso fosse o supervisor do mesmo, ele chama a atenção para a necessidade de se buscar uma relação 'mais parceira' inclusive para inibir práticas de 'burla' no desenvolvimento das atividades do Estágio. (BORGES, 2012, p. 95).

Tanto Borges (2012) quanto Silveira (2006) constatam uma carência em ouvir os professores que atuam como supervisores na Educação Básica e a falta de pesquisas que dialoguem e ouçam estes docentes e suas concepções de parcerias com o Ensino Superior. Na área de Letras, o estudo de Valsechi (2016) investigou o estágio supervisionado do curso de Letras noturno de uma universidade pública paulista, com o objetivo de analisar a inserção de estagiários nas práticas



acadêmicas e profissionais dessa situação específica. Ela detectou o desânimo dos estagiários ao entrar em contato com a realidade escolar. Tal constatação marcou o início de suas inquietações como pesquisadora, pois deixou de ser somente professora de Educação Básica para atuar como professora supervisora de estágio em uma universidade. A pergunta-problema que a impulsionou para a investigação foi: *como formar o professor para ministrar aulas em uma realidade considerada por ele tão desencorajadora para o trabalho docente?* Para responder sua questão norteadora, lançou mão de um amplo conjunto de dados, tais quais gravação de suas aulas como professora supervisora da universidade, análise dos textos produzidos pelos estagiários e entrevistas semiestruturadas com alguns professores formados na condição de ex-estagiários.

A autora aponta um problema que ocorre com frequência na administração dos estágios, que está ligado ao desconforto de alguns professores em receberem estagiários.

O professor da escola-campo não é remunerado para exercer a função de supervisor, mais um entre tantos afazeres que o professor da educação básica pública já possui. Além disso, não há um projeto de parceria entre universidade e escola pública – a não ser uma relação burocrática de convênio – em que o papel de supervisor seja esclarecido ao professor da educação básica, que desconhece o Projeto de Estágio do curso. (VALSECHI, 2016, p. 97).

Os resultados dessa pesquisa apontam tanto para a necessidade de mudança na universidade, quanto para a importância de promoção de práticas mais explícitas e legitimadoras a respeito do estágio. Para a autora, a universidade acaba colaborando para a manutenção das pré-concepções dos estagiários quando propõe um estágio fragmentado, pois é feito somente com duas horas de observação. Valsechi pontuou algumas críticas feitas pelos estagiários como:

a) falta de tempo para cumprir toda a carga horária dos estágios, já que a maioria dos alunos do noturno trabalha em período integral [...]; b) excesso de cobranças acadêmicas, pois o estagiário ainda tem de cumprir créditos de outras disciplinas de língua, literatura e linguística e c) dificuldade em lidar com a relação professor-aluno, como nos casos de indisciplina dos alunos da educação básica. (VALSECHI, 2016, p. 23).

Os participantes apontaram que suas entradas na escola-campo foram conduzidas apenas a cargo da disciplina de Estágio, por meio de observação das aulas. Para seus entrevistados, deveria haver um maior preparo para a sua inserção

na escola, inclusive com o apoio de outras disciplinas. Valsechi (2016, p. 256) percebeu que é preciso “entender que os sujeitos têm papel importante na configuração do estágio como um entrelugar acadêmico e profissional, reconfigurador de identidades”.

Valsechi (2016) mostra a importância de ouvir e perceber os sujeitos sociais que participam de vivências relevantes para a formação docente – como os professores supervisores –, a fim de avaliar, considerar, refazer e até reestruturar práticas tão importantes como o estágio supervisionado. Valsechi (2016) e Borges (2012) dialogam a respeito da inserção do estagiário na escola e apontam situações similares do estágio, mesmo estando em cursos diferentes. Considerei importante trazer Valsechi (2016), pois ela era professora da Educação Básica que realizou seu doutorado enquanto era professora substituta em um curso de licenciatura, na disciplina de Estágio. A autora acredita que é necessário que “a instituição reconheça o potencial do estágio na formação profissional docente e o valorize, garantindo, em todas suas prescrições, espaços de ação para o professor responsável pelos estágios supervisionados” (VALSECHI, 2016, p. 257).

Três eixos estruturaram este Capítulo. O primeiro trouxe uma revisão de literatura da área da educação musical desde de 1995 até o momento em que as diretrizes de 2002 estavam impactando como um todo o campo da Educação, e por consequência, a Educação Musical. O segundo trouxe pesquisas realizadas entre 2008 a 2019. Uma constatação que foi possível de ser feita a partir do estudo deste período foi a força dos programas PIBD e RP que, embora não sejam estágios, são muito próximos do que se espera da relação entre licenciando e escola. O terceiro eixo, embora traga apenas três pesquisas, tem a sua importância por apresentar de maneira mais proeminente a voz do professor supervisor. Ao longo deste Capítulo, foi possível perceber a pouca integração entre as instituições de formação de professores e os supervisores de estágio das escolas onde o trabalho do licenciado ocorrerá.

Além dos textos apresentados aqui e após ter concluído esta revisão, tive a oportunidade de participar do XXX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado de forma remota em novembro de 2021. Pude constatar no Grupo de trabalho/GTE 16 — Formação inicial e continuada de professores/as de música — que a presença do professor supervisor e do orientador nas pesquisas surgiu em um dos seminários apresentados. Madalozzo (2021) apresentou o texto reportando

a experiência sob a sua perspectiva como orientadora. Pinheiro (2021), por sua vez, trouxe sua visão como estagiária. Sepp (2021), sendo a professora supervisora, apresentou o texto comentando a referida experiência. Esses três textos formaram um simpósio e no dia da apresentação foi bastante comentada a participação e centralidade do professor supervisor. As autoras apontaram questões pertinentes sobre o estágio supervisionado tanto na Educação Básica como na forma remota e analisaram como os professores supervisores lidaram com tantas maneiras novas de inserção e avaliação dos licenciandos. Durante este seminário, foi possível constatar que está aumentando a demanda para que se escute a voz desse professor supervisor, algo que me pareceu promissor.

As pesquisas analisadas contribuíram para um olhar mais atento à função dos professores supervisores de estágio na Educação básica, bem como uma escuta sensível às percepções, direcionamentos e conceitos que constituem a formação de professores, contribuindo, assim, para novas formas de se perceber docência. São apresentados aspectos diversos dentro de uma dimensão dialética, contribuindo não apenas em apontar pontos positivos, mas também trazendo as contradições, limites e fragilidades existentes quando se propõe a compreender um pouco mais sobre questões relacionadas ao estágio supervisionado

As pesquisas apresentaram aspectos diversos dentro de uma dimensão dialética, contribuindo não apenas em apontar pontos positivos, mas também trazendo as contradições, limites e fragilidades existentes quando se propõe a compreender um pouco mais sobre questões relacionadas ao estágio supervisionado

#### 4. CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste Capítulo apresento alguns modelos de educação que têm influenciado a maneira como os estágios são realizados. Um pouco deste assunto foi tratado no segundo Capítulo. No entanto, o objetivo ali era discutir, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (DCN). Na primeira parte deste Capítulo apresento alguns conceitos educacionais que têm orientado a prática de estágio, a fim de ter um suporte teórico que auxilie na compreensão das concepções dos professores participantes deste estudo. Na segunda parte, analiso os desafios para a formação docente, refletindo a respeito de como algumas das concepções apresentadas na primeira parte voltam a emergir com força na atualidade.

Tal escolha justifica-se por alinhar-se à orientação epistemológica deste estudo ao situá-lo no contexto histórico, o que ajuda a compreender as injunções impostas à formação docente, bem como os sentidos que os professores supervisores atribuem à sua função na formação dos futuros professores a partir das configurações impostas pelas políticas da área. Assim, assumo meu papel ao julgar e tomar posição sobre os eventos (MINAYO, 2010, p.167).

Justifico ser importante apresentar todas essas concepções que a área vem estudando, pois novos estudantes podem não compreender as críticas atuais aos conceitos de formação que estão sendo impostos pelo governo e que apontam os modelos priorizados como já superados por alguns direcionamentos educativos. Logo, assumo que esse texto tem certo caráter didático, que considero ser necessário para os alunos da licenciatura, uma vez que trago autores importantes que apresentam e dialogam com a formação e com o estágio supervisionado.

Conforme apresentado anteriormente neste estudo, a realização dos estágios supervisionados na formação inicial passou por mudanças de concepções ao longo da história da educação brasileira. As concepções são determinadas por fatores sociais, históricos, políticos, econômicos e manifestam as diferentes formas de conceber a organização curricular. Pimenta e Lima (2006; 2017), Aroeira e Pimenta (2018), Pimenta e Ghedin (2005) descrevem quatro concepções de formação docente que se desdobram nos estágios supervisionados: estágio como imitação; estágio como instrumentação técnica; estágio como pesquisa; e estágio como

formação de profissional crítico reflexivo. A seguir, discuto as quatro concepções mencionadas.

#### 4.1 Estágio como imitação de modelos

Na formação de professor que imita modelos e formas, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 7), a ênfase é dada para a observação e a reprodução da prática observada. O estagiário é visto como um aprendiz que simplesmente absorve o saber acumulado. O conceito de educação bancária, cunhado por Paulo Freire, direciona esta formação. Assim, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). A escola apresenta-se como um espaço que produz uma relação autoritária sobre alunos. Estes recebem, de forma passiva, os conteúdos e informações que o professor nele deposita.

Nesta concepção, o professor é apresentado como um modelo ideal e o licenciando como alguém que não sabe nada e que só deve imitar. O aluno é colocado numa posição de quem “ainda não sabe” e “está vazio”, devendo receber as orientações do professor e segui-las numa postura passiva. Fica evidente uma relação de poder e autoridade que não estimula a criatividade, o auto planejamento ou o desenvolvimento emancipatório.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 7), essa perspectiva não valoriza a formação intelectual do professor, pois reduz a atividade docente apenas a um fazer, que será considerado bem sucedido quanto mais o estagiário se aproximar dos modelos que observou. Tal concepção pressupõe que a realidade do ensino é imutável e, conseqüentemente, os alunos também o são. Desta forma, compete à escola apenas informá-los: “se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola” (PIMENTA; LIMA 2006, p. 8). O papel principal desta escola se resume em informar e, desta feita, valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, sem levar em conta se houve ou não a aprendizagem. Nesse tipo de ensino pautado em cópias, não se leva em conta as mudanças pedagógicas no modo de aprender e ensinar que são decorrentes de novas percepções didáticas.

Do ponto de vista do professor supervisor, apenas cabe-lhe observar se há uma reprodução feita pelos estagiários, de acordo o modelo estabelecido. Este modelo, conforme visto no Capítulo 2, estava associado ao chamado modelo 3 + 1. Assim, o licenciando cursava as disciplinas teóricas nos três primeiros anos e a prática pedagógica associada aos estágios acontecia no último ano. Embora as DCNs de 2002 tenham sido criadas para mudar esta concepção, isto não significa que este modelo ainda não esteja presente nos dias de hoje. Este equívoco pode ocorrer tanto por parte do professor como do licenciando.

## 4.2 Estágio como instrumentalização técnica

A segunda concepção de estágio, instrumentalização técnica, estabeleceu-se a partir de 1962 quando a disciplina *Didática e Prática de Ensino* foi incluída, na forma de Estágio Supervisionado, nos currículos dos cursos de licenciatura (RAYMUNDO, 2011, p. 76). Então, a imitação foi atrelada às ideias tecnicistas que se fundamentavam nas concepções mais trabalhistas de compreender o ensino como: aprender é fazer. Nesta ótica, professor e aluno são vistos como executores de algo pronto e pré-programado.

Para Saviani (2007, p. 303), a crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista aconteceu de 1961 a 1969. Neste período, foi instaurado o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar.

Pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase do método e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados no Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que as bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir. (SAVIANI, 2007, p. 343).

Uma das críticas feitas à pedagogia tecnicista é que ela “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2007, p. 381). Pimenta e Lima (2006, p. 8-9) apontam que, nessa perspectiva técnica instrumental, o professor é técnico-prático, uma função na qual precisaria apenas desenvolver atividades técnicas sem estabelecer uma relação dialógica com os conhecimentos científicos. As críticas ao ensino que utilizam esta perspectiva

técnica nem sempre apontam apenas o lado negativo, conforme apontam Pimenta e Lima:

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. (PIMENTA; LIMA 2006, p. 8).

Da mesma maneira que no modelo da imitação, nesta concepção, teoria e prática são tratadas isoladamente. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). No senso comum, é frequente a difusão de frases como “na prática a teoria é outra” e “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Estas compreensões equivocadas acabam por desencadear uma concepção que é a docência vista como atividade puramente prática. Assim, o licenciando é orientado ao “como fazer”, ou seja, como aplicar as técnicas instrumentais a serem usadas em sala de aula. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Esta perspectiva apoia-se em afirmações que todas as situações de ensino são iguais e, desta forma, podem ser resolvidas com aplicações de técnicas instrumentais. O tecnicismo é aplicado como se fosse uma receita culinária que basta ser aplicada. Logo, se todos os passos forem seguidos e os “ingredientes” forem usados tudo “dará certo”, não importando quem são as pessoas ou os locais onde a escola estaria inserida. Seguindo esta concepção tecnicista, todas as atividades musicais podem ser desenvolvidas da mesma forma em qualquer lugar com todos os grupos, já que exigem apenas manejos de técnicas universais.

A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Waldbach-Braga (2019), em pesquisa com alunos da Licenciatura em Música da UNIRIO, constatou o mesmo que Pimenta e Lima descrevem. A autora percebeu “que o aspecto tecnicista expresso pelos ingressantes exemplifica-se principalmente pela procura e necessidade de referência aos métodos” (WALDBACH-BRAGA, 2019, p. 83). O resultado desta pesquisa, realizada em 2019, aponta como a concepção voltada para um modelo metodológico tecnicista ainda está presente nos futuros professores de música. A autora também percebeu que, ao longo da formação, os licenciandos vão mudando seus conceitos e passam a refletir mais sobre suas ações. Ou seja, não irão deixar de procurar as "atividades prontas", mas até essas mesmas podem ser feitas a partir de uma perspectiva mais reflexiva. Algumas respostas dos licenciandos evidenciaram uma preocupação com a didática e maior equilíbrio entre “prática e teoria de ensino” (WALDBACH-BRAGA, 2019, p. 87).

Pimenta e Lima (2006), ao argumentarem sobre a concepção tecnicista, revelam que:

Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

O modelo tecnicista, muito usado nos anos 1970, focava na técnica aplicada e nos resultados obtidos. Buscava-se formar pessoas para atuarem no mercado industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital. O ensino de 2º grau ofertado (atual ensino médio), entre eles estava o magistério, era de caráter profissionalizante. O modelo de estágio instrumental foi criticado e apontado como ultrapassado no início da década de 1980 e, com isto, houve uma busca pela superação da dicotomia existente entre teoria e prática. Os anos 1990 são marcados pela tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que “o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 35). Logo, o estagiário não é mais visto a partir de uma perspectiva de contemplador e mero aplicador de técnicas pré-estabelecidas. Pimenta e Lima chamam a atenção para a relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional.



Conforme já mencionado, as DCNs de 2002 procuraram superar esta concepção. Embora haja crítica de que estas diretrizes defendam o modelo formativo baseado em competências, as pesquisas e teorias na área da educação insistiram na reformulação da relação entre teoria e prática:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12, grifo meu).

Gimeno Sacristán (1999) corrobora as ideias apresentadas anteriormente ao afirmar que:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Segundo o autor, as ações que se originam nas práticas pedagógicas não se dissociam do componente teórico: “sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 55).

Por sua vez, o estágio se afasta da compreensão de que ele é somente a parte prática da formação. Pimenta (2005) afirma que:

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2005, p. 24).

A profissão docente não é formada apenas da prática, sendo também sustentada pelas teorias da educação.

Compreendo que os conceitos que nortearam a formação inicial de professores a partir de 2001 estavam permeados por reflexões e interrelações entre

teoria e prática que mudaram, em parte, a lógica tecnicista tão enraizada na Educação brasileira. Porém, posso afirmar que, em minha prática, pude perceber que a ênfase na técnica continuava presente nos anos 2000, principalmente nos centros de formação gerenciados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com os quais eu tinha proximidade. Por isso é importante ter clareza a respeito das possibilidades de modelos, pois eles podem se mesclar e ocorrer simultaneamente até nos dias atuais.

### 4.3 O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio

Ainda no contexto da década de 1990 surge uma concepção que busca compreender o estágio como pesquisa e não apenas como uma atividade de observação e simples descrição como acontecia em algumas formações. Este movimento de valorização da pesquisa no estágio ocorreu a partir dos questionamentos que se faziam no campo da didática e da formação de professores, colocando em primeiro plano a indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 40).

Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis [...] abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 40).

As mudanças que surgem no mundo atual exigem novas formas de conceber a formação e a atuação da profissão docente. “Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor” (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10245). Para que de fato a pesquisa esteja presente na docência, os autores apontam que é essencial que ela “já ocorra na formação inicial, uma vez que neste momento da constituição do ser docente é importante que os alunos aprendam e tenham consciência da necessidade de fazer pesquisa” (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10246).

É nessa concepção de pesquisa que a formação do professor pesquisador pode ser embasada para proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, sensível, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, pesquisar é ter atitude investigativa em relação

aos objetos do campo disciplinar e da docência; é ter a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento crítico e investigativo. (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10246).

Acredito que, nesta lógica apresentada pelos autores, os cursos de formação inicial das licenciaturas em música precisam cada vez mais estimular a pesquisa, não apenas como projetos de iniciação científica ou nos trabalhos de conclusão de curso, mas em atividades que envolvam reflexões, diálogos e inserção dos licenciandos em diversos contextos educativos. Pesce, André e Hobold (2013) entrevistaram um grupo de professores e perceberam que “tanto as professoras entrevistadas quanto os acadêmicos entendem que a pesquisa deve ser uma atividade do professor de qualquer nível de ensino e defendem que deve ser ensinada na graduação”. Para os autores, a pesquisa precisa ser vista como um dos elementos importantes e necessários nos estágios supervisionados na formação inicial. Porém, os teóricos alertam que “o ensino para a pesquisa não deveria estar restrito apenas a este momento do curso” (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10252).

Pimenta e Lima (2006) apresentam aspectos importantes que, em sua opinião, precisam ser considerados como pesquisa no estágio, pois a pesquisa

Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Trata-se de possibilitar ao estagiário, ainda na formação inicial, uma formação científica que compreenda as práticas pedagógicas como parte da construção de uma cultura científica. Assim, o licenciando age como investigador da prática e construtor das ciências da educação, o que possibilitaria ao estagiário pesquisador um pensamento e uma análise mais reflexivos a respeito do que é ser professor numa sociedade que apresenta diversos contextos sociais educativos.

Pimenta e Lima (2017) conceituam a pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários. Para as autoras, é preciso que haja orientações para que os estagiários desenvolvam “postura e habilidades de pesquisador a partir das

situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40).

Essa concepção de pesquisa na formação permeia toda a DCN de 2015, sendo que estas diretrizes podem ser consideradas um avanço na concepção de formação docente. Uma supervisão de estágio implementado nesta perspectiva de pesquisa enfatiza várias contribuições da pesquisa no processo de formação, já que em algumas instituições de ensino a pesquisa se limita aos projetos e bolsas do CNPq. Conceber o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio é considerar que “esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20). Concordo com as autoras quando afirmam que “não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11). Esta forma de pensar o estágio solidifica um dos princípios das diretrizes de formação 02/2015 (BRASIL, 2015): “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

É possível notar que a inclusão da pesquisa na formação desloca o eixo de discussão, antes limitado somente ao binômio teoria/prática. Nesse sentido, o papel da pesquisa parece potencializar ambos os elementos, ajudando a apontar alternativas tanto para os modelos de formação que tenham um caráter meramente pragmático quanto para aqueles de caráter teórico e indicando uma formação que permita percursos mais autônomos, uma vez que é preciso reconhecer que as “docências se produzem de formas singulares e múltiplas” (GARCIA; LEITE, 2019, p. 560). Logo, a pesquisa como elemento constituinte na formação docente abre possibilidades para a entrada na profissão de professores que sejam capazes de refletir, discutir, problematizar, transformar e intervir na realidade social. Desta forma, tais profissionais estariam mais propensos a assumir seus papéis como intelectuais reflexivos, que vem a ser a proposta de formação apresentada na próxima seção.

#### 4.4 Estágio como formador de professores intelectuais críticos e reflexivos

Essa concepção foi fortemente defendida por Stenhouse (1975, 1981), Schön (1983, 1992) e Zeichner (2008) e apresentada no referencial teórico de muitas pesquisas nos anos 2000. Contudo, Zeichner (2008, p. 546) chama atenção para o uso do termo “professor reflexivo” na formação inicial, pois não é somente conceituar o termo para os licenciandos, mas direcioná-los a esta ação-reflexão. Nesta concepção de formação docente, os campos de atuação dos professores, em formação inicial ou continuada, exigem um posicionamento e uma atuação participativa, conectada, crítica e interpretativa das situações, dos âmbitos e das pessoas que os integram. Este entendimento compreende que o conhecimento e a interpretação desse real existente deve ser o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Zeichner (2008) dialoga com Pimenta e Lima (2006), ao trazer à tona alguns aspectos da formação de professores como uma prática reflexiva, afirmando “o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho” (ZEICHNER, 2008, p. 539). Ou seja, nessa visão, o estágio supervisionado é um dos componentes da formação docente e adentrar nos espaços educativos pressupõe que os licenciandos vejam estes momentos com uma percepção analítica e não como um modelo a ser imitado.

Para Contrerás (2002, p. 135), a formação do professor por meio da prática reflexiva precisa subsidiar uma autonomia profissional para que o professor reflexivo se caracterize como um ser humano criativo que seja capaz de analisar, questionar e refletir a respeito da sua prática, a fim de agir sobre ela e não ser apenas um mero reprodutor de ideias e de modelos. Percebo que, para que esta concepção se efetive, há a necessidade de que o licenciando saiba analisar os contextos pedagógicos, que, por sua vez, estão atrelados aos sociais, econômicos e políticos. Logo, formar um profissional reflexivo pressupõe aprendizagens que possam capacitá-lo a ir além de uma habilidade técnica, tornando-o capaz de refletir sobre a própria prática.

A concepção de professor reflexivo é ampliada pela ideia de professores como intelectuais críticos e reflexivos. Para Giroux (1997, p. 161), “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. Esta nova categoria de intelectual pode ser vista de diferentes maneiras:

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e prática necessária para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômico e sociais através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

Percebo que, nas três formas de conceber a concepção docente apresentadas por Giroux (1997), se configura a centralidade do professor como um intelectual ativo.

Pimenta e Lima (2006, p. 20) apresentam um argumento interessante sobre a concepção de professor crítico e reflexivo ao questionarem: “Quais as decorrências dessa concepção para a compreensão de estágio?”

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.20).

Cabe aos cursos de licenciatura direcionar atividades que propiciem e viabilizem “o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (PIMENTA; LIMA 2006, p. 20). Nessa concepção de formar professores críticos e reflexivos, a supervisão de estágio vai além de listar conteúdos ou metodologias, devendo haver interação do docente com licenciando e uma análise crítica do cotidiano escolar. Sendo assim, se o supervisor docente assumir sua postura como intelectual ativo, poderá estimular seus estagiários a se interessarem pela leitura e compreensão da realidade social e não apenas com o ensino dos conteúdos musicais.

Ponto que, na formação reflexiva de futuros docentes, o professor supervisor com sua experiência e uma fundamentação teórica consistente orienta os estagiários a fazer uma reflexão sobre o seu planejamento e regência de classe. Uma orientação reflexiva proporciona diálogo entre o supervisor e o estagiário na perspectiva de avaliar as práticas que deram certo e as experiências que não foram bem-sucedidas. Pimenta e Lima (2017) destacam que os direcionamentos que acontecem no estágio de forma reflexiva pressupõem

Partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que coletivamente, são enfrentados pelos estagiários. (PIMENTA; LIMA (2017, p. 114).

Concluo enfatizando a importância de apresentar e analisar as diferentes concepções de estágio e de observar como elas se constituíram ao longo dos períodos sócio-históricos da formação de professores. No entanto, essas concepções e conquistas a respeito do modo de se pensar a formação docente foram desprezadas na Resolução de 2019 (BRASIL, 2019b), conforme será comentado na próxima seção.

#### 4.5 Base Nacional Comum de formação Resolução de 02/2019 e seu desdobramento na concepção dos estágios supervisionados

As políticas de formação instituídas pelas DCN de 2015 nem haviam sido totalmente implementadas e avaliadas quando foram revogadas, em 2019, pela Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019b), que tem orientação bastante distinta dos princípios apresentados pelas DCN de 2015. O foco da Resolução de 2019 está nas competências e em formar um professor técnico que apenas reproduza a BNCC. Esse documento não tem como objetivo formar um profissional crítico e reflexivo. A Resolução de 2019 também instituiu a Base Nacional Comum-Formação (BNC-Formação). Isto parece um pouco confuso, a princípio, pois além da semelhança de nome com a BNCC, têm-se a impressão de que são dois documentos (Resolução e BNC), mas, quando se comenta a Resolução 02/2019, é necessário ter em mente que é um documento único, cuja proposta é a de uma reformulação radical nos cursos de formação docente, determinando que 1.600 horas da carga horária dos cursos deverão ser destinadas a “treinar” o professor a usar as unidades temáticas e

objetivos de conhecimento da BNCC. A conta pode ser resumida da seguinte maneira: das 1.600 horas para o ensino da BNCC, 400 são destinadas ao estágio e 400 às práticas. Restam apenas 800 horas para as outras disciplinas, sejam elas ligadas à especialidade de cada licenciatura, sejam elas ligadas aos saberes pedagógicos e didáticos. Essa Resolução tem várias implicações, pois na exígua carga horária de 800 horas também deverão ser trabalhados conteúdos das áreas de português e matemática (BRASIL, 2019b, p. 7).

Cabe aqui, uma reflexão trazida por Zeichner(2013), que, apesar de ter sido pensada para o contexto norte americano, tem pertinência em nossa realidade:

Historicamente, os esforços para estabelecer um currículo de formação de professores com base em competências ou desempenhos específicos têm sido contaminados por um enfoque técnico bastante estreito, que ignora a necessidade de fundamentar a competência técnica dos professores por meio de uma compreensão dos contextos histórico, cultural, político, econômico e social em que seu trabalho é desenvolvido. (ZEICHNER, 2013, 193).

Em 8 de outubro de 2020, a ABEM promoveu o VII Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores/as de Música, no qual os problemas relacionados à Resolução nº 2 de 2019 foram amplamente debatidos pelos professores Maria Beatriz Luce, Marcus Medeiros e Luciana Del-Ben, sendo possível compreender toda a trajetória que culminou na referida Lei. A professora Luciana Del-Ben (DEL-BEN, 2020, 2h2'36") apresentou questionamentos sobre a possibilidade de os cursos de Licenciatura conseguirem se manter no formato proposto pela Resolução de 2019.

Lembrando que a Resolução de 2019 está atrelada à BNCC, é importante ressaltar algo com relação ao ensino de música: a menção ao ensino das artes integradas, um componente a mais, não instituído na LDB de 1996 dentro do campo da Arte.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 155).



Tal ideia parece trazer de volta a formação polivalente instituída pela Lei nº 5.692/1971, e que foi tão duramente criticada pelos educadores musicais (PENNA, 2004; FIGUEIREDO, 2017b, 2021). Um exemplo deste retorno é o curso de Linguagens Integradas proposto pela Faculdade SESI, que “contempla o estudo da língua materna, língua não materna (Inglês) e das artes. O tratamento interdisciplinar entre os saberes tem nas artes o seu eixo articulador” (FACULDADE SESI, 2021).

É preciso também chamar a atenção para cursos ou eventos que estimulem o uso de livros didáticos com propostas prontas, por exemplo, o “webnário”, realizado pelo YouTube (MEC-FNDE, 2021). Neste encontro, era proposto o ensino integrado para Arte, Educação Física e Tecnologia. Ao tecer críticas, fui bloqueada. Ou seja, não se pode debater, mas apenas aceitar as propostas que, certamente são ligadas a interesses financeiros que lucrarão com a venda de modelos prontos, na forma de livros didáticos.

Entre as críticas feitas à Resolução nº 2 de 2019, pode-se apontar que ela fere a autonomia docente e universitária ao impor um modelo de formação único, sem que tivessem ocorrido os debates necessários. Segundo informações obtidas no site da ANPEd, essas diretrizes operam um processo de “desprofissionalização” (ANPEd, 2020, n.p.). Ao contrário da Resolução de 2019, as Diretrizes de 2015 estavam calcadas em compromissos que “visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum” (ANPEd, 2020, n.p.). Embora as Diretrizes de 2015 também previssem uma base comum curricular, tal base não estava pensada como um documento prescritivo como nas de 2019, mas sim como um conjunto de princípios orientadores.

Outro ponto marcante, necessário de ser salientado, é que nas Diretrizes de 2015 havia uma perspectiva plural, que incidia nos conteúdos propostos. Em seu Artigo 5º especificava-se: VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, p. 6). Tal perspectiva, nas Diretrizes de 2019 é substituída por algo mais genérico no Artigo 7º:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a

democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 5).

Nas Diretrizes de 2019, embora conste, dentro das competências a serem efetivadas, o respeito a “diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial” e “a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2019, p. 19), não há menções específicas às questões de gênero e sexualidade, o que dá um caráter conservador ao documento.

É importante salientar que, apesar do título desta Resolução constar de dezembro de 2019, ela só foi publicada no Diário Oficial em 15 de abril de 2020, conforme pode ser conferido na nota de rodapé da própria Resolução, ou seja, bem no início da pandemia causada pelo coronavírus. Naquele momento, todos os professores estavam mobilizados para tentar elaborar e viabilizar o ensino de modo remoto, com muitas dúvidas se esta modalidade de ensino seria possível. Na verdade, ainda se discutia se esta seria a opção a ser seguida. Portanto, não havia espaço para se discutir a Resolução 2019. A instabilidade política do Brasil também trouxe a mudança de Ministro da Educação, ou seja, ocorreu todo um conjunto de fatores que impediu maiores mobilizações por parte dos docentes. Agravando esta situação, no ano de 2021, os professores foram surpreendidos por uma postagem do CNE impondo as novas Diretrizes para formação continuada Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020). Em maio de 2021, ocorreu a reunião de Pró-Reitores de graduação explicitando os objetivos da Resolução de 2019, sendo que desdobramentos que se sucederam ainda serão comentados neste capítulo.

Embora a concepção tecnicista tenha sido mais corrente nos anos 1970 (como os telecurso Primeiro Grau, por exemplo), a Resolução de 02/2019 traz a possibilidade que o tecnicismo volte como fundamento das formações atuais, como ocorreu no período da ditadura militar brasileira a partir de 1964. A educação superior, baseada nas Diretrizes de 2015, buscava contribuir para a emancipação do indivíduo e a formação de uma pessoa crítica. Com a Resolução de 2019, perdeu-se este princípio fundamental em prol do lucro e da ênfase no neoliberalismo que fazem mudanças nos objetivos da Educação desde 2017.

