

DULCINÉIA MACHADO

APRENDER A SER PROFESSORA DE MÚSICA:
EDUCAÇÃO BÁSICA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PORTFÓLIO DIGITAL

FLORIANÓPOLIS,
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

DULCINÉIA MACHADO

APRENDER A SER PROFESSORA DE MÚSICA:
EDUCAÇÃO BÁSICA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PORTFÓLIO DIGITAL

FLORIANÓPOLIS

2023

DULCINÉIA MACHADO

**APRENDER A SER PROFESSORA DE MÚSICA:
EDUCAÇÃO BÁSICA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PORTFÓLIO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dra. Teresa Mateiro

FLORIANÓPOLIS,

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca
Universitária Udesc, com os dados fornecidos pela autora:**

Machado, Dulcinéia

Aprender a ser professora de música : educação básica, estágio supervisionado e portfólio digital / Dulcinéia Machado. -- 2023.
125 p.

Orientadora: Teresa Mateiro

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Licenciatura em Música. 2. Abordagem (auto)biográfica. 3. Portfólio de estágio. 4. Aprendizagens docentes. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

DULCINÉIA MACHADO

**APRENDER A SER PROFESSORA DE MÚSICA:
EDUCAÇÃO BÁSICA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PORTFÓLIO DIGITAL**

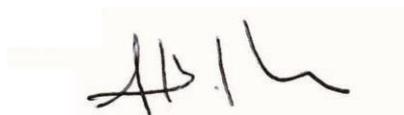
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: _____

Professora Dra. Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)



Membro da banca: _____

Professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)



Membro da banca: _____

Professora Dra. Maira Ana Kandler
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Florianópolis, 10 de novembro de 2023

Dedico este trabalho aos meus pais que, com alegria e incentivo, lutaram para que minhas irmãs e eu tivéssemos as oportunidades de estudo que eles não tiveram.

Agradecimentos

Agradecer é uma forma singela de reconhecer àqueles que contribuíram na construção do trabalho, mas também, de reviver os significados de toda uma vida dedicada à música e aos estudos na área de educação musical.

Primeiramente, agradeço à minha família que sempre me apoiou na carreira musical e, ao meu amor, Luiz Antônio que, em todas minhas escolhas e momentos difíceis, esteve ao meu lado, me motivando de forma carinhosa a seguir firme nos meus objetivos.

Agradeço, de coração, à minha orientadora, professora Teresa Mateiro que, com todo seu conhecimento, comprometimento e profissionalismo, não só me direcionou na construção deste trabalho, mas despertou em mim o amor pela escrita e pela formação docente em música.

Meus sinceros agradecimentos à estagiária Lisiane pela oportunidade de conhecer e estudar sua história e sua formação musical. Diante do valor de suas narrativas e reflexões, presentes em seu portfólio digital de estágio, não poderia considerá-la somente como colaboradora, mas também, como coautora desta dissertação.

Às professoras da banca, Maira Ana Kandler e Alba Regina Battisti, agradeço pela leitura deste relatório de pesquisa e pelas contribuições desde o exame de qualificação. Para mim, é uma satisfação tê-las como parte de meu processo formativo.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi) pelo acolhimento antes mesmo de ingressar no curso de mestrado, pelos ensinamentos e contribuições para esta pesquisa. Em especial, agradeço às minhas amigas e colegas da pós-graduação, Ana Ester e Bárbara, pelas trocas de ideias e palavras de incentivo durante o curso.

À Filarmônica Santoamarense, minha segunda família que, há 21 anos me mantém motivada a tocar bombardino, estudar música e a ter momentos de descontração e alegria nos ensaios e apresentações que realizamos.

Ao Programa de Educação Musical da Rede de Ensino de Palhoça (PEMP), meu local de trabalho, agradeço imensamente pela oportunidade de ensinar música por meio da prática de banda de sopros e, principalmente, aos meus alunos, por despertarem em mim o amor pela educação musical.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2021, p. 83).

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e ao grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O objetivo é analisar o portfólio digital como espaço de formação e expressão das ações e reflexões de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música, a fim de compreender como a aprendizagem da docência é desenvolvida durante o estágio supervisionado. A realização deste estudo se justifica como relevante para duas áreas da investigação científica: a pesquisa (auto)biográfica em educação musical e a formação docente com foco no estágio supervisionado em música. A pesquisa se caracteriza como qualitativa com abordagem (auto)biográfica, utilizando como fontes principais as narrativas escritas pela licencianda durante dois semestres, correspondentes aos Estágios I e II que ela realizou na escola de educação básica, especificamente, na educação infantil. Na análise dos materiais que integram o portfólio digital, constatei a importância dos registros das aulas para entender as escolhas, os contratempos e as estratégias da estagiária no seu processo de ensino e aprendizagem. As reflexões da licencianda, construídas a partir de suas narrativas, foram fundamentais para ela revisitar suas ações, compreender suas tomadas de decisão e, conseqüentemente, formar-se como professora de música. Vislumbra-se, por meio desta pesquisa, contribuir para a ampliação dos estudos (auto)biográficos no contexto do estágio em música, incentivar o uso do portfólio digital como ferramenta narrativa e reflexiva e, por último, mas não menos importante, fortalecer os significados das práticas pedagógico-musicais durante o estágio supervisionado.

Palavras-chave: Licenciatura em Música; Abordagem (auto)biográfica; Portfólio de estágio; Aprendizagens docentes.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Music Education research line of the Postgraduate Program in Music (PPGMUS) and the Music Education and Teacher Training research group (ForMusi) at Santa Catarina State University (Udesc). The aim is to analyze the digital portfolio as a space for training and expressing the actions and reflections of an intern in the Music Degree course, in order to understand how learning to teach is developed during the supervised internship. This study is relevant to two areas of scientific research: (auto)biographical research in music education and teacher training with a focus on supervised internships in music. The research is characterized as qualitative with an (auto)biographical approach, using as its main sources the narratives written by the graduate student during two semesters, corresponding to Internships I and II that she carried out at the basic education school, specifically in early childhood education. In analyzing the materials that make up the digital portfolio, I saw the importance of class records in understanding the trainee's choices, setbacks and strategies in her teaching and learning process. The graduate student's reflections, built from her narratives, were fundamental for her to revisit her actions, understand her decision-making and, consequently, train as a music teacher. The aim of this research is to contribute to the expansion of (auto)biographical studies in the context of the music internship, to encourage the use of the digital portfolio as a narrative and reflective tool and, finally, to strengthen the meanings of pedagogical-musical practices during the supervised internship.

Keywords: Music degree; (Auto)biographical approach; Internship portfolio; Teaching apprenticeships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aniversário na escola.....	81
Figura 2 - Parque do NDI	87
Figura 3 - Portfólio digital de Lisiane	93
Figura 4 - Partitura e material pedagógico	95
Figura 5 - Mapa das atividades pedagógico-musicais	95
Figura 6 - Explorando os ovos sonoros	98
Figura 7 - Boi-de-mamão e o acordeom.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas sobre prática docente e estágio em música	27
Tabela 2 - Abordagem (auto)biográfica e a Abem	71
Tabela 3 - Índice de siglas para referências	76
Tabela 4 - Temáticas e siglas.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEART – Centro de Artes

CED – Centro de Ciências da Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

DMU – Departamento de Música

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ForMusi – Educação Musical e Formação Docente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PEMP – Programa de Educação Musical da Rede de Ensino de Palhoça

PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCS – Universidade de Caxias do Sul

Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina

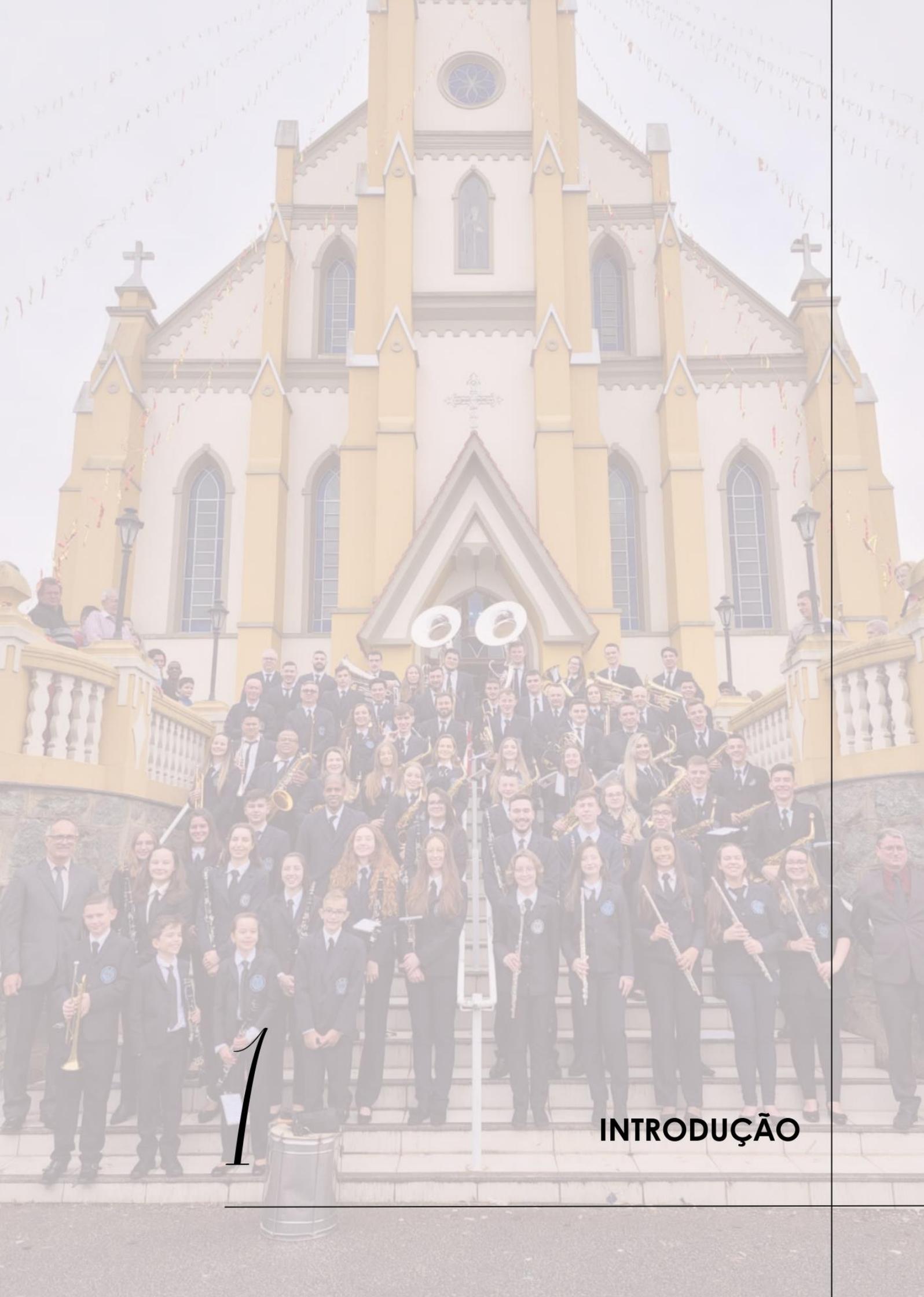
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVOS	20
1.2 JUSTIFICATIVA.....	21
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2. PRÁTICAS DOCENTES EM MÚSICA: ESTUDOS ANTERIORES.....	25
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	25
2.2 CONSTRUÇÃO DOCENTE	30
2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.4 PORTFÓLIO DE ESTÁGIO.....	33
3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	35
3.1 CONCEITOS E ASPECTOS LEGAIS	36
3.2 LICENCIATURA EM MÚSICA	40
3.3 COMPONENTE ESTÁGIO.....	42
4. UNIVERSO DOS PORTFÓLIOS.....	50
4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL.....	51
4.1.1 Registro da práxis docente	53
4.1.2 Da (auto)biografia à autonomia profissional.....	55
4.1.3 Do estagiário ao professor pesquisador.....	57
4.2 PORTFÓLIO DIGITAL.....	58
4.2.1 Projeto de estágio	59
4.2.2 Planos e relatórios de aulas	60
4.2.3 Material didático, imagens e vídeos	62
5. NARRATIVAS E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	65
5.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA.....	68
5.1.1 Interface entre a (auto)biografia e a educação musical	69
5.2 PORTFÓLIO DIGITAL NA PESQUISA	73
5.2.1 Fontes narrativas	74
5.1 DEFINIÇÃO DAS TEMÁTICAS.....	75

6. LISIANE: ARTISTA, CANTORA, ACORDEONISTA E PROFESSORA	80
6.1 CANTORIAS E BATUCADAS	80
6.2 ESTÁGIO, ESCOLHAS E DESAFIOS	84
6.3 EXPLORANDO O ESPAÇO DO NDI	86
7. APRENDENDO A SER PROFESSORA DE MÚSICA.....	92
7.1 PORTFÓLIO DIGITAL DE LISIANE	92
7.2 COSTURA PEDAGÓGICO-MUSICAL	97
7.3 CONTRATEMPOS E ESTRATÉGIAS.....	100
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108



1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Pensar na formação dos professores de música é um exercício que conduz, quase que automaticamente, às reflexões acerca das próprias experiências docentes. Minha prática como professora iniciou em 2010 durante a graduação em Licenciatura em Música, antes mesmo do estágio supervisionado. Ministrava aulas de teoria musical, história da música e prática instrumental para crianças e adolescentes em uma escola de música da cidade onde moro, em Santo Amaro da Imperatriz. Estava familiarizada com o contexto, pois desde criança assistia aos ensaios e apresentações da Filarmônica Santoamarense, onde também tive minhas primeiras aulas de música na Escola de Música Maestro Luiz Fernando da Costa.

O contato, desde cedo, com os maestros e professores de música dessa escola influenciou no meu interesse pela docência. Concordo com Anezi e Garbosa (2013, p. 88) quando afirmam que “cada professor guarda um percurso de formação marcado por lembranças pessoais, carregadas de significados, que refletem épocas e espaços nos quais se situam”. Penso que essas lembranças são constituídas de saberes, experiências e relações humanas que, na maioria das vezes, determinam a prática pedagógica diária.

Nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II tive a oportunidade de realizar a prática docente em uma escola de educação básica no bairro Armação do Pântano do Sul, em Florianópolis. O contexto era totalmente diferente ao que eu estava habituada e, por isso, em muitos momentos me sentia preocupada ou desconfortável ao entrar na sala de aula. Realizava os planejamentos, elaborava os materiais pedagógicos, lecionava as aulas e escrevia os relatórios. Fazia tudo conforme o que a disciplina orientava, porém, não me sentia professora de música. Compreendi, anos depois, que o sentimento de não me identificar nessa profissão não estava relacionado ao contexto em que atuava, mas sim, à prática pedagógica realizada sem a devida reflexão.

Naquele momento, minha preocupação era realizar as aulas de música para cumprir o estágio e descrevê-las em meus relatórios. Percebi que a prática dessa maneira impedia que eu me envolvesse no contexto educacional, inibindo a construção dos sentidos do processo de ensino e aprendizagem que surgem a partir das experiências vividas na escola. Esse tipo de atuação remete à pedagogia mecânica apontada por Freire (2021), onde o ensinar é caracterizado pela transferência dos conhecimentos, sem atribuir significados à aprendizagem.

A reflexão sobre minha prática docente, bem como os sentidos à ela atribuídos, surgiram somente 10 anos após minha experiência no estágio, quando já estava licenciada e me vi trabalhando novamente na educação básica, como professora de instrumentos de metais no

Programa de Educação Musical da Rede de Ensino de Palhoça (PEMP), em uma escola pública localizada no bairro Aririú. Foi nesse contexto que compreendi a função dos planejamentos e relatórios exigidos nas disciplinas de estágio, pois conforme esclarecem Serafim e Celino (2014), esses documentos não são destinados ao cumprimento e checagem das atividades, mas sim, ao desenvolvimento da reflexão profissional.

A curiosidade sobre o que escrevi anos atrás em meus diários de aula, como assim se refere Zabalza (2004), incentivou-me a lê-los novamente. Revisitar todo o material que elaborei durante aqueles semestres foi, de certa forma, curioso, visto que os textos que escrevi eram, em sua maioria, descritivos. Apresentava os relatórios em processos definidos por horas e minutos, destacando a organização da sala de aula e os materiais didáticos utilizados. Com sentimento de satisfação, hoje percebo que sou uma professora diferente, que reflete e atribui sentidos à própria prática docente, deixando em segundo plano os aspectos físicos que constituem meu espaço de trabalho.

A prática docente me fez ponderar que para um professor de música tornar-se, de fato, um profissional consciente e reflexivo, é imprescindível que este esteja totalmente inserido no contexto educacional, não se limitando ao espaço da sala de aula. Gaulke (2019) considera que é nas experiências e na relação do professor com a escola que o desenvolvimento profissional acontece. Na perspectiva de Tardif (2014), o ensino é constituído de relações humanas e, ao referir-se aos alunos, afirma que são essas interações que determinam os procedimentos pedagógicos.

Quanto às práticas de ensino, percebi que elas se tornaram eficientes e significativas quando eu passei a planejá-las de forma reflexiva, ou seja, pensando nas necessidades de cada aluno e nas diversas possibilidades de realização das atividades, por exemplo. Para Nóvoa (2021, p. 479), é na prática reflexiva individual e coletiva que os professores encontram “os meios necessários para o seu desenvolvimento profissional”. Nesse sentido, acredito que foi a partir do momento em que passei a analisar, avaliar e a repensar as minhas ações que comecei a me sentir professora de música.

O percurso desde minha formatura em Licenciatura em Música até o momento em que me identifiquei como professora levou oito anos, ou seja, um longo período longe da academia. Foi, então, que resolvi retomar os estudos na área de educação musical. O ingresso no Mestrado em Música sempre foi um de meus objetivos profissionais. Contudo, considerava difícil alcançá-lo pelo fato de ter ficado muito tempo distante da área da música, até que em agosto de 2021 passei no processo seletivo e ingressei para o curso. Nesse contexto, os caminhos de minha

trajetória docente novamente esbarraram no estágio e, desta vez, contemplaram dois olhares diferentes.

O primeiro esteve no tempo presente, enquanto eu realizava meu estágio docente¹ em uma das turmas dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da Udesc. Na disciplina, as discussões e ações pedagógicas estão voltadas para a formação de futuros professores de música. O segundo olhar trouxe lembranças do meu passado, de quando era aluna de graduação na mesma universidade. Estar em contato com os estagiários e ouvir seus relatos sobre as incertezas, preocupações e alegrias vivenciadas na sala de aula, foi como revisitar minhas falas há anos atrás, na mesma situação. Para Nóvoa (2002, p. 39), esses “momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação”.

As discussões que surgiram no meu estágio docente da pós-graduação, a participação nas atividades de estágio supervisionado dos licenciandos em música e o acompanhamento de seus registros conduziram esta pesquisa aos seguintes aspectos: contemplar o portfólio digital como espaço de expressão, reflexão e formação durante a prática docente; analisar e compreender as aprendizagens docentes por meio das narrativas de uma estagiária em música na escola de educação básica.

Quando revisei meus registros de estágio verifiquei, também, que a construção dos mesmos era realizada de maneira desconexa, ou seja, os documentos estavam todos separados, de forma que comprometia a compreensão do todo. Durante a realização da pesquisa sobre os estágios em música da Udesc, percebi que a elaboração e envio dos materiais havia mudado. Os planejamentos e relatórios, bem como os projetos, imagens e materiais didáticos, passaram a ser organizados a partir do portfólio digital. Este facilita a disposição e leitura dos documentos, criando um espaço único para o universo dos estágios. Devido à praticidade de poder acompanhar o desenvolvimento de uma estagiária, bem como a importância que atribuo ao portfólio digital como ferramenta de análise e reflexão das práticas docentes, considero-o, nesta pesquisa, meu campo de estudo e instrumento de investigação a partir das narrativas escritas.

As narrativas presentes no portfólio digital de uma estagiária conduziram o trabalho à abordagem (auto)biográfica, de cunho qualitativo. Essas podem ser classificadas em orais, escritas e musicais. No caso desta pesquisa, as narrativas escritas contidas nos documentos que compõe o portfólio digital constituíram as principais fontes de informações para o

¹ O estágio docente, requerido pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), foi realizado no primeiro semestre de 2022.

desenvolvimento do estudo. No entendimento de Passeggi, Vicentini e Souza (2013, p. 19), estas são consideradas como “dispositivos de formação e método de investigação em diferentes lugares-tempos de vida-formação”.

Durante a análise dos dados percebidos, principalmente nos relatórios da estagiária, o surgimento de temáticas que se relacionavam às aprendizagens docentes desenvolvidas durante o estágio supervisionado na escola de educação básica. Nas narrativas da licencianda, considerei as reflexões sobre sua formação em música, referente ao percurso anterior à graduação no curso de Licenciatura em Música e, também, identifiquei as escolhas, contratempos e estratégias de ensino e aprendizagem vivenciadas por ela durante as atuações no campo de trabalho.