Em um evento produzido na forma remota, em 13 de maio de 2021, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (CE) para discutir a BNC-Formação, a professora Lucilia Augusto Lino (LINO, 2021), como representante da ANFOPE,

expõe que é impossível pensar em novas reformas na formação de professores, apontadas na BNC 02/2019, quando nem a Resolução 02/2015 chegou a ser implementada.

Este não é o momento, este não é o espaço para universidade fazer o processo de reformulação dos cursos. Então só este momento da pandemia já justificaria uma prorrogação de prazos. [...] as universidades têm de pedir a prorrogação de prazos para o CNE (LINO, 2021, 29' 30").

Lino (2021) critica a Resolução 02/2019, porque esta Resolução institui a BNC-formação e por ser um documento que retoma a ideia de competências nos cursos de licenciatura, concepção que tinha sido superada nas DCNs 02/2015, que trazia orientações que incentivavam a emancipação e o papel da reflexão crítica na formação docente. Lino (2021) avalia o retrocesso e os aspectos neoliberais da BNC-formação ao afirmar que:

Para marcar o entendimento da ANFOPE, das entidades do campo educacional, nós consideramos que as políticas atuais de formação de professores, especialmente a Resolução 02/2019 e a 01/2020 que é a continuação da Resolução 02 de 2019, elas expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e impactam não só os cursos de licenciatura como eu falei, mas a formação dos estudantes da Educação Básica, também a atuação e a carreira dos professores, além de ser um ataque direto à autonomia das universidades. (LINO, 2021, 32' 50").

Neste mesmo evento, Lisete Jaehn (2021) apontou que a BNC-formação foi instituída sem uma discussão mais ampla com associações como a ANFOPE, o ENDIPE, as universidades e os colegiados dos cursos de formação docente. Para a palestrante, a BNC-formação alcançará de forma negativa todas as licenciaturas ao direcionar os cursos de forma pragmática. Segundo Jaehn (2021, 48'04"), "esta racionalidade instrumental na formação tem uma consequência imediata muito séria, muito grave que é a padronização, a mensuração e a certificação de professores".

Creio que, caso os cursos de licenciaturas sigam a norma da BNC-formação, o estágio pode ser compreendido e direcionado como disciplina prática, que voltará a empregar a didática instrumental e o professor supervisor como um mero inspetor para conferir se o licenciando "imita" exatamente o que lhe é ensinado. Ou seja, seria um retorno à concepção de educação bancária tão criticada por Paulo Freire. A Resolução 02/2019 enfatiza o ensino tecnicista ao apresentar as competências

como pilar central para a formação, o que pode resultar, por parte dos futuros professores, em uma busca de soluções prontas para aplicarem aos problemas pedagógicos que possam surgir nos contextos escolares.

Jaehn (2021, 2h00'11") enfatiza que é preciso ter mais cuidado com a disciplina Estágio a partir da BNC de 2019: "a gente tem que olhar com cuidado os estágios, as práticas, a própria ideia da docência. Os estágios, nas diretrizes de 2015, eram caracterizados como um componente curricular" e, na nova BNC de formação de 2019, "ele é a prática 'dos', e 'nos' componentes curriculares" (JAEHN, 2021, 2h01'03"). Explicando em outras palavras, é preciso lembrar que as Resoluções de 2002 e de 2015 permitiam que parte da carga horária fosse realizada em aulas nos centros formadores nas quais o professor universitário tinha a oportunidade de discutir com os alunos suas vivências de estágio, ajudando-o a refletir sobre sua prática. É esta a atividade que deixará de ser realizada a partir da Resolução de 2019. No lugar desta rica troca de experiência, o estagiário deverá elaborar um portfólio para ser avaliado posteriormente pelo professor. Essa normativa é especificada no capítulo IV, Artigo 15:

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor. (BRASIL, 2019b, p. 11).

Não se especifica a diferença entre os relatórios exigidos anteriormente e estes portfólios, mas tem-se a impressão de que o licenciando será deixado a sós com suas reflexões. Concebo que a devolutiva do professor, seja ele quem for, não se compara com o debate realizado com todos os alunos no componente curricular.

Em 2021, os docentes iniciaram debates tratando não apenas da BNC-formação (BRASIL, 2020) como também da Resolução 02/2019. Conforme mencionado, esta Resolução foi homologada em abril de 2020 e as demandas impostas pelo início da pandemia da COVID-19 no Brasil ocuparam o lugar que poderia ter sido usado para os debates.

Em reunião do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD), realizada de forma remota em 13 de maio de 2021, os representantes do CNE Luis Roberto

Liza Curi e Mozart Neves Ramos trouxeram argumentos que devem ser vistos com cautela. Nas explicações dadas por esses conselheiros, eles parecem estar apresentando as concepções docentes reflexivas mencionadas na primeira parte deste capítulo.

Para Curi (2021), “o aprendizado tem que ser multidimensional para que ele tenha proveito e possa ser auto conduzido e auto entendido pelo discente. Deste ponto de vista, é absolutamente relevante a criação de atividades práticas” (CURI, 2021, 14’24”). Segundo a BNC-formação 2019, as práticas são realizadas para treinar o professor a aplicar a BNCC (BRASIL, 2017). Nestes documentos, as práticas não são conceituadas para formar um profissional pesquisador crítico e reflexivo, mas sim um reproduzidor de técnicas e conteúdos pré-estabelecidos. O conselheiro afirma: “É fundamental as práticas [sic] para se entender o universo, não só o cheiro, o universo, as relações internas da escola, a partir também de conteúdos disponíveis durante todo o curso” (CURI, 2021, 15’38”). Se lembramos que esses conteúdos aos quais o conselheiro se refere terão 1.600 horas, com foco no ensino dos conteúdos da BNCC, fica claro que a fala deste conselheiro não está focada na formação crítica.

Outro relator da BNC-formação de 2019, professor Mozart Neves do Ramos apresentou um resumo do cenário de formação de professores do século XXI e afirmou que:

Precisamos resolver esta formação que dialogue com este cenário. Esse cenário exige, hoje, novas competências. Não basta apenas ter uma formação conteudista. Isto é ponto de partida. Temos excesso de conteúdos na formação de professores. (RAMOS, 2021, 1h00’28”).

A fala do relator reforça a importância de uma formação não conteudista. No entanto, no debate que sucedeu após esta fala, os professores representantes do COGRAD apontaram as incoerências do discurso de Ramos. Para aquele colegiado, o curso de Pedagogia e as outras licenciaturas serão baseados em conteúdos e técnicas para aplicar a BNCC. As críticas do professor Ramos (2021) são relacionadas aos conteúdos presentes no currículo como História e Filosofia da Educação, Currículo e Formação Docente. Segundo Ramos, tais disciplinas são desnecessárias e uma sobrecarga para o currículo. Assim, a nova Resolução troca os conteúdos reflexivos para os tecnicistas. Daí surge uma pergunta: como o

direcionamento dos cursos não vai ser conteudista se, da carga horária proposta, metade dos componentes do curso será para ensinar ao licenciando o uso da BNCC?

Comentando sobre reformas similares ocorridas nos Estados Unidos, Zeichner (2013, p. 192) alerta para a insistência em se tentar eliminar conteúdos que não sejam considerados “imediatamente úteis” (ZEICHNER, 2013, p. 192). Assim, as disciplinas ligadas à história, filosofia e sociologia da educação são vistas como componentes não essenciais. Explicando que a preocupação com a prática na formação docente dos EUA não é algo recente e que faz parte de uma busca por “eficiência social” (ZEICHNER, 2013, p. 186), o autor considera que tais esforços foram ineficazes. Assim, as políticas criadas para produzir normas de condutas a serem seguidas pelos docentes quase sempre resultam em padrões muito mais complexos do que aqueles que poderiam ser alcançados, podendo até mesmo resultar em “roteiros” a serem seguidos pelos professores. Zeichner chama a atenção para o seguinte aspecto:

[...] há um perigo de reduzir o papel dos professores aos de técnicos capazes apenas de aplicar um conjunto particular de estratégias de ensino, mas não de desenvolver uma ampla visão profissional (conhecimento profundo de seus alunos e dos contextos culturais em que se situa o seu trabalho) e as habilidades de que precisam para terem êxito nos complexos ambientes educacionais em que trabalham (ZEICHNER, 2013, p. 192).

Contudo, é necessário chamar a atenção para os diferentes sentidos atribuídos à palavra “prática”, que pode ser usada para atender perspectivas políticas e epistemológicas distintas daquelas que os estudos do campo vêm adotando. “A luta por valorização da docência e de seus saberes e do indissociável papel da prática na produção desses saberes é uma luta do campo da formação de professores que toma a palavra prática em sua complexidade, entendendo-a como práxis” (GARCIA; LEITE, 2019, p. 550).

É importante lembrar que a busca por maior integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura tem sido constante nas pesquisas da área da Formação Docente durante cerca de 30 anos. No entanto, aparentemente, as políticas públicas atuais incorporaram essa questão dando novos significados ao termo prática, que agora pode ser compreendido em seu sentido pragmático, no qual o licenciando é

induzido a reproduzir determinadas ações, de maneira puramente instrumental, sem incentivo à busca pelo conhecimento epistemológico que lhes seriam inerentes.

A Resolução de 2019 troca os conteúdos reflexivos para os tecnicistas. Daí surge uma pergunta: como o direcionamento dos cursos não vai ser conteudista se, da carga horária proposta, metade dos componentes do curso será para ensinar ao licenciando o uso da BNCC?

Os estágios, a partir da Resolução de 2019, estão mantidos ao longo do curso, mas

[...] eles precisam estar em efetivo serviço na escola, ou seja, muito facilmente pode ser o trabalho gratuito na sala de aula e outro problema mais grave que isso aqui, é que os estágios precisam estar alinhados com a BNCC. Então os estágios virarão a prática da aplicação da BNCC. (JAEHN, 2021, 2h01'40").

Jaehn (2021) aponta um risco que, de fato, pode acontecer, pois o estágio pode virar mão de obra barata. Pode ocorrer que as concepções de formação presentes na BNC de 2019 incentivem a supervisão de estágio feita pelos professores de forma tecnicista e reprodutivista. O professor na supervisão, seguindo o entendimento baseado em competências, avalia os licenciandos como alguém que faz ou não faz, cumpre ou não cumpre as competências estabelecidas. Percebo que a volta da perspectiva baseada nas competências e nesse modelo empresarial e instrumental vai reverberar no momento de estágio supervisionado e impactar na supervisão e na avaliação que os professores supervisores fazem dos estagiários.

Conforme comentado no início desta seção, o momento em que a Resolução 2019 foi publicada no diário oficial foi completamente inadequado. A BNC-formação de 2019, ao instituir as competências, conforme apresentada no Capítulo 1, Art. 2º, elege que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 2). Estas normas reforçam e consolidam o modelo educacional da educação bancária. O foco é produzir uma formação que instrua o professor a respeito do que ele deve e não deve fazer e como ser competente para o mercado de trabalho e não para ser um profissional crítico e reflexivo.

Cabe ressaltar que, desde março de 2020, estão sendo revogadas as DCNs para os cursos de Pedagogia, ou seja, a Resolução de 2019 já está sendo

implementada nesses cursos. Tudo indica que essa parece ser a estratégia do CNE: operar pela fragmentação, pois aí fica mais difícil a mobilização dos outros cursos. Estão começando pela Pedagogia, para depois seguirem com as outras licenciaturas. Além disto, a Resolução praticamente coloca sob a responsabilidade dos professores supervisores a missão de formar os licenciandos, o que pode tornar fácil sua culpabilização caso este modelo não funcione. Outro ponto a ser destacado é que as diretrizes formuladas para formação continuada impõem estratégias de avaliação constante dos professores, o que os obrigará a comprovar periodicamente que são competentes em sua profissão, um posicionamento bem distinto do conceito que considera o professor como um intelectual crítico, reflexivo e capaz.

Concluo que a escola atual no século XXI exige formas diversas de pensar e fazer, que conseqüentemente devem reverberar nas posturas adotadas pelos futuros professores. Acrescento que uma formação que privilegie apenas os saberes técnicos não capacita o professor a atuar na contemporaneidade. Seguir modelos únicos para a formação docente em um contexto tão complexo como o brasileiro é algo praticamente impossível de ser realizado a contento. Percebo uma estreita relação entre o descaso em ouvir o professor da escola básica apresentado nos documentos legais discutidos no Capítulo 2 e a concepção tecnicista. Assim, os professores supervisores são vistos apenas como executores, simples técnicos que obedecem planejamentos e decisões que vêm de outras esferas, e não como intelectuais transformadores do conhecimento e do saber.

Por isso, creio que os professores da escola básica devem desempenhar um papel mais central no aperfeiçoamento de um entendimento comum que leve a modelos de formação mais eficazes para a nossa realidade. Instituir o conhecimento dos professores, é considerar que todos os profissionais são possuidores de ideias e não meros reprodutores.



## 5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este Capítulo descreve os procedimentos metodológicos que foram utilizados para desenvolver esta pesquisa. A abordagem qualitativa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, em especial o contexto do estágio supervisionado. Esta escolha metodológica possibilita a compreensão de uma realidade que não pode ser apenas quantificada, uma vez que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Para compreender de forma mais objetiva os caminhos metodológicos serão apresentados: a) os critérios de escolha dos professores participantes da pesquisa; b) participantes da pesquisa; c) técnica de coletas de dados; d) percursos para análises dos dados; e) características do Grupo Focal 1; f) características do Grupo Focal 2.

### 5.1 Caracterização do Ensino de música em Vitória

Vitória, a capital do Espírito Santo, em 2021, era constituída em 2021 por 369.534 habitantes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA nos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública/2019) foi de 5,6 e nos anos finais do ensino fundamental (Rede pública/2019) de 4,6. Uma média alta em relação a outras cidades do Brasil (IBGE, 2022).

A estrutura geopolítica do estado do Espírito Santo passou a ganhar solidez no campo da educação musical a partir dos anos 2002, ano em que o Brasil instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), foi implementada a licenciatura em música na UFES e 2005 na FAMES, sendo ofertadas em Vitória.

Os cursos formaram professores que possibilitaram novas políticas educacionais, entre elas, concursos para professores de música e inserção do ensino da música não apenas em Vitória, mas nas cidades pertencentes à “grande Vitória”, tais como Vila Velha, Serra e Cariacica. Além destes quatro lugares, cidades do interior inseriram a música no seu currículo.

Em 2005, a cidade de Vitória que tinha como prefeito João Coser, (do Partido dos Trabalhadores – PTJ) planeja uma política de avanço e inserção de novas linguagens, liderados pela secretária de Educação A professora Marlene de Fátima Cararo Pires iniciou o Projeto de Implantação das disciplinas de Educação Física e Artes Visuais no Sistema de Educação Básica para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a seguir realizou concursos para professores destas duas áreas, Edital nº 02/2006 (VITÓRIA, 2006). Essa foi uma ação considerada de vanguarda pela Secretaria de Educação no Estado do Espírito Santo, uma vez que pela primeira vez, desde a LDB de 1996, todas as crianças da rede pública teriam essas duas áreas no seu currículo escolar, desde a Educação Infantil, a partir de 6 meses de idade até o último ano do Ensino Fundamental.

Em 2005, na cidade de Vitória a Secretaria de Educação de Vitória ofertou um concurso para quatro professores de música a fim de que estes coordenassem as ações musicais já existentes e elaborassem a implementação do ensino de música para toda rede escolar. Fui selecionada neste concurso e, a partir daí, passei a fazer parte da equipe que coordenou a inserção da música na Rede Municipal de Vitória. Uma das primeiras ações foi fazer uma pesquisa, na forma de questionário, que foi enviado a todas as escolas e tinha como objetivo investigar:

- 1) a presença de projetos específicos de música nas escolas municipais;
- 2) a utilização da música na prática pedagógica dos professores;
- 3) a formação ou experiência musical dos professores em geral, e;
- 4) o interesse dos docentes em participarem de formações em música. (ADEODATO *et al.*, 2012. p. 4)

Tomando como base as respostas dos questionários e alinhando-se ao projeto de educação de Vitória, ao final de 2006 a Equipe de Educação Musical elaborou o Documento Norteador da Proposta de Atuação da Equipe de Educação Musical. Conforme já apontado na Introdução desta tese, o documento apresenta os princípios, as ações e as concepções que subsidiariam a proposta de educação musical que se pretendia implementar no município” (ADEODATO, 2010).

A política de implementação musical nas escolas de Vitória foi estruturada em três eixos: 1) Formação continuada em educação musical; 2) Coordenação e desenvolvimento de projetos em educação musical, e; 3) Implementação curricular do ensino de música nas escolas municipais. Por meio das discussões acerca das diretrizes curriculares municipais de Artes, que não contemplavam a música, a coordenação propôs e redefiniu os pré-requisitos para os concursos e contratos de professores de Arte e participou da elaboração dos primeiros concursos para professores de música da capital, o que resultou em:

- em 2007, na efetivação de licenciados em Música para atuar na Educação Infantil;
- em 2008, na contratação de professores de Arte com formação em música, por meio de processo seletivo simplificado para o Ensino Fundamental;
- em 2009, na criação do cargo de “Professor de Música para o Ensino Fundamental”, o que permitiu a contratação temporária de professores de música;
- em 2010, na realização de concurso para cargos efetivos de professores de música.
- em 2011, na realização de novo concurso para cargos efetivos de professores de música. (ADEODATO *et al.*, 2012, p. 9)

As mudanças realizadas na rede de ensino de Vitória na área da Arte, a partir de 2007, colaboraram para que o contexto das escolas de Educação Infantil mudasse, já que professores de música foram concursados por meio do Edital nº 10/2007 (VITÓRIA, 2007) e desta forma, os estagiários já conseguiam realizar um dos seus estágios, na educação infantil, com professores supervisionados da área de música.

Em 2008, a prefeitura começou aceitar nos processos seletivo de contratos para docentes os professores de Música tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e nos anos seguintes também foram abertos concursos para esses seguimentos, tendo como pré-requisito a Licenciatura em Música. Assim, a partir de 2008, os licenciandos dos cursos de Licenciatura encontraram espaços e professores supervisores de música na efetivação dos estágios supervisionados.

Em relação ao primeiro eixo, formação continuada na área da música, proposto pela Equipe de Educação Musical de Vitória, destaco um dos focos, que visava ampliar os conhecimentos musicais dos professores que não tinham formação em música, mas queriam inserir atividades musicais nas suas aulas. Para

isto foram ofertados os cursos de “Formação em Educação Musical”, nas unidades de ensino, “Curso de vivências em educação musical -CVEM” e “Oficina de Educação Musical: Instrumentos, Corpo, Voz e Movimento – CVOM”. O segundo foco do eixo de formação visava a realização de formações para os profissionais que atuavam diretamente nas aulas de música. Para tal, foram desenvolvidos os seguintes cursos: “Formações continuadas para educadores musicais”, “Curso de percussão para educadores musicais”, “Formação de oficinairos de música”, do Programa Escola Aberta e três versões de “Seminários Municipal de Educação Musical”. O apoio da prefeitura, do governo, da UFES e da FAMES foram fundamentais para que em 2011 fosse realizado o XX Congresso Anual da ABEM, presidido por Magali Kleber (ADEODATO, *et al.*, 2010, p. 1982, 1983)

Entre 2006 a 2013, a Secretaria de Educação de Vitória por meio da Equipe de Educação Musical abriu 20 turmas de formação com cerca de 70 educadores, além dos encontros ofertadas nas escolas com todos os profissionais, perfazendo cerca de 3.000 educadores participantes (ADEODATO: LIMA; LANGE, 2013). Desta forma, a cidade de Vitória se destacou neste período por fomentar e implementar políticas públicas relacionadas à inserção do ensino de música e formação continuada nesta área.

As duas licenciaturas em música da UFES e da FAMES são ofertadas na cidade de Vitória de forma presencial. A partir de 2020 os cursos ocorreram de forma híbrida devido a pandemia da COVID-19. Nas primeiras turmas de estágio supervisionado, atuei junto à coordenação para elaborar os planos de ensino e como professora orientadora de estágio supervisionado. No período de 2004 (início dos estágios) até 2009, todos os licenciandos faziam seus estágios com professores de Arte formados em artes visuais e, eventualmente, com professores de história, português.

Nas licenciaturas, os estágios são previstos nos horários semestrais e para isto acontecer, é destinado um dia da semana somente para esta atividade. Nos outros dias acontecem as aulas presenciais com outras disciplinas. Desta forma, todos os alunos de estágio vão para as escolas de educação básica no mesmo dia da semana. Esta organização colabora com os horários de sala de aula e a organização dos licenciandos, pois assim eles não precisam fazer estágio em contraturno, já que alguns trabalham. Esse planejamento também facilita a organização por parte das escolas que receberem vários estágios durante a semana

e, bem como colaboram no planejamento da professora da licenciatura que precisa ir às escolas para acompanhar esta demanda.

Desde 2004 atuo como professora de Estágio Supervisionado. O direcionamento vem fazendo mudanças e ajustes, conforme novas estruturação dos currículos e as diretrizes de 2015, e agora as de 2019. A política de inserção de estagiários da Secretaria de Educação de Vitória fez exigências a fim de que os estagiários adentrassem nas escolas somente com autorização da própria SEME. Para isto, são exigidos alguns passos: primeiro, a orientadora escreve um projeto com os principais direcionamentos e a quantidade de licenciandos. Antes de enviar o projeto, os professores orientadores entram em contato com os professores de música da escola para saber a intenção deles em receber ou não os estagiários, pois seria inútil enviar um projeto pedagógico para a Secretaria de Educação, se não houvesse a disponibilidade da escola, representada pela direção e pelo professor, em aceitar o estágio. Ou seja, de fato o estágio só se efetiva se houver uma parceria com os professores. Estes comunicam à direção suas intenções, caso contrário, o projeto pode chegar no professor de música sem que ele tenha o conhecimento prévio dos objetivos, dias da semana e quantidade de licenciandos que participarão de suas aulas.

Segundo passo: após aprovação e uma carta de aceite entregue pela Secretaria de Educação, o professor orientador de estágio pode ir às escolas que aconteceram os estágios e apresentar à direção e às professoras supervisoras o plano de ação.

O estágio até 2019 seguia a mesma orientação de entrega do plano pedagógico na prefeitura de Vitória, já que em outras cidades vizinhas têm outros procedimentos como o contato direto com a direção e com os professores. Algumas mudanças foram realizadas em 2020 e 2021 devido a pandemia, conforme esclarecimentos feitos pelos professores orientadores da FAMES e da UFES, (VIDIGAL, 2021; SILVA, 2021). E nesses dois anos pandêmicos houve estágio, de forma remota. O estagiário participava e interagia com as turmas de forma *online* juntamente com a professora supervisora.

Em 2022, a prefeitura de Vitória tem uma rede que comporta 52 escolas de Ensino Fundamental, 49 de Educação Infantil, 1 de Educação de Jovens e Adultos - EJA (que gerencia a EJA de 22 escolas do ensino fundamental). A rede conta com 30 professores de música e um espaço significativo para que os estágios da

licenciatura aconteçam sob a supervisão de professores de música e não mais com docentes formados em Artes Visuais, como em outras épocas (VITÓRIA, 2021).

O Espírito Santo conta com três licenciaturas, uma a distância (ofertada pela Fundação Clarentiano) e duas presenciais (UFES e FAMES). A implementação das licenciaturas em Música mudou o quadro de professores de Arte. Ressalto que mesmo sendo direcionada para o Ensino de Música, a disciplina leva o nome de Arte. O estado conta, até 2020, com cerca de 100 professores de música atuando nas escolas de Educação Básica (LIMA, 2020).

As políticas aqui apresentadas — da trajetória da oferta dos cursos de licenciatura em música desde 2002 de políticas públicas implementadas em Vitória e nas cidades do estado do Espírito Santo até 2022 — ampliaram os espaços para a efetivação dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Música no Espírito Santo.

## 5.2 Critérios de escolha e participantes

Vaughn, Schumm e Sinagub (1996, apud GOMES, 2005, p. 281) afirmam que alguns procedimentos são relevantes para a escolha dos participantes do estudo e a forma de coletar os dados, a saber: a) os participantes devem ter testemunhado um evento ou uma situação semelhante; b) os elementos sob investigação devem ser examinados antecipadamente pelo moderador; c) o pesquisador precisa desenvolver um guia para a entrevista do Grupo Focal; d) o moderador necessita estar atento para as experiências objetivas e subjetivas apontadas pelos participantes.

Quanto aos critérios para escolha dos participantes, além de ter como base a questão-problema e os objetivos da pesquisa, é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que o traço comum entre os participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o Grupo Focal (GATTI, 2005, p. 19).

Para participar do estudo, os professores deveriam atender os seguintes critérios:

- a) fazer parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Vitória;
- b) ter recebido estagiários por um tempo mínimo de três anos;
- c) apresentar disponibilidade em participar da pesquisa de forma livre e voluntária.

Os participantes foram identificados por nomes fictícios a fim de serem preservadas suas identidades.

Devido à facilidade que as plataformas remotas oferecem e que possibilitam maior ajustes dos horários, os encontros aconteceram desta forma. Esta escolha facilitou a gravação e a qualidade da mesma. Desta forma, pude estar mais centrada na condução do grupo, pois não tive que me ocupar em fazer registros manuais durante a técnica aplicada.

### 5.3 Participantes da pesquisa

Foram realizados encontros com dois grupos na forma de Grupo Focal que foram nomeados como Grupo Focal 1 – GF1 e Grupo Focal 2 – GF2. Embora eu tenha feito parte da Coordenação de Educação Musical da Secretaria, a relação estabelecida com os professores sempre foi de diálogo e afeto. Muitos encontros foram realizados durante os Congressos e Seminários oferecidos pela Secretaria, bem como pela FAMES e a UFES. Por isso, foi possível o estreitamento pessoal com aqueles professores. Além disso, a cidade de Vitória é pequena e permite um contato constante com esses docentes tanto em eventos de educação musical quanto em outras situações sociais. Em função desta relação, os participantes do estudo não se sentiram constrangidos e demonstraram grande alegria durante os grupos focais. Desta forma, a relação hierárquica que poderia ser um fator negativo e inibidor não ocorreu. Também ressalto que no momento em que os dados foram coletados já faziam sete anos que eu não ocupava função dentro da Prefeitura de Vitória.

Os professores participantes do Grupo Focal 1 – GF1 foram contactados pessoalmente pela pesquisadora. O fato de ter trabalhado na Secretaria de Educação e também ter sido professora orientadora do curso de licenciatura da FAMES e da UFES me possibilitou ter contatos telefônicos e pessoais de muitos professores de música que vivem em Vitória e no ES. Após listar oito professores que atuavam nas cidades circunvizinhas de Vitória, liguei para os mesmos, relatando meu trabalho de pesquisa e convidando-os para a participação dos mesmos no Grupo Focal. Muitos agradeceram, mas devido às demandas e os horários de trabalho, não poderiam participar do Grupo Focal 1. Dos oito contactados, quatro

professores conseguiram conciliar seus horários e participar do Grupo Focal realizado no dia 30 de junho de 2021. A análise desse encontro foi submetida no exame de qualificação, quando a banca deliberou que este estudo piloto realizado poderia ser incorporado na análise da pesquisa.

Os professores participantes do Grupo Focal 2 – GF2 foram contactados por meio da gerência de formação da secretaria de Educação. Foi enviado o projeto de pesquisa e uma carta solicitando o contato com os professores de música. A secretaria aprovou o projeto, conforme atestado na carta de aprovação assinada pela subsecretária (Anexo A), e se comprometeu a encaminhar o convite aos professores para a participação na pesquisa. A seguir, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil.

A Gerência de Formação (GFDE) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória tem, em seus registros, os *e-mails* e telefones de todos os professores de Música. Logo, foi solicitado à Gerência, na pessoa da assessora de música, que fossem enviados *e-mail* para todos os professores de música, convidando-os a responder um formulário. No *e-mail* constava o link do formulário *Google Forms* direcionando para um questionário a ser respondido. Uma das perguntas solicitava ao respondente se aceitaria participar de um aprofundamento da pesquisa, na forma de entrevistas. Em caso de resposta positiva, foi pedido que o professor fornecesse seu endereço de *e-mail*. Tal procedimento permitiu o completo desconhecimento por parte da pesquisadora a respeito do nome ou *e-mail* dos professores que aceitarem responder ao questionário, sendo que o anonimato só foi quebrado caso o próprio respondente aceitasse seguir com a pesquisa. Assim, nesta primeira fase, quatro professores supervisores aceitaram participar da pesquisa.

Na segunda fase, foi feito contato por *e-mail* e por telefone com os professores que aceitaram seguir participando da pesquisa. O Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo 2) e um roteiro das perguntas a serem feitas nos encontros foram enviados por *e-mail* para os professores que aceitaram dar continuidade à pesquisa.



Figura 5

## Experiência profissional dos participantes da pesquisa

NOME	TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ETAPA DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA/	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO COMO SUPERVISOR
Helena	De 7 anos até 15 anos	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	Licenciatura em música (UFES)	Especialização	5 anos
Fernando	De 4 a 6 anos	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Licenciatura em música (UFES)	Especialização e Mestrado	5 anos
Demétrio	De 4 a 6 anos	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Licenciatura em música (UFES)	Especialização	3 anos
Rubens	De 7 anos até 15 anos	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Licenciatura em música (FAMES)	Especialização e Mestrado	5 anos
Aurora	De 7 anos até 15 anos	Educação Infantil (6 meses aos 6 anos de idade)	Licenciatura em música (UFES)	Especialização e Mestrado	14 anos
Manuela	De 7 anos até 15 anos	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Licenciatura em música (FAMES)	Especialização e Mestrado	5 anos
Ângela	De 4 a 6 anos	Educação Infantil (6 meses aos 6 anos de idade)	Licenciatura em música (FAMES)	Especialização	5 anos
Rafael	De 7 anos até 15 anos	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Licenciatura em música (FAMES)	Especialização e Mestrado	5 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

O encontro com GF2 foi realizado no dia 23 de fevereiro de 2022 com a participação de quatro professores que atuam na Educação Infantil e ou no Ensino Fundamental.

Tanto para os participantes do GF1 quanto do GF2 foram enviados por *e-mail* um formulário *Google Forms* que teve a intenção de mapear os professores e saber quanto tempo eles atuavam como supervisores e se aceitariam participar da continuidade pesquisa. O documento enviado tinha como primeira pergunta a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), só sendo possível que o participante continuasse a responder após aceitação do termo. Uma das perguntas solicitava ao respondente se ele aceitaria participar de um aprofundamento da pesquisa, na forma de Grupo Focal. O breve questionário enviado pelo *Google Forms* pareceu ser um instrumento adequado para esta fase da

pesquisa, pois “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

#### 5.4 Técnica de coletas de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de encontros na forma de Grupos Focais (GF). O Grupo Focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados, originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton com a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e outras questões (GOMES, 2005, p. 279). Segundo Gatti (2012, p. 7-8), a técnica foi mencionada pela primeira vez nos anos 1920 como técnica de pesquisa em marketing. Em seguida, foi usada por Robert Merton na década de 1950 com objetivo de estudar a reação das pessoas à propaganda de guerra e tem sido usada como metodologia de pesquisas sociais, principalmente aquelas que trabalham com avaliação de programas.