Diante dos aspectos observados, precisei encontrar o problema e a pergunta da pesquisa. Para tal, relembrei minhas atuações na escola e a forma como realizei meus registros, percebi que é uma problemática de formação a prática pedagógico-musical realizada de maneira mecânica, ou seja, sem que haja a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, inquietou-me a escrita (somente) descritiva dos meus relatórios de aula, visto que a mesma deve alcançar o pensamento analítico para poder ser considerada uma ferramenta que contribui significativamente na formação dos estagiários. A partir disso, defini a seguinte pergunta de pesquisa para nortear este estudo: de que forma as aprendizagens docentes são desenvolvidas no estágio supervisionado e expressas nos documentos que integram o portfólio digital de uma licencianda em música?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o portfólio digital como espaço de formação e expressão das ações e reflexões de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música, a fim de compreender como as aprendizagens docentes são desenvolvidas no estágio supervisionado.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar o portfólio digital como instrumento de pesquisa e reflexão da formação docente durante o estágio supervisionado em música;

- Conhecer a trajetória pessoal, musical e profissional da estagiária a partir do texto (auto)biográfico publicado em seu portfólio digital;
- Identificar, por meio de suas narrativas escritas, as escolhas, contratempos e estratégias de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o estágio;
- Refletir sobre as aprendizagens docentes a partir dos materiais que compõem o portfólio digital da licencianda, especificamente, os relatórios das aulas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Esta dissertação se justifica como relevante para duas áreas da investigação científica: a pesquisa (auto)biográfica e a formação docente, tendo como foco o estágio supervisionado em música. A primeira conduz à valorização e ampliação da produção dos estudos sobre a abordagem (auto)biográfica em educação musical no Brasil, utilizando como fonte de dados as narrativas presentes nos portfólios digitais dos licenciandos. A segunda se relaciona à formação dos professores da área de música com vistas ao entendimento dos aspectos que norteiam o componente curricular.

As pesquisas (auto)biográficas em educação no Brasil, segundo Passeggi (2011), se fortaleceram a partir dos anos 2000, sendo ampliadas para outras áreas. No campo da educação musical os estudos com esta abordagem mantem-se em crescimento, afirma Gontijo (2019). No levantamento realizado por Marques *et. al.* (2022), as autoras ampliaram a revisão de Gontijo e verificaram que a maioria das investigações foram efetuadas com professores de música licenciados, sendo considerados os que atuam na educação básica, em instituições de ensino superior, professores de instrumentos e de projetos sociais.

Notou-se, então, a falta de pesquisas com abordagem (auto)biográfica com enfoque nos professores em formação, matriculados nos cursos de licenciaturas. Por esse motivo, este estudo revela-se necessário para o entendimento dos procedimentos teóricos-metodológicos da formação acadêmico-profissional e, também, para refletir sobre os aspectos do contexto escolar da educação básica que influenciam nas aprendizagens docentes de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da Udesc. Desse modo, espera-se contribuir para repensar a estrutura dos estágios curriculares e, conseqüentemente, os currículos de formação docente em música.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta parte do texto tem como objetivo apresentar a organização dos capítulos. Na introdução, conforme apresentada anteriormente, eu narro sobre meu percurso docente e os interesses que me levaram a estudar o portfólio digital e o estágio supervisionado. Além disso, aponto os problemas da pesquisa, bem como a pergunta, os objetivos e a justificativa. De acordo com o Manual para a Elaboração dos Trabalhos Acadêmicos da Udesc (Udesc, 2023), esta parte consiste no primeiro capítulo da dissertação e por isso deve ser numerada no sumário. Na ilustração da capa, utilizo uma foto pessoal que se relaciona à minha história com a música, narrada brevemente nesta introdução. A imagem apresenta a Filarmônica Santoamarense em frente à Igreja Matriz de Santo Amaro da Imperatriz, onde estou com meu bombardino e, também, com meu primeiro professor de música, o maestro Almir.

No segundo capítulo apresento a primeira revisão de literatura deste trabalho. Esta consiste no levantamento de teses e dissertações que contemplam a formação docente com foco no estágio supervisionado em música. Dentre os trabalhos que dialogam com esta pesquisa, foram escolhidas as temáticas que abordam sobre a construção docente, a educação básica e o portfólio como material para análise dos dados nas pesquisas sobre estágio. Por tratar-se da formação docente em música, o capítulo inicia com uma imagem da colaboradora no momento de sua atuação, juntamente com seus alunos e outras professoras da escola.

O terceiro e quarto capítulos constituem a fundamentação teórica da pesquisa. No primeiro, iniciado com uma foto de Lisiane no campo de trabalho que escolheu, apresento em caráter informativo o componente estágio supervisionado. O texto foi construído a partir dos conceitos e aspectos legais que norteiam a formação do professor de música, tendo como foco o curso de Licenciatura em Música da Udesc e a organização de suas respectivas disciplinas de estágio. O segundo tem como foco fundamentar o portfólio digital como ferramenta de avaliação, formação e expressão nos contextos educacionais, principalmente, no estágio supervisionado; apresentando, também, conceitos, funções e materiais que compõem esse instrumento. Este capítulo é introduzido com a imagem do portfólio digital da estagiária.

A metodologia está no quinto capítulo, como um ensaio narrativo pessoal, mantendo o tipo de redação e as histórias contadas na Introdução, indicando, assim, o direcionamento teórico-metodológico deste estudo. De caráter qualitativo e abordagem (auto)biográfica, a pesquisa contempla as narrativas presentes nos documentos publicados no portfólio digital da estagiária colaboradora. Neste capítulo também se encontra uma breve revisão de literatura referente às pesquisas (auto)biográficas em educação musical publicadas nas Revistas da

Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). A foto da capa mostra algumas de minhas anotações feitas à mão, representando a organização desta etapa.

Na sequência, apresento o primeiro capítulo referente à análise dos dados. Este é introduzido com uma foto da Lisiane e seu acordeom. Essa imagem tem como finalidade representar os principais aspectos do texto, ou seja, as singularidades da vida pessoal, musical e profissional da estagiária. À continuação, o sexto capítulo, discorre sobre o início da realização do seu estágio supervisionado em música, apontando as escolhas, os desafios e as características do campo onde realizou sua prática docente.

O sétimo capítulo está organizado em três partes e inicia com uma imagem da licencianda durante sua atuação com as crianças. A primeira parte apresenta a forma como o seu portfólio digital foi criado e estruturado. Na sequência, o texto destaca a costura pedagógico-musical desenvolvida por ela durante seu estágio na escola pública de educação infantil. Por fim, são apontados os contratempos e estratégias de ensino e aprendizagem vivenciados, narrados e refletidos pela estagiária em seus relatórios.

Por fim, no capítulo das considerações finais, apresento os resultados da pesquisa, no intuito de responder a pergunta que motivou este estudo. Dessa forma, as aprendizagens docentes observadas e analisadas nos materiais que compõem o portfólio digital de Lisiane são retomadas. Acrescento, também, as contribuições do trabalho para a pesquisa (auto)biográfica na área da educação musical e pondero algumas sugestões para futuras investigações na área do estágio supervisionado em música.



2

**PRÁTICAS DOCENTES EM
MÚSICA: ESTUDOS ANTERIORES**

2. PRÁTICAS DOCENTES EM MÚSICA: ESTUDOS ANTERIORES

O estágio, componente curricular e eixo central nos cursos de licenciatura, é considerado uma área do conhecimento e uma possibilidade de campo de pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento de futuros professores (Pimenta; Lima, 2017). As pesquisas sobre estágio podem ser realizadas tanto por pesquisadores que estudam e acompanham essa etapa, como pelos próprios estagiários que estão atuando em campo e querem refletir sobre as suas ações. Investigar sobre essa etapa da graduação contribui na compreensão dos contextos educacionais, bem como para a “qualificação e desenvolvimento profissional do docente para atuar na escola”, afirmam Rodrigues e Arroio (2018, p. 46).

Na música, o estágio supervisionado também é considerado um campo científico de estudo. Para Bona (2013, p. 15), essa etapa da formação não trata apenas de uma prática pedagógica dos cursos de licenciatura, mas “uma introdução às ações de pesquisa” dos estagiários. Diante da variedade de significados que podem constituir a realidade escolar, a formação docente e a prática pedagógico-musical dos licenciandos, entende-se que o componente curricular é uma área do conhecimento que pode abranger diversas e variadas temáticas. No intuito de compreender quais pesquisas e abordagens têm sido realizadas, nesta parte do texto apresento a revisão de literatura referente às práticas docentes e ao estágio supervisionado em música.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

O levantamento das pesquisas foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Música da Udesc (PPGMUS). Como critério de seleção foram considerados, especificamente, os estudos que tratam sobre a prática docente no estágio supervisionado em música e/ou que tiveram os estagiários como colaboradores. Esse procedimento é caracterizado como estado do conhecimento, pois consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo”, conforme explicam Morosini e Fernandes (2014, p. 155).

Para organização das buscas, foram utilizadas as quatro etapas do estado do conhecimento propostas por Morosini (2015) e ampliadas por Kohls-Santos e Morisini (2021).

São elas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. A primeira etapa consiste na “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise”, explicam Kohls-Santos; Morosini (2021). Nos *sites* da CAPES e BDTD foram utilizados quatro descritores diferentes, entre aspas e com o operador *AND* para amparar todos os termos digitados. No repositório do PPGMUS, todas as teses e dissertações publicadas pelo programa desde 2008 a 2023 – Musicologia e Etnomusicologia, Interpretação e Criação Musical, Práticas Interpretativas, Processos Criativos, Teoria e História, Educação Musical –, estão localizadas na página inicial. Contudo, para facilitar a busca dos trabalhos, foram utilizados os descritores “formação” e “estágio”, separadamente e sem aspas, adicionando a linha de pesquisa “Educação Musical”.

Os descritores utilizados nas páginas da CAPES e BDTN foram: “estágio supervisionado” *AND* “música”; “licenciatura em música” *AND* “portfólio”; “estágio em música” *AND* “relatório de aula”; e “estágio em música” *AND* “diário de aula”. A variação dos termos teve como objetivo encontrar trabalhos que talvez não apareceriam em somente um tipo de descritor. Ambos os *sites* tem como opção fazer o refinamento a partir da seleção do ano, autor, orientador, área do conhecimento, programa, universidade e/ou tipo do documento, por exemplo. No caso desta pesquisa, as buscas foram realizadas de forma livre, ou seja, sem definição de nenhum dos itens apontados acima.

Na segunda etapa, foi realizada a “leitura flutuante” dos resumos, palavras-chaves e sumários de cada trabalho encontrado, tendo como objetivo selecionar o material para “análise e escrita do estado do conhecimento” (Kohls-Santos; Mororini, 2021, p. 127). Os procedimentos utilizados caracterizam essa etapa como bibliografia sistematizada, afirmam as autoras. Nessa parte “se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (p. 134). Além disso, é importante organizar os materiais a partir de alguns itens que os identifiquem. Diante dessas orientações, foram selecionadas 21 dissertações e 7 teses sobre as práticas docentes no estágio supervisionado em música (Tabela 1). Estas foram organizadas de forma cronológica, considerando o período de 2003 a 2023, apresentando, também, o título e autor(a) da pesquisa, programa e instituição de origem e o formato do trabalho.