Nas pesquisas relacionadas à educação, o GF possibilita a oportunidade de armazenamento dos dados qualitativos relacionados às percepções e opiniões dos participantes selecionados, além de conceder ao moderador informações preciosas sobre opiniões e sentimentos dos participantes, num tempo relativamente curto. O GF, ao ser usado nesta investigação possibilitou a revelação de diferenças e de diversidades existentes num mesmo contexto (GOMES, 2005, p. 281). A técnica usada no Grupo Focal possibilita:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fato e evento, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens simbólicas prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Um aspecto importante está relacionado às entrevistas de Grupos Focais que oferecem ao pesquisador-moderador versatilidade e uma variedade de alternativas para coleta de dados. Como se trata de uma técnica de investigação que aproxima investigador e sujeitos da pesquisa, o Grupo Focal permite ao investigador uma certa flexibilidade na condução da entrevista.

O ambiente proporcionado pela organização do Grupo Focal permite interação entre os membros do grupo; **as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto**; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; **o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança** ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas. (GOMES, 2005, p. 281, grifo meu).

Os participantes ficam mais à vontade ao encontrar pessoas que vivenciam situações semelhantes e, assim, a técnica oportuniza momentos para esclarecer e oferecer exemplos sobre aquilo que está em foco. O moderador atento a este perfil dos participantes pode usar estratégias favoráveis que auxiliem as pessoas integrantes a avançarem em suas opiniões, críticas e/ou sugestões. A técnica de Grupo Focal, que compreende a forma para desenvolvê-la, a interação dos participantes, a escuta e registro das falas, a atuação do moderador e a condução das análises dos dados mostrou-se adequada para a condução da coleta de dados.

O papel do moderador é de facilitador do processo de discussão de um determinado tema. Para Gondim (2003, p. 151), “os entrevistadores de Grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo”. A unidade de análise do Grupo Focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2003, p. 151). Segundo Gatti (2005), uma das funções do moderador é conduzir o processo e não cabe nesta condução expor sua opinião ou fazer críticas a falas ou opiniões dos participantes. Cabe ao moderador gerenciar os tempos de fala a respeito dos temas abordados e do encontro Focal. “As metas da pesquisa deverão ser constantemente consideradas pelo moderador e orientá-lo em suas eventuais intervenções” (GATTI, 2005, p. 35), o que ajudarão a não perder o foco principal do encontro e da pesquisa.

A escolha da técnica de Grupo Focal foi fundamental no momento de analisar os dados, possibilitando obter informações, opiniões, sugestões e considerações importantes para o problema investigado que serão descritos e apresentados nos Capítulos 6 e 7 referentes as análises.

## 5.5 Caminhos para análise de dados

Os dados foram analisados tendo como base a Análise Temática. Esse instrumento permite que a análise seja feita de maneira flexível uma vez que “análise temática não requer o detalhe teórico do conhecimento tecnológico de abordagens como a análise de dados da teoria fundamentada” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).

Este método consiste em buscar nos dados descritos padrões e significados que se repetem (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 86). As autoras expõem que a “análise temática é um método de análise e relato de padrões (ou temas) dentro dos dados colhidos. O método organiza e descreve os dados em ricos detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 79).

A análise temática é um procedimento que abrange vários métodos de coleta. Sendo assim, contribui para o processamento de dados obtidos, uma vez que;

[...] pode ser usada em diferentes contextos teóricos (porém não todos), e pode ser usado para realizar diferentes tarefas nestes contextos teóricos. Análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados, e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista que examina os meios em que eventos, realidades, significados, experiências e outros são o efeito de uma variedade de discursos operando na sociedade. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 81).

Para evitar equívocos e erros no uso da análise temática, as autoras alertam os pesquisadores para alguns aspectos importantes no desenvolvimento e uso deste procedimento, tais como:

A análise temática não é apenas uma coleção de extratos amarrados com pouca ou nenhuma narrativa analítica. Nem é uma seleção de extratos com comentários analíticos que simplesmente, ou principalmente, parafraseia seu conteúdo. Os extratos, neste caso, são ilustrações dos pontos da análise que o pesquisador faz sobre os dados, e deve ser usado para ilustrar/apoiar uma análise que vai para além do seu conteúdo específico, para dar sentido aos dados, e dizer ao leitor o que significa ou pode significar. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 24).

Após a transcrição da coleta de dados, é feito um mapeamento dos códigos, que posteriormente são agrupados em temas. As autoras mencionam que não se deve usar termos como “os temas emergem”, pois a construção de um tema é um trabalho teórico e analítico realizado pelo pesquisador. Ou seja, os temas não existem a priori e “aguardam” ser descobertos.

## 6. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL 1

Nesta seção será analisado o encontro com Grupo Focal 1 – GF1 realizado com um Grupo de professores pertencentes à minha rede pessoal de conhecidos. No dia do encontro com GF1, percebi que todos se sentiram à vontade para conversar e compartilhar um pouco das suas experiências que tiveram ora como aluno estagiários, ora como professores, ora como supervisores. O fato deles me conhecerem e se conhecerem anteriormente, certamente, fez com que se sentissem sem inibições ou constrangimentos em compartilhar suas percepções.

O Grupo foi composto por uma mulher, Helena, e três homens, Rubens, Fernando e Demétrio. Todos os nomes são fictícios, de modo a preservar o anonimato dos participantes. Helena é a que tem mais tempo de formada e de atuação na Educação e já assumiu cargos na secretaria de Educação. Os outros três participantes atuaram como estagiários e oficineiros na Prefeitura de Vitória e em outras cidades do estado. Rubens, entre os homens, tem mais tempo de formado e atuou em vários programas de educação. Fernando, além de professor supervisor, também foi professor orientador e conhece bem os papéis das duas instituições, escola e universidade, no processo de organização do estágio supervisionado. Demétrio é o professor mais novo do grupo, o último a se formar na licenciatura e trabalha como professor de música no Ensino Fundamental. Todos têm em comum o fato de terem mais de cinco anos como professores na Educação Básica. O encontro do Grupo Focal 1 durou 1h20”37’ de diálogos e foi realizado no dia 23 de junho de 2021.

Após a transcrição do encontro, foi dado início à codificação dos dados. Esta fase consiste em nomear cada frase ou grupos de frases, criando códigos para cada tipo de assunto. Este momento engloba a análise sistemática de todo o conjunto de dados. Os códigos foram percebidos nos diálogos, perfazendo um total de 25. Para facilitar a análise, foi dada uma cor para cada extrato codificado. Depois, todas as frases de mesma cor foram colocadas juntas.

Depois de uma segunda análise dos códigos, percebi que alguns títulos escolhidos tinham nomes próximos. Então, iniciei nova releitura dos códigos, o que permitiu adequar melhor os trechos escolhidos dentro de códigos mais abrangentes,

gerando então 10 códigos. Conforme Braun e Clarke (2006, p. 10) esclarecem, é preciso sempre voltar aos dados completos, pois quando os trechos são extraídos, às vezes perde-se o contexto do momento em que a fala foi produzida. Realmente, isso teve que ser realizado, pois algumas frases soltas ficavam sem nexos, mesmo com as “etiquetas” dos códigos já dadas. Ao voltar no texto, algumas vezes o trecho teve que ser recodificado.

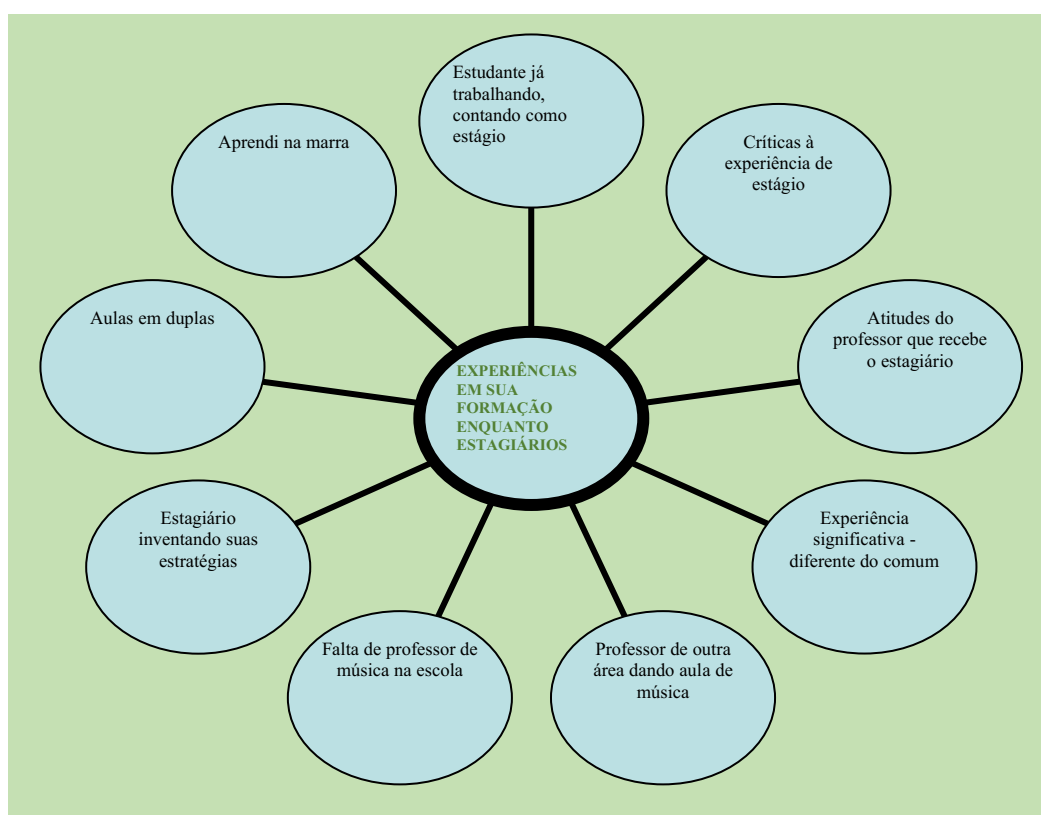
Assim, após a releitura da transcrição, já tendo em mente os novos códigos, foi possível construir três temas: 1) experiências em sua formação enquanto estagiários; 2) o papel do professor supervisor; 3) sentidos atribuídos aos estágios. Esses temas, construídos após a junção dos códigos, revelam aspectos importantes em relação à percepção que os professores têm do estágio em suas vidas, tanto quando ainda estavam em formação, quanto agora, que recebem licenciandos. O roteiro das perguntas do GF1 é apresentado a seguir:

Durante o encontro do GF 1, apesar das perguntas terem sido direcionadas para atender aos objetivos da pesquisa, algumas vezes, as respostas que eu procurava apareciam em trechos ligados a outras perguntas. Assim, posso afirmar que os temas não foram construídos, simplesmente, a partir de cada resposta a uma determinada questão. Eles foram elaborados a partir da análise total do texto, atravessando todo o encontro, sem que fosse feita alguma pergunta específica que induzisse à geração daquele tema. Os professores apresentaram suas críticas ao sistema de formação, bem como sugeriram ideias do que deveria ser mais enfatizado nas licenciaturas. Algumas respostas já apontavam assuntos que diretamente estavam relacionados às questões profissionais e ou pessoais. Algumas observações feitas pelos professores traziam à tona a vida cotidiana profissional dos mesmos, que precisam lidar não apenas com os alunos, mas com o contexto educacional da sua escola e com políticas públicas diversas implementadas nos últimos cinco anos.

## 6.1 TEMA 1 - Experiências em sua formação enquanto estagiários

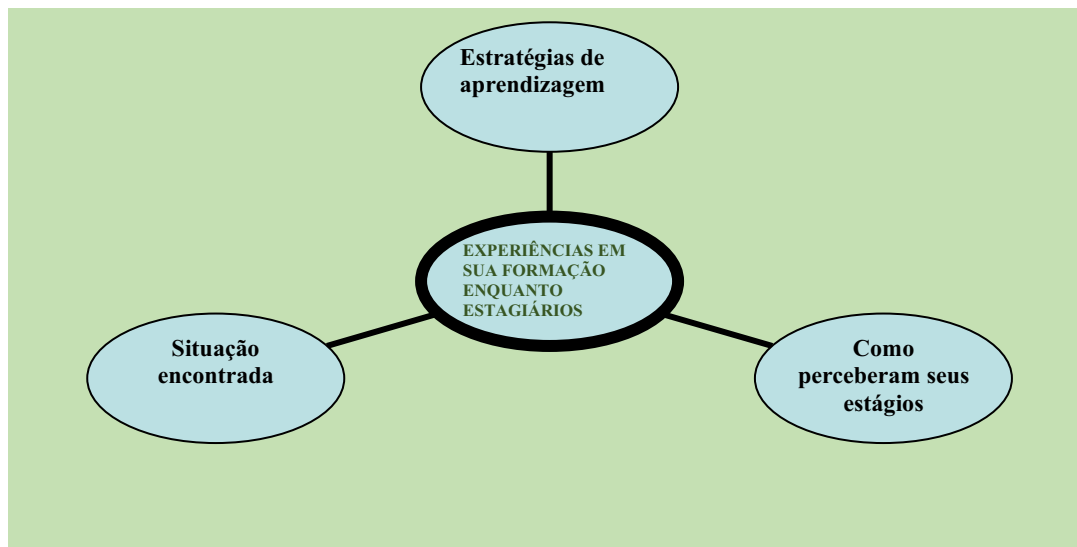
Este tema foi gerado a partir das percepções que os participantes tiveram em sua própria trajetória como estagiários. Para que se compreenda o processo, nove códigos foram identificados para no tema *Experiências em sua formação enquanto estagiários* (Figura 6). Em um refinamento da análise, os códigos foram reorganizados tendo sido reduzido de nove para três (Figura 7).

**Figura 6 - TEMA 1: Experiências em sua formação enquanto estagiário**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

**Figura 7 - TEMA 1: Experiências em sua formação enquanto estagiário (nova organização)**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Dos quatro entrevistados, dois tiveram a oportunidade de estagiar com professores de música, ao menos em algum dos níveis da Educação Básica, quando ainda cursavam sua licenciatura. Os outros dois estagiaram com professores de artes visuais.

A carência de professores de música na época em que os participantes estavam em formação levava a uma situação na qual era comum que eles, ainda como estudantes, fossem contratados como professores no processo seletivo feito pela Secretaria Estadual de Educação, como afirma Helena. Algumas vezes, atuavam como estagiários remunerados, junto a outros professores da Educação Básica nos projetos de música que a Secretaria de Educação de Vitória ofertava (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

Helena foi uma das primeiras professoras a terminar o curso. Ela ingressou na terceira turma de licenciatura, ou seja, bem no início das licenciaturas em música no Espírito Santo. Neste período de estudos de Helena, ainda não havia professores concursados no estado do ES, pois o primeiro concurso surgiu em 2007 na prefeitura de Vitória (ADEODATO *et al.*, 2010, p. 1986). Neste contexto de formação e de falta de professores de música nas escolas, Helena não conseguiu ter um professor supervisor de estágio na área da música. Ela expressa a falta que o supervisor de música fez no seu estágio. Esta realidade também foi vivenciada por



alguns deles, conforme já foi mencionado, pois tiveram professores de música em apenas duas ou uma parte dos quatro períodos de estágio curricular.

A forma como os participantes perceberam seus estágios enquanto ainda eram estudantes ajuda a compreender os sentidos que eles atribuem aos estágios agora que são supervisores. Fernando relata que dos seus quatro períodos de estágio, um foi realizado na Educação Infantil com o professor de música. “*Na Educação Infantil foi com Plínio, em Jardim Camburi. Foi muito legal! Foi onde eu pude fazer intervenção: foi o único papel que eu tive até hoje na Educação Infantil*” (Fernando, GF piloto, realizado em 23 jun, 2021). A experiência de Fernando no Ensino Médio foi bem diferente da que ele teve na Educação Infantil:

*Tive estágio de Ensino Médio que foi numa escola ali na Praia do Canto. Mas, era [com um] professor de Artes e a gente não aproveitou nada desse estágio, porque era época de festa junina ou época de copa e a gente ficava fazendo bandeirinhas para os alunos; não teve nenhuma vantagem nesse estágio.* (Fernando, GF piloto, realizado em 23 jun, 2021).

Ao contrário do estágio realizado na Educação Infantil, a experiência de Fernando no Ensino Médio não o ajudou muito naquele momento em que ele queria vivenciar o processo de educação musical. Tanto na fala de Fernando como na de Demétrio, revela-se que eles não foram incentivados à reflexão a respeito das atividades e situações pedagógico-musicais.

A Ementa da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Música da UFES especifica que o estágio deve ocorrer

[...] sob a supervisão de professor orientador colaborando em atividades de planejamento e execução da docência na educação básica ou ensino especializado com ênfase no ensino fundamental; (UFES, 2008, p. 24).

As análises das atividades elaboradas e executadas por Fernando no Ensino Médio não aconteceram conforme prevê a ementa da disciplina Estágio Supervisionado da UFES, uma vez que Fernando se via mais como um executor de festas e de eventos do que um professor de música. Percebe-se que Fernando sente falta do planejamento relativo à educação musical em vários momentos do seu estágio supervisionado, assim como é proposto no Projeto pedagógico da licenciatura tanto da UFES como da FAMES que também tem uma ementa bem similar.

Conceitos, Legislações e Práticas relacionadas ao ensino de música no Ensino Médio. Interação da prática e sua relação com os processos de ensino. Observação, intervenção e elaboração de relatório das intervenções. Reflexão acerca das situações pedagógico-musicais encontradas no âmbito das instituições da rede pública e privada de ensino. (FAMES, 2019, p. 104).

Embora a ementa da disciplina Estágio supervisionado estabeleça os conteúdos a serem trabalhados, a aproximação das instituições de ensino superior com a escola não pode se resumir apenas na inserção dos licenciandos no cotidiano escola da Educação Básica. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola precisa ser lido e compreendido tanto pelo orientador quanto pelo estágio, de maneira a permitir que as atividades planejadas estejam de acordo com os objetivos que a escola tem em sua meta. É necessário, e importante, que haja uma aproximação da instituição de ensino superior e a escola, pois é nessa instância que se produz o conhecimento científico em relação à prática pedagógica. É também a partir da universidade que se irradia o conhecimento construído nas mais diversas áreas. Ou seja, uma via de mão dupla onde uma instância necessita da outra. Para que isto aconteça de forma constante faz-se necessário uma comunicação dialógica, caso contrário, os licenciandos são encaminhados à escola sem saber realmente o que fazer e o que se espera deles. Os professores supervisores que recebem esses licenciandos também se sentem, em alguns momentos, e até diante dos estagiários, sem saber de fato qual projeto semestral de educação musical terão que supervisionar.

Outras experiências de estágio foram reveladas como boas e interessantes, como descreve Rubens:

*No Ensino Médio, não tinha professor de música lá na escola, no colégio estadual. Eu fazia com a professora de Artes, lembra? Gente boníssima, que me deu um espaço bacana, também. Lá na escola tinha uma sala, que era a sala da banda de música. Aí, a gente montou uma forma assim, eu levava as turmas dela pra esta sala de música e a gente fazia uma aula levada para esse trabalho de bandas, sopro e percussão. A minha parte de estágio no Ensino Médio foi bem legal, porque eu tive contato com o ensino e prática de música dentro da escola mesmo. (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun, 2021).*

Mesmo que os documentos apontem como devem ser o estágio supervisionado nos espaços escolares, as vivências são diversas e dependem da

possibilidade de ter um professor supervisor de música, ter espaço físico, equipamentos e instrumentos musicais que proporcionem a efetivação dos estágios de música. Ou seja, apenas uma legislação e um projeto pedagógico não dão conta dos cotidianos e da relação entre universidade e escola durante a formação de licenciandos.

Em função da ausência do professor supervisor de música, os entrevistados reportam que tiveram que criar suas próprias estratégias de aprendizagem, ou “aprender na marra” (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021). Nesse aprendizado sem supervisão, alguns contam como tiveram que cobrir as deficiências da própria escola, como no relato de Demétrio, que foi levado, junto com sua colega de dupla, a dar aulas em uma turma de alunos com altas habilidades.

*[...] a gente não teve o apoio de professor. Nenhum professor ajudou. A gente é que bolava as atividades e tudo mais. Mas essa [turma] de altas habilidades, eu acho que foi a mais difícil. Primeiro, porque eu não entendia nada [...]. A gente não teve um professor pra gente se basear, pra aprender, aprendi no convívio. [...] Eu, principalmente, aprendi assim, na minha [própria] prática. Não tive um professor de referência, sabe? (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Em sua fala, percebe-se que Demétrio pensa em um modelo de estágio no qual a imitação é algo necessário:

*Porque o meu estágio foi assim, eu tive que assumir uma sala de aula sem saber como era ser este professor. Ir pra o estágio e ver o que o professor está fazendo, isso é uma coisa interessante que precisa ser debatido. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun, 2021).*

Demétrio afirma que, como ele não tinha nem apoio, nem orientação, ele e sua colega dupla de estagiário planejavam e executavam suas atividades sem uma pré-avaliação. “A gente é que bolava as atividades e tudo mais. Foi assim: a gente bolava altas atividades lúdicas, botava videozinho, fazia percussão corporal com os alunos [...]” (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun, 2021).

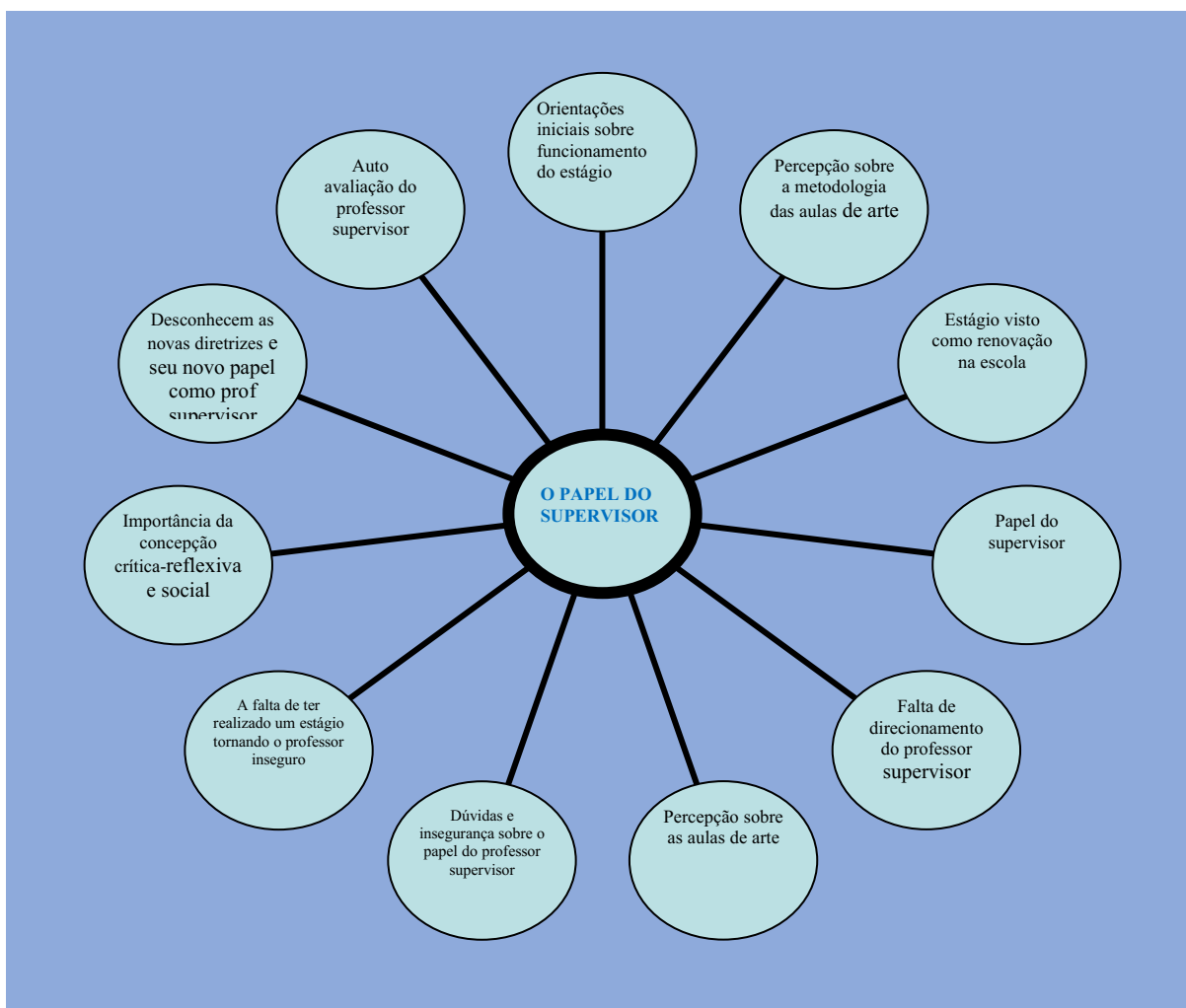
Na experiência de estágio dos professores pesquisados, foi possível detectar que a ausência do professor de música foi percebida como algo negativo. No entanto, eles conseguiram criar estratégias para superar as dificuldades encontradas. É preciso ressaltar que nem sempre a ausência do professor de música foi prejudicial, pois na experiência de Rubens, a oportunidade oferecida pela

professora de artes permitiu que ele elaborasse práticas musicais que ele considerou enriquecedoras.

## 6. 2 TEMA 2 – O papel do professor supervisor

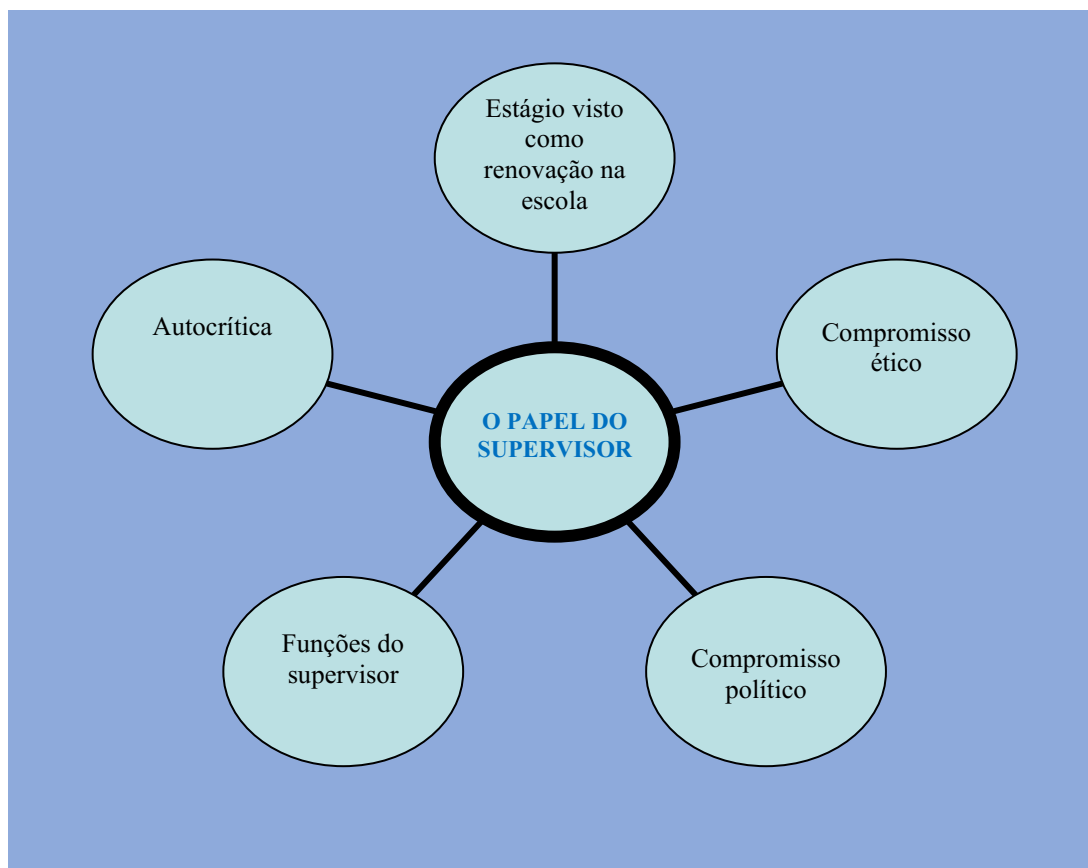
A primeira organização deste tema tinha 11 códigos. Porém, uma nova análise trouxe outra configuração que foi estabelecida em cinco novos códigos, conforme apresentados pelas figuras 8 e 9.

**Figura 8 - TEMA 2: O Papel do Supervisor**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

**Figura 9- TEMA 2: O Papel do Supervisor (nova organização)**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Dentro deste tema foram incluídas todas as falas nas quais os professores mencionaram a sua percepção sobre o seu papel na formação do estagiário. Houve uma pergunta específica sobre esse papel, mas conforme comentado anteriormente, também foi possível construir este tema a partir de falas que estavam em outros momentos do GF. Por exemplo, ao serem perguntados sobre porque aceitavam ou não estagiários de música, algumas falas acabaram por mostrar o papel que eles atribuíam a si mesmos dentro do campo da formação docente. Surgiu fortemente um compromisso ético e político. Com relação à ética, ela pode ser exemplificada quando mencionam ser necessário retribuir o que eles consideram que lhes foi dado em algum momento de sua formação: *“Ah, porque um dia alguém me recebeu também [então], é uma forma de retribuir para o universo o bem que fizeram pra gente também”* (Fernando, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

O compromisso político surge quando eles se mostram preocupados com as políticas públicas para a Educação e a incerteza com relação ao ensino de música.

Esta percepção os motiva a tentar fazer algo para minimizar o que veem como problemas. Isto fica claro na fala de Helena, que se preocupa com a trajetória da música na Educação Básica:

*Eu penso a mesma coisa, eu penso que é pra retribuir. Mas eu penso também que é pra ajudar o sistema educativo, porque, vamos supor, acaba aparecendo uma lei aí [dizendo] que não é mais necessário o professor de música. Muda tudo lá, porque o ensino de arte, quando a gente vai estudar a história [das políticas públicas para o ensino de música], vive passando por mudanças: uma hora é obrigatório música, outra hora não é, outra hora é professor polivalente. Na graduação, a gente tem que abrir as portas, assim como abriam para gente e pensando também na questão prática. (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Helena demonstra sentir insegurança quando reflete sobre situações que foram causadas por um conjunto de leis e diretrizes para a formação docente. A professora, de uma forma muito prática, explica os efeitos dessas leis em sua trajetória. O que ela menciona nesta citação está relacionado à polivalência implementada pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), passando pela “lei da obrigatoriedade do ensino de música”, Lei nº 11.769/2013 (BRASIL, 2008), que foi substituída pela 13.278/2013 (BRASIL, 2013) e finaliza comentando uma preocupação atual, trazida pela BNCC, que é a volta do ensino polivalente no campo das Artes. Helena percebe a fragilidade do ensino de música na escola e atribui a si o papel de sanar o problema, fazendo o que lhe é possível: acolhendo os estagiários para ajudar a formar mais professores. Desta forma, ela acredita estar contribuindo para o fortalecimento do sistema educativo.