Tabela 1 - Pesquisas sobre prática docente e estágio em música

Título do trabalho	Autor(a) e ano	Programa e Instituição	Formato
A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura	Cereser, 2003	PPGMUS/UFRGS	Dissertação
Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso	Azevedo, 2007	PPGMUS/UFRGS	Tese
A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM	Buchmann, 2008	PPGE/UFSM	Dissertação
A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores	Agostini, 2008	PPGE/UFSM	Dissertação
A abordagem AME – apreciação musical expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música	Bastião, 2009	PPGMUS/UFBA	Tese
Estágio curricular e formação do <i>habitus</i> docente em educação musical	Benvenuto, 2012	PPGE/UFC	Dissertação
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	Ferro, 2013	PPGE/UFC	Dissertação
Formação inicial e continuada do educador musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes	Fogaça, 2015	PPGMUS/UFBA	Tese
A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente	Parente, 2015	PPGE/UFC	Dissertação
Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN	Campos, 2016	PPGMUS/UFRN	Dissertação
Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência	Sperb, 2017	PPGE/UFSM	Dissertação
A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul	Daenecke, 2017	PPGMUS/UFRGS	Dissertação
A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso	Silva, A.,2017	PPGMUS/UFRGS	Dissertação
Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	Fernandes, 2017	PPGMUS/UFRN	Dissertação

A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (2009-2016)	Shiozawa, 2017	PPGMUS/UFMG	Dissertação
A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO	Silva, J., 2017	PPGMUS/UFMG	Dissertação
A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciandos em Música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador, Bahia, Brasil	Leal, 2017	PPGEDU/UFBA	Tese
A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado	Kalff, 2018	PPGE/UNIVALI	Dissertação
Formação docente em música e tecnologias móveis: ideias de dois licenciandos durante o estágio curricular supervisionado	Mazera, 2020	PPGMUS/Udesc	Dissertação
Sentidos na formação do cantar: narrativas de estagiários de licenciatura em música	Rosa, 2020	PPGMUS/Udesc	Dissertação
Formação inicial do(a) professor(a) de música para a educação básica: um estudo na rede municipal de Itabirito/MG	Matias, 2020	PPGE/UFOP	Dissertação
Estágio supervisionado de licenciandos de música em época de distanciamento social	Girardi, 2021	PPGE/UNIVALI	Dissertação
O estágio supervisionado: uma proposta inovadora para a formação do professor de música	Cordeiro, 2021	PPGE/PUC-SP	Tese
Estágio supervisionado e narrativas de formação do docente-formador: fundamentos teóricos e práticas docentes	Santos, 2021	MPEDU/URCA	Dissertação
Interculturalidade no curso de Licenciatura em Música da UFRR: currículo e prática pedagógica de seus acadêmicos-docentes	Araújo, 2021	PPGEDUC/UFRR	Dissertação
Estágios supervisionados curriculares em Música: sentidos e percepções dos professores supervisores da educação básica	Lima, 2022	PPGM/UNIRIO	Tese
Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de Licenciatura em Música	Joaquim, 2022	PPGMUS/UFRRGS	Dissertação
Educação musical e estágio supervisionado: trilhas formativas na construção da docência-estagiária	Abreu, 2023	PPGE/UFMS	Tese

Fonte: produção da autora

Dos 28 trabalhos encontrados, 14 foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Música e 14 em Programas de Pós-Graduação em Educação. Os colaboradores das pesquisas foram, principalmente, os estagiários em música (Azevedo, 2007; Buchmann, 2008; Agostini, 2008; Bastião, 2009; Benvenuto, 2012; Ferro, 2013; Parente, 2015; Sperb, 2017; Silva, A., 2017; Leal, 2017; Shiozawa, 2017; Kalff, 2018; Mazera, 2020; Rosa, 2020; Girardi, 2021; Araújo, 2021; Joaquim, 2022; Abreu, 2023), além dos licenciandos em música (Ceresar, 2003; Fogaça, 2015; Daenecke, 2017; Araújo, 2021); egressos, licenciados e/ou professores de música (Campos, 2016; Fernandes, 2017; Shiozawa, 2017; Matias, 2020; Cordeiro, 2021); professores de estágio e/ou orientadores (Agostini, 2008; Fogaça, 2015; Shiozawa, 2017; Santos, 2021); e professor supervisor da escola (Lima, 2022). A repetição de algumas referências na classificação dos colaboradores se dá pela participação de mais de um tipo de sujeito nas pesquisas.

A terceira etapa consiste na bibliografia categorizada, que trata da “reorganização do material selecionado, ou seja, do *corpus* de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas”, conforme explicam Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127). Nessa parte, os trabalhos foram retomados de forma aprofundada a fim de compreender suas principais temáticas e objetivos. Os temas observados nas pesquisas são variados, tratando, por exemplo, da formação inicial (Cereser, 2003; Parente, 2015; Santos, 2021), do uso das tecnologias no estágio (Mazera, 2020; Girardi, 2021), da função do professor supervisor que acompanha o licenciando no campo de atuação (Lima, 2022), da formação musical do estagiário (Daenecke, 2017; Rosa, 2020), da cultura lúdica (Leal, 2017), entre outros.

No conjunto das temáticas, algumas foram selecionadas para dialogar com esta pesquisa, dentre elas: a construção docente (Buchmann, 2008; Benvenuto, 2012; Fogaça, 2015; Campos, 2016; Sperb, 2017; Shiozawa, 2017; Abreu, 2023) e a educação básica como campo de estágio (Buchmann, 2008; Matias, 2020; Joaquim, 2023). Além destas, também foram consideradas as pesquisas que utilizaram o portfólio como material para investigação e análise dos dados (Silva, A., 2017; Joaquim, 2023). A partir desta seleção, inicia-se a quarta etapa, denominada bibliografia propositiva. De acordo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127), o procedimento consiste na “organização e apresentação de [...] proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise”. Estas, por sua vez, são encontradas principalmente nos resultados e considerações finais dos estudos. As quatro etapas propostas na metodologia do estado do conhecimento e seguidas neste trabalho, auxiliaram na organização do material levantado, bem como na compreensão da função deste capítulo de revisão.

2.2 CONSTRUÇÃO DOCENTE

A formação do professor de música e a construção da docência a partir do estágio supervisionado são temas pertinentes na área da educação musical. Na pesquisa de Buchmann (2008), tais aspectos foram investigados a partir das concepções de seis estagiários que estavam realizando suas práticas pedagógico-musicais na educação básica. Os resultados mostraram que o componente curricular pode potencializar o processo de construção da docência, desde que atenda algumas especificidades como, por exemplo: inserir o licenciando no contexto escolar de maneira consciente; utilizar os planos e relatórios das aulas como ferramentas de reflexão da prática; enfrentar os desafios inerentes à docência; e articular os conhecimentos musicais, pedagógicos e metodológicos aprendidos ao longo do curso.

Em estudo de caso, Sperb (2017) investigou como os estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) articulam os conhecimentos musicais e pedagógicos musicais na construção da docência. A pesquisa aponta para um distanciamento entre as disciplinas musicais e pedagógicas curriculares, causando uma “ausência de articulação dos conhecimentos” (p. 47). As aprendizagens docentes referentes à educação infantil, especificamente, são apontadas como insatisfatórias pelos estagiários. No entanto, o autor esclarece que os conteúdos aprendidos no curso devem ter caráter transposicional, ou seja, deverão ser aprendidos de forma que os estudantes possam transformá-los e não somente reproduzi-los ou aplicá-los no campo de estágio.

Os problemas de articulação pedagógica e musical também foram verificados na pesquisa de Fogaça (2015), que investigou licenciandos e professores do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse tipo de problema ocorre tanto na atuação do estagiário em campo, como no meio acadêmico. Dessa forma, é necessário que haja a construção de competências articulatórias que visem a excelência do ensino, conforme explica a autora. Os saberes docentes precisam estar relacionados ao conhecimento pedagógico-musical, incluindo características como “engajamento, autonomia e comprometimento” (p. 140). Dessa forma, o estagiário também é considerado responsável pelo desenvolvimento de suas ações e, conseqüentemente, por sua formação profissional.

As experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado permitem que os licenciandos desenvolvam sua autonomia docente. Na pesquisa de Shiozawa (2017), que analisou as contribuições do componente na formação do professor de música, esse aspecto é evidenciado. A figura do orientador no acompanhamento do estudante e no direcionamento das atividades foi fundamental na construção autônoma do mesmo. Em contrapartida, a ausência

de um professor supervisor no campo de estágio foi apontada como uma das dificuldades encontradas pelos licenciandos.

As dificuldades, anseios e dúvidas que surgem no momento do estágio, principalmente para aqueles que estão iniciante na carreira docente, são consideradas significativas na construção do *habitus* docente, afirma Benvenuto (2012). O autor acrescenta, ainda, que as experiências em sala de aula são fundamentais para que o estagiário encontre os sentidos da docência ao ver-se como professor de música. Nessa mesma perspectiva, Campos (2016) reflete sobre a importância do estágio para a formação do professor de música e constituição da identidade docente, visto que é no contexto de trabalho que o estudante conhece e vivencia as responsabilidades da profissão. Além disso, a autora faz apontamentos pertinentes sobre os contextos educacionais, afirmando que conhecer e estagiar em diferentes espaços na área da música permite que o licenciando se prepare melhor para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

A construção da docência, de modo geral, contempla diferentes fatores apontados no estudo de Abreu (2023). O autor explica que o estágio nos cursos de licenciaturas é o momento em que o estudante passa a reconhecer-se como sujeito que está em formação para a docência. Além do componente pedagógico, as demais disciplinas e exigências legais do curso são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento da profissão. A partir das práticas desenvolvidas nos espaços de atuação, o estagiário passa a articular os saberes docentes, visto que é na experiência que ele coloca “à prova as dúvidas, desafios, impressões, percepções, concepções de tudo o que foi aprendido e é colocado em ação pedagógico-musical no momento da prática no estágio na educação básica” (p. 144).

As pesquisas citadas acima trouxeram apontamentos importantes que foram considerados durante a elaboração deste estudo, dentre eles: a realização do estágio no contexto real de trabalho, seja ele na educação básica e/ou em demais espaços onde acontece a prática musical, para que o licenciando adquira conhecimentos práticos e compreenda os aspectos que norteiam a prática docente; o uso dos planos e relatórios de aulas como materiais que auxiliam e incentivam a reflexão das próprias ações; o comprometimento por parte do estagiário com o campo de atuação que escolheu; a necessidade do orientador e do professor supervisor no acompanhamento do estudante e; por fim, a importância que os desafios enfrentados na sala de aula tem para a construção dos saberes pedagógico-musicais.

2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA

No que tange a educação básica, ela é considerada o principal espaço de formação para os estagiários dos cursos de licenciatura. Contudo, nem sempre os estudantes que optam pelo curso de Licenciatura em Música o fazem pelo interesse ou conhecimento de que ele é voltado especificamente para a docência na escola. No estudo realizado por Buchmann (2008), esse desconhecimento é apontado por um dos estagiários entrevistados como um fator que interfere no aproveitamento do curso. A importância do estágio supervisionado está justamente na contextualização da licenciatura, ou seja, trata-se do momento em que o futuro professor tem contato com a profissão, iniciando seu caminho para a docência nas escolas.

Matias (2020) investigou a formação do professor de música para a educação básica. Os participantes da pesquisa, professores de música de Itabirito, em Minas Gerais, revelaram a necessidade de haver uma melhor preparação na formação inicial para a docência. Um dos entrevistados mencionou que essa problemática era ocasionada pela falta de experiência na educação básica por parte dos professores das disciplinas de estágio. O autor ressaltou, ainda, que as necessidades do professor de música para esse contexto são as mesmas dos demais profissionais da educação. Desse modo, os conhecimentos pedagógicos são tão importantes quanto musicais para essa área.

Além disso, as relações que o estagiário tem com os alunos, professores e demais sujeitos da escola são fundamentais no desenvolvimento dos saberes docentes, afirma Joaquim (2022). Quanto mais o licenciando intensifica suas interações no campo de trabalho, mais ele compreende e reflete sobre as práticas e funções de ensinar música e, diante disso, a construção do conhecimento profissional docente vai se constituindo. Diante do exposto, pensar sobre a prática docente nas escolas de educação básica, buscando a qualidade na formação dos professores, não só contribui para a construção dos conhecimentos pedagógicos-musicais dos estagiários, como também, valoriza a música como componente dos currículos escolares.

Apresentar as pesquisas referentes à educação básica não consiste em defender esse espaço de formação como a única opção de campo de estágio, – até porque os demais contextos onde o ensino da música acontece são importantes –, mas sim, refletir sobre a relação que as licenciaturas tem com essas instituições. A escolha do curso pelo interesse na profissão docente, a articulação dos conhecimentos pedagógicos e musicais e os encontros vivenciados pelos estagiários nas escolas são aspectos que dialogam com este estudo, sendo estes discutidos, principalmente, no capítulo que trata do estágio supervisionado e na discussão dos resultados.

2.4 PORTFÓLIO DE ESTÁGIO

Dentre os 28 trabalhos analisados no levantamento desta dissertação, apenas 2 utilizaram o portfólio como material para análise dos dados. Joaquim (2022), por exemplo, considerou os documentos que compõem o portfólio de um estagiário como material empírico de sua pesquisa. Ao todo foram analisados sete relatórios de observação e um relatório final. Por tratar-se do primeiro semestre de estágio, os registros sobre os planejamentos e práticas não foram realizados. Em formato físico, os documentos apresentaram reflexões significativas sobre as experiências observadas no estágio, principalmente sobre os encontros que escola de educação básica pode proporcionar ao professor de música em formação. Na leitura dos dados não foi encontrada a perspectiva do licenciando sobre a confecção e contribuição do portfólio durante essa etapa do curso. Em contrapartida, a autora destacou o potencial do relatório das aulas como instrumento formativo e, também, como fonte para investigação de pesquisas sobre esse campo do conhecimento.

Para investigar os saberes, competências e comportamentos que compõem a profissionalidade docente, Aline Silva (2017) também utilizou o portfólio como instrumento para análise dos dados. Para ela, o material consiste no “conjunto dos relatórios de observação, projeto de ensino, planos e relatórios de aula, além do relatório final” (p. 38). Nos registros dos estagiários colaboradores da pesquisa, foram verificados aspectos sobre a importância da observação e da prática em campo, os diálogos com a professora supervisora, as situações adversas que contribuem na formação docente e os saberes que emergem da vivência na escola.

Os apontamentos de ambas as pesquisas dialogam diretamente com esta pesquisa, principalmente por considerarem o portfólio como um importante instrumento de investigação e compreensão dos aspectos que norteiam o estágio supervisionado. Do ponto de vista formativo, o mesmo pode ser utilizado pelos licenciandos como forma de expressar suas ações e experiências realizadas no campo de atuação. A partir dos relatórios que o compõem, mais precisamente, das reflexões desenvolvidas pelos estagiários, podem surgir variadas temáticas significativas sobre a formação e a prática pedagógico-musical. Por esse motivo, ampliar os estudos com foco nos portfólios de estágio é considerado fundamental para avaliar e refletir sobre o componente curricular, bem como validar as discussões a favor do seu uso.



3

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio nos cursos de licenciatura é o período em que o acadêmico se prepara para a profissão docente, articulando aquilo que aprendeu durante o curso com a prática educativa. Para Pimenta e Lima (2017), trata-se do momento em que o estudante se aproxima da realidade escolar e, conseqüentemente, da práxis docente. De acordo com Mateiro (2014, p. 19), “as expressões estágio, prática de ensino e prática pedagógica são utilizadas na área de formação docente para denominar as atividades de ensino realizadas em sala de aula”. Entende-se, no entanto, que prática de ensino e prática pedagógica podem ser, também, sinônimos utilizados antes ou após ao curso de formação docente.

Diniz-Pereira (2015) explica que, na educação escolar brasileira, existem muitos estudantes em cursos superiores de formação docente que já atuam como professores no magistério e, por esse motivo, a expressão formação inicial torna-se inapropriada. Para fins de explicação, o magistério foi uma modalidade de formação de professores em nível médio que capacitou profissionais para lecionarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme Parecer CEB 01/99 (Brasil, 1999). Desse modo, Diniz-Pereira (2008) defende o uso do termo “formação acadêmico-profissional” para indicar a formação docente realizada, especificamente, nas licenciaturas.

Dentre os tipos de graduações, como bacharelado e tecnológico, por exemplo, Pires (2023, p. 4) explica que a “licenciatura é uma modalidade de curso superior voltada à formação de professores em diversas áreas do conhecimento científico, em que o egresso recebe a licença para exercer a atividade profissional em escolas de educação básica, públicas e privadas”. Por conter no currículo os componentes específicos para o desenvolvimento da prática docente, o curso é fundamental para a consolidação das competências pedagógicas e, também, ideal para os sujeitos que querem seguir na profissão de professor.

Nos contextos das Licenciaturas em Música, é comum que os estudantes tenham experiência com o ensino musical antes de ingressarem no curso superior, atuando, normalmente, como professores particulares de instrumento. Essa prática pode ser considerada um exemplo de formação inicial na área musical. Entretanto, Weber (2019, p. 218) salienta que “saber tocar não garante o saber ensinar, principalmente se o professor não possui formação pedagógica e didática”. Isso denota o valor dos conhecimentos docentes que são ensinados, aprofundados e desenvolvidos pelos componentes pedagógicos, principalmente pelos estágios supervisionados.

Nesse sentido, Bellochio (2016) afirma que o campo da educação musical é constituído pela relação entre os saberes musicais e educacionais, esses, por sua vez, são essenciais na formação do professor de música. As aprendizagens relacionadas a música envolvem os aspectos teóricos e práticos, como no caso das aulas de história e coral, respectivamente. As educacionais também possuem esses dois enfoques, desenvolvidos, por exemplo, nas disciplinas de didática e estágio. Ambos os conhecimentos são articulados e exercidos no campo de trabalho do estagiário. Por essa razão, Penna (2007) considera os cursos de Licenciatura em Música essenciais para a formação dos profissionais dessa área. Em outras palavras, Pires (2023) esclarece que:

Os cursos de Licenciatura em Música formam profissionais para a profissão professor, que tem como objeto de ensino a música, a identidade profissional a ser constituída é a de professor de música, do profissional que no desenvolvimento de sua prática de ensino promove a educação musical aos seus alunos (Pires, 2023, p. 6).

Assim, compreende-se que a formação acadêmico-profissional em música, realizada propriamente nas licenciaturas, é essencial para a prática pedagógico-musical dos futuros professores. Por considerar o estágio supervisionado como um dos principais componentes dos cursos de formação, este capítulo tem como foco essa disciplina. O texto está organizado em três partes de caráter informativo. A primeira aponta os conceitos e aspectos legais que fundamentam e orientam essa atividade. Em seguida, são apresentadas as características e objetivos da graduação em Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A especificidade do componente estágio do referido curso aparece na terceira parte, que visa apresentar seus principais aspectos, bem como trazer discussões sobre esta área do conhecimento.

3.1 CONCEITOS E ASPECTOS LEGAIS

Estabelecido pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido como “ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho”, que tem como objetivo preparar o estudante para a atuação profissional (Brasil, 2008, p. 07). Por ato educativo entende-se o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). O autor esclarece que o trabalho educativo necessita de tempo para sentir, pensar, avaliar e agir diante do processo. Para Souza e Martins (2012, p. 148), “o conceito de estágio

supervisionado é *stricto sensu*: aplicação e monitoramento da ação planejada”. Em substituição as palavras utilizadas pelas autoras, nesta dissertação são utilizados os termos atuação e supervisão, respectivamente, para constituir o estágio.

O termo estágio, para Colombo e Ballão (2014, p. 172), “sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão”. A palavra supervisionado é acrescida ao nome desse componente a fim de esclarecer que o estágio “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino superior e por supervisor da parte concedente” (Brasil, 2008, p. 18). Nominados por Pires (2023, p. 10) de professores “coformadores”, esses são os sujeitos “responsáveis pela condução e reflexão do processo de aprendizado da docência”.

Na universidade, quem acompanha e orienta o estagiário é o professor da disciplina que, normalmente, também é o orientador. Nesses casos, a supervisão é considerada semidireta, conforme explica Stori (2011), pois não exige a presença direta desse profissional no campo de atuação. No caso da instituição concedente é necessário que o supervisor acompanhe o estudante em todo o processo. Nos cursos de Licenciatura em Música, o professor supervisor é o professor de música da instituição que recebe o estagiário, conforme esclarecem Mateiro, Natera e Gattino (2016).