A preocupação e o entendimento de se estar atento às questões políticas também foram aspectos apresentados por Rubens, que além de concordar com Helena, relata o momento atual que a escola passa:

*[...] colaborando com o que a Helena está falando, o que eu percebo também é que quando eu entrei pra lecionar, era uma política pública que fortalecia a música nas escolas e os últimos governos que a gente vê passando aqui, na verdade, estão cada vez mais sucateando a coisa e deixando o professor de música esquecido, entendeu? (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Um aspecto interessante observado é que os professores percebem os estágios como promotores de troca de experiência, fator que oportuniza o aprendizado de todos os envolvidos:

*Eu acho assim se eu souber aproveitar o estagiário, vai ser bom para mim, vai ser bom para os alunos, uma linguagem nova, pessoal com mais gás pra trabalhar e vai me auxiliar, assim, tem muito trabalho para fazer, o estagiário pode ajudar ali, eu vou ajudá-lo e ele vai me ajudar, então, eu acho super positivo. (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Foi possível perceber que a experiência prévia dos participantes, enquanto estagiários, criou perfis distintos agora que eles recebem os licenciandos. Assim, enquanto alguns professores assumem seus papéis como formadores, atuando de forma mais didática, outros pensam que os alunos deveriam vir mais preparados da universidade. Por exemplo, Helena, no papel de supervisora, cria estratégias claras que conduzem os alunos a colaborar. Embora respeitando seu próprio planejamento e o livro didático utilizado, ela também repensa suas estratégias para adequá-las ao aprendizado dos estagiários.

*Como eles [os estagiários] ficavam o ano todo comigo, eu falei com eles assim: Oh, no primeiro trimestre e no segundo, eu vou seguir o meu programa aqui e no terceiro eu vou deixar livre pra vocês. Aí nós pegamos o livro didático do Ensino Médio, que é um livro volume único com todos os conteúdos de música. Eles fizeram o mapeamento [dos conteúdos]. Eu dei essa ideia pra eles. E aí eu fiz uma coisa que eu nunca faço, nós demos o conteúdo de música para as três séries: primeiro, segundo e terceiro anos. Aí nós trabalhamos bossa-nova, depois em seguida Jovem Guarda e Tropicalismo. A gente fez isso. Foi muito bacana. Então, quer dizer, eu mudei meu planejamento. Porque, eu no primeiro, segundo e terceiro anos, dou coisas diferentes e naquele ano eu falei: “vamos aproveitar que vocês vão poder mergulhar na música e trabalhar de fato o conteúdo que vocês estão fazendo no curso. Então, eu acho, assim, que é boa vontade, né? É ser flexível, mas também sendo realista. (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Pensando de forma contrária à de Helena, Rubens não aponta uma estratégia didática a ser realizada para ajudar os estagiários, embora note que eles não estão prontos para a ação na sala de aula.

*Uma coisa que eu percebi, que eu não sei se é do aluno, no caso do estagiário ou é de quem está orientando. Alguns, eu percebi que chegavam bem organizados, sabendo o passo a passo, vamos colocar assim, o que ele ia desenvolver ou quando ele ia fazer uma prática das suas intervenções. Então, outros eu percebi que estavam completamente perdidos. Quando [ele] estava sentado lá no fundo da sala era uma coisa. Agora ele está de frente de todos os alunos, de cara a cara com eles. Ele fala: e agora? O que eu faço? Tipo, assim. Eu senti que eles estavam perdidos, entendeu? Aí eu não sei se é o aluno que estava despreparado, falta de orientação lá na*

*universidade ou se ele teve orientação e não se preocupou, achou que na hora ele iria improvisar e ia dar tudo certo. (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Demétrio também tem a visão de que o aluno precisa vir pronto da universidade. Apesar de reconhecer a dificuldade que Demétrio apresenta, penso que é provável que o fato de não ter havido orientação enquanto estagiário faça com que ele pense que o graduando também tenha que “se virar” ou que a universidade deve prepará-lo melhor: *Minha experiência musical foi muito na raça. Eu acho que o estágio precisa ser repensado de uma forma como [sic] este aluno vai para escola. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).* Por isso, em sua fala ele sempre ressalta a necessidade dos estagiários chegarem com as propostas prontas, pois se sente incomodado de ter que orientar:

*Aí, eu que tinha que ficar propondo para eles fazerem, o que tornou uma coisa muito complicada. Acho que o estágio precisa ser pensado dentro da universidade, é, porque os alunos eles acham assim: “Ah professor, a gente trouxe aqui uma ideia aqui”. Mas eles não sabem que ideia é essa. Aí no final, eu já estava toda hora ensinando violão para menina que veio fazer estágio pra mim. Então, eu acho que não é o propósito do estágio. O estágio é como se eles fossem os professores. Porque o meu estágio foi assim, eu tive que assumir uma sala de aula sem que saber como era ser este professor. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Demétrio não sabe se os alunos chegam despreparados por falta de orientação da universidade ou por desorganização pessoal. Ele explica que tenta ajudar, mas não pensa que o problema seja dele:

*Então, muitas vezes esses alunos ficam confusos, talvez até por falta de orientação. A gente acaba tomando tudo e sabendo que o problema às vezes nem é nosso problema, é do próprio do estagiário que já é desorganizado ou pulou as etapas que deveriam ser feitas e tudo mais. Eu acho que a gente tem que ajudar sim, tem que ter muita vontade, mas a gente também tem que saber até que ponto eles podem ajudar. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

A Educação Básica pública é marcada pelas condições de acúmulo de trabalho, ambientes educativos sucateados e impróprios, excesso de alunos, falta de equipamentos tecnológicos para a demanda etc. e nesse contexto, a escola, na pessoa do professor, se submete a um processo de tentar sobreviver às limitações e às tarefas que todos os dias adentram pelo sistema educacional. Assim, os professores assumem muitas atividades, sendo uma delas a supervisão de



estagiários, o que causa uma mudança, uma quebra da rotina da sala de aula e um aumento de trabalho. Tais condições representam mais problemas a serem resolvidos quando se pensa no relacionamento entre universidade. Ou seja, a compreensão da organização do trabalho na escola parceira é um elemento a ser considerado. Nesse sentido, a ausência de políticas públicas adequadas para o estabelecimento de parceria deixa o professor supervisor ainda mais sobrecarregado, uma vez que além da sua sala de aula, ele tem que dar conta dos estagiários.

Em outro momento, ele se queixa, novamente, mostrando que se sente prejudicado com o fato de ter que ajudar:

*Só que depois eu fui vendo que essa ajuda, eu achei até um pouco polêmica. Porque eu vejo que essa ajuda, ela tem que ser mútua tanto pro professor como pro estagiário. Porque, às vezes, a gente quer ajudar muito. Eu vi pelas experiências que eu tive. A gente quer ajudar demais e a gente acaba se prejudicando também. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Os “prejuízos” estão ligados à falta de compromisso de alguns estagiários, que não compareciam nos dias em que estava programado para eles fazerem as atividades:

*Eu tive experiências boas com estagiários, mas eu também tive experiências muito ruins, vou falar, péssimas. Não foram ruins não, foram muito ruins. [...], Poxa, o estagiário marcou três vezes intervenção e faltou as três vezes. [...] Mandou whatsapp para mim 10 horas da noite [explicando] que não ia poder ir mais e não sei o quê... (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Outra situação que fez Demétrio se sentir prejudicado é reportada na citação seguinte, na qual ele descreve como foi desconsiderado em seu papel como supervisor, tanto pelos estagiários quanto pela diretora da escola. Isso ocorreu em situações nas quais os estagiários chegaram e não tiveram os momentos de observação. Eles quiseram começar propondo novas estratégias, que acabaram não funcionando.

*[...] Eu dava aula e na segunda turma que eu recebi de estagiário, vou até contar uma história, é até uma coisa engraçada. Os estagiários vieram, eles nem fizeram esses três processos, aquele de observar e depois trazer a proposta. Eles já pularam todas as etapas, eles já tinham tudo pronto na cabeça e tinham vontade de fazer uma orquestra na escola. Só que os meus alunos lá da escola, eles*

*queriam mais aprender violão, queriam mais cantar, os meninos gostam mais desta onda. [...] Aí eles, os estagiários, trouxeram uma proposta de orquestra. Aí, no final, olha só que doideira, a diretora inventou de levar eles pra apresentarem pra escola toda. Aí chegou lá com esta bendita desta orquestra. Eles começaram a dar, vou usar um português, começaram a dar pra trás. Não queriam apresentar e aí jogaram a bomba para mim e queriam que eu regesse a tal da orquestra. E olha que eu nem tinha participado efetivamente desta atividade, desta tal desta orquestra. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Apesar de alguns problemas que surgiram em sua prática como professor supervisor, Demétrio afirma que gosta de receber os estagiários. Ele se mostra ciente de que seu papel como supervisor exige uma postura mais firme e acredita que o ideal seja uma relação de simetria entre o professor supervisor e o estagiário.

*Mas assim, eu acho que a gente também tem que fazer o nosso papel como supervisor. [...] A gente tem que se impor mais. “Você tá aqui, você tá para me ajudar e eu para eu te ajudar. Então me ajude a te ajudar, né?”. Porque realmente é chato passar por algumas coisas, mas assim, eu sou sempre muito aberto, eu gosto muito de receber estagiários. Alguns ficaram até meus amigos. (Demétrio, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Apesar dos participantes se mostrarem motivados para receber os estagiários, nem sempre isso ocorre. Por exemplo, Fernando – que atualmente é apenas supervisor, mas também foi orientador — reporta que nem sempre há boa vontade por parte dos professores para receber os estagiários:

*É, mas eu acho que eu, por estar dos dois lados possíveis deste cenário, eu acho que você tem que ter professores que vão receber estagiários com boa vontade e dispostos a ajudar. Eu já vi professores que estavam lá dispostos e outro que estavam só tipo: “Ah, vou fazer um favor, mas que saco!” Aí também não adianta muita coisa. Então acho que precisa ter boa vontade por parte dos professores que vão receber os estagiários, na minha opinião. (Fernando, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Essa questão da falta de vontade dos professores em receber os estagiários é algo que precisaria ser estudado mais profundamente, e que não será possível desenvolver nesta pesquisa. Porém, conforme já comentado em outros pontos deste estudo, essa parceria entre escola e universidade, tão recomendada nas orientações legais, pode esbarrar neste empecilho.

Helena vê o estágio como uma renovação na escola e o estagiário como uma pessoa que vai contribuir tanto na sua sala de aula como no cotidiano escolar. Ela não compactua com a opinião de professores que não aceitam estagiários e afirma:

*Eu acho o seguinte: que eu posso colaborar, como eu já tenho feito. Sempre que me solicitam, eu nunca recusei o estagiário. Eu sempre acho eles vão me ajudar, ao invés de atrapalhar. Eu nunca acho que o estagiário vai me atrapalhar, que ele é um estorvo. (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

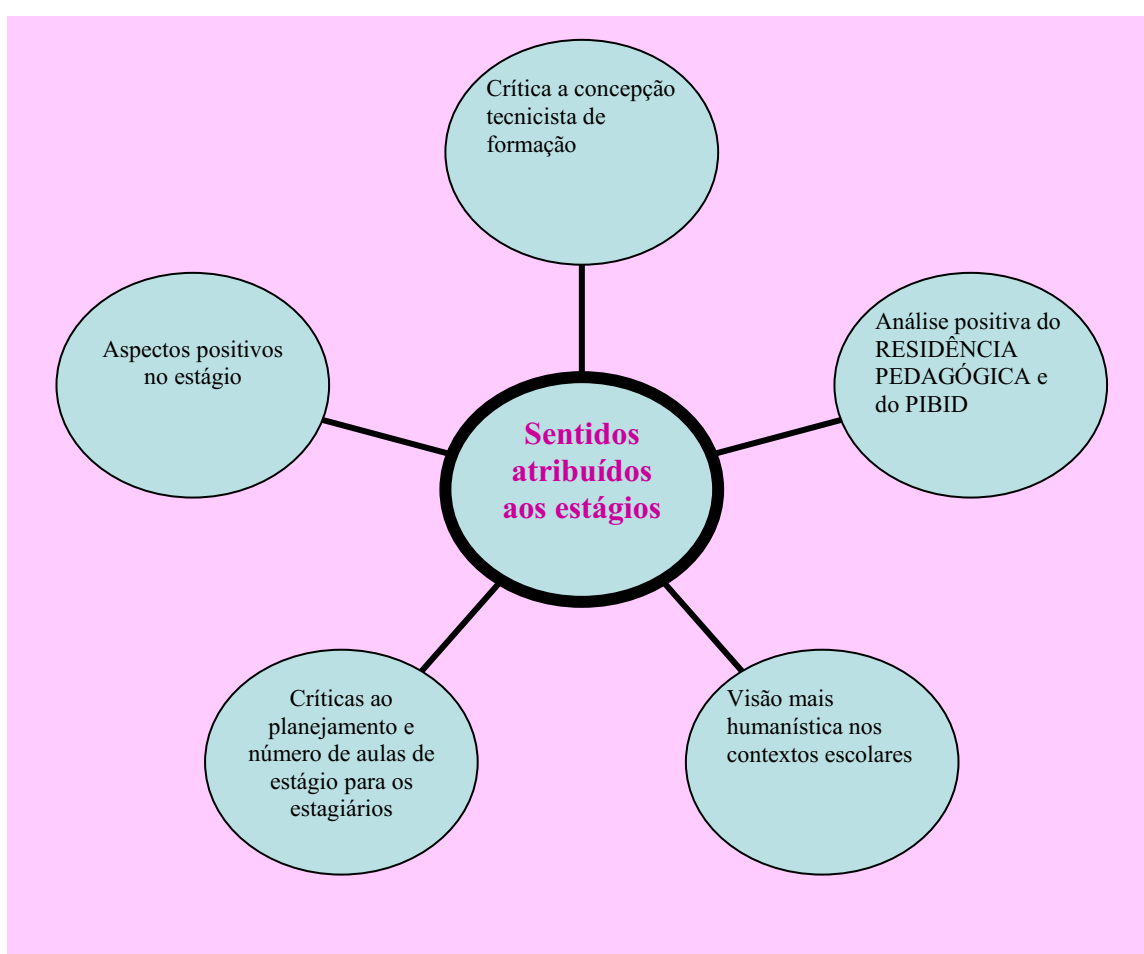
Em suma, dentro deste tema foi possível compreender que os participantes têm um forte senso de responsabilidade com relação às ações dos estagiários, mesmo que alguns deles pensem que os centros formadores devam preparar melhor os licenciandos. É nesse aspecto que penso na necessidade de um maior estreitamento entre a universidade e os professores supervisores, pois deve haver troca de ideias para se chegar a soluções que satisfaçam a todos. O projeto entregue nas secretarias pelos professores da universidade parece apenas cumprir um papel burocrático, pois não se estabelecem, junto aos supervisores, os critérios para que o funcionamento do estágio ocorra de forma mais tranquila. Então, alguns estagiários chegam e cumprem o período de observação e, sem ter ajudado o professor em algumas tarefas, devem um dia, assumir a turma.

Mesmo sabendo não ser possível criar regras a serem seguidas, penso que é muito produtivo e esclarecedor uma conversa entre o professor orientador e o supervisor para planejarem as ações dos estagiários a partir das necessidades e possibilidades do professor supervisor. As diretrizes de formação afirmam a necessidade de uma parceria entre universidade e escola, mas, na prática, fica a cargo do professor supervisor fazer esta cooperação, pois alguns têm boa vontade, enquanto outros, não. Ou seja, a parceria só será realizada efetivamente se o professor aceitar o pacto. Foi possível perceber nos professores entrevistados que eles gostam da atividade de supervisão e se tornam colaboradores, cooperadores e parceiros por escolhas pessoais, uma vez que acreditam que contribuem para a profissão escolhida pelos estagiários.

### 6.3 TEMA 3 – Sentidos atribuídos aos estágios

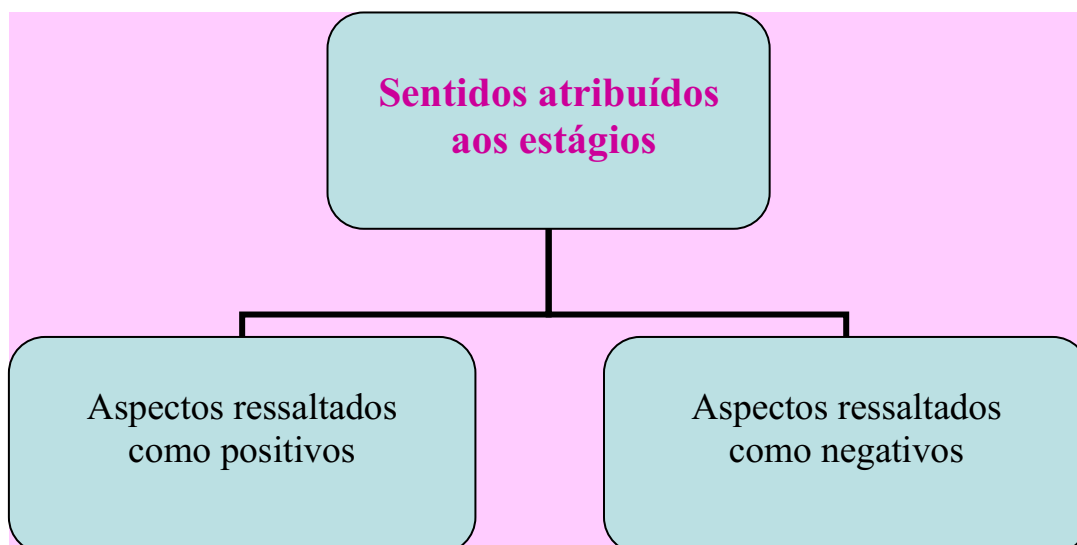
Este tema, a priori, surgiu a partir de cinco códigos (Figura 10). Depois de uma segunda análise, percebi que os mesmos direcionavam para dois subtemas (Figura 11). Ou seja, outras combinações são possíveis quando analisamos com novas percepções. Os cinco códigos iniciais foram repensados e incorporados em apenas dois códigos.

**Figura 10 - TEMA 3: Sentidos atribuídos aos estágios**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Figura 11 - TEMA 3 – Visão sobre o estágio (nova organização dos códigos)



Fonte: Elaborada pela autora.

Um ponto forte dentro deste tema diz respeito aos aspectos positivos com relação ao estágio na formação do licenciando. Ser professor não está relacionado apenas a lecionar, como afirma Rubens:

*O mais importante pro estagiário fazer o estágio supervisionado com professor da área de música é porque ele vai ter um contato direto com a realidade do que acontece dentro da escola. Tudo está relacionado, desde o planejamento, os eventos, as reuniões e até entrar na sala de aula. (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Rubens especifica uma das funções docentes e argumenta que o estagiário, no espaço escolar, não deve permanecer apenas para lecionar, mas deve estar articulado com o cotidiano da escola.

Ainda a respeito dos aspectos ressaltados como positivos, Helena faz uma avaliação dos dois programas federais de incentivo à formação docente e mostra que os mesmos contribuem para a formação do estagiário:

*O programa de estágio de Residência Pedagógica, eu achei interessante porque as propostas dele, eu não lembro do PIBID, este eu não peguei, mas disseram [colegas professores] que era semelhante. Porque era justamente para o estudante estagiário pegar o cotidiano da escola, participar dos conselhos de classe, participar de tudo para ele vivenciar mesmo o que é uma escola pública. (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).*

Helena percebe que a carga horária destes programas é bem maior, o que permite outras possibilidades para o estagiário inteirar-se do cotidiano escolar. Ao comparar os programas RP e PIBID com o Estágio Supervisionado, Helena pondera que: *Eu acho que, na minha opinião, são tão poucas aulas para estágio. Acho que são oito aulas, mas tirando as aulas das observações fica pouco para eles darem aula e tudo, eu acho pouco, muito pouco.* (Helena, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021). Para Helena, o cronograma de horários proposto pela universidade para o estágio supervisionado é pouco diante da diversidade educativa presente no contexto escolar.

A observação de Helena aponta para a carga horária da prática do estagiário, quando na verdade a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002) está estabelecido que as horas práticas foram criadas, justamente, para os alunos se inserirem e participarem de todas as atividades da escola. Não é algo específico somente do RP e do PIBID, mas já havia indicações legais que isto deveria acontecer também nas horas práticas. Contudo, os cursos de licenciaturas não compreenderam bem o que eram tais horas práticas.

A respeito da prática de estágio, Rubens o percebe como um momento crucial na escolha pela profissão docente, o que ele considera como um fator positivo.

*Porque eu já conheci pessoas que foram fazendo a licenciatura, e quando chegaram na etapa do estágio, desistiram do curso. [Eles] falaram assim: “não sirvo pra isto”. O estágio pode influenciar na vida profissional da pessoa. Você vê que uma disciplina pode influenciar todo o curso.* (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

Ou seja, Rubens vê o estágio como divisor de águas na definição da profissão: *“E aí, aquele tempo que ele ficou no estágio foi legal pra ele analisar, avaliar sua formação e descobrir se ele quer ou não ser professor”* (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

A respeito de situações e aspectos negativos, Rubens faz críticas à universidade e enfatiza que a licenciatura precisa orientar seus alunos a terem uma visão mais realista do dia a dia das escolas:

*Se a universidade focar na formação de um aluno técnico, não vai funcionar. Porque o aluno com uma visão técnico, ele vai chegar à escola e achar que vai conseguir desenvolver algo*

*com base somente nisso. E não funciona.* (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

O que Rubens parece estar compreendendo por “formação tecnicista” é quando o estagiário acredita que apenas vai fazer uma atividade musical daquelas que são comuns na formação técnica do músico, como tocar um instrumento, por exemplo.

*O tecnicismo tem que ter, é claro, ele [estagiário] vai tocar um instrumento, vai cantar e esta parte realmente você não pode esquecer. [...] Agora, se você não tiver preparado pra olhar o lado humanístico da coisa, o lado social, você saber o público que você está trabalhando, a região que a sua escola está inserida, entendeu? Isto é fundamental. Você ter esse olhar. Porque aí, você vai saber como pensar que tipo de música você vai levar, que abordagem você pode ter com aquela música. Por exemplo, nós músicos sabemos que a técnica, ela é importante, no caso, como tocar o meu instrumento se eu não pratico ele? Se eu não fico ali com repetições horas e horas de estudo! Só que dentro da sala de aula eu estou com mais de 25 alunos. Esta visão tecnicista não funciona, não adianta. [...] A universidade, no caso, tem que pensar em formar um profissional, que ele tem esse olhar social, pro humanístico* (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

Rubens aponta que a visão e a prática tecnicista não são suficientes para realizar uma educação musical no contexto escolar. Rubens vai ao encontro do que foi comentado por Penna (2007) no texto em que argumenta que apenas tocar um instrumento não é suficiente, “apontando que ‘não basta tocar’ para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica” (PENNA, 2007, p. 49). Com relação à importância de ter uma visão e atitude humanística, Rubens afirma:

*Porque cada classe é uma realidade diferente. A sua abordagem que você teve numa aula anterior, você não vai poder levar o mesmo conteúdo, da mesma forma para outra turma, sua abordagem tem que ser diferente, se não, não funciona, entendeu?* (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

Para Penna (2007), os cursos de licenciatura não podem se limitar a apenas aprimorar no licenciando suas capacidades instrumentais. É preciso que os cursos sejam capazes de formar um profissional que tenha condições de responder ao:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.

- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p. 53).

Rubens, assim como Penna (2007), percebe que apenas o domínio da técnica e da linguagem musical não são suficientes para a relação ensino aprendizagem e diversidade educativa presentes nos ambientes escolares que vão desde a entrada dos alunos em salas de aula até sua participação em eventos, comemorações, projetos, conselhos de classe, reunião com os pais entre outras. O autor tem uma preocupação legítima, uma vez que o espaço escolar é dinâmico, cultural e exige um profissional que perceba essas diferenças ao relacionar-se com seus alunos. Ele avalia como curto o tempo do estágio e que este não é suficiente para o licenciando ter uma visão mais ampla do cotidiano escolar.

A gente faz um, dois, três, quatro períodos, eu nem me lembro mais o período que começava o estágio, no quarto. Aí você vê, na metade do curso que é pra começar o estágio. Eu acho que o estágio deveria ser antecipado. (Rubens, GF piloto, realizado em 23 jun. 2021).

Outro aspecto que deve ser comentado diz respeito ao papel do professor supervisor a partir das novas orientações legais impostas a partir de 2019. Nenhum dos participantes tinha conhecimento do assunto. Assim, ficou evidente que, mais uma vez, a organização e as políticas públicas para formação docente não dialogam com os espaços educativos, nem com quem vai receber os estagiários da licenciatura. As políticas ligadas à formação docente, desde 2002, partem do pressuposto que a escola é sempre colaboradora, mas não apresentam contrapartida para os professores supervisores que recebem o estágio. Nesse sentido, os programas PIBID e Residência Pedagógica ainda conseguem uma melhor aproximação, embora tenham a limitação de não oferecerem as bolsas para todos os alunos e muito menos para todos os professores supervisores. Desta forma, arrisco-me a afirmar que, nas distintas orientações legais ou supra legais, há uma premissa que a escola vai colaborar e que haverá um compromisso “natural” por parte dos professores na supervisão dos estágios. Porém, não há direcionamento ou preocupação em relação aos benefícios que a escola, ou o professor que recebe os estagiários terão. Não parece haver responsabilidade no campo político federal com estes docentes que abrem mão dos seus momentos de



planejamento, de recreio e da sua sala de aula para acolher os estagiários sem receberem nada, enquanto um colega ao lado tem bolsa remunerada.

Este tema estimulou *insights* interessantes a respeito dos sentidos que os professores supervisores atribuem aos estágios. Os participantes, espontaneamente, também apontaram que os cursos e as disciplinas de estágio precisam fazer um pré-direcionamento mais abrangente antes dos licenciandos entrarem nos espaços escolares da Educação Básica. Também demonstraram preocupação com concepções conteudistas, que podem direcionar o estagiário a pensar que *tudo é a mesma coisa* e que todos os conteúdos serão apenas reproduzidos da mesma forma, em todas as turmas ou em todos os lugares. Eles se inquietam com a qualidade dos estágios, assumindo-os como significativos na formação docente.

Foi impactante observar que estes quatro professores têm um forte compromisso ético e, às vezes, querem “consertar” ou “melhorar” algo que nem é de sua responsabilidade, como o compromisso em receber estagiários para fortalecer a área. Eles demonstraram estar preocupados com o rumo das licenciaturas em música no Espírito Santo, com as mudanças das políticas públicas nacionais que, às vezes, querem retirar Arte dos currículos. As falas trouxeram elementos importantes, que ajudam na compreensão da visão que o professor supervisor tem dos estágios. Acredito que, ao dar voz aos professores, é possível extrair ideias que ajudem na efetivação de uma prática de estágio supervisionado mais integrada entre escolas e universidades.

## 7. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL 2

Após a transcrição do encontro, o trecho foi codificado conforme Braun e Clark (2006). Nesta fase, busquei codificar sem pensar no Grupo Focal 1, para não ser sugerida pelos códigos já listados. No entanto, devido ao fato do roteiro de entrevista ser o mesmo, foi inevitável que alguns códigos se repetissem. Deste modo, temas que poderiam surgir novamente nessa nova análise, como a experiência pessoal prévia dos participantes enquanto estagiários, serão resumidos, porém sempre comparados com a análise anterior.

Após o encontro do GF2, foi iniciada transcrição e a codificação dos dados. Os códigos foram percebidos nos diálogos, perfazendo um total de 46. Para facilitar a análise, foi escolhida uma cor para cada extrato codificado. Depois, todas as frases de mesma cor foram colocadas juntas.

Na segunda leitura e análise dos códigos, percebi que alguns títulos escolhidos tinham nomes próximos. Então, iniciei nova releitura dos códigos, o que permitiu adequar melhor os trechos escolhidos dentro de códigos mais abrangentes. Nesta fase alguns códigos foram modificados, reconfigurados e aglutinados. Então, de 46 códigos, passei a trabalhar com 25. Conforme Braun e Clarke (2006, p. 10) esclarecem, é preciso sempre voltar aos dados completos, pois a nova leitura aponta que um trecho precisa ser recodificado.

Assim como no Grupo Focal 1, o ambiente do encontro com o Grupo Focal 2, embora realizado de forma remota, também foi descontraído. Ambos os grupos tinham participantes que já se conheciam e tinham trabalhado comigo enquanto atuei na Secretaria de Educação de Vitória. Eles se sentiram à vontade e felizes de reencontrar seus companheiros de rede de ensino.

O GF 2, ao contrário do outro grupo, foi composto por quatro professores, sendo três mulheres e um homem, enquanto o GF1 teve três homens e uma mulher. Do GF2, duas professoras atuam na Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental. Estes participantes foram nomeados ficticiamente: Aurora, Manuela, Ângela e Rafael a fim de manter o sigilo de sua identidade. Todos têm mais de 10 anos de formados na Licenciatura em Música e os quatro estudaram na FAMES. O encontro do Grupo Focal 2 durou 1h18min de diálogos. Os participantes expressaram suas ideias e concepções a respeito do estágio trazendo à tona as experiências vivenciadas enquanto eram estagiários e a partir destas vivências

falaram a respeito do que pensam sobre o que é e como deve ser o estágio supervisionado. Apontaram também para o papel de atuarem como supervisores e a busca de reconhecimento deste novo cargo que exercem para além da responsabilidade como professores de música em várias turmas.

Seus perfis foram identificados da seguinte forma: Aurora é professora de música na Educação Infantil e trabalha na prefeitura de Vitória há mais tempo do que os outros, desde 2008. Foi uma das primeiras a se formar no curso de Licenciatura em Música no ES e sempre recebeu estagiários, inclusive no formato remoto. Fez o curso técnico em Magistério antes da licenciatura e tem especialização na área da Educação. Todos os participantes do GF2 a consideram a mais experiente e, de fato, chega a ter em média 10 estagiários por semestre, além de ser formadora em vários cursos, seminários e congressos; A professora Manuela, tem cerca de 6 anos atuando como supervisora. É professora de música no Ensino Fundamental 1 (1º aos 5º anos). Busca inserir os estagiários no contexto geral da escola para que eles percebam a dimensão da profissão docente. Fez Licenciatura e Bacharelado em Instrumento, além de especialização e mestrado em música. Rafael é professor efetivo no Ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) e afirmou que se identifica mais com alunos maiores e adolescentes. Também foi professor na Educação Infantil e no Ensino Médio, por isto conhece bem o cotidiano dos diversos ambientes escolares. Participou da implementação de políticas públicas na Secretaria de Educação de Vitória e sua formação compreende, além da licenciatura, especialização em Educação e Mestrado em Música; Ângela é a professora mais nova do grupo em relação a tempo de serviço na prefeitura de Vitória, leciona na Educação Infantil, além de ser professora em cursos de musicalização. Gosta muito de atuar com as crianças menores. Tem especialização em Educação e sempre procura participar de cursos de formação que colaborem com seu trabalho musical.