Com papel fundamental no estágio do licenciando, os professores coformadores são responsáveis por conduzirem de modo significativo e formativo esse processo. De acordo com Fialho (2014), o papel do orientador é articular os saberes adquiridos pelo estagiário na universidade, direcionando-o numa reflexão de sua prática pedagógico-musical, enquanto que o professor supervisor “tem a finalidade de verificar se os procedimentos, conteúdos e abordagens estão sendo utilizados corretamente” (p. 54). Ambos os professores tem a função de avaliar o licenciando durante todo o processo, tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo, tendo como objetivo analisar a “aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional” (Brasil, 2002, p. 33).

Por ser um componente obrigatório dos currículos das licenciaturas, o estágio apresenta ainda a denominação curricular. Conforme o Parecer CNE/CP n. 9 de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, compreender o estágio como componente curricular o confere como uma “dimensão do conhecimento” nos cursos de licenciatura (Brasil, 2002, p. 23). O sentido de compor remete para o aspecto de conjunto, de fazer parte de algo. Entende-se, portanto, que ele não é somente

uma prática separada que ocorre após a segunda metade do curso, mas sim, o “eixo articulador de todas as disciplinas e atividades [...] que compõem o currículo” (Pimenta, 2019, p. 43).

No contexto escolar brasileiro, onde a música ainda luta por um lugar no currículo, é preciso formar professores que pensem suas práticas no coletivo da instituição, evitando assim, que os estagiários sejam vistos apenas como “apêndices do contexto” (Beineke; Bellochio, 2011, p. 150). Muitas vezes a relação entre o estagiário e a escola restringe-se “mais ao conhecer do que ao conviver”, afirmam Battisti e Martins (2016, p. 30). Para os autores, esse fator pode implicar no reconhecimento e entendimento da profissão docente.

O ambiente de trabalho de qualquer professor é a escola de educação básica. De acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), esse espaço deve ser reconhecido como “lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2019, p. 5). A realização do estágio no contexto escolar é fator obrigatório previsto na matriz curricular dos cursos de licenciatura, o que confere um comprometimento com a qualidade do ensino na educação básica, além de ser um campo privilegiado para a formação docente. De acordo com Pimenta e Lima (2017), o estágio é o momento em que o estudante articula o espaço da universidade ao do trabalho, aproximando-se da realidade escolar na qual atuará.

Para Milanesi (2012), o estágio na escola básica deve ser incentivado cada vez mais, pois beneficia a formação do estagiário, contribui na relação entre escola e universidade e, conseqüentemente, favorece a educação da sociedade como um todo. Por esse motivo, o vínculo entre o espaço acadêmico e o campo de trabalho deve estar além das ações de formar e receber o estagiário, respectivamente, visando um envolvimento comum de responsabilidade sobre a formação docente, conforme elucidam Battisti e Martins (2016).

Souza e Martins (2012) acreditam que a escola é um lugar de destaque para a formação do professor devido ao seu contexto natural de ensino, sendo propícia para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo profissional do estagiário. Em outras palavras, Nóvoa (2022, p. 63) afirma que é na “relação fecunda” entre universidade, professor e escola que se constitui o “potencial formador” da profissão docente. O autor defende a escola como um bem comum, tanto para os alunos quanto para os professores em formação, valorizando também o compromisso público com a educação. Afinal, a escola não é somente um espaço físico, mas, também, social (Furtado; Souza, 2019).

Os contextos não escolares também são verificados nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura. Para França, Santos e Freitas (2019, p. 81), “o estágio em ambiente não escolar é fundamental à aprendizagem do fazer docente para o desenvolvimento da competência

de mediação pedagógica como foco em novas práticas educativas e inovadoras”. Na educação musical, os contextos dos estágios fora da educação básica podem ser diversos, variando os locais, as práticas pedagógicas e, também, a faixa etária dos alunos (Mateiro; Natera; Gattino, 2016).

A duração do estágio estabelecida pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, determina a carga horária de 400 horas a partir da segunda metade do curso, permitindo a redução de até 200 horas para alunos que comprovarem o exercício da docência na educação básica (Brasil, 2002). As horas pré-estabelecidas para o estágio deverão ser realizadas no período de no máximo dois anos, exceto no caso de estagiário com deficiência, conforme Art. 11 da Lei n ° 11.788 de 2008. Durante esse tempo, é assegurado ao estagiário o recesso de 30 dias em cada ano, sendo esse desfrutado, preferencialmente, junto ao recesso escolar da instituição (Brasil, 2008).

A natureza do estágio curricular obrigatório não permite vínculo de trabalho e, conseqüentemente, remuneração. Contudo, o estagiário pode receber alguns benefícios como o auxílio-transporte, alimentação e saúde. A Lei do Estágio (Brasil, 2008) define que esses atributos são facultados à parte concedente e não caracterizam vínculo empregatício. Entretanto, o estágio quando não obrigatório pode ser remunerado, sendo a definição do valor e pagamento da bolsa-estágio uma obrigação da parte concedente, conforme legislação. Nos cursos de licenciatura, o estágio não obrigatório é uma “atividade opcional desenvolvida como complementação da formação acadêmica”, afirma Stori (2011, p. 53).

O entendimento e cumprimento das leis e regulamentos que regem o componente curricular é fundamental para uma formação qualificada e legítima. Além disso, compreender as atribuições do estágio e sua importância no desenvolvimento profissional do futuro professor contribui na valorização da docência em educação musical. O estágio supervisionado é considerado por Mateiro (2014, p. 21) “um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas de sua profissão”. Do ponto de vista legal, o mesmo é definido como:

Componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o regulamento de estágio com suas diferentes modalidades de operacionalização (Brasil, 2004, p. 02).

Os aspectos legais que fundamentam o curso de Licenciatura em Música e a disciplina de estágio supervisionado são considerados essenciais e pertinentes para o entendimento desse

campo de estudo. Conceber o estágio como área do conhecimento na pesquisa permite analisar os contextos onde a formação docente é desenvolvida, possibilitando, também, a busca por um “novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”, afirmam Pimenta e Lima (2010, p. 46). Dessa forma, para conquistar o espaço da educação musical nos contextos escolares e garantir a qualidade do ensino é preciso pensar na formação dos professores de música e, conseqüentemente, no estágio curricular supervisionado.

3.2 LICENCIATURA EM MÚSICA

O curso de Licenciatura em Música da Udesc, localizado no Centro de Artes (CEART), na cidade de Florianópolis, teve suas atividades iniciadas no ano de 1974 sob o título de Educação Artística com Habilitação em Música (Póvoas, 2016). Inicialmente, o curso era realizado em quatro semestres e após 1979 passou a ter quatro anos de duração, sendo intitulado Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música (Oliveira, 2015). Em 31 de agosto de 2004, por meio da Resolução nº 54/2004 – CONSUNI, a nova identificação e nomenclatura, Licenciatura em Música, é aprovada (Udesc, 2004).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Udesc, 2011), a graduação possui as seguintes características: modalidade presencial² em período integral; duração de 8 fases, sendo as 4 últimas destinadas também ao estágio; carga horária de 3.402; e, período mínimo de 3,5 anos e máximo de 7 anos para a conclusão do curso. A carga horária das disciplinas obrigatórias varia de 36 a 108 horas cada por semestre. Estes são organizados de modo a oferecer mais componentes obrigatórios no início do curso (cerca de 396 horas) e menos no último (cerca de 216 horas), onde há a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Contudo, a matrícula nas disciplinas em cada fase é de responsabilidade do acadêmico, então, cabe a ele incluir mais ou menos componentes em sua grade curricular.

O ingresso no curso pode ser feito das seguintes formas: por transferência externa de aluno de outra instituição de ensino superior; por retorno de diplomado que tenha interesse em cursar nova graduação; por reingresso após abandono do curso; por transferência interna para acadêmicos da Udesc que desejam trocar de turno, habilitação ou curso; e, principalmente, por processo seletivo. O Vestibular de Verão, com inscrições abertas no final do segundo semestre,

² A modalidade presencial foi alterada para o regime remoto durante a Pandemia do Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, obedecendo ao Decreto nº 587, de 30 de abril de 2020 (Santa Catarina, 2020).

oferece 30 vagas para o curso de Licenciatura em Música. Conforme o último edital publicado, o vestibular de música possui algumas etapas e critérios de seleção (Udesc, 2022a).

No ato da inscrição, o candidato deve optar por um dos critérios de seleção, podendo participar ou não do Programa das Ações Afirmativas. Os critérios de seleção são definidos pela Nota Geral do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Média Final Geral de Conclusão do Ensino Médio, enquanto as opções para o Programa de Ações Afirmativas (cotas) são destinadas aos candidatos da escola pública ou negros. A Média Final dessa etapa só será analisada após a classificação do candidato na Prova de Habilidade Específica.

De caráter eliminatório e classificatório, a prova específica para o curso de Licenciatura em Música consiste em avaliar as habilidades musicais do candidato, conforme Edital nº 02/2022 (Udesc, 2022a). Nessa etapa, o candidato deve apresentar um vídeo, com duração máxima de 5 minutos, contendo os seguintes conteúdos musicais: execução instrumental e/ou vocal de peça de livre escolha; realização de leitura rítmica; e, realização de leitura melódica com solfejo. O candidato aprovado nas etapas da Prova de Habilidade Específica e Média Final deverá efetuar a matrícula no curso, iniciando as aulas no primeiro semestre letivo do ano.

A matriz curricular da graduação é composta por disciplinas obrigatórias e eletivas, além das atividades complementares. As disciplinas obrigatórias são organizadas em conteúdos básicos, conteúdos específicos da área e prática pedagógica. Os conteúdos básicos obrigatórios são constituídos pelas seguintes disciplinas: Antropologia; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Introdução à Musicologia e Etnomusicologia; Métodos e Técnicas em Pesquisa; Pesquisa em Música e; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Os conteúdos específicos da área têm relação direta com os conhecimentos musicais. As disciplinas teóricas que constituem este eixo são: Percepção Musical; Teoria Musical; Harmonia; e História da Música. Os componentes específicos que envolvem a prática musical são identificados pelas aulas de instrumento e voz. Algumas dessas são consideradas obrigatórias, enquanto outras são opcionais ao estudante. As disciplinas obrigatórias da área são: Prática Coral I e II; Práticas de Conjunto I, II, III, IV, V e VI; Grupos Musicais I e II (flauta doce, expressão vocal ou percussão) e; Instrumento I e II (piano ou violão). As variadas práticas musicais presentes no curso incentivam o estudante a manter sua identidade de músico.

Os componentes pedagógicos são classificados em teóricos e práticos. As disciplinas teóricas e obrigatórias são oferecidas nos cinco primeiros semestres, sendo elas: Educação Musical e Escola I e II; Didática da Música I e II; Introdução à Educação Musical Especial e; Projetos em Educação Musical. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, essas são as disciplinas que fundamentam “os conhecimentos básicos à compreensão crítica da escola e

do contexto sócio-cultural” (Udesc, 2011, p. 07). A partir do quinto semestre as disciplinas práticas pedagógicas referentes aos estágios são oferecidas, sendo elas mantidas até o final do curso. No entendimento de Pires (2023, p. 9), estas são responsáveis pela “inserção do licenciando na cultura profissional docente, em situação real de trabalho”.

3.3 COMPONENTE ESTÁGIO

As disciplinas de estágio são obrigatórias e contabilizam um total de 24 créditos e carga horária de 432 horas/aulas. Os estudantes podem solicitar, por meio de requerimento ao Comitê de Estágio Curricular, a redução da carga horária de até no máximo 200 horas, se: comprovarem docência na escola básica, no mínimo, 3 anos completos e imediatos antes de ingressarem no curso; e, estiverem em exercício regular na educação básica (Udesc, 2016). Neste curso, as disciplinas têm como título Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV.

Cada um desses componentes, no curso de Licenciatura em Música em questão, compõe-se de 6 créditos distribuídos em três atividades, em acordo com o Plano de Ensino. São elas: 1) aulas coletivas presenciais realizadas na universidade, tendo suporte da plataforma *Moodle*³; 2) atuação docente no campo de estágio e; 3) elaboração do projeto, planos e relatórios de aula, bem como as orientações com o professor responsável pela disciplina. De acordo com o Art. 34 do Regulamento dos Estágios do CEART, é dever do estudante “participar de todas as etapas do estágio” (Udesc, 2010, p. 10).

As aulas coletivas são realizadas presencialmente, com 2 horas/aulas semanais (50 minutos cada hora/aula) equivalentes aos 2 créditos previstos para essa atividade. O dia e horário da aula é definido previamente, antes da matrícula dos alunos na disciplina. As aulas são direcionadas ao estudo e discussão sobre o campo da educação musical, destacando, principalmente, os seguintes temas: análise e reflexão dos saberes pedagógicos e musicais; compreensão da escola básica como campo de trabalho; e, investigação e desenvolvimento da prática docente musical (Udesc, 2011).

O espaço dentro da disciplina também permite ao licenciando “dividir, conversar e resolver os problemas encontrados no ambiente de trabalho”, afirmam Mateiro, Natera e Gattino (2016, p. 178). O Plano de Ensino, apresentado aos estudantes na primeira aula, contém as informações necessárias para a organização do semestre, como: dia e horário da aula; objetivos gerais e específicos; conteúdo programático; critérios de avaliação; e, bibliografia. A

³ Ambiente virtual de ensino utilizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

participação do estudante nas aulas coletivas, bem como a sua frequência, é fundamental no processo de avaliação do estágio como um todo.

Os Estágios I e II são realizados em contextos não escolares, enquanto que os Estágios III e IV são, obrigatoriamente, destinados às escolas da rede pública de ensino (Mateiro; Natera; Gattino, 2016). Devido à prática nas escolas exigir mais dos estudantes em formação, no curso em questão, os estágios nesses espaços foram direcionados para os dois últimos semestres, quando os estagiários já estão mais habituados com a prática docente, esclarecem os autores supracitados. Vale ressaltar que a flexibilidade para escolha dos campos permite que os licenciandos matriculados nos Estágios I e II realizem suas atividades docentes nas “escolas públicas de educação básica” (Mateiro; Cunha, 2021, p. 166).

Quanto aos contextos não escolares, Kandler, Gums e Schambeck (2014, p. 101) consideram os “projetos sociais, ONGs, escolas livres de música, corais e bandas” como espaços para o estágio supervisionado em música. Além destes, outros exemplos são apontados por Mateiro, Natera e Gattino (2016), como:

Igrejas, musicalização para crianças, jovens e adultos, realização de práticas em grupos instrumentais de cordas e sopros, oficinas sobre leitura e percepção musical, grupos de percussão, práticas de educação musical para pacientes em hospitais, projetos de educação musical para pessoas com deficiência em instituições especializadas e a preparação para musicais (Mateiro; Natera; Gattino, 2016, p. 175).

Mesmo havendo uma grande variedade e possibilidade de atuação em contextos não escolares, a disciplina de estágio tem como enfoque a “preparação para atuação no ensino formal de música, principalmente no ensino fundamental”, conforme pesquisa de Kandler, Gums e Schambeck (2014, p. 98). Por esse motivo, o licenciando pode realizar os quatro estágios em escolas de educação básica. Em contrapartida, não é permitido fazê-los somente em contextos não formais de ensino.

Os campos de estágios são espaços avaliados, selecionados e pré-estabelecidos pelos professores orientadores do estágio, com auxílio da Coordenação de Estágios do CEART (Mateiro; Natera; Gattino, 2016). No início de cada semestre, os campos de atuação são apresentados aos estagiários. Cada estudante, em diálogo e acordo com os demais colegas, escolhe seu lugar de atuação conforme suas preferências de nível escolar, horário, locomoção, entre outras. É importante ressaltar que a escolha do local de trabalho também tem o acompanhamento do orientador, conforme destaca Fialho (2014). Essa etapa é realizada nas duas primeiras semanas de aula e, após a definição, o estagiário deverá preparar o Termo de

Compromisso, que é um documento obrigatório para poder entrar nas instituições de ensino. Encontra-se a seguinte definição na Lei nº 11.788:

O Termo de Compromisso é um acordo tripartite celebrado entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, prevendo as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar (Brasil, 2008, p. 13).

Sendo concedida esta autorização, o estagiário inicia suas atividades com as observações em campo. Vale lembrar que a prática da observação não está relacionada somente à ação de ver ou enxergar, pelo contrário, trata-se de um olhar muito mais atento e profundo ao objeto que se deseja compreender, conforme refletem Morato e Gonçalves (2014). É no momento da observação que o licenciando conhece o espaço em que atuará como profissional em formação, refletindo acerca das atividades musicais que poderá propor em seus planejamentos. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

Ao reconhecer que a realidade educativa é complexa e imprevisível e, como tal, o exercício profissional da docência exige muito mais do que a aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o futuro professor poder se inteirar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reserva (Morato; Gonçalves, 2014, p. 120-121).

Conhecer a realidade escolar implica numa observação ampla em diferentes direções, conforme apontado pelas autoras supracitadas. A primeira sugere que o licenciando mantenha seu olhar nos aprendizados obtidos durante o curso de licenciatura, tendo-os como fonte de referência. De acordo com Pimenta e Lima (2006), os saberes teóricos têm poder formativo, pois auxiliam e ressignificam as ações desenvolvidas na prática docente. Os conteúdos aprendidos nas disciplinas práticas musicais também são fundamentais e significativos na formação acadêmico-profissional, sendo “aproveitados e/ou utilizados na atuação em diferentes contextos de ensino musical” (Kandler; Gums; Schambeck, 2014, p. 101).

A segunda direção está voltada aos sujeitos envolvidos no contexto escolar, principalmente, alunos e professores. São eles que fornecem as informações necessárias para lidar com as situações cotidianas e, por isso, devem ser priorizados nas observações do estagiário. A observação deve ser realizada no intuito de aprender a profissão docente e não imitá-la. Souza, Silva e Bedin (2020) refletem que observar outros profissionais da educação permite que o licenciando conheça diferentes perfis e valores e, conseqüentemente, novas

práticas. Para ser professor também é necessário deixar de lado as verdades próprias e estar aberto aos saberes que surgem a partir da interação com os demais sujeitos. Afinal, “o objeto do trabalho docente são os seres humanos” (Tardif, 2014, p. 266).

Por último, Morato e Gonçalvez (2014) ressaltam sobre a importância da observação de si como professor. O ato de refletir sobre a própria prática caracteriza um professor comprometido que, diante de situações diversas em sala de aula, desenvolve novas possibilidades de ensino até que seus objetivos sejam alcançados. Para Mateiro (2003, p. 36), “é a busca dos meios adequados para alcançar um determinado objetivo que nos conduz ao processo reflexivo”. Desse modo, pode-se afirmar que, devido à sua contribuição, a observação não deve estar presente somente no momento anterior à prática, mas sim, durante todo o estágio.

Após conhecer o campo de atuação por meio da observação, o estagiário deverá elaborar o Projeto de Estágio. Para isso, precisará ter conhecimento dos documentos educacionais que nortearão seu projeto, são eles: “legislação federal, estadual e municipal, as diretrizes, os parâmetros curriculares, a matriz curricular da escola” (Romanelli, 2014, p. 137). Além destes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2018) e, também, a Resolução de Estágios Curriculares da Udesc (Udesc, 2014).

A respeito do contexto escolar, é necessário apresentar, ainda, outros dados, como a descrição do local, ano e período da turma, características dos alunos e equipe escolar. Além disso, incluir a proposta pedagógica de ensino baseada em uma temática central e fundamentada na literatura e materiais, prioritariamente, da área de educação musical. Esta poderá ser desenvolvida em conformidade com o planejamento já elaborado pelo professor supervisor de música da escola.

Elaborado o projeto, o licenciando o apresenta em forma de defesa. Vale lembrar que o estagiário não pode iniciar a atuação no campo de estágio sem a realização e defesa do projeto, conforme determinam os planos de ensino da disciplina de estágio (Udesc, 2022b). A apresentação do Projeto de Estágio acontece de forma presencial e conta com a participação dos estudantes matriculados nas disciplinas de estágio, professores orientadores e outros que atuam no curso de Licenciatura em Música, além de estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS).

O estagiário apresenta, em dupla ou individual, sua proposta de forma verbal e visual, utilizando ferramentas como Google Slides, *PowerPoint* e *Canva*. A leitura e avaliação dos trabalhos pode ser feita por um ou mais pós-graduandos, além do professor e/ou orientador do estagiário, contribuindo, dessa forma, na organização do texto e na proposta pedagógica desenvolvida pelo licenciando. O ato de compartilhar as ideias com o grande grupo,

principalmente, no momento inicial do estágio, pode desencadear discussões significativas sobre como iniciar a carreira docente, como realizar as práticas pedagógicas musicais e, também, que referências e materiais poderão ser utilizados na condução das aulas de música. A elaboração do Projeto de Estágio faz parte das atividades previstas nas disciplinas de estágio.

A atuação em campo, iniciada após as observações e defesa do projeto, pode ser realizada em dupla ou individual. A prática de estágio conjunta é permitida em todos os estágios. Considerando o desafio que é iniciar na profissão docente, a atuação em dupla pode ajudar os estagiários a desenvolverem sua prática com mais confiança. No entanto, a atuação individual contribui no aspecto autônomo do futuro professor. De acordo com Shiozawa e Protásio (2017, p. 142), o desenvolvimento da autonomia depende da “busca individual e da observação da prática pedagógica de outros professores”.