Os participantes do GF1 relataram que a maioria dos seus estágios supervisionados foi feito com professores de Arte Visual e que sentiram falta de serem supervisionados por professores de música. Por outro lado, os participantes do GF2 não apresentaram incômodo em serem acolhidos por professores de Arte, perceberam que puderam levar a música para aulas nas quais o foco era somente História da Arte e Arte Visual. Mesmo com experiências diferenciadas, os dois grupos expressaram um compromisso ético, político, educativo e principalmente

afetivo ao receberem os licenciandos na sua sala de aula. Esta atitude causa impacto, porque vi como eles são comprometidos com a formação inicial de seus estagiários em música que estão nos espaços escolares para compreenderem e sentirem a dinâmica da profissão docente na Educação Básica. No entanto, os participantes se veem também como aprendizes desse processo.

Com relação ao tempo de supervisão de estágio nesse GF 2, três professores tinham mais de cinco anos recebendo estagiários. Uma professora, Aurora, possuía 14 anos de experiência como supervisora. Por isso, ela foi chamada, carinhosamente, de pioneira pelos demais participantes, e apontada como alguém muito importante para o grupo de professores de música do ES, *“Aurora é importantíssima, é a pioneira em receber estagiários, nossa pioneira. Acho que metade dos professores de música do Espírito Santo fez estágio com Aurora.”* (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Dos quatro participantes, três estagiaram somente com professores de Artes Visuais, o que mostra um certo equilíbrio entre o perfil deste GF 2 com o do GF 1. Apenas Rafael teve um professor de música como seu supervisor na etapa de estágio na Educação Infantil. Assim como no primeiro grupo, eles sentiram-se acolhidos pelos professores de Artes. No entanto, enquanto no GF 1 surgiram descontentamentos a respeito do fato deles terem sido obrigados a criarem suas próprias estratégias (*“aprendi na marra”*), no GF 2 não houve críticas a esse respeito. Pelo contrário, eles apontaram as experiências como positivas, demonstrando muito respeito pelos professores de Arte Visuais que os receberam. É o que afirma Rafael: *“No Ensino Médio, eu fiz estágio com a professora de Arte, artes visuais, [...] Joana foi muito acolhedora e amava saber que a gente ia trabalhar música”* (Rafael, GF2, realizado em 23 fev. 2022).

Os quatro professores, apesar de atuarem em Vitória, já tiveram experiências docentes em outras cidades: três lecionaram em cursos de graduação e todos participaram de várias formações continuadas. Quanto às experiências vivenciadas como estagiários, os participantes corroboram o que o referencial teórico apontou com relação à importância do estágio na formação docente, além disto, ressaltaram que foi neste momento que compreenderam as faixas etárias com as quais pretendiam trabalhar posteriormente.

As perguntas foram divididas em três eixos a fim de atender aos objetivos propostos e conhecer um pouco das experiências vivenciadas pelos professores

como estagiários enquanto faziam o curso de licenciatura: a) experiência pessoal do professor supervisor como estagiário; b) concepções sobre estágio supervisionado c) Concepções sobre o que é ser professor supervisor.

O roteiro das perguntas do GF2 teve novas inserções em relação ao roteiro do GF1. A seguir apresento os temas que foram construídos a partir destes códigos. Um deles tem título similar ao Tema 2 do GF 1 (*O papel do supervisor*), pois, afinal, este tema responde ao principal objetivo deste estudo. Como será comentado, alguns papéis retomam na fala dos participantes, como o compromisso ético de retribuir por algo que receberam enquanto eram estudantes. Contudo, alguns novos códigos surgiram e ajudam em uma maior compreensão a respeito do que os professores pensam sobre os estágios.

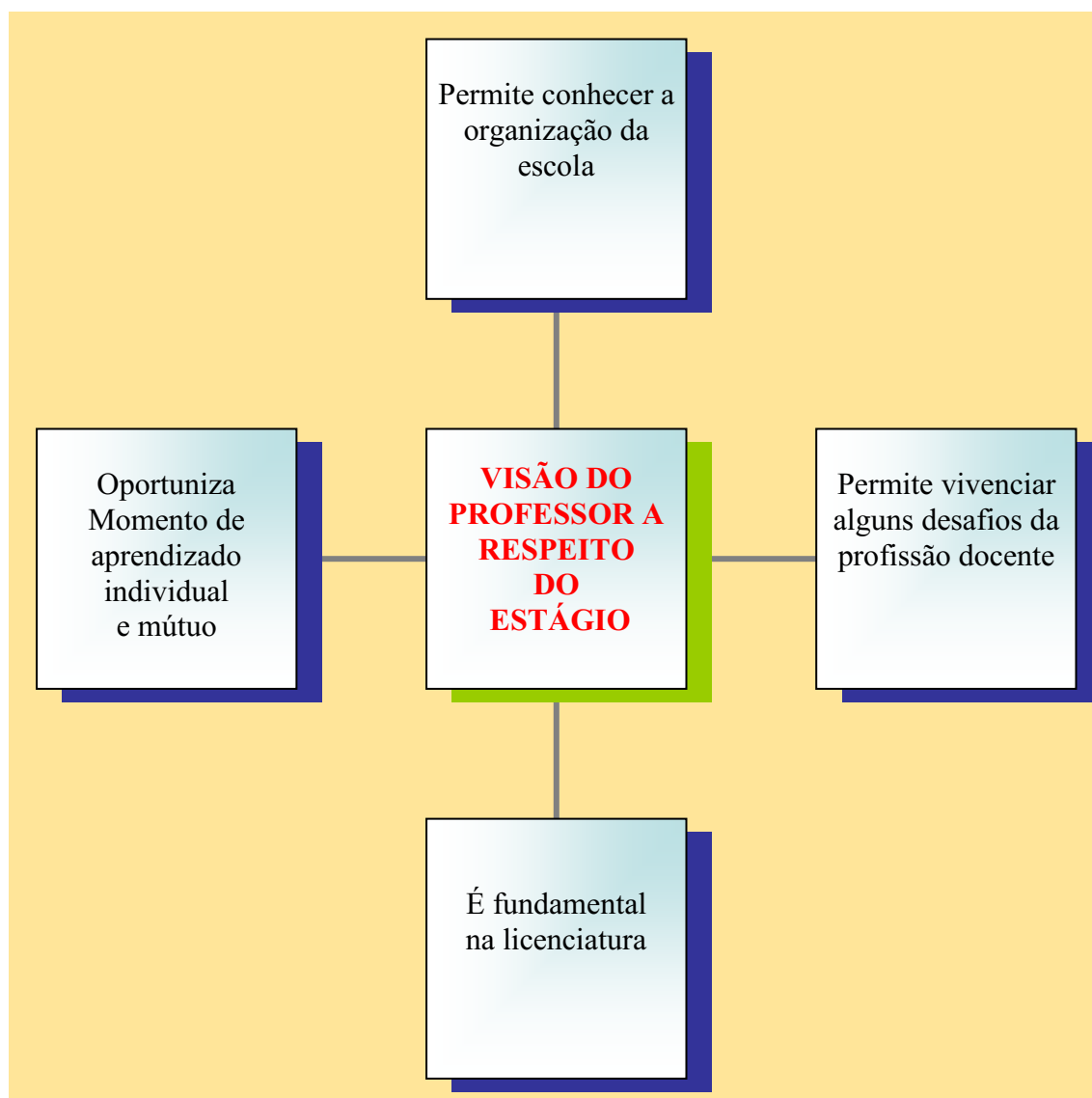
Os temas que serão comentados nas próximas seções são os seguintes:

- Visão do professor a respeito do que o estágio possibilita;
- Motivações para receber o estagiário;
- Parceria entre universidade e escola, situações críticas;
- Situações desafiadoras;
- Papel do supervisor;
- Sugestões/críticas.

## 7.1 Visão do professor a respeito do estágio

Este tema foi construído a partir das falas dos entrevistados, quando comentavam a importância do estágio em sua própria formação. A figura 12 apresenta os códigos que geraram este tema, que será comentado na sequência.

Figura 12 - TEMA 1 GF2: Visão do professor a respeito do estágio



Fonte: Elaborada pela autora.

Para os participantes, uma das possibilidades que o estágio proporciona ao estagiário de música é que ele permite ao estagiário conhecer a organização da escola. Para os supervisores, isto permite ao estagiário tornar-se observador, um profissional que identifica e analisa seu campo de trabalho educativo. Esta situação é descrita nesta fala:

*É importante para o estagiário conhecer a organização da escola. Eu apresentava todos eles ao diretor, ao CTA [Coordenação Técnica de Apoio]. É preciso conhecer esse o cotidiano escolar, essa rotina, essa responsabilidade (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Manuela apresenta na sua afirmação que o momento de estágio precisa ser ampliado para além da sala de aula. Todos os espaços da escola como secretaria, biblioteca, sala de multimídias, quadra esportiva, bem como a equipe de profissionais precisam ser acessados e conhecidos pelo estágio para que ele perceba que há vários ambientes presentes no espaço escolar e conseqüentemente na profissão docente. A posição desta professora reflete o cuidado que ela tem em atender o estagiário, não ficando satisfeita em orientá-lo apenas na sua sala de aula. Ressalto que ela está fazendo algo além do que exigem as Diretrizes analisadas no Capítulo 2.

A conduta desta professora corrobora a opinião de Pimenta e Lima (2006, p. 6), que assumem o estágio enquanto campo de conhecimento que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Os estágios evidenciam os desafios atrelados à organização da sala de aula de uma escola que está atrelada às várias questões educativas e sociais de uma comunidade escolar.

Esta visão de Pimenta e Lima (2006) também é compartilhada com os outros participantes, que assumem que o estágio também permite vivenciar os desafios da profissão docente. Para eles, o estágio é um momento enriquecedor na construção da identidade dos estagiários. Um desafio que o professor supervisor aponta é ensinar aos estagiários aspectos ligados à assiduidade. A pontualidade também é algo apresentado como fato importante que os estagiários precisam estar atentos, pois toda a dinâmica da escola e as crianças não podem ser prejudicadas por causa de atrasos.

*A questão de conhecer as responsabilidades para além de uma sala de aula era apresentada e discutida com eles. Conhecer este espaço escolar é uma responsabilidade importante e desafiadora. Não ficava só nesta questão “chego lá na escola, dou a aula e pronto”. Eu falava da pontualidade que é uma das questões que às vezes alguns deles esbarravam. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Dentre os desafios da profissão docente está a identificação com o grupo escolar. O estágio pode contribuir para que o estagiário perceba onde quer atuar. Foi o que aconteceu com Ângela durante seu estágio na licenciatura e ela acredita que o mesmo pode acontecer com os estagiários que atuam nas salas de aula.

*E ele pode pensar: “será que é isso mesmo que eu quero fazer?” Ou dele olhar pra trás, ver o que ele vivenciou e tomar algumas decisões do tipo que eu mesma fiz, eu olhei e falei: “Não quero ser professora do Ensino Médio. Não é isso que eu quero fazer, não é isso que eu quero pra mim (risos).” Não é à toa que eu estou na Educação Infantil, eu realmente me identifiquei com este grupo. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

O estágio contribui para que o licenciando identifique com quais grupos ele tem maior afinidade. Desta forma, ele pode compreender em qual faixa etária ele possa atuar de maneira mais significativa.

Aurora descreve um exemplo prático de uma das funções que o estágio precisa proporcionar, que é conhecer a idade das crianças. Desta forma o licenciado aprende a respeitar o processo de aprendizagem de cada faixa etária. O aspecto lúdico não é visto como um simples lazer, mas como componente necessário nas atividades educativas. No caso específico do ensino de música, é algo que precisa ser assumido com muita responsabilidade ao considerar as questões relacionadas à Educação Infantil.

*É isso que eu penso que eles devem compreender: que a escola na Educação Infantil não é um espaço apenas de lazer, que mesmo no ensino infantil é um espaço de muita aprendizagem. A gente tem que aproveitar estes momentos com ensino, com novidades, com dinâmicas para que criança interaja naquele momento e assim aprenda coisas novas. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A fala de Aurora corrobora a afirmação de Tourinho (1995, p. 36), que percebeu que uma das funções do estágio seria a de prover experiências para que os estagiários, futuros professores de música, tivessem oportunidades de experimentar, elaborar, planejar e iniciar seu aprendizado sobre as realidades da sala de aula. Aurora também demonstra uma capacidade reflexiva, que deve ser compartilhada com o estagiário, evitando atividades práticas que sejam desconectadas de princípios norteadores.

O grupo corrobora com o que a literatura que vem sendo produzida há quase 40 anos apresenta. Ou seja, para os participantes, o estágio é fundamental na licenciatura, não apenas porque é um componente obrigatório na graduação, mas pelas possibilidades docentes que o mesmo pode proporcionar ao estagiário.

*Eu vejo estágio como o ápice da licenciatura. Se o licenciando quer lecionar, ele precisa compreender a importância do*



*estágio. Porque no estágio para mim, o estagiário precisa compreender a faixa etária, o grupo de crianças que ele está interagindo. Isso eu passo para eles, a importância daquele momento na vida da profissão docente. Porque o estágio é um espaço, um momento de interação, de socialização, de compartilhamentos, de trocas, é oportunizar mesmo estas experiências. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A opinião de Manuela é confirmada pela de Rafael, que considera que “a consolidação do estágio acontece quando o estagiário lá no futuro for atuar como professor numa escola e os colegas o vejam como uma pessoa, um profissional responsável e comprometido (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Os professores acreditam que o estágio supervisionado presente na composição curricular possibilita interação entre a aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica das escolares. Eles também assumem que o estágio supervisionado propicia um momento importante para que o estagiário amplie sua compreensão da realidade educacional tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

Para Rafael, o estágio também proporciona uma interação *in loco* nos espaços escolares: “Acho o estágio supervisionado fundamental na licenciatura, é um dos poucos momentos, se não for o único, que ele tem uma experiência tão direta com a escola” (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Até aqui os supervisores apontaram apenas elementos que foram considerados na literatura e nas diretrizes. No entanto, eles ainda enxergam os estágios como um momento que oportuniza o aprendizado pessoal e mútuo, pois se veem como profissionais aprendizes, considerando que o estagiário traz algo novo, apresenta atividades, desafios, tira a sala de aula do comum, traz novos conhecimentos.

*Eu percebo que a gente tem sempre alguma coisa para ensinar, mas o estagiário também tem muita coisa também para passar. Às vezes na minha área, mesmo sendo da música, eu vou ter facilidade com uma coisa, o estagiário já vai ter facilidade em outra área musical. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

O aprendizado é de ambos, há uma percepção de que mesmo estando no papel de supervisor, se aprende ao aceitar o estagiário no seu espaço de trabalho. “É também uma moeda de troca de experiências” (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). A opinião desses participantes corrobora o que já havia sido percebido

por Borges (2012, p. 95), em sua pesquisa, ou seja, que há aprendizado mútuo durante o momento de estágio.

Ângela também tem esta percepção ao afirmar que

*O estagiário vai proporcionar às crianças, dentro da proposta dele de plano de estágio, outras coisas que eu talvez não tivesse experiência, nem tivesse dado conta na sala de aula. Eu acho que essa moeda de troca é muito importante porque a gente, professor supervisor, tem sempre alguma coisa a aprender, também. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Renovar as próprias estratégias pessoais é um motivo que faz com que os participantes recebam estagiários. Eles demonstram que é um momento de formação pessoal, de aprendizado.

*No primeiro momento entra a felicidade, no segundo, você fala: 'Meu Deus do céu que desafio, vou receber estagiários'. Acho importante receber os estagiários. Uma oportunidade de aprendizagem minha e deles. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Esta opinião dos professores os coloca dentro da perspectiva crítico-reflexiva, na qual o professor é o pesquisador de sua própria prática. Ou seja, uma dimensão abrangente, de um professor que não acha que é dono da verdade, mas que vai aprender com o estagiário. Para Zeichner (2008), Pimenta e Lima (2006), esta atitude demonstra que os professores têm uma prática reflexiva do trabalho docente. Percebo que mesmo no papel de supervisores, os participantes tem uma postura crítica e reflexiva de si próprios.

*Quando você tem alguém, um estagiário para acompanhar, você sempre renova um pouquinho suas estratégias. [...] Eu acho que eu aceito estagiário por tudo isso. Porque eu acabo crescendo junto com ele, junto com esta supervisão. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Desta forma, a supervisão de estágio vai além de listar conteúdo ou metodologias, havendo troca de saberes, interação mútua, uma análise crítica do cotidiano escolar e maior compreensão da profissão docente.

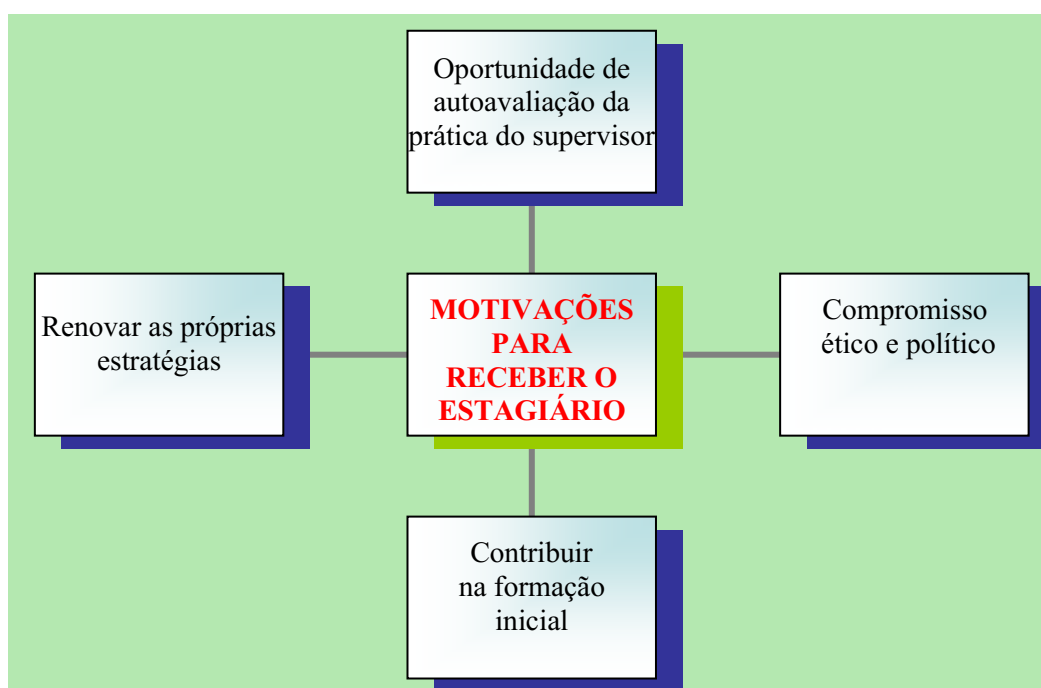
A troca de papéis faz com que a formação seja de ambos, estagiário e professor supervisor. O estágio é também um momento de aprendizagem, é o que afirma Rafael (GF 2, realizado em 23 fev. 2022): “Concordo com Ângela, eu também aprendo muito com os estagiários e até agrego novas atividades, novas

*metodologias na minha sala de aula que eu aprendo com eles*”. Opiniões como essas a respeito da aprendizagem mútua também foram encontradas na pesquisa de Borges (2012), conforme já comentado na revisão de literatura.

## 7.2 Motivações para receber o estagiário

Este tema foi construído a partir da opinião dos entrevistados, ao serem questionados sobre quais seriam os motivos que levavam cada professor a receber estagiários, pois alguns docentes não têm interesse de serem supervisores. Os participantes pontuaram que estar com estagiários possibilitava a autoavaliação e renovação das suas metodologias, uma forma de retribuir e contribuir na formação docente dos estagiários. É o que demonstra a figura 13, a seguir:

**Figura 13 - TEMA 2 GF2: Motivações para receber o estagiário**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Foi interessante observar que o compromisso ético e político foi um código que já havia aparecido no GF1. Percebo que os supervisores dos dois grupos querem retribuir aquilo que receberam em sua própria formação. Esta atitude vai além das definições apontadas nas Diretrizes do Curso de Graduação em Música

(BRASIL, 2004), pois não há como obrigar um professor a tornar-se um supervisor de estágio. Uma fala exemplifica isto: *“Assim como me oportunizaram, eu acho que eu também preciso oportunizar para os próximos colegas que farão estágio”* (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

O compromisso político com um espaço educativo público é algo presente na afirmação de outro professor, pois este espaço não é exclusivamente de um grupo, mas de todos que precisam dele como pesquisa ou como práticas pedagógicas, é o que pondera outra participante:

*Primeiro motivo, porque eu penso que é um espaço público e que deve ser compartilhado. Eu acho que não tem como a gente negar isso, apesar que têm professores que não querem e nem têm vontade de receber estagiário* (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Ficou claro que esses professores entrevistados recebem também os estagiários porque acreditam que o estágio é uma etapa importante da licenciatura que contribui na formação inicial. O estágio está para além de apenas conhecer uma escola, ele pode propiciar vivências interessantes que ajudarão a trazer confiança para sua atuação no futuro. Segundo Aurora (GF 2, realizado em 23 fev. 2022): *“Isto [o estágio] ajuda o estudante para que ele se sinta seguro nesse espaço escolar”*.

Os participantes acreditam que, ao receberem estagiários de música, estão ampliando os espaços para que os estagiários possam dialogar com sua profissão e sua formação. Pimenta e Lima (2010) acreditam que os professores mais experientes contribuem de forma ímpar com os alunos que estão iniciando a formação docente. *“A iniciação de uma nova geração docente pode ser possibilitada por professores mais experientes, tendo o estágio como campo de conhecimento fundamental para o processo de formação”* (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 101).

Além disso, complementando o que foi analisado anteriormente, receber estagiários trouxe a oportunidade de autoavaliação da prática do supervisor.

*As crianças eram muito agitadas na época, as coisas todas da sala de aula para eu dar conta. Mas aí eu falei, vou aceitar sim. Eu acho que isso entrou como uma contrapartida porque eu gosto muito de fazer autoavaliação do meu trabalho.* (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Apesar da sobrecarga de trabalho, a professora recebe e supervisiona vários estagiários. Os docentes que aceitam estagiários sabem que não é uma simples

tarefa, pois além de darem conta de várias turmas, ainda precisam direcionar, orientar e acolher os licenciandos. É uma responsabilidade que eles aceitam, mas que torna para eles um momento de autoavaliação. Eles querem ter outras e novas intervenções didáticas na sua sala de aula, o que conseqüentemente coopera com seu trabalho docente.

Receber estagiários vai além de delegar tarefas e se constitui como um momento de avaliação, reflexão e outros direcionamentos docentes. Lima e Aroeira (2011, p. 118) destacam “a importância do estágio na identificação com a profissão de professor e na necessidade de diálogos reflexivos entre formadores e formandos”. Este é um momento de avaliação e de novos direcionamentos, a aprendizagem é social “a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar os dados dos outros [...]” (LIMA; AROEIRA, 2011, p.119).

### 7.3 Parceria entre universidade e escola, situações críticas

A parceria entre universidade e escola é algo enfatizado nas Diretrizes para a Formação Docente desde a versão de 2002. Esta relação entre universidade e escola só é possível acontecer de fato devido à abertura e acolhimento que os professores oferecem ao se tornarem supervisores. Conforme já comentado no Capítulo 2, as Diretrizes discriminam a necessidade da parceira, mas não indicam como a mesma vai acontecer e quais retornos os supervisores terão ao receber estagiários, uma vez que suas atividades docentes aumentarão em detrimento das orientações e do tempo que eles terão que disponibilizar no novo encargo de trabalho.

As falas dos participantes apontaram vários direcionamentos, conforme é apresentado na figura 14.

**Figura 14 - TEMA 3 GF2: Parceria entre universidade e escola**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Os professores participantes descrevem que, no geral, quem procura os professores da Educação Básica para realizar a parceria, a organização e a atuação dos alunos estagiários durante o estágio supervisionado são os professores orientadores dos cursos de licenciatura. Algumas vezes são os licenciandos que fazem o diálogo de abertura para ver se é possível ter estágio com determinado professor.

*Temos três cursos aqui no Espírito Santo. Na FAMES, a professora orientadora procura a gente para saber se a gente aceita ou não; com ela definimos quantos alunos, horário e os estagiários de cada dia. Legal, porque ela dialoga com bastante antecedência; assim eu já sei quantos estagiários virão e assim eu me planejo. Na UFES, o professor orientador entra em contato, mas os alunos também procuram a gente pra organizar seus horários. Da faculdade Clarentiano, licenciatura híbrida, ninguém nunca me procurou, não conheço como funciona. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Apesar dos desafios encontrados relacionados à parceria que é realizada entre os professores das duas instituições, percebe-se que se tem buscado estabelecer vínculos.

*Quem sempre me procura é a professora orientadora da FAMES, que já traz um cronograma com as datas e tudo que eles vão realizar, tipo, quantas aulas de observação, quantas de regência de classe, dia que começa e termina o estágio. Tudo bem organizado. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A parceria vai além da assinatura de um contrato de estágio ou de um convênio entre Secretarias de Educação e Instituições formadoras. É preciso que haja uma relação de colaboração, na qual as partes apresentem uma visão compartilhada, tenham clareza dos seus papéis o que implica em ter uma relação de trabalho em equipe, funções compartilhadas, responsabilidades definidas e tomada de decisão em conjunto.

Segundo os participantes, o estágio ocorre em três fases; observação, entrega do planejamento e regência de classe.

*Logo que eles chegam e fazem o período da observação, eu peço para que eles apresentem uma proposta do que eles querem fazer. Antes de começar a regência de classe, a gente faz uma avaliação junto dos conteúdos, do projeto proposto. Às vezes ele pode apresentar alguma coisa que está muito fora da idade ou está muito aquém do grupo que ele está observando. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A parceria consiste em contribuir com o planejamento do estagiário, observar suas propostas e dialogar para que o momento de atuação com os alunos seja de êxito para quem está em formação inicial docente.

*Mas é importante que eles entreguem os planos durante o processo e não no final, pois assim eu não consigo avaliar o que ele escreveu e o que ele fez, fica ruim saber tudo só no final do estágio. Eles trabalham, geralmente em duplas, as vezes em trio. Eu não exijo que somente um estagiário atue durante uma aula inteira. [...] Eles também acompanham as atividades de rotina como almoço, deslocamento pela escola, as vezes um evento que tem e é preciso levar as crianças pro pátio, um dia de cinema fora da escola, um dia de contação de história no pátio. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Cabe ressaltar que a fala de Aurora expressa forte compromisso na formação do estagiário, embora ela não receba nenhum tipo de bolsa de incentivo para

realizar este trabalho extra. Outra participante mostra sua preocupação com o processo até sua etapa final:

*É uma construção, um processo articulado com um fechamento final, porque tem que ter um produto final. Essa apresentação ou esse concerto, esse produto era levado à comunidade escolar. Então eu sempre amarrei assim pra justamente o estagiário pensar no trabalho escolar como algo que também é pra todos, pra escola. Até surgiu uma criação musical de dois estagiários e foi bem bacana, inclusive a apresentação foi até levada pra Secretaria de Educação. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Ocorreram críticas à universidade e à parceria, que nem sempre ocorre do modo esperado. A fala de Rafael aponta uma lacuna que ele enxerga:

*A universidade tem a organização dela e a escola também sua organização própria. Cada um segue sua vida independente, sendo que a universidade está formando um profissional docente para atuar na educação básica. Olha a loucura disso tudo. Eu, universidade, formo pessoas, mas não mostra para os licenciandos a amplitude do lugar que ele vai trabalhar. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Manuela tem opinião complementar à de Rafael:

*Outra coisa que eu acho também muito importante é esse diálogo da instituição que vai inserir o estagiário dentro da escola, eu acho que essa fala, os combinados, as parcerias, elas precisam ser bem dialogadas, bem mais amarradas. Para a escola estar funcionando direitinho, na minha visão, o estagiário precisa vê-la de forma inteira. Cada um tem sua função e fazem assim as coisas funcionarem, se não, fica difícil e complicado o trabalho escolar. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

As afirmações de Rafael e Manuela evidenciam fragilidades no que se refere à parceria e ao funcionamento dos estágios nas escolas. Esses professores estão destacando a falta de clareza com relação aos papéis que cada instituição deve cumprir. Esse tipo de queixa sobre a falta de interação entre a escola e o centro formador também foi detectado nas pesquisas de Silveira (2008) e Borges (2012). Somados aos dados colhidos neste estudo, percebe-se que, apesar das Diretrizes apontarem para a parceria entre escola e universidade, ainda há lacunas a serem preenchidas, pois os professores supervisores não estão se sentindo contemplados. É preciso estar atento para tais questões, e sobretudo, no acompanhamento da universidade pois é nesse sentido que se revela uma sobrecarga para o professor em relação a supervisão dos estágios nas escolas.



O Instrumento de avaliação do estagiário foi um item que apareceu nos dois grupos focais. Quando se fala em avaliação, não se pode deixar de levar em conta a concepção que fundamenta o instrumento avaliativo. Na concepção progressista, diferente da tradicional na qual se analisa apenas o resultado final, a avaliação ocorre de forma contínua, considerando tudo aquilo que foi construído durante o processo de aprendizagem.

*As avaliações são diferentes, depende do lugar que o estudante está cursando. Na FAMES, eu recebo uma ficha de avaliação e têm vários pontos para eu avaliar: os conteúdos, a metodologia, a forma de atuar, a assiduidade, a pontualidade, relacionamento ético na sala de aula, os recursos audiovisuais usados e a apresentação e entrega dos planos de aula nas datas previstas. A ficha tem vários pontos que ajudam o professor a ter alguns critérios na hora de fazer uma avaliação mais ampla, mais processual do estagiário. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Os cursos têm critérios diferentes de avaliação dos estagiários. Na FAMES, o professor participa mais do processo avaliativo. Para os participantes, parece que a avaliação do estagiário (aferindo nota) é uma forma de mostrar a valorização de seu trabalho durante um semestre em que esteve acompanhando o estagiário nas aulas.

Por outro lado, na UFES a avaliação acontece em forma de um diálogo qualitativo entre os professores da escola e da licenciatura. Percebo dois exemplos, numa mesma cidade, que mostram como essa avaliação pode ser diferente.