Das 108 horas previstas para este componente curricular, 36 horas são destinadas, especificamente, ao tempo do estagiário no local de trabalho. O dia e horário destinado ao estágio em campo não pode coincidir com as disciplinas do curso, devendo o estudante comparecer na instituição, conforme previsto no Termo de Compromisso (Udesc, 2010). A responsabilidade do licenciando neste momento é crucial no desenvolvimento da profissão, visto que, diferente das aulas coletivas, se o estagiário atrasa ou falta no campo de atuação, estará comprometendo seus alunos de música, os professores supervisores, a escola que o recebeu e, também, a universidade que conquistou esse campo de estágio. De acordo com Martins (2017, p. 154), a responsabilidade no momento do estágio permite que o licenciando desenvolva a sua autonomia e, conseqüentemente, “condiciona a efetivação da docência”.

O comprometimento do estagiário também recai sobre as atividades escritas, destinadas à elaboração do projeto, planejamentos e relatórios. A elaboração do material é definida em prazos pelo professor da disciplina, devendo o licenciando publicá-los em seu portfólio digital. Esta ferramenta é usada nas disciplinas de estágio da Licenciatura em Música como forma de acompanhar e avaliar o processo e, principalmente, incentivar o “desenvolvimento reflexivo e autoformativo do estudante em formação docente” (Mateiro; Pedrollo, 2018, p. 115). Quanto aos materiais, o portfólio digital inclui:

Documentos sobre a pré-prática, como projeto de estágio, com referencial teórico e atividades pedagógico-musicais; documentos sobre a prática, como planos de aula e registro de atividades, e documentos sobre a pós-prática, como o relatório final de estágio, com reflexões e autoavaliação (Mateiro; Pedrollo, 2018, p. 126).

O conjunto dos materiais publicados no portfólio digital representam todo o processo formativo do licenciando durante seu estágio na escola. O professor em formação pode escrever seus pensamentos, dificuldades, propostas, práticas pedagógico-musicais e reflexões acerca da docência. Para Charréu e Oliveira (2015), o portfólio é um instrumento metodológico que exige uma escrita contínua daquilo que é vivido. Assim, o estagiário não deve registrar seus apontamentos somente no fim do semestre, próximo à avaliação final. O ideal é manter os registros após cada aula, pois quanto mais recente, mais recordações e significados da prática ele terá.

No final de cada semestre, os estudantes devem compartilhar suas práticas pedagógico-musicais realizadas durante o estágio, conforme orienta o Regulamento Geral dos Estágios (Udesc, 2016). Para isso são oferecidos espaços denominados de Seminário de Estágios. No primeiro semestre, o seminário acontece de forma interna no curso de Licenciatura em Música, contando com a participação dos estudantes de Estágio I e III. No segundo, com programação e tema definido, ocorre o Seminário Geral de Estágio, destinado aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Música, Artes Cênicas e Artes Visuais do CEART, que realizaram o estágio. O formato tem variado entre apresentações orais, mesas redondas, vídeos e rodas de conversa. A intenção é a integração entre as licenciaturas e, por isso, é organizado de forma que privilegie a presença de estagiários das três áreas.

Conforme mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas durante o estágio são acompanhadas e avaliadas pelo professor de estágio e/ou orientador, contando também, com a participação do supervisor da escola. Definidos no Projeto Político Pedagógico do curso e esclarecidos no plano de ensino, os critérios de avaliação são classificados em: “trabalho escrito; projeto de estágio; avaliação dos planos de aula; atuação no campo de estágio, observada pelo professor/orientador; relatório; seminários; participação nas atividades propostas em sala de aula”, entre outras (Udesc, 2011, p. 51).

Cada atividade proposta tem suma importância no processo formativo do estudante, não somente como estratégia de alcançar a média da disciplina, mas com o objetivo de desenvolver-se efetivamente na profissão de professor de música. O licenciando será considerado aprovado no componente Estágio Curricular Supervisionado se obtiver nota igual ou superior à 7 e frequência exigidas no Regulamento de Estágios (Udesc, 2010).

São diversos os aspectos e disposições que compõem o componente estágio do curso de Licenciatura em Música da Udesc. No referido contexto, o estudante é amparado, orientado e avaliado, respeitando as legislações vigentes e o Projeto Político Pedagógico do curso. O comprometimento, responsabilidade e disposição para seguir na carreira de professor de música

são fundamentais durante formação. Vale ressaltar, também, que o estudante que ingressa em um curso de licenciatura plena, deverá compreender que este é especificamente destinado “à formação inicial de professores para a educação básica”, conforme estabelece a Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2019) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Artigo 62 (Brasil, 1996).



4

UNIVERSO DOS PORTFÓLIOS

4. UNIVERSO DOS PORTFÓLIOS

O portfólio é um método de ensino e aprendizagem que surgiu na década de 90, nos Estados Unidos da América, conforme evidenciam Garcia e Nascimento (2019). Inicialmente, era utilizado por artistas como forma de catalogar e demonstrar seus principais trabalhos de forma física. Dentre eles, Rodrigues (2013, p. 157) pontua os profissionais das artes plásticas⁴, como “pintores, fotógrafos, cartunistas e arquitetos”. A função do portfólio nessas atividades, segundo Amancio (2011, p. 33), era comprovar e divulgar os “trabalhos individuais exemplares e as suas capacidades criadoras e artísticas”.

Em seguida, o instrumento foi adotado por outras áreas, principalmente, na educação, afirma Resende (2016). No Brasil, o uso como estratégia avaliativa e formativa se deu a partir dos estudos desenvolvidos por Idália Sá-Chaves (Gatti *et. al*, 2019). De acordo com Torres e Carolina (2008, p. 551), a palavra portfólio deriva do italiano *portafoglio* e significa “recipiente onde se guardam folhas soltas”. Nunes e Moreira (2005) explicam que o termo *portare* vem do verbo “transportar” e *foglio* do substantivo “folha”. Contudo, a proposta do portfólio vai além de seu significado etimológico de amontoar documentos ou papéis. Para Sá-Chaves (2009, p.16), a ferramenta tem “função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência, reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Com propósito similar, o conceito tem se ampliado e adaptado para outras áreas. É possível encontrar outras nomenclaturas além de portfólio, como “portefólio” (Resende, 2016), “porta-fólio, processo-fólio, diários de bordo e dossiê” (Torres; Carolina, 2008, p. 551). Além do formato físico, a ferramenta tem sido utilizada como dispositivo digital e, por isso, são encontradas denominações que evidenciam seu aspecto eletrônico, como “webfólio”, “e-portfólio”, “portfólio eletrônico” e “portfólio digital” (Torres; Carolina, 2008; Resende, 2016; Silva, 2008; Miranda; Zem-Mascarenhas, 2018).

Os adjetivos (auto)biográfico, reflexivo e avaliativo são termos empregados para designar algumas das características e funções do portfólio. O termo (auto)biográfico confere a ele o aspecto narrativo desenvolvido durante a formação docente (Figueiras, 2007; Frison; Simão, 2011; Oliveira, 2018; Rigue; Dalmaso; Ramos, 2021; Pereira; Rodrigues, 2022). A prática de escrever sobre o processo de ensino e aprendizagem permite aos professores refletirem sobre suas próprias ações e, por isso, o termo portfólio reflexivo é utilizado por

⁴ Após a sistematização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, de 1996, a área das Artes Plásticas foi renomeada para Artes Visuais ao abarcar novas formas artísticas e tecnológicas (Barreto, 2015).

alguns autores como Cavalcanti (2011), Cotta, Costa e Mendonça (2013), Behenck e Carvalho (2014), e Perez e Corrêa (2021). O aspecto avaliativo é uma das principais finalidades do portfólio, podendo o mesmo ser utilizado tanto para avaliar alunos em contexto escolar, como os professores em formação (Vieira; De Sordi, 2012; Serafim; Celino, 2014; Biehalz *et. al*, 2020).

É possível observar algumas expressões para indicar o portfólio, como método, ferramenta e instrumento. Os referidos termos são entendidos como forma de uso e não como sinônimo. O método pressupõe um procedimento organizado com técnicas específicas para alcançar determinado objetivo. No entanto, Behenck e Carvalho (2014, p. 249) explicam que a ideia do portfólio não é seguir uma “receita”, visto que o processo de ensino e aprendizagem constitui-se, também, de imprevistos e mudanças que ocorrem durante a prática pedagógica.

Quanto à ferramenta e/ou instrumento, trata-se do meio pelo qual se organiza, avalia, acompanha e reflete sobre a formação docente (Forte *et. al*, 2012). Tais expressões são utilizadas no decorrer deste texto como forma de evitar a repetição demasiada do termo principal. Entretanto, na perspectiva desta pesquisa, o portfólio é compreendido como o conjunto de materiais físicos e/ou digitais elaborados durante o estágio supervisionado com foco no desenvolvimento profissional do professor.

Vale ressaltar que a variedade de nomenclaturas e/ou expressões não descaracteriza o princípio fundamental do portfólio que, para Behenck e Carvalho (2014, p. 240), é a “reflexão acerca da aprendizagem”. Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar os contextos educacionais onde o instrumento é utilizado, mais precisamente, nos cursos de formação de professores. Reflete, também, sobre as competências adquiridas com seu uso e as vantagens do formato digital no estágio supervisionado em música.

4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL

No âmbito educacional, o portfólio pode ser utilizado em “diversos graus de ensino”, desde a formação escolar, por professores e alunos, até o ensino superior, explicam Alvarenga e Araújo (2006, p. 137). O uso do instrumento no contexto escolar contempla os trabalhos elaborados pelos alunos, seus planos, relatórios e reflexões armazenadas em uma pasta, onde o professor da escola e o próprio estudante em desenvolvimento podem acompanhar esse processo, conforme esclarecem as autoras supracitadas.

No entendimento de Vasselai (2021), o portfólio é uma ferramenta versátil e híbrida, pois auxilia tanto no ensino e aprendizagem do aluno, como em sua avaliação, atendendo ambos

os sujeitos envolvidos. Para Veiga e Eberhardt (2014), seu uso na sala de aula tem como objetivo:

Apresentar a evolução do aprendizado do educando diante de várias atividades selecionadas pelo professor orientador da construção do portfólio, sendo que este pode se apresentar por meio de vários suportes, como livros encadernados, pastas variadas, cadernos, enfim de diversas maneiras que acabam compondo uma espécie de diário de atividades (Veiga; Eberhardt, 2014, p. 2).

Behenck e Carvalho (2014, p. 254) afirmam que, por tratar-se de um espaço que contempla a individualidade e a subjetividade do sujeito, o portfólio é considerado uma ferramenta alternativa capaz de avaliar a realidade profissional dos professores, podendo ser, também, uma proposta para um “trabalho de formação continuada” nas escolas. O