*Eu faço avaliação do processo de estágio de cada aluno. Me lembro bem porque eu tinha que colocar as minhas impressões sobre o aluno, como ele foi no estágio. Eu me recordo de escrever sobre cada aluno, sobre vários itens do desempenho dele. Eu preencho uma ficha e envio para o orientador. **Minha avaliação é considerada no processo do estágio.** (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

O trecho grifado mostra a importância que a supervisora dá ao ato de sua opinião ser considerada ao ser dada a nota final do estagiário, sentimento que é compartilhado por Aurora.

*Como eu recebo estagiários das duas faculdades, eu vejo as diferenças entre o processo avaliativo entre um curso e o outro. Eu gosto mais quando a avaliação é feita em conjunto e quando consideram minhas observações. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Ângela, por ter sido bolsista supervisora do Programa de Residência pedagógica, fez uma comparação entre Residência Pedagógica x o Estágio Supervisionado. Ela avaliou como positivas as atividades realizadas pelos estagiários durante o RP, bem como o tempo de permanência nas escolas:

*Eu supervisionei um período, um programa diferente, de acompanhamento de licenciandos. Foi quando a UFES abriu o Programa Residência Pedagógica. A gente ficou com os licenciandos, durante um ano um ano e meio. O programa Residência Pedagógica é diferente do estágio obrigatório, esse “estágio” foi muito interessante porque o licenciando, que eu o chamava de estagiário, ficava por um período maior dentro da escola e assim ele conseguiu entender melhor toda a dinâmica, a rotina, o dia a dia da escola, o cotidiano escolar. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Na opinião de Ângela, este tempo maior que o estagiário passa na escola quando atua em um programa como o RP, permite que ele conheça outros momentos da realidade escolar

*Porque na rotina da escola, o professor de música vai ter que parar a aula, no conteúdo em que ele estiver trabalhando, para cumprir aquele horário da alimentação quando é no caso da Educação Infantil. A rotina da Educação Infantil, principalmente, com momento de almoço ou janta, dependendo do turno, exige formas diferentes do professor lidar com seus tempos e seus conteúdos nestes espaços educativos (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Para Ângela, os licenciandos que atuam no RP tem um tempo maior na escola e, conseqüentemente, percebem mais as rotinas escolares, mas nada impede que o momento de estágio supervisionado proporcione situações nas quais os estagiários compreendam como o professor organiza seus tempos educativos dentro da Educação Infantil ou outros segmentos.

A valorização do professor supervisor foi algo enfatizado por estes participantes, que se ressentem de não terem apoio similar aos professores bolsistas do RP e do PIBID.

*Eu penso que de alguma forma o professor supervisor deveria ter uma valorização também como outros programas, como eu disse, eu atuei no Programa Residência Pedagógica. Porque de tudo que a gente falou aqui, **nós professores supervisores vamos dedicar um tempo, além daquilo que a gente já faz, com o estagiário.** Porque o professor tem tarefas extras escolares, às vezes leva uma atividade para casa, para imprimir na sua impressora, compra aquele*

*material que não tem na escola, isto sai do bolso dele. [...] **Eu penso que as instituições precisam reconhecer o nosso acúmulo de trabalho**, o nosso tempo que é compartilhado com supervisões. Porque tem muito professor que não aceita, ele fala: “Não, eu não quero estagiários, eu já tenho muito trabalho, eu não quero me dedicar na formação de uma outra pessoa e ter responsabilidade, fazer com que ele aprenda comigo, não eu não quero estagiário, não quero ter este trabalho a mais. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Ficou claro para os participantes que, ao receberem estagiários, há uma sobrecarga do seu trabalho realizado diariamente. Conforme comentado no Capítulo 2, as Diretrizes não pressupõem que os professores da Educação Básica, que têm seus tempos de trabalho destinados aos alunos e ao processo escolar, tenham que reservar tempo extra destinado à supervisão. Como foi visto anteriormente, eles se dedicam ocupando-se dos planos de aula dos estagiários, bem como das avaliações. Ou seja, as Diretrizes preveem parcerias, sem levar em conta que, devido ao acúmulo de trabalho, alguns professores se recusarão a aceitar estagiários.

Rafael enfatiza a falta de valorização do trabalho docente ao afirmar que:

*Também concordo com vocês. A gente gosta do que faz e sempre fez e sempre aceitou estagiário, algumas aqui são professoras supervisoras há mais de 10 anos e sempre tiveram boa vontade, compromisso ético e político com a formação, mas é preciso que haja mais valorização do professor supervisor. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

O que de fato acontece é que quando esses professores assumem a supervisão, este trabalho a mais é realizado dentro das mesmas horas destinadas ao ensino de seus alunos. Ou seja, eles não se sentem contemplados nem valorizados pelo próprio Sistema de Educação Brasileiro. As questões que eles apontam representam desafios que eles deverão enfrentar, e que serão mais detalhados no próximo tema.

## 7.4 Situações desafiadoras

Vários aspectos contemplam este tema, situações desafiadoras, principalmente, quando os professores de música estão supervisionando os estágios, conforme demonstra a figura 15 a seguir.

Figura 15 - TEMA 4 GF2: Situações desafiadoras



Fonte: Elaborada pela autora.

Mudanças no planejamento e na sala de aula são as primeiras alterações que acontecem na organização do trabalho docente do professor supervisor ao receber estagiários. Aurora afirma que seu “*planejamento fica mais complicado quando chegam os estagiários. Porque eu não tenho só um, eu tenho 10 estagiários, teve época que eu recebi 14, 15 Estagiários, muita gente*” (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). Ou seja, os estagiários causam uma certa modificação não apenas na escola, como no planejamento do supervisor.

*Eu como professora preciso saber se a pessoa anotou as observações, as pontuações que eu fiz. A nossa rotina é muito mais cansativa, porque acaba a aula, a gente entrega as crianças, mas seu trabalho não encerrou. **Além das minhas responsabilidades como professora, eu tenho que falar com o estagiário sobre a aula, ver o plano de aula que ele fez, ver se ele quer tirar alguma dúvida. Aí vem as perguntas dos estagiários: “Por que aconteceu assim? Por que com aquele menino você agiu assim e com aquele não?” Quase não tenho momentos livres.** Esta é a percepção que eu*

tenho. Quando eu tenho alunos e mais os estagiários, é pesado. **Modifica a rotina porque a gente tem responsabilidade com os alunos que são da instituição e com esses que chegam que são estagiários**, então, a gente tem trabalho dobrado (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Percebo que os professores supervisores acabam tendo uma responsabilidade maior em articular alunos e estagiários no mesmo tempo-espaço escolar. “O planejamento fica completamente alterado. Tudo muda completamente. Na Educação Infantil tem muito do que a Aurora falou da questão a respeito da quantidade de Estagiários que a gente tem” (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). O “muito mais” a que Ângela se refere está ligado ao comportamento das crianças quando recebem estagiários:

*Qualquer outra pessoa que chega na sala de aula, essa criança quer atenção, ela quer aparecer, ela quer que essa outra pessoa também a perceba. Porque ela quer ser vista por essa outra pessoa, esta nova pessoa. **E aí, aquela criança que geralmente não se comporta daquele jeito, nossa, naquele dia porque chegou uma pessoa nova, ela quer se aparecer e as vezes a turma toda fica agitada.** A sala de aula fica diferente. Muda completamente a rotina, a sala de aula e a vida da criança. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Rafael concorda com Ângela e dá uma opinião similar:

*Meu planejamento, minha sala de aula mudam totalmente, foi o que Ângela falou. Meu planejamento do conteúdo praticamente não muda, vou seguir o que planejei. O que mais muda é o comportamento dos alunos. Querendo ou não a galera estranha quando pessoas novas chegam na rotina, no espaço escolar. Isto também acontece no fundamental 2 que tem crianças e adolescentes. O comportamento do aluno muda completamente, às vezes quem não fala quer falar, quem fala muitas vezes se retrai. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Porém, com relação ao comportamento e da rotina da sala de aula, Manuela exemplifica como faz para lidar com tais questões.

*Eu começava sinalizar as crianças, **eu ficava mais ou menos um mês e avisando:** “Pessoal, veja bem, fundamental 1, **olha, a gente vai receber os estagiários, alguns professores, eu até falava professores**, eles estarão aqui comigo com a Tia Manuela. Eles vão ficar aqui na frente, Tia Manuela estará lá atrás assistindo tudo.” **Eu ficava falando, fico aliás, avisando. Por quê? Justamente para não ter muito Impacto**, porque realmente se chegar o primeiro dia e não avisar, fica aquela coisa, eles acham que vai ser uma oba, oba,*

*algumas crianças acham que é mesmo legal ter novos tios e tias e aí, já viu, ninguém segura (risos). Eu preparava a minha “clientela”, porque a minha clientela na escola é quente (risos), eu os avisava do que iria acontecer, das mudanças, desta forma, os Estagiários não teriam logo aquele susto. Isto deu muito certo. **Esta foi a solução que eu encontrei pra ter menos impacto na turma e no comportamento dos alunos ao receberem professores novos, ou seja, os estagiários.** (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Foi interessante observar que o grupo gostou da forma como Manuela gerencia e ameniza a inclusão dos estagiários e a interação com seus alunos. A fala de Manuela proporcionou uma troca de experiência, quando mostrou que, além de gerenciar a entrada dos estagiários nas turmas, sugeriu algo novo para os colegas de trabalho do GF2: *“Que bacana, Manuela, gostei desta sua forma de apresentar e dialogar com seus alunos a entrada dos estagiários nas suas turmas. Também vou usar esta estratégia”* (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

As distintas Diretrizes para formação docente não levam em consideração que esta dinâmica de recepção de estagiários envolve a modificação de todo o planejamento e atuação dos professores supervisores, obrigando-os a se reorganizar e a ocupar seu tempo com novas funções. Outro desafio apresentado com a chegada dos estagiários é lidar com os impactos relativos à presença masculina na sala de aula, uma vez que na Educação Básica, principalmente, na Educação Infantil, as crianças estão habituadas com as professoras.

*Eu percebo que a criança muda muito quando os estagiários são do sexo masculino. Eu percebo uma dificuldade maior, principalmente na Educação Infantil quando um homem entra na sala de aula. **As crianças exigem um pouco mais de atenção dessa figura masculina que também representa a figura paterna.** Eu percebo essas diferenças, essas carências. Algumas vezes que eu recebi estagiário do sexo masculino, eu percebi essa diferença e tenho sempre este cuidado. **Quando uma criança corre para abraçar o estagiário, eu tenho este olhar atento.** Quando estão sentados na rodinha, a criança quer ficar abraçada com esses estagiários do sexo masculino. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A situação apontada por Ângela aparece como “perigo” e requer o cuidado e mais atenção do professor supervisor: Como deixar a proximidade sem que alguém de fora pense que está sendo estimulado o abuso sexual? Os professores assumem muitas responsabilidades ao lidarem com as crianças e com a inserção dos estagiários essa questão é outro desafio complexo. A fala dos professores deixa claro este cuidado na proteção da criança, e, ao mesmo tempo, a condução para

que o estagiário homem saiba atuar corretamente. São duas dimensões de cuidados. Outro aspecto ligado ao professor é ressaltado por Rafael: *“Fui professor de música contratado uns 3 anos na Educação Infantil, as crianças exigiam muito da minha atenção, a falta da figura paterna nas casas deles é percebida na relação que eles têm com a gente do sexo masculino”* (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). A carreira docente é uma carreira que, historicamente, é delegada às mulheres. Por outro lado, a música é uma profissão que tem uma maioria de homens. *Eu não tive problemas com as mulheres. Para homens, a relação com as crianças na escola, eu sei que é desafiador* (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). No Ensino Médio há mais professores do sexo masculino. Quanto menor a faixa etária, mais mulheres atuam e, conseqüentemente, as crianças cobram mais atenção da figura masculina.

Os participantes do GF2 apresentaram os impactos da presença masculina e como lidaram com tudo isto, ou seja, um trabalho a mais para eles. Acredito que esse seja, talvez, um dos motivos pelos quais alguns professores não aceitam estagiários na sua sala de aula; lidar com algo ou alguém novo exige muita atenção, cuidado e flexibilidade do supervisor.

O espaço escolar que inclui professores, alunos, técnicos, direção, apoio organizacional (porteiros, assistentes de limpeza) são impactados com a entrada de novas pessoas nas unidades de ensino. Para lidar com tais mudanças, os participantes apontaram algumas questões que eles acham imprescindíveis nos estagiários, tais como postura e responsabilidade do estagiário ao adentrar na escola. Manuela apresenta que já vivenciou esta situação.

*Tive alguns percalços somente com uma estagiária que acabou reprovando por causa da falta de responsabilidade com o horário. Tem gente que você marcar 13h, a pessoa chega 13:30. Mas a escola também tem regras pro meu aluno e pro estagiário.* (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Apesar de alguns estagiários atuarem em diversos contextos sociais e educativos de ensino de música, a escola apresenta suas características próprias e direcionamentos diferentes de alguns espaços como instituições religiosas ou de projetos sociais.

*Eu acho que o primeiro ponto, Manuela já falou, que é a pontualidade. Porque a escola é um espaço engrenado, se todo mundo não estiver no momento ou até antes do momento que for solicitado, alguém ficara sobrecarregado ou alguma coisa não vai*

*acontecer. Segundo ponto, que o estagiário não espere tudo do supervisor. O estagiário precisa ter um planejamento, pois tentar improvisar, não vai dar certo. O plano de aula é essencial, ele não pode chegar na sala de aula sem este direcionamento, este norte. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

As mesmas questões apresentadas por Rafael são encontradas nas falas do GF1 que revelaram o despreparo dos estagiários ao chegarem na escola. Eles acreditam que esses licenciandos deveriam ser melhor orientados a respeito das responsabilidades e do planejamento que os estagiários precisam ter, caso contrário, as experiências podem não ser positivas [...] *“eu também tive experiências muito ruins, vou falar, péssimas. [...] Poxa, o estagiário marcou três vezes intervenção e faltou as três vezes”. [...] (Demétrio, GF1 piloto, realizado em 23 jun. 2021).* Ângela vai ao encontro da fala de Demétrio e das questões relacionadas à responsabilidade do estagiário. *“Se o estagiário não chegar, eu vou ter que mudar tudo, o meu planejamento, o material que eu não separei, organizar isto em cima da hora, eu vou ter problemas (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Outro desafio surgiu durante a pandemia da COVID-19, quando os órgãos governamentais decretaram medidas de prevenção, como o isolamento social. Assim, as instituições de ensino necessitaram fechar as portas e começaram a ofertar o chamado ensino remoto. Essas medidas também alteraram a relação do estágio durante a pandemia.

Os supervisores que aceitaram estagiários neste período de pandemia, os receberam por se sensibilizar com a condição daqueles licenciandos que precisavam se formar. *“O período da pandemia foi muito difícil porque os licenciandos precisavam fazer estágio, porém as escolas não estavam aceitando fazer estágio, foi um período bastante complicado” (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).* Para resolver esta questão, os estágios de 2020 a 2022 foram realizados de forma remota.

*No auge da pandemia em 2020, na Educação Infantil, houve estágio online. A gente tinha alguns encontros quinzenais dos estagiários com as crianças, porque as aulas da escola também estavam online. A aula era de forma remoto, pelo Meet. Esse momento de interação, de aula, durava cerca de 50 a 60 minutos de duração. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*



As professoras que receberam estagiários na de forma remota tiveram que criar alternativas para aquele momento, conforme explica Ângela:

*A gente trabalhava várias propostas, os estagiários participaram dessas aulas online. Eu conversei com os estagiários, fizemos reuniões e nos dias das aulas remotas eu os incluía. A aula acontecia assim: tinha um momento de contação de história que um estagiário iria fazer, o outro estagiário já ia fazer a atividade da música. Cada um da sua casa fazia o que podia, um estagiário tocava violão, outro já soltava uma música do YouTube. Foi isto que eles conseguiram fazer na prática. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

O desafio maior foi quando as escolas voltaram ao modo presencial, mas as universidades permaneceram no remoto, o que aumentou ainda mais o trabalho dos supervisores, uma vez que precisaram receber e fazer supervisões fora do horário de trabalho, é o que relata uma professora.

*Hoje, 2022, a rede municipal de Vitória já voltou às aulas presenciais, estamos com as salas de aula completas e aulas normais. Mas a federal, de acordo com o documento que os estagiários apresentaram, eles não poderiam ter aulas presenciais, nem voltarem para as nossas escolas, o estágio deles só pode online. A gente, como professor supervisor, não tem muito o que fazer, pois as aulas que os estagiários deveriam assistir, estão no presencial. Agora, em 2022, minha aula não é transmitida de forma remoto e eles estão fazendo estágio online. Então como fica? Ficam somente em encontros online – somente eu e os estagiários, sem alunos da escola. A formação, o estágio deles está ficando mais por ouvir nossas experiências no contraturno, pelo encontro que temos pelo Meet ou outra plataforma. Eu compartilho a experiência, mostro fotos de algumas atividades, explico como eu lecionei tal conteúdo.*

Esta situação de estágio *online* sem os alunos da escola muda completamente a visão e a interação do estagiário. Por outro lado, demonstra o compromisso político e educativo desses supervisores e revela a sobrecarga que os supervisores têm com atividades fora do seu expediente de trabalho.

Esse compromisso dos supervisores parece ser movido pela empatia: “O estagiário não pode ficar esperando, ele tem muita coisa para fazer e precisa realizar o estágio para se formar na licenciatura” (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). Assim, temos mais um exemplo do compromisso desses professores, pois atuam além de suas cargas horárias para aceitar os estagiários da UFES. Isto mostra o professor supervisor buscando formas para resolver um problema surgido, o que

indica que, por parte da universidade, não houve empenho em tentar solucionar este problema:

*Desde meados de 2021, a escola voltou a funcionar na forma presencial, A UFES envia apenas um documento falando que o aluno não pode fazer o estágio online e pronto. Os estagiários ficam perdidos, pois só podem fazer o estágio online e a escola está na forma presencial. **Em relação ao estágio online, fica difícil porque a federal não veio conversar, não veio saber como estão as aulas, como está funcionando a escola, assim fica difícil fazer parceria.** (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

A falta de diálogo entre as instituições ficou clara nesta situação. Para as supervisoras não é um documento que define o compromisso de um do estágio a ser realizado dentro das escolas. As supervisoras cumpriram seu papel em um acordo que nem existia, uma vez que a universidade não foi conversar para resolver o problema do estágio. As direções de ensino dos cursos de graduação não ouviram os professores nem ponderaram sobre as realidades das unidades de ensino da Educação Básica.

*No momento agora, fevereiro de 2022, eu só estou recebendo alunos da UFES. Eu estou fazendo na medida do meu possível os encontros com os estagiários. **A federal tem suas regras, mas a escola também tem as suas.** (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

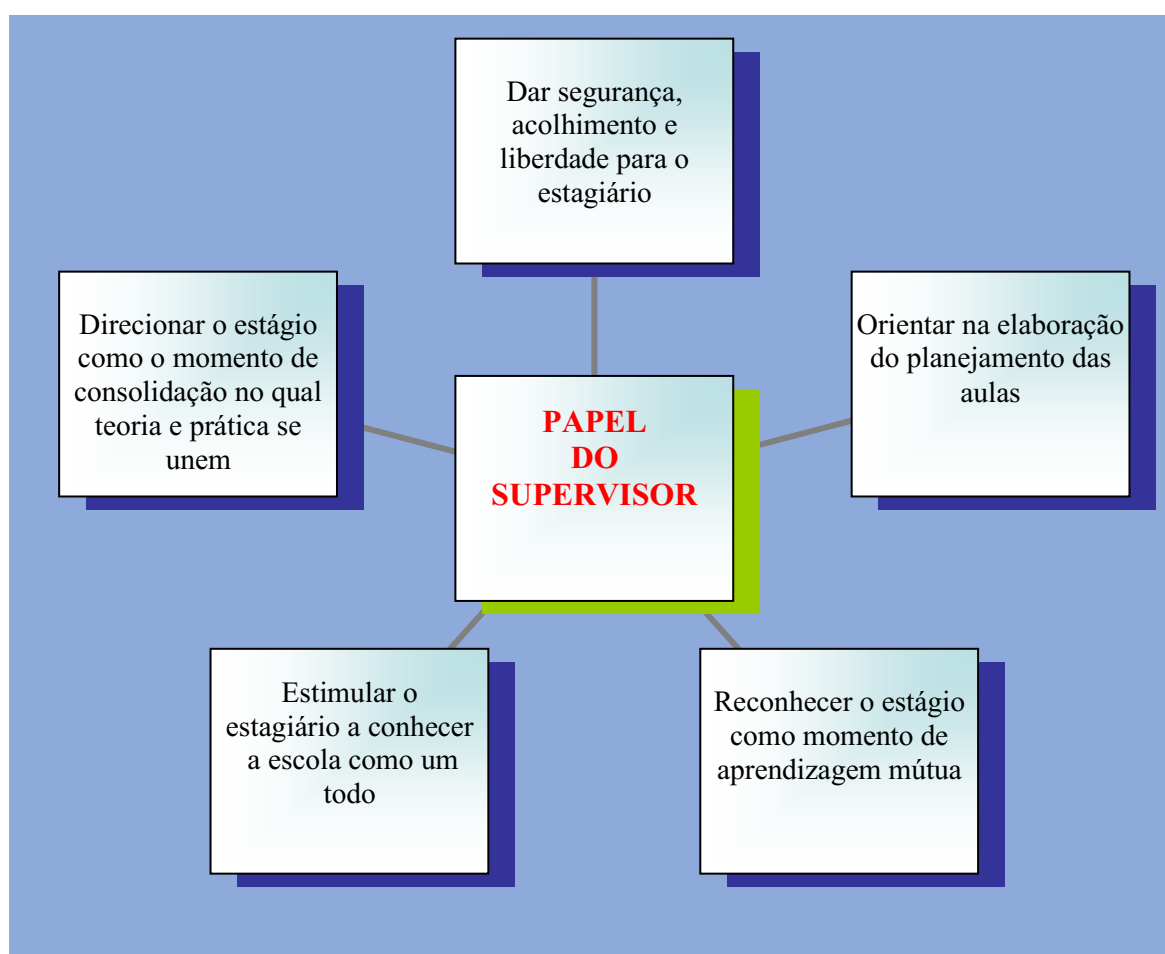
Cada espaço tem suas limitações e suas regras, porém os supervisores ficam com a parte mais difícil da parceria, pois além de inserir o estagiário, precisam buscar formas diversas de contemplar o estágio supervisionado nas suas demandas educativas. Para os participantes, cada instituição precisa conhecer e respeitar as regras uma da outra e não simplesmente sobrecarregar ou achar que a escola precisa, de qualquer forma, inserir o estagiário. A parceria precisa ser igualitária para todos.

*Entendo que cada gestor tem as suas impressões sobre a pandemia e isto precisa reverberar na organização e reorganização dos cursos e, conseqüentemente, na forma de repensar o estágio supervisionado para que a parceria seja equilibrada para todos. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

## 7.5 Papel do supervisor

O tema surgiu nos dois grupos focais. O supervisor é um profissional de extrema importância, pois é com esse docente que a parceria entre escola e universidade de fato se concretiza. O papel do supervisor, apresentado na figura 16, se estabelece quando ele assume ser mediador, orientador e supervisor e não apenas aquela pessoa que recebe estagiário.

**Figura 16 - TEMA 5 GF2: Parceria entre universidade e escola**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Para os participantes, seu papel como supervisor consiste em orientar os estagiários na elaboração do planejamento e na execução das aulas. Checar se o licenciando foi bom ou ruim não é uma atitude pedagógica, os professores afirmam que direcionar o processo do estágio é um dos seus atributos.

*Depois de observarem o perfil da escola, eles vão elaborar, sob minha supervisão, os conteúdos das aulas, considerando os alunos, a localidade e o perfil da comunidade. Os estagiários também elaboram os planos de aula para serem aplicados com o grupo de*

*alunos e na conclusão do estágio fazem o relatório final. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Segundo Aurora, suas orientações acontecem logo após o período de observação, ela os ajuda a planejar suas aulas conforme o perfil de cada turma. O mesmo acontece com Manuela: ela considera a fase de observação um momento oportuno de diálogos.

*Na minha aula tem a presença dos estagiários, eles chegam, eu converso e eles começam observando a aula, o nosso trabalho. No final do dia eu perguntava: “E aí, como foi este momento de observar e conhecer a turma do Ensino Fundamental?” Depois de observarem o perfil da escola, alguns falavam: “Professora de Deus! Como que você consegue fazer esta dinâmica? E os meninos! Como é que eles te ouvem?” Eu respondia: “calma, isto aí vocês vão conseguir fazer e entender à medida do possível, à medida que vocês interagem com a turma.” (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Os professores supervisores do grupo focal procuraram ajudar os estagiários, propiciando condições efetivas para que o estágio realizasse de maneira proveitosa para o licenciando. Dar suporte ao estagiário, deixá-lo seguro, foi descrito como um papel importante do supervisor. É o que descreve a fala de Ângela (GF 2, realizado em 23 fev. 2022): *“Eu tenho que dar um embasamento para ele, tenho que instruir na elaboração dos planos”*. Rafael ratifica as orientações feitas pela sua colega de trabalho e dá liberdade para novas propostas na fase de planejamento.

*Eu supervisiono assim: no período da observação eu já venho discutindo com eles a respeito do plano de estágio. Eu falava com eles para não seguirem somente o roteiro das minhas aulas, que eles poderiam planejar outras coisas. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Ângela e Rafael dão sugestões na elaboração do plano aula, o que indica preocupação de ajudar o estagiário a se sentir seguro na hora da regência de classe.

*Isso mesmo Ângela, por isso eu dava a dica de dividir a aula em três ou quatro momentos, para eles dosarem o plano e dividirem em partes, para assim darem conta dos 50 minutos, pois este tempo de aula é todo deles. Eu falava: divide a aula em vários momentos, momento inicial de boas-vindas, momento de apresentar o conteúdo, momento de atividade de compreensão do conteúdo e momento de revisão e de finalização. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Identifico que os professores, ao assumir o papel de supervisores, proporcionaram contribuições como: orientações objetivas quanto ao planejamento e atuação direta com os alunos, liberdade na escolha de conteúdos e apresentação de novas propostas de trabalho. Este cuidado dos supervisores entrevistados indica uma atitude que vai muito além do que previsto legalmente. Tal comportamento evidencia, mais uma vez, a responsabilidade que eles assumem na formação dos licenciandos. Este tipo de compromisso também foi observado por Borges (2012, p. 113). Para o autor, esse tipo de relação [...] “possibilita o diálogo que envolve não somente os professores supervisores e parceiros, como também os futuros professores e alunos das unidades escolares”. Esse processo facilita a realização das atividades do estágio supervisionado e integra alunos, estagiários e supervisores no processo educativo.

Dar segurança, acolhimento e liberdade para o estagiário é outro papel do supervisor enfatizado pelos participantes. O compromisso afetivo foi algo enfatizado ao aceitarem estagiários nas suas aulas.

*Este lugar de supervisionar é um lugar muito sério e por dois motivos. Primeiro: o acolhimento à pessoa que está estudando, mas que não tem noção nenhuma do que é uma escola na experiência dele como docente. Ele conhece a escola como estudante. Este acolhimento, eu acho que é um momento e uma função muito importante. [...] O supervisor precisa deixar o estagiário seguro neste ambiente, que as crianças às vezes se espantam, estranham uma pessoa nova. É importante situar o licenciando neste espaço educativo escolar. A supervisão precisa deixá-lo seguro daquele ambiente, daquele espaço e ajudá-lo nesta questão de saber e ser um professor. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Rafael também afirma que buscou ajudar os estagiários a se sentirem seguros no espaço e na atuação docente diante dos alunos.

*Eu acho que a minha função, o meu papel como supervisor é dar um suporte, ajudar o estagiário pra que ele sinta seguro no estágio. Porque quando o estagiário chega na escola, ele vê que as coisas não são tão fáceis, mas que ele tem e pode contar com o supervisor, porque eu o deixei seguro, também o deixei à vontade para ele apresentar as ideias do plano de estágio. O supervisor dá este apoio, este suporte. (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Rafael afirma que, como supervisor, assume um papel importante na formação docente inicial. Receber um estagiário, não é simplesmente proporcionar um espaço para apresentar um conteúdo, mas acolher e contribuir com a formação

profissional dando apoio e suporte. Acolher um estagiário é mais uma ação, uma tarefa a mais para os professores, que poderia utilizar esse tempo atendendo apenas seus alunos, mas por causa do compromisso afetivo, recebe os estagiários, participando da formação inicial de um futuro profissional docente de música.

A afirmação de Ângela revela apoio e suporte: *“Eu tenho que abrir um leque de oportunidades para ele. Não é só o estagiário chegar lá na escola, assistir a minha aula e ver o que funcionou e o que não funcionou e tudo beleza, não é assim”* (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022). A fala de Ângela deixa claro que ela incorporou algo que a legislação nem comenta. A legislação só menciona a necessidade da parceria, mas não expressa como deve ser a atuação dos supervisores. Ao se mostrar uma pessoa organizada e comprometida, Ângela assume a supervisão com muita responsabilidade, mesmo não tendo bolsa.

O papel de ser apoio, suporte e segurança acentua o compromisso que esses professores têm com o estagiário e sua formação inicial docente.

*Penso que eu, como professora supervisora, tenho que auxiliar e dar segurança ao estagiário logo no início da observação. Nessa fase, é preciso que o estagiário possa, no tempo devido ali, que é no período de estruturar o projeto de estágio, elaborar seus planos de aula. É preciso que o licenciando tenha sucesso no momento em que ele vai atuar com os conteúdos que são direcionados diretamente para as crianças. O supervisor dá este apoio, este suporte. (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Manuela enfatizou que ao dialogar com os estagiários solicita que os mesmos façam uma devolutiva para toda a escola, estimula e pontua que ele não é estagiário somente de uma professora, mas que a escola como um todo é um espaço educativo e que todos os setores precisam ser contemplados com o estágio supervisionado de música. Percebo que a atitude de Manuela expressa sua visão e estimula o estagiário a refletir sobre seu papel no espaço escolar. Segundo Zeichner (2008, p. 546), direcionar os licenciandos para uma ação reflexiva é uma forma de mostrar que o professor reflexivo é uma atitude que se deve buscar a cada dia na profissão docente. Não é simplesmente chegar na escola e sair, é necessário perceber que a sala de aula faz parte de um todo e ele como licenciando não é apenas estagiário de uma professora, mas de toda a comunidade escolar.

*Eu acompanhava o plano de aula dele e caso desse alguma alteração ou uma mudança muito grande, aí eu fazia uma sugestão. [...] O estágio é uma construção, um processo*

*articulado com um fechamento, porque tem que ter um produto final. Essa apresentação ou esse concerto, esse produto era levado à comunidade escolar. Então eu sempre amarrei assim para justamente o estagiário pensar no trabalho escolar como algo que também é pra todos, para escola. Até surgiu uma criação musical de dois estagiários e foi bem bacana, inclusive a apresentação foi até levada para Secretaria de Educação de Vitória. Veja que atuação, que performance bacana os estagiários fizeram, reverberou na escola e até na cidade. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Algo similar foi pontuado na pesquisa de Silveira (2008), que percebeu que a postura dos professores supervisores demonstra que eles apresentam maturidade profissional, identidade docente, experiência e tempo de trabalho “que lhes permitiu ressignificar conhecimentos, se autorizando a socializá-los como forma de compromisso com as futuras gerações” (SILVEIRA, 2008, p. 132). Essa mesma atitude foi encontrada nos professores deste GF2, que vai além do que simplesmente receber estagiários, mas revela também um compromisso com a formação dos estagiários que estão sendo supervisionados. Assim como no GF1, há uma preocupação com as licenciaturas de música, com a inserção destes futuros professores no mercado de trabalho. [...] “é a gente, supervisor, que consegue fazer com que o estagiário entenda a responsabilidade de ser um professor” (Aurora, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

Para os participantes, não basta dar uma abertura para que o licenciando atue, é preciso que ele compreenda o que é ser professor, principalmente, em uma escola regular que é diferente de projeto ou escola de música.

*Eu acho que o papel da gente enquanto supervisor lá na escola, não seria somente fazer uma avaliação do estagiário, mas sim oportunizar mesmo várias experiências e fazer com que ele sinta na pele essas vivências para a partir dali, daquele estágio, que ele tenha a oportunidade de conhecer o chão da escola, o que é ser professor dentro de uma escola, que é bem diferente de outros espaços educativos como uma escola de música ou uma ONG. (Ângela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Os participantes afirmaram que o supervisor precisa direcionar o estágio como o momento de consolidação entre teoria e prática. O Estágio é um componente curricular que pode contribuir com a interação da realidade escolar e da

profissão docente que se caracteriza com diversos saberes e a construção da relação entre teoria e prática. Aurora atribuiu essa interação ao papel do supervisor.

*Eu vejo assim o papel do professor supervisor: este professor supervisor precisa conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, tem que entender de planejamento de aula, tem que entender de didática infantil, de psicologia infantil. Todas estas disciplinas que caminham na licenciatura são colocadas juntas ali num espaço único da escola, na relação teoria e prática. É papel do supervisor também relacionar os aspectos educativos e políticos com a dimensão profissional docente quando ele está dialogando e faz os planejamentos com os estagiários. (Aurora, realizado em 23 fev. 2022).*

Segundo Aurora, o supervisor precisa contribuir com a profissão docente e para isso necessita compreender o espaço da escola na sua dimensão educativa, social e política. Percebo na fala da professora a importância que tem o Projeto Político Pedagógico em sua docência, o quanto esse documento tem contribuído para a identidade docente e para orientar o estagiário a respeito dos aspectos da cultura, do perfil e da comunidade escolar formada por professores, alunos, equipe técnica, equipe organizacional e familiares.

As Diretrizes de 2019 (BRASIL, 2019) no Capítulo III - da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente tem como VII princípio norteador: “A integração entre a teoria e a prática [...] (BRASIL, 2019, p. 4), algo enfatizado como papel do supervisor, conforme afirmou Aurora. Para Borges (2012, p. 27), a concepção da relação entre teoria e prática deve ser assumida pelos cursos de formação docente, assim como o compromisso de erradicarem a dicotomia que as pesquisas e a legislação mostram respectivamente, epistemológica e historicamente. Orientar os licenciandos para pensar o momento de estágio como práxis pedagógica foi um dos papéis que os participantes deram a si próprios e não apenas aos cursos de licenciaturas.

Planejar e fazer a relação entre teoria e prática é uma função também atribuída ao supervisor, segundo Manuela.

*Com relação ao papel do professor supervisor, eu concordo com os colegas. Para mim é um papel de muita responsabilidade, de compromisso com a formação docente do outro, a integração de teoria e prática é um aspecto fundamental quando se pensa o estágio supervisionado (Manuela, realizado em 23 fev. 2022).*



Borges (2012) trouxe à tona a questão da dicotomia entre teoria e prática e afirmou que é preciso “romper com a distorcida visão de que somente ao Estágio Curricular Supervisionado cabe a formação prática dos cursos de formação de professores e que à Universidade cabe a formação teórica” (BORGES, 2012, p. 89). De todo modo, mesmo sendo difícil essa concretização de uma visão que associe teoria e prática, é possível notar pela fala desses docentes que eles estão fazendo o máximo para mostrar a relação entre estes dois elementos.

Uma concepção de ensino que mostra proximidade com as ideias de Paulo Freire permeia a fala dos participantes que, mesmo estando no papel de professores supervisores, se veem como aprendizes e reconhecem o estágio como momento de aprendizagem mútua.

*Quando você tem uma outra pessoa que você precisa dar esse feedback, essa orientação, eu acho que você acaba crescendo junto com essa pessoa. (Ângela, realizado em 23 fev. 2022).*

Segundo Borges (2012, p. 47), profissão docente tem a especificidade de ser/se constituir como uma profissão inacabada e, como tal, em constante processo de construção. Os saberes de experiência, os sentidos e as percepções da prática formadora dos professores participantes também vão ao encontro de Nóvoa (1995), em que eles se autoavaliam e se colocam como aprendizes ao supervisionarem os estagiários.

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 25).*

A questão do aprendizado mútuo também foi algo enfatizado no GF1, os participantes optaram por aceitar estagiários também pelo fato dos mesmos contribuírem na profissão que eles exercem. Não é fácil e nem simples para o professor assumir a responsabilidade de ser supervisor, é algo que desafia, além da carga de trabalho a mais. Ainda assim, entretanto, os participantes acreditam que aprendem com estas situações desafiadoras. O aprendizado ocorre entre professor e estagiário, também entre os próprios estagiários. “*Todos nós aprendemos com o outro, por isto o processo educativo é responsabilidade de todos*” (Aurora, realizado em 23 fev. 2022).

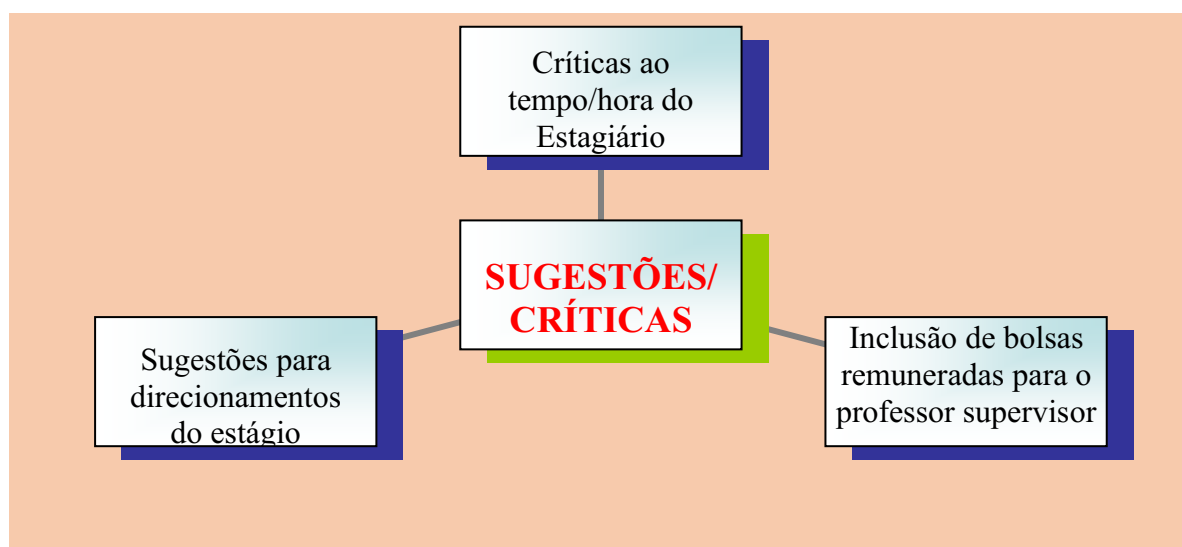
As falas dos entrevistados mostram que, na prática, eles atendem aos requisitos enunciados por todos os teóricos que foram tomados como referência nesta tese. Para eles, tornar-se um professor supervisor é acrescentar em suas tarefas a responsabilidade de auxiliar e orientar futuros professores em suas experiências didático-pedagógicas, principalmente no contexto educativo da Educação Básica.

## 7.6 Sugestões e críticas

Os participantes reconhecem o estágio como um momento de grande valia na formação de professores. Apesar disso, tecem críticas e sugestões sobre os modos e as formas como o estágio supervisionado tem sido operacionalizado entre universidade e a escola.

Embora este tema pareça ser menor por ter menos códigos, ele é de suma importância por trazer a voz dos professores em relação ao que eles acreditam que possa ser aprimorado nos estágios. Um tema, segundo Braun e Clark (2006), não tem relevância apenas por seu aspecto quantitativo, pois há casos em que uma única menção já é suficiente para mostrar a relevância do assunto. Os códigos dialogados aparecem na figura 17, a seguir.

**Figura 17 - TEMA 6 GF2: Sugestões e críticas**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Os participantes fizeram críticas ao tempo/hora do estagiário na escola e deram como sugestão ampliar os dias de estágio. “*Para o estagiário vivenciar e conhecer a escola não é tão simples; o tempo de estágio é pouco, é somente um dia da semana*” (Ângela, GF2, realizado em 23 fev. 2022). A fala de Ângela chama atenção para um aspecto que aparentemente está sendo negligenciado apesar das Diretrizes Curriculares indicarem a necessidade de maior presença do estagiário no ambiente escolar.

*Porque no estágio obrigatório, o aluno da licenciatura chega na escola e ele tem que cumprir x horas. Aí vamos supor: ele vai ter 12 encontros, 4 observações e 8 intervenções. E ele tem que ficar na escola somente um dia por semana. Isto é pouco tempo. Ele não sabe como é que é dinâmica da entrada [dos alunos], porque quando ele chega na escola, as crianças já estão sentadinhas na sala de aula para recebê-lo, e o estagiário acho que tudo acontecesse desta forma, ou seja, o professor entra na sala de aula e os alunos estão quietinhos, não é assim.* (Ângela, realizado em 23 fev. 2022).

Talvez este tempo que a professora se queixa faltar poderia ser cumprido dentro das horas práticas que constam nas Diretrizes, mas que não são claramente exemplificadas. Para essa participante, receber e orientar o estagiário somente um dia por semana é pouco tempo, uma vez que o professor supervisor tem atividades escolares diversas para dar conta neste mesmo período. “*É pesado para o professor que recebe estagiários dar tantas informações e ajudar o estagiário a interagir, conhecer e entender a dinâmica da escola*” (Ângela, GF, realizado em 23 fev. 2022). A fala de Ângela é corroborada pela de Rafael, que também percebe e avalia os tempos do estagiário na escola como sendo insuficiente.

*Então, o que me incomoda é este pouco tempo de horas de estágio. O licenciando não tem noção de todo trabalho escolar. [...] O tempo é muito curto para o estágio. Deve até ser 12 ou 13 semanas, mas é preciso que ele esteja na escola pelo menos duas vezes por semana.* (Rafael, GF2 realizado em 23 fev. 2022).

A questão do tempo também foi observada por Manuela. Para ela, conselho de classe e até mesmo reuniões com os pais são atividades da profissão docente que vão além de conhecer somente uma sala de aula e que são consideradas como momentos relevantes que o estagiário precisa experimentar, portanto, apenas um

dia da semana dentro da escola não é suficiente para que o licenciando conheça mais dos atributos da profissão docente.

É preciso conceber o estágio supervisionado como o campo de atuação no qual o licenciando está inserido como objeto de análise, de investigação, de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2010, p.24). Rafael também pontuou que o estagiário precisa ter uma visão ampla da profissão docente e isso se dá também quando o licenciando vivencia os contextos escolares da Educação Básica. “*Como Manuela disse, professor vai além de lecionar, ele dá conta de muitas coisas, essas coisas fazem parte da rotina, do trabalho docente*” (Rafael, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).

*Falta essa convivência maior dentro da instituição escolar. Estar mais dias na escola. Ele não vive sangue na veia, tem problemas de alunos pra resolver, tem pais querendo falar com a gente. Ele precisa desse aprofundamento. Escola não é só sala de aula. Ele precisa participar de outros e vários momentos da organização escolar. (Manuela, GF 2, realizado em 23 fev. 2022).*

Para Pimenta e Lima (2004, p. 15), é preciso ter essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio que indica um profissional pensante, capaz de compreender o caráter coletivo e social de sua profissão. A opinião das autoras foi vivamente exemplificada nas falas dos participantes do estudo. Conforme já foi observado no decorrer desta análise, em vários momentos surgiram queixas com relação ao aumento do trabalho do supervisor ao receber os estagiários. Assim sendo, é compreensível que tivesse surgido a questão das bolsas remuneradas, equivalendo às recebidas no Programas PIBID e Residência Pedagógica.

*Eu penso que, de alguma forma, o professor supervisor deveria ter uma valorização também como outros programas, como eu disse, eu atuei no programa Residência Pedagógica. Porque de tudo que a gente falou aqui, nós professores supervisores vamos dedicar um tempo, além daquilo que a gente já faz, com o estagiário. (Ângela, realizado em 23 fev. 2022).*

Esta também é a opinião de Rafael:

*A gente gosta do que faz e sempre fez e sempre aceitou estagiário, algumas aqui são professoras supervisoras há mais de 10 anos e sempre tiveram boa vontade, compromisso ético e político com a formação, mas é preciso que haja mais valorização do professor supervisor. (Rafael, realizado em 23 fev. 2022).*

Manuela também pensa como os colegas, ao afirmar que *“o trabalho é bem maior com a supervisão e estágio, precisamos de mais reconhecimento* (Manuela, realizado em 23 fev. 2022). Os professores demonstram estar cientes da importância de seu papel na formação docente e percebem a ausência de incentivo financeiro como uma desvalorização do seu trabalho: *“Concordo com todos os colegas”* (Aurora, realizado em 23 fev. 2022).

É importante ressaltar que apenas Ângela recebeu bolsa em algum momento de sua atuação. Nenhum dos entrevistados dos dois Grupos Focais estava participando de programas como PIBID ou Residência Pedagógica. Esta falta de estímulo não foi motivo para que os participantes diminuíssem o cuidado e a atenção cedidos aos estagiários. No entanto, isso pode ser o motivo para que alguns professores não queiram aceitar estagiários em sua sala.

Os participantes explicitam lacunas e problemas em relação à parceria entre a universidade e a escola, dão sugestões para direcionamentos do estágio e fazem reflexões na busca de estabelecer maior diálogo com os professores orientadores das faculdades que enviam os estagiários. Percebo que há o intuito de promover uma relação de parceria; contribuir na formação inicial dos estagiários; inserir suas análises nas avaliações dos estagiários; propiciar maior interação profissional entre o estagiário, escola e alunos. As vozes de todos os professores supervisores participantes dessa pesquisa sinalizam não apenas a importância do estágio, uma vez que eles descrevem pontos positivos e negativos, fazem críticas, sugestões e expressam como se sentem como supervisores.

Aposto que os professores supervisores se sentem responsáveis pela formação do estagiário e mesmo com tanto trabalho sobreposto que já têm na vida docente, sentem-se honrados em propiciar e supervisionar as atividades direcionadas ao Estágio Curricular Supervisionado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da premissa de que, apesar da literatura acadêmica e das leis e instruções normativas referentes à formação docente darem destaque à necessidade de estreitamento entre centros formadores e escolas, não se especifica o papel dos professores supervisores nessa parceria. Justifiquei meu empenho em analisar esse tema acreditando que compreender a visão dos professores supervisores que recebem os licenciandos nas escolas é um passo fundamental para o aprimoramento das relações entre instituições de ensino superior e escola. Considero que o objeto de pesquisa *estágio supervisionado* contemplou uma questão primordial, porque diante do contexto educacional que vem sendo traçado, incorporado e orientado pelas Diretrizes desde 2002 a 2019 no Brasil, há necessidade dos professores orientadores e supervisores planejarem de forma estruturada as parcerias necessárias que precisam ser estabelecidas entre escola e as instituições formadoras.

Ao adotar um posicionamento epistemológico que unisse os princípios da dialética e da hermenêutica, busquei analisar os fatos por meio da compreensão da trajetória legal a respeito da formação docente, confrontando o que aqueles documentos apresentam com as falas dos participantes. Também procurei compreender a visão dos entrevistados a partir das distintas propostas de formação docente que circulam concomitantemente. Afirmo isso pois seria um engano pensar que as propostas convencionais, nas quais a formação é feita por imitação, estejam superadas. Ao contrário, embora as perspectivas educacionais que valorizem o papel do professor como um profissional autônomo e capaz de ter uma ação crítica na sociedade não sejam novidades no meio acadêmico, elas nem sempre são estimuladas pelas políticas públicas.

A ideia de que professores em formação façam estágios em escolas é tão entranhada em nosso imaginário que pode ser considerada um acordo tácito, algo que carece de maiores reflexões. Espera-se que a escola cumpra o papel determinado nos distintos documentos normativos. Entretanto, essa “escola” não existe no abstrato. Ao meu ver as instâncias deliberativas demonstram uma visão

tecnicista de educação ao tomarem como “garantido” o espaço da escola básica, sem que seus professores sejam sequer consultados.

Argumentei durante vários trechos da tese que a parceria é realizada entre pessoas e que o papel do professor supervisor é de alta relevância na efetivação desta parceria. No entanto, não pretendo que esse papel seja confundido com posicionamentos que “joguem” a responsabilidade da formação para os professores da Educação Básica e diminuam a importância da formação realizada nos centros formadores. Por isso, ao criticar, no Capítulo 2, a Resolução nº 2, de 2019, procurei enfatizar que o pragmatismo que ela encerra pode levar os professores supervisores a terem o peso maior da responsabilidade de formar os docentes.

A pergunta-problema que gerou esta tese buscava compreender como os professores supervisores de música da Educação Básica percebem e dão sentido aos estágios supervisionados. O caminho metodológico e a análise temática foram fundamentais para captar, identificar e compreender, por meio da hermenêutica, os sentidos e as percepções apresentadas nas falas apresentadas dos participantes. As entrevistas realizadas com oito professores supervisores, em dois encontros de Grupos Focais corroboraram muitos de meus argumentos. Acredito que os entrevistados estejam fortemente imbuídos daquilo que considerei um “acordo tácito”. Eles assumem seus papéis como formadores, mesmo não sendo remunerados para isso. Algumas vezes, como foi no caso da pandemia, atenderam os estagiários em horários extras, fora dos momentos em que estavam na escola. Aliás, nesse período de distanciamento social, foram esses professores que apresentaram as soluções para problemas que deveriam ter sido pensados pelos centros formadores.

Curiosamente o GF1 foi constituído por três homens e uma mulher e o GF2 por três mulheres e um homem. Nos dois grupos surgiu fortemente a queixa sobre o excesso de trabalho que eles têm ao receberem estagiários, algo já ressaltado no Capítulo 2. Os participantes também mostraram que há acúmulo de compromisso quando recebem os licenciandos, pois devem dividir seu tempo entre seus alunos e as orientações aos estagiários. Eles acreditam que programas como PIBID e RP são válidos e apresentam vantagens, como por exemplo, a possibilidade de maior tempo do licenciando dentro do espaço escolar. Eles assumem que gostariam de ser remunerados assim como os professores bolsistas desses programas. No entanto,

mesmo sem remuneração, eles continuam recebendo os licenciandos e ainda se sentem prestigiados e em serem escolhidos para receber os estagiários.

Conforme já explicitado, os professores participantes recebiam estagiários de dois centros formadores que têm processos avaliativos diferentes. Em um dos centros há maior peso da opinião do professor na avaliação final do estagiário. Percebi que os professores preferem quando sua opinião, neste momento, tem maior peso, pois, para eles, isso representaria a valorização de sua presença na formação.

Ambos os grupos destacaram que a falta de compromisso de alguns estagiários compromete o planejamento e a rotina diária, não apenas da sua sala de aula como da escola como um todo. Este é um ponto que reflete um certo desajuste entre a escola e a instituição formadora, pois denota que esses licenciandos chegam aos locais de estágios sem estarem conscientes de seus deveres.

As falas dos participantes dos grupos focais manifestaram que a instituição formadora precisa estar mais presente na escola e compreender melhor sua organização, que tem suas particularidades como, por exemplo, a cada ano a escola tem um novo projeto e calendário escolar que deve ser conhecido pela estagiários. Ao apontarem que a escola é um espaço diferenciado dos centros formadores, os participantes me levam a pensar na necessidade de que sejam promovidas, por parte dos professores dos centros formadores, visitas técnicas antes de inserir os estagiários nas escolas, assim como o estímulo para se conhecer o Projeto Político Pedagógico das escolas. Seria importante também buscar meios de levar o professor supervisor para encontros dentro dos centros formadores, pois, a meu ver, tal atitude representaria sua valorização.

Os professores colocaram-se no lugar de aprendizes e enfatizaram as contribuições trazidas pelos estagiários em sua própria formação. Eles mencionaram como pontos positivo o fato dos estagiários levarem inovação e ampliarem sua formação musical docente. Isso mostra que o modelo de formação que eles acreditam não é um modelo tecnicista e pragmático. Foi possível perceber que uma educação libertadora, crítica, reflexiva, não bancária e não tecnicista está presente na forma como os entrevistados acolheram outras vozes e na maneira como valorizam suas próprias experiências e narrativas.

Os participantes alegaram sentirem-se honrados em receber os estagiários. As falas relacionadas à afetividade e acolhimento, algo tão prezado pelo educador



Paulo Freire surgiram espontaneamente. Destaco que os fatores que levaram os professores supervisores a receber estagiários vinculam-se à ideia de retribuir a acolhida que tiveram quando eram estudantes da licenciatura. Além disso, alegaram que se sentem felizes em poder colaborar com a formação de um futuro colega de profissão.

Mesmo tendo encontros em momentos diferentes e com professores diversos, pude identificar nos dois grupos focais percepções e sentidos muito marcantes nas falas. Destaco o compromisso ético que esses professores mostraram ao assumir sua responsabilidade na formação docente. Comparando as falas com as concepções de estágio analisadas no Capítulo 4, foi possível observar que eles estão distantes de modelos tecnicistas e pragmatistas. Eles incentivam os estagiários a refletir sobre suas práticas, a terem coragem de mudar seus planos e assumir o compromisso e responsabilidade com relação à escola, tanto no cumprimento do horário e presença quanto em relação à compreensão do ambiente escolar.

É importante mencionar que os professores entrevistados tiveram sua formação em centros que primavam pelos estudos e pesquisa e não foram orientados apenas a imitar modelos. Por isso, apesar da maioria deles ter feito estágio com professores de artes (e não de música), todos foram capazes de elaborar estratégias pedagógicas adequadas, já em sua prática como estagiários. E hoje, ao assumir a função de supervisores, atuam dando uma orientação que nunca tiveram. Desta forma, reitero em uma pergunta aquilo que apresentei anteriormente: caso tivessem apenas cumprido muitas horas práticas, e uma formação precária em termos de estudos, teriam tido a capacidade que mostraram ter, tanto no início de sua profissão quanto agora, como supervisores?

Os participantes do estudo demonstram ter clareza dos rumos políticos e do papel que a música deveria ter na educação, ao se preocupar com o rumo das licenciaturas em música no Espírito Santo e com as mudanças das políticas públicas nacionais que, às vezes, retiram o professor de música e a Arte dos currículos.

Um outro aspecto a ser destacado foram as queixas apresentadas pelos professores sobre o trabalho de supervisão sem bolsas ou outros tipos de incentivo. Os professores supervisores assumem um maior número de tarefas, sendo que o estágio supervisionado passa a ser uma delas. A escola tenta sobreviver às muitas demandas, e, mesmo assim, os professores aceitam estagiários, não como um peso

a mais e sim com o compromisso político e educativo. Os professores chamaram a atenção para a necessidade de se olhar para o interior da organização da sala de aula quando se fala de parceria. Eles mencionaram a necessidade de considerar as características da turma de alunos, da comunidade escolar, a compreensão das rotinas, as tarefas e o papel da escola e não apenas o cumprimento de atividades e da carga horária do estágio.

A falta de flexibilidade entre as instituições, o baixo reconhecimento da importância do professor da Educação Básica e a sobrecarga de trabalho dos envolvidos podem destituir relações e colaborações tão importantes e necessárias à formação inicial. A parceria entre as instituições por meio da acolhida e da supervisão realizadas pelos professores supervisores demanda compromisso ético, educativo, político e afetivo, constituindo-se como atitudes importantes e necessárias para formar o professor de música com conhecimentos consistentes para atuar nas escolas da Educação Básica.

Ressalto que é possível ampliar a compreensão dos conteúdos propostos para esta pesquisa em outras frentes como: analisar a perspectiva do estagiário em relação às escolas; compreender as expectativas do professor supervisor em relação às instituições que promovem estágios supervisionados em música; e investigar as percepções do professor orientador a respeito da interação ente escola e centros formadores e seus respectivos papéis na formação inicial.

Este estudo representa apenas uma das narrativas possíveis. Ao apresentar esse tema em novas configurações, outros pesquisadores poderão buscar maneiras diferentes para entender a efetivação e os desdobramentos do estágio supervisionado na formação inicial do professor de música proposto pela licenciatura.

Espero que esta pesquisa possa servir para traçar novos cenários pedagógicos de gestão dos estágios supervisionados dos Cursos de Licenciatura em Música. O estudo não se esgota aqui, pois pode desencadear discussões e reflexões que possibilitem um melhor entendimento da contribuição que os professores supervisores de estágio podem oferecer à formação do futuro professor.

Acredito ser possível afirmar que a cultura colaborativa e o compromisso afetivo dos professores supervisores entrevistados asseguram a realização dos estágios supervisionados nas escolas de Educação Básica. Portanto, reafirmo a importância de ouvir o professor supervisor para que a parceria entre escola e centro

formador se concretize, potencializando o estágio supervisionado e abrindo novos caminhos de diálogos e interação entre centros formadores, escola, professores supervisores e licenciandos.

## REFERÊNCIAS

- ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical. Sessões de debate dos GTEs. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM*, 30, 2021. BRASIL. **Sessões de debate...** BRASIL: ABEM, 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1CR7x1HQYA6E3ObNL2-1zY4DDrYlrCms91WwZDYTJJxE/edit#>. Acesso em: 23 nov 2021.
- ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos; Alcantara, Darcy; LANGE, Larissa. Schmaedeke. Programa Vitória Musical - caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM*, 21, 2010. Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1979 a 1989. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf). Acesso em: 2 fev 2019.
- ADEODATO, Ademir. LIMA, Alba Janes S.; SILVA, Mauro Sérgio da; SALVADOR, Fábio Motta. **A cultura nas políticas públicas educacionais: outros currículos possíveis**. 2012. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-cultura-nas-politicas-publicas-o-caso-do-municipio-de-vitoria-w3nr1wmzroj>. Acesso em: 12 maio 2021.
- ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos; Alcantara, Darcy; LANGE, Larissa. Schmaedeke. **Relatório das atividades da Equipe de Educação Musical da Secretaria Municipal de Vitória de 2006 a 2013**. Vitória, 2013.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [livro eletrônico]. Recife, ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 mar 2020.
- AMPLIFICAR (*site*). Disponível em: <https://www.amplificar.mus.br>. Acesso em: 5 mar 2020.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474/2653>. Acesso em: 25 out 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mar 2021.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 30 set 2020.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Diretrizes para formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos**. 2020. Disponível em <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em 21 mar. 2021.

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. São Paulo: Appris, 2018.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os Saberes Docentes na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: Dois Estudos De Caso**. 2007. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar 2021.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0-849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em: 7 mar 2020.

BATISTA, Gustavo Silvano; GOUVEIA, Roberta Alves; CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 49-69, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35403/18628>. Acesso em: 28 set 2020.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **Estágio curricular e formação do habitus docente em educação musical**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2012.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; VALDÉS PUENTES, Roberto. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun/2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf). Acesso em: 25 out 2019.

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101551/borges\\_vj\\_dr\\_arafcl.pdf;jsessionid=0F0E6E74161CD65A19664E1EFD9CC6CB?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101551/borges_vj_dr_arafcl.pdf;jsessionid=0F0E6E74161CD65A19664E1EFD9CC6CB?sequence=1). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->

[1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualque r%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=%C3%80%20fa m%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.](#)  
Acesso em: 16 nov 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 de fev 2020.

BRASIL. **Parecer N.º: CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 10 out 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007a. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>. Acesso em: 15 mar 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 38, De 12 de Dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, 2007B. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 3 mar 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.788%2C%20DE%2025,altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art.&text=82%20da%20Lei%20no,2001%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.788%2C%20DE%2025,altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art.&text=82%20da%20Lei%20no,2001%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 22 mar 2020.

BRASIL. **Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010.** Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência no âmbito da CAPES. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214476-programa-de-consolidauuo-das-licenciaturas-prodocuncia-institui-o-programa-de-consolidauuo-das-licenciaturas-prodocuncia-no-umbito-da-capes.html>>. Acesso em: 15 mar 2020.

BRASIL. **Relatório de gestão PIBID 2013.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em 5 out 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. - 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222D\\_EDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Gabinete nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 set 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em 28 set 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar 2020.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Volume 3, 2006 - Issue 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>. Acesso em: 20 abr 2019.

BUCHMANN, Letícia Taís Buchmann. **A construção da docência em música no estágio supervisionado**: um estudo na UFSM. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6833>. Acesso em: 17 maio 2020.

BUENO, Vitória Tavares. Principais pontos da Lei do Estágio: Um Pouco sobre a Lei 11.788 / 2008. *In: Jusbrasil*. 2015. Disponível em: <https://vitoriabueno01.jusbrasil.com.br/artigos/304748128/principais-pontos-da-lei-do-estagio>. Acesso em: 3 mar 2021

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado em pauta**: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22479>. Acesso em: 22 maio 2020.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica EDITAL CAPES nº 06/2018. 2018a**. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 15 jul 2021.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID chamada pública para apresentação de propostas EDITAL Nº 7/2018. 2018b**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria Nº 259, de 17 dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 15 jul 2021.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Programa de RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Edital Nº 1/2020. 2020a**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.



CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID EDITAL Nº 2/2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 15 jul 2021.

CARDOSO, Nilson. Ninguém atira pedras em árvore que não dá frutos. Um diálogo com os estágios supervisionados e PIBID. 2019. **Site da ANPEd**, online. Disponível em: <https://anped.org.br/news/ninguem-atira-pedras-em-arvore-que-nao-da-frutos-por-nilson-cardoso-um-dialogo-com-o-artigo>. Acesso em 13 mar. 2021.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 12, n. 11, p. 27-36, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/344/274>. Acesso em: 22 maio 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed., 5. impr. São Paulo: Afiliada, 2005.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 05 mar 2021.

CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURI, Luiz Roberto Liza. Base Nacional Comum Curricular para formação inicial de professores da Educação Básica. In: **Reunião do Colégio de Pró-reitores de Graduação**, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LIBWw\\_3ypdw](https://www.youtube.com/watch?v=LIBWw_3ypdw). Acesso em: 19 jul 2021.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Taquaral/UNIMEP. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp100865.pdf>. Acesso em 23 jun 2019.

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. **Revista OPUS**, v. 8, n. 8, p. 17-28, 2002. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/134>. Acesso em 25 jun 2019.

DEL BEN, Luciana. **VII Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores/as de Música** [Encerramento]. Associação Brasileira de Educação Musical. 08 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbUpw4Otg20&t=7221s>. Acesso em: 19 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas,

vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ENDIPE. **Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação?** 2020. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE, 20., mesa de discussão, 2020. Disponível em:  
<https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 22 mar 2021.

FACULDADE SESI. Site oficial. Disponível em:  
<https://www.faculdadesesi.edu.br/graduacao/linguagens/>. Acesso em: 17 jul. 2021

FAMES. **Licenciatura em música Projeto pedagógico do curso**. Vitória: FAMES, 2018. Disponível em:  
<https://fames.es.gov.br/Media/Fames/PPCs/PPC%20Licenciatura%20Musica/PPC%20LIC%20M%C3%BAsica%202019.pdf>. Acesso em: 30 out 2021.

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629>. Acesso em 10 de jun 2020.

FERRO, Italo Romulo de Holanda. **A inclusão do ensino de música nos currículos escolares do CRAJUBAR: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC – campus Cariri**, Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, CE, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6010/1/2013-DIS-IRHFERRO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020

FETZNER, Andréa. **Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação?** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE, 20., **Mesa de debates**, 2020. Disponível em:  
<https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017. 2017a. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5072>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. 2017b. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/268>. Acesso em: 26 set. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. In: MOURA, Eduardo; CALLADO, Maria Amélia; DURÃES, Nelcira (Orgs). **10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes** [recurso eletrônico]. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021. Ebook. Disponível em:  
<http://www.editora.unimontes.br/index.php/e-book/ebook-livros/item/158-10-anos-do-seminario-de-pesquisa-em-artes-unimontes>. Acesso em: 26 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed., 1 reimpr. Chapecó: Argos, 2014.

GARCIA, Alexandra; LEITE, Vânia. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de Pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva. **Revista Formação em Movimento**. v.1, n.2, p. 546-571, jul.dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/533/833>. Acesso em: 4 mar 2022.

GATTI, Bernadeth. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c0792651-471f-465a-bc71-0e5221582949&fbclid=IwAR3A9JwccgJPjPwEEYLjpYM5My9Gjxy\\_gk76aPGNmYaMWkBHqOW1KCktkhwa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c0792651-471f-465a-bc71-0e5221582949&fbclid=IwAR3A9JwccgJPjPwEEYLjpYM5My9Gjxy_gk76aPGNmYaMWkBHqOW1KCktkhwa). Acesso em: 21 out 2020.

GIMENES, Camila Itikawa. A articulação entre escola e a universidade na formação de professores: O PIBID como experiência contraditória. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. São Paulo: Appris, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamento sobre a pesquisa em educação: uso e possibilidades do grupo focal. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, 275-290, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/417/423>. Acesso em; 17 maio 2021.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12 (24), p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

GUMS, Luana Moína; SCHAMBECK Regina Finck. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em cursos de Música: levantamento da produção da Abem (2008-2014). *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL [ABEM], 23., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. n.p. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1045/501>. Acesso em: 15 jan 2020.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Vitória**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Acesso em: 10 jul 2022.

JAEHN, Lisete. Formação e retrocessos para os cursos de pedagogia. *In*: BNC – Formação e os impactos nas licenciaturas da UVA. **Série Ciclo de Lives**. Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA. 13 maio, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=E7QICOO\\_w9c&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=E7QICOO_w9c&feature=youtu.be). Acesso em: 18 jul. 2021.

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

LIMA, Alba Janes Santos. **Música na Educação Infantil**: Concepções musicais que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de música da Rede de Ensino Pública de Vitória/ES. 2012. Dissertação (Mestrado em Música). 2012. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LIMA, Alba Janes Santos. Painel 5: Música na educação básica: políticas públicas e práticas de ensino. *In*: ENCONTROS UNIFICADOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, REGIÃO SUDESTE. **Painel 5. Música na Educação Básica: políticas públicas e prática de ensino**, novembro, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=P6\\_hvSM4uX4](https://www.youtube.com/watch?v=P6_hvSM4uX4). Acesso em: 13 maio 2021.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMES, M. O. (Org.). **Estágio na formação de professores**: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

LINO, Lucília Augusto. BNC – formação os impactos na formação do professor no contexto universitário. **Série Ciclo de Lives**. Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA. 12 maio, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4U7Nui1Qtl>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MADALOZZO, Vivian Agnolo. O estágio supervisionado sob a ótica do orientador: reflexões em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 30, 2021. BRASIL. **Anais...** BRASIL: ABEM, 2021. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/index.html). Acesso em: 03 jan 2022.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8, p.33-38, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/413/340>. Acesso em: 18 ago 2020.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 9, p. 98-96, 2003. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed9/revista9\\_completa.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_completa.pdf). Acesso em: 18 ago 2020.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>. Acesso em: 16 nov 2020.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Webinar Objeto 2 PNLD 2021 – Obras por Área do Conhecimento e Obras Específicas**. Realizado em 15 jul. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f5j\\_xBsrejU](https://www.youtube.com/watch?v=f5j_xBsrejU). Acesso em: 15 jul. 2021.

MEC. **Relatório de gestão PIBID 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec; 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3. p.621-626, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso).

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>. Acesso em: 9 abr 2020.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do; MENDES, Jean Joubert Freitas. A formação docente em música e o PIBID: uma relação dialógica. *In*: CONGRESSO DA ABEM, n. 23, 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. n.p. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/viewFile/4517/1400>. Acesso em: 20 jun de 2020.

NATERA, Gislene. Formação de professores e as contribuições dos estagiários nas aulas de música da Rede Municipal. *In*: CONGRESSO DA ABEM, n. 23, 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1237/public/1237-4549-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1237/public/1237-4549-1-PB.pdf). Acesso em: 10 mar 2021.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 22 fev 2021.

PAIVA, Elvis Nazário; SILVA, Jardanny Marreiro Barros da, SILVA, Maria Goretti Herculano. Aspectos de formação no Programa de Residência Pedagógica em Música: a experiência dos residentes. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL, 4, 2019. Sobral. **Anais...** Sobral, 2019, p. 44-51. Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2020/04/anais-iv-ciems1-2.pdf#page=44>. Acesso em: 1 out 2020.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358/287>. Acesso em: 26 set. 2021.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar.2007.

PENNA, Maura. Entre a formação específica de Música e o ensino de arte na Educação Básica: Uma discussão necessária. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO PET Artes Música Unimontes, 2., 2020. **Palestra**. Canal Unimontes MG em 11 nov. 2020, 1h43min53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= QYQiKmunL4&t=3060s>. Acesso em: 15 nov 2020.

PESCE, Marly. k.; ANDRÉ, Marli. E. D. A.; HOBOLD, M. S. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: set.2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7520\\_5224.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7520_5224.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática? **Caderno de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 22 abr 2021

PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v 3, n. 3 e 4, 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 mar 2020.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd., 38., 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. **Anais...**, 2019. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf). Acesso em: 17 nov 2020.

PINHEIRO, Geovanna Caroline A. O estágio em música no modelo remoto: desafios, aprendizagens e concepções de uma estudante de música na sua primeira experiência como docente. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 30, 2021. BRASIL. **Anais...** BRASIL: ABEM, 2021. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/index.html). Acesso em: 03 jan 2022.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16, 2012. **Anais...** Disponível em: <https://docplayer.com.br/73724318-O-papel-do-professor-orientador-na-efetiva-acao-do-estagio-multiplas-visoes.html>. Acesso em: 23 jun 2020.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/403/330>. Acesso em: 16 nov. 2020.

RAYMUNDO, Gisele Miotto Catolino. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores de educação básica**. Tese (Doutorado em Educação). Pontífca Universidade Católica de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9555/1/Gislene%20Miotto%20Catolino%20Raymundo.pdf>. Acesso em 14 jui 2021.

RAMOS, Mozart Neves. Base Nacional Comum Curricular para formação inicial de professores da Educação Básica. *In*: **Reunião do Colégio de Pró-reitores de Graduação**, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LIBWa\\_3ypdw](https://www.youtube.com/watch?v=LIBWa_3ypdw). Acesso em: 19 jul 2021.

SABINO, Isabel. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS

DE ENSINO-ENDIPE, 20. **Mesa de debates**, 2020. Publicado pelo canal XX ENDIPE Rio 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SARTI, Flávia. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE, 20, **Mesa de debates**, 2020. Publicado pelo canal XX ENDIPE Rio 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHIOZAWA, Priscila Harumi. **A construção da docência do professor de música**: o estágio supervisionado no curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7408/5/Disserta%20-%20Priscilla%20Harumi%20Shiozawa%20-%202017.pdf>. Acesso em: 22 mar 2021.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SEPP, Ana Carolina. O estágio supervisionado híbrido sob a ótica da professora supervisora. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 30, 2021. BRASIL. **Anais...** BRASIL: ABEM, 2021. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/index.html). Acesso em: 03 jan 2022.

SILVIERA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica**: diálogo com professores que acolhem estagiários. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2093>. Acesso em: 3 out 2020.

SOARES, Sílvia Lúcia. O Programa de Residência Pedagógica: limites e retrocessos (2018). **Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico**. 4 de Maio de 2018. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/o-programa-de-residencia-pedagogica-limites-e-retrocessos/>. Acesso em: 23 jun 2020.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 7-10, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/408/335>. Acesso em: 15 out 2019.



SPERB, Leonardo Martins. **Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15529>. Acesso em: 02 jun 2020.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...": divertimento sobre estagio supervisionado. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 35-42, 1995.

UFES. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. [Anexo da Resolução n XX/2008]. Vitória: 2008. Disponível em: [https://car.ufes.br/sites/car.ufes.br/files/field/anexo/ppc\\_-\\_licenciatura\\_em\\_musica\\_ufes.pdf](https://car.ufes.br/sites/car.ufes.br/files/field/anexo/ppc_-_licenciatura_em_musica_ufes.pdf). Acesso em: 30 out 2021.

VALLE, Leonardo. Residência pedagógica: entidades atentam para o uso de alunos como mão de obra barata. 2017. **Instituto Claro**. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/residencia-pedagogica-entidades-atentam-para-uso-de-alunos-como-mao-de-obra-barata/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VALSECHI, Marília Curado. **Afinal, o que é o estágio supervisionado?** De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Campinas. 2016. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305676/1/Valsechi\\_MariliaCurado\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305676/1/Valsechi_MariliaCurado_D.pdf). Acesso em: 02 maio 2020.

VITÓRIA. **Prefeitura de Vitória – Cidadão**. 2021. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/cidadao>. Acesso em: 12 maio 2021.

VITÓRIA. **Edital nº 10/2007 EDITAL N.º 10/2007 - PMV/SEME, DE 26 DE OUTUBRO DE 2007**. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-vitoria-es-116-vagas>. Acesso em: 12 maio 2021.

VITÓRIA. **EDITAL nº 2/2006 – PMV/SEME, de 28 de outubro de 2006**. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-vitoria-es-82-vagas>. Acesso em: 12 maio 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 maio 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **Política de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

WALDBACH-BRAGA. Anke. **Os alunos de Licenciatura em Música do IVL-UNIRIO: Expectativas e Visões a Respeito de sua Formação.** Dissertação (mestrado). 2019. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13008/Os%20Alunos%20de%20Licenciatura%20em%20M%c3%basica%20do%20IVL-UNIRIO%20Expectativas%20e%20vis%c3%b5es%20a%20respeito%20de%20sua%20forma%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jun 2021.

## APÊNDICE A

### TCLE e Questionário do *Google Forms*

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“Os Estágios Supervisionados Curriculares em Música sobre a ótica dos professores supervisores”** sob a responsabilidade da pesquisadora Alba Janes Santos Lima, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Sobreira. Esta pesquisa atende a Resolução CNS n.510/2016, que estabelece o protocolo sobre as normas éticas aplicáveis em pesquisas realizadas com seres humanos.

Este questionário foi elaborado de maneira a manter o completo anonimato de sua pessoa, pois não será possível localizar seu nome quando a sua resposta for enviada, a não ser que seja sua vontade assim expressa, na última pergunta do mesmo.

O objetivo principal do estudo é **compreender os sentidos, as percepções que os professores supervisores de música atribuem aos estágios**. Como objetivos específicos busca-se:

- Contextualizar, em termos históricos e legais, as concepções subjacentes ao estágio em distintos momentos no Brasil;
- Reconhecer quais têm sido as concepções sobre estágio, bem como analisar quais são as práticas que se têm procurado superar;
- Analisar os motivos de aceitação ou não da prática de receber estagiários;
- Identificar como os professores supervisores avaliam os planejamentos, os relatórios produzidos e a regência de classe dos estagiários;
- Analisar como os professores supervisores entendem sua função na colaboração da formação dos estagiários;
- Elencar sugestões para o aprimoramento da experiência dos estágios.

#### **Justificativa do estudo**

O estudo se justifica, pois compreender e analisar o estágio supervisionado a partir do olhar, da fala e da percepção de professores de música que atuam na educação básica na Educação Infantil e Ensino Fundamental como supervisores é um tema pouco explorado na literatura. Conhecer a visão desses professores que recebem os licenciandos nas escolas é um passo fundamental para o aprimoramento das relações entre universidade e escola, podendo trazer benefícios para a formação docente universitária.

#### **Informações ao participante**

Sua participação é voluntária, mas só será possível caso você aceite, na primeira pergunta participar deste estudo. Ao aceitar participar, você responderá a um questionário. As respostas serão enviadas de forma anônima e a pesquisadora só

terá conhecimento do nome participante caso este, voluntariamente, forneça seu nome seu nome e email ao final do questionário. Caso complete o questionário e não deseje prosseguir com a pesquisa, basta que o participante feche a aba do seu navegador. O conteúdo será preservado no computador pessoal da pesquisadora, não sendo disponibilizado para terceiros.

### **Riscos e benefícios**

Você pode achar que determinadas perguntas incomodam. Caso alguma pergunta traga qualquer tipo de constrangimento, você pode deixar de responde-la. Como em todas as transações realizadas eletronicamente, há o risco da ação indevida de *hackers*.

Você não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, mas sua colaboração, embora anônima, terá um valor inestimável para aprimorar a prática dos estágios e abrir oportunidades para que relações mais positivas sejam estabelecidas entre a universidade e a escola. A participação ou a recusa em participar desta pesquisa não afetará sua vida profissional.

### **Garantia de esclarecimento**

Haverá total esclarecimento durante a realização da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se for o caso) sobre a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

### **Esclarecimentos quanto à pesquisa e livre acesso ao conteúdo**

Haverá direito a uma via do TCLE e, caso necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

### **Responsável da pesquisa:**

Eu, **Alba Janes Santos Lima**, assumo a responsabilidade diante das exigências contidas nas Resoluções, quanto à coleta de dados conforme exposto e cumprimento do TCLE.

### **Dados do pesquisador responsável:**

Nome: ALBA JANES SANTOS LIMA

Endereço: Rua Professora maria Magdalena Pisa 99, Bairro Maria Ortiz  
CEP 29070-390 Vitória-ES

Identidade: 5373875 – SSP/PE

CPF: 948 940 947-20

Telefone: 27 99803-9923

Email: [albajanes@hotmail.com](mailto:albajanes@hotmail.com)

## Questionário do *Google Forms*

LINK:

[https://docs.google.com/forms/d/1-kVoIORRA5itFi7Nn\\_7o3X37dmolmmrbU4Xd9vtiD3I/edit](https://docs.google.com/forms/d/1-kVoIORRA5itFi7Nn_7o3X37dmolmmrbU4Xd9vtiD3I/edit)

**Aceito participar desta pesquisa:** ( ) sim ( ) não

**Há quanto anos você atua como professor(a) na Rede Municipal de Vitória?**

( ) 0 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) 7 anos adiante

**Em qual segmento?**

( ) Educação Infantil ( ) EF 1 (1º ao 5º anos) ( ) EF 2 (6º ao 9º anos)

**Você aceitou estagiários de música em suas aulas?**

( ) sim ( ) não

**Você formou em qual instituição?**

( ) UFES ( ) FAMES ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Caso você concorde em participar de encontros em grupo para discutir o assunto dos estágios, escreva seu nome, e-mail e número de telefone:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Agradeço imensamente sua participação.** Você está contribuindo com a pesquisa de doutorado a respeito do: **“Os Estágios Supervisionados Curriculares em Música sobre a ótica dos professores supervisores”**

## APÊNDICE B

### TCLE para o Grupo Focal

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“Os Estágios Supervisionados Curriculares em Música sobre a ótica dos professores supervisores”** sob a responsabilidade da pesquisadora Alba Janes Santos Lima, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Sobreira. Esta pesquisa atende a Resolução CNS n.510/2016, que estabelece o protocolo sobre as normas éticas aplicáveis em pesquisas realizadas com seres humanos.

O objetivo principal do estudo é **compreender os sentidos, as percepções que os professores supervisores de música atribuem aos estágios**. Como objetivos específicos busca-se:

- Contextualizar, em termos históricos e legais, as concepções subjacentes ao estágio em distintos momentos no Brasil;

- Reconhecer quais têm sido as concepções sobre estágio, bem como analisar quais são as práticas que se têm procurado superar;

- Analisar os motivos de aceitação ou não da prática de receber estagiários;

- Identificar como os professores supervisores avaliam os planejamentos, os relatórios produzidos e a regência de classe dos estagiários;

- Analisar como os professores supervisores entendem sua função na colaboração da formação dos estagiários;

- Elencar sugestões para o aprimoramento da experiência dos estágios.

#### **Participação na pesquisa**

Você participará de dois encontros de grupo focal que durará aproximadamente 90 minutos. A aplicação da técnica poderá ser feita presencial ou por meio eletrônico, a fim de garantir a saúde e o conforto pessoal a sua pessoa, uma vez que estamos vivendo um momento de pandemia no Brasil.

#### **Justificativa do estudo**

Compreender e analisar o estágio supervisionado a partir do olhar, da fala e da percepção de professores de música que atuam na educação básica na Educação Infantil e Ensino Fundamental como supervisores é um tema pouco explorado na literatura. Conhecer a visão desses professores que recebem os licenciandos nas escolas é um passo fundamental para o aprimoramento das relações entre universidade e escola, podendo trazer benefícios para a formação docente universitária.

#### **Informações ao participante**

Sua participação é voluntária e você tem o direito à recusa em participar do estudo e sobre a retirada do consentimento a qualquer momento. Caso deseje sair da

pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo quanto ao seu espaço de trabalho, uma vez que seu nome e ou sua instituição de trabalho terão nomes fictícios nos dados apresentados na pesquisa.

Desta forma, devido ao momento de pandemia vivenciado no Brasil em 2020 podendo estender até 2021, as falas gravadas serão feitas na forma conhecida por LIVES, onde o pesquisador e os participantes encontram-se de forma virtual numa plataforma digital tecnológica para a realização da pesquisa.

### **Riscos e benefícios**

Você pode achar que determinadas perguntas incomodam, porque a entrevista será realizada por uma pesquisadora que atua como orientadora de estágios na universidade. Caso alguma pergunta traga qualquer tipo de constrangimento, a pergunta será interrompida, sendo retomada apenas com seu consentimento. Os encontros do grupo focal serão gravados para posterior transcrição. A fim de evitar que seu conteúdo seja recuperado por *hackers*, a gravação será salva em HD externo da pesquisadora. Seu anonimato será mantido e os dados que possam te identificar não serão divulgados, em nenhuma hipótese, por parte da pesquisadora. O conteúdo do grupo focal será usado na análise da pesquisa de forma anônima.

Você não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, mas sua colaboração, embora anônima, terá um valor inestimável para aprimorar a prática dos estágios e abrir oportunidades para que relações mais positivas sejam estabelecidas entre a universidade e a escola. Sua participação nesta pesquisa não terá implicações em suas relações profissionais.

### **Garantia de esclarecimento**

Haverá total esclarecimento durante a realização da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se for o caso) sobre a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

### **Esclarecimentos quanto à pesquisa e livre acesso ao conteúdo**

Haverá direito a uma via do TCLE e, caso necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora e/ou o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

### **Responsável da pesquisa:**

Eu, **Alba Janes Santos Lima**, assumo a responsabilidade diante das exigências contidas nas Resoluções, quanto à coleta de dados conforme exposto e cumprimento do TCLE.

### **Dados do pesquisador responsável:**

Nome: ALBA JANES SANTOS LIMA

Endereço: Rua Professora maria Magdalena Pisa 99, Bairro Maria Ortiz  
CEP 29070-390 Vitória-ES

Identidade: 5373875 – SSP/PE

CPF: 948 940 947-20

Telefone: 27 99803-9923

Email: [albajanes@hotmail.com](mailto:albajanes@hotmail.com)

---

Assinatura do pesquisador e rubrica em todas as páginas

**Participante da pesquisa:**

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido esclarecido sobre todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Tenho conhecimento e declaro dar consentimento presencial e eletrônico.

**Eu concordo em participar deste estudo.**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Assinatura e rubrica em todas as páginas

Identidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE C

### ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS

#### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DO GRUPO FOCAL 1

- a) Experiência pessoal do professor supervisor como estagiário
  - 1. Como foi seu estágio supervisionado realizado nas escolas de Educação Básica?
  - 2. Destaque pontos positivos e negativos:
  - 3. Você estagiou em quais locais? Todos os professores que o supervisionou eram da música?
  - 4. Quanto tempo (anos) você recebeu estagiários?
  - 5. Por que você recebe ou recebeu estagiários? (se parou de receber, qual foi o motivo?)
- b) Concepções sobre estágio supervisionado
  - 6. Qual o papel do professor supervisor no estágio supervisionado?
  - 7. O que acontece com seu planejamento/aula quando chega um estagiário?
  - 8. Como o cotidiano escolar e a sala de aula se constituem no processo de formação docente?
  - 9. Como você vê o seu papel na formação inicial do professor de música?
  - 10. Você tem alguma sugestão para o aprimoramento do estágio?
  - 11. Como você faz a avaliação final dos estagiários?
- c) Concepções sobre o que é ser um professor
  - 12. O que você espera do licenciando no final do estágio?
  - 13. Quais contribuições o estagiário pode proporcionar em suas aulas?
  - 14. Em sua opinião o que não poderia faltar no estágio quando o licenciando passa por este momento?
  - 15. Você gostaria de comentar ou acrescentar algo ou algum ponto que não foi mencionado?

## ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DO GRUPO FOCAL 2

- a) EXPERIÊNCIA PESSOAL DO PROFESSOR SUPERVISOR COMO ESTAGIÁRIO
1. Como foi seu estágio supervisionado realizado nas escolas de Educação Básica?
  2. Você estagiou em quais locais? Todos os professores que o supervisionaram eram da música?
  3. Você recebe ou recebeu estagiários?
  4. Há quanto tempo (anos) você recebe estagiários?
  5. Você sempre recebeu estagiários ou ficou algum período sem receber?
  6. Por que você recebe ou recebeu estagiários? (se parou de receber, qual foi o motivo?)
- b) CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
7. O que acontece com seu planejamento/aula quando chega um estagiário?
  8. Como é o cotidiano escolar com a presença de estagiários?
  9. A aula é a mesma com ou sem estagiário? Por quê?
  10. Quem procura vocês para solicitar estágio supervisionado?
  11. Existe um roteiro que orienta o estágio com você? (como é? Quem propõe? Quem discute?)
  12. Quais atividades o estagiário realiza sob sua supervisão?
  13. Como você faz a avaliação dos estagiários?
  14. Do que você “não abre mão” na relação com o estagiário? Há combinados sobre isso?
  15. Tem algo que lhe incomode no estágio?
  16. O que você faria buscando melhorar o estágio curricular?
  17. Você recebeu estagiário na sua aula *online*? Como foi supervisionar estágio nesta modalidade à distância?
- c) CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DE MÚSICA E PROFESSOR SUPERVISOR
18. O que é supervisionar estágio?
  19. Como você vê o seu papel de supervisor na formação inicial do professor de música?
  20. O estágio supervisionado é importante na formação do licenciando? Por quê?
  21. O que você espera do licenciando no final do estágio?
  22. Você gostaria de comentar ou acrescentar algo ou algum ponto que não foi mencionado?

## ANEXO A

### Autorização da Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
Secretaria de Educação

#### AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de ALBA JANES SANTOS LIMA, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Letras e Artes, **pleiteando a realização** da pesquisa "OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES EM MÚSICA SOBRE A ÓTICA DOS PROFESSORES SUPERVISORES", com o objetivo de compreender a visão dos professores supervisores, que são aqueles recebem os estagiários das licenciaturas nas escolas

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto à Gerência de Educação Infantil ([seme.gei@correio1.vitoria.es.gov.br](mailto:seme.gei@correio1.vitoria.es.gov.br)) e do Ensino Fundamental ([seme.gef@correio1.vitoria.es.gov.br](mailto:seme.gef@correio1.vitoria.es.gov.br)) para identificação das escolas/sujeitos que atuam como professores/as de Música, nas respectivas etapas de ensino.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: [gfdeinscricao@gmail.com](mailto:gfdeinscricao@gmail.com). A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 27 de julho de 2020

  
Janine Mattar Pereira de Castro  
Subsecretária de Gestão Pedagógica

**ANEXO B**  
**PLANO PEDAGÓGICO**  
**Estágio Supervisionado Curricular Não Remunerado**

**FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO**

Criada pela Lei n.º 806 de 07/05/54, regulamentada pelo Decreto n.º 058 de 02/06/70 e  
Alterada pela Lei n.º 281 de 18/03/2004

**CURSO:** Licenciatura em Música

**COORDENAÇÃO:** Rosângela Fernandes

**DISCIPLINA:** Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental

**PROFESSORAS:** Alba Janes Santos Lima e Marlene Betzel Luxinger

**PLANO PEDAGÓGICO**  
**Estágio Supervisionado Curricular Não Remunerado**

**1 EMENTA**

Conceitos, Legislações e Práticas relacionadas ao ensino de música no ENSINO FUNDAMENTAL. Interação da prática e sua relação com os processos de ensino. Observação, intervenção e elaboração de relatório das intervenções. Reflexão acerca das situações pedagógico musicais encontradas no âmbito das instituições de ensino.

**2 OBJETIVOS**

**OBJETIVO GERAL**

▪ Compreender, distinguir e desenvolver a prática de ensino do estágio supervisionado no ENSINO FUNDAMENTAL na disciplina de Artes/Música.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Familiarizar-se com o cotidiano escolar e com os recursos existentes para o ensino da música;
- Observar a prática de ensino dos educadores que atuam na disciplina Artes/Música;
- Conhecer o Projeto Político Pedagógico existente na escola, compreendendo seu processo de elaboração e organização;
- Desenvolver os planejamentos propostos numa relação teoria–prática da disciplina Artes/Música;

- Realizar visitas monitoradas para observação da prática pedagógica no contexto escolar, em especial, do ensino em Artes/Música;
- Produzir relatórios diversos (observação, plano de aula e relatório final) a partir do início do estágio supervisionado;
- Participar de diferentes atividades pedagógicas no contexto da escola, vivenciando experiências diversificadas em relação a prática docente, em especial, da disciplina de Artes;
- Aplicar projeto de intervenção na escola campo, conforme necessidades existentes, com acompanhamento de um professor.

### **3 DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA**

- Os grupos de estágio receberão orientações e acompanhamento do professor orientador de estágio, semanalmente ou quinzenalmente, no horário escolar previsto para a disciplina e/ou em dia e horário previamente fixado pelo professor orientador e acordado com o pedagógico da escola que receberá os estagiários.
- As atividades na escola campo ocorrerão uma vez por semana, conforme estabelecido no horário de aula da disciplina, sendo devidamente acompanhado pelo(s) professor(es) responsável(eis) pela disciplina na IES.

### **4 PROPOSTA DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NA ESCOLA CAMPO PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS COM DEVIDO ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR ORIENTADOR E PELO RESPONSÁVEL NA ESCOLA (PEDAGOGO E/OU PROFESSOR DA TURMA)**

- Coletar dados a respeito do contexto escolar com a finalidade de conhecer as práticas existentes em seu cotidiano;
- Participar, sempre que possível, dos planejamentos semanais com o/a pedagogo/a da escola com diferentes professores/as regentes;
- Observar aulas das disciplinas artes/música, acompanhando as atividades propostas pelo/a professor/a regente, auxiliando sempre que for solicitado - observação participante.
- Contribuir com diferentes atividades pedagógicas na escola, sempre orientados/acompanhados pelo pedagogo/a ou professor/a responsável pela atividade;
- Auxiliar o professor da escola na aplicação de projetos de intervenção na disciplina artes/música.

## 5 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NA ESCOLA

INÍCIO DAS ATIVIDADES: 02 de setembro de 2013.

TÉRMINO DAS ATIVIDADES: 22 de novembro de 2013.

<b>UNIDADES</b>	Carga Horária Total - 100 horas
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Período com aulas presenciais na faculdade, organização do Estágio Supervisionado e orientações para as atividades do estágio Supervisionado. Contato com a escola para planejamento e agendamento das atividades de estágio supervisionado.</li> <li>▪ Início das atividades de estágio na escola campo. Apresentação dos grupos para as atividades de observação e acompanhamento do trabalho pedagógico na escola. Prática do projeto de intervenção. Encerramento das atividades previstas na escola campo de estágio.</li> <li>▪ Elaboração de relatórios de estágio supervisionado. Entrega dos relatórios de observação, intervenção à professora orientadora do estágio.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>30h</b> 01/08 a 31/08</p> <p style="text-align: center;"><b>50 h</b> 03/09 a 19/11</p> <p style="text-align: center;"><b>20 h</b> 19/11 a 30/11</p>

## 6 NÍVEL DE ENSINO E TURNO PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PREVISTAS PARA O ESTÁGIO

- As atividades serão desenvolvidas em escolas que trabalham com o ENSINO FUNDAMENTAL, turno matutino e vespertino.
- Previsão de 28 alunos estagiários divididos em duas unidades de ensino.

## 7 ESCOLAS PRETENDIDAS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

EMEF JUSCELINO KUBITSCHEC DE OLIVEIRA (14 estagiários de música)

EMEF OTACÍLIO LOMBA (14 estagiários de música)

## 8 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

A avaliação de desempenho nas atividades de estágio envolverá dois aspectos:

- Avaliação do professor orientador do estágio, observando os devidos registros para aferição de nota (assiduidade, pontualidade e relatórios).
- Avaliação pelo responsável na escola campo, visando o aperfeiçoamento das atividades propostas, por meio de ficha própria que apontará assiduidade, pontualidade, participação, prática do projeto de intervenção de estágio e relatórios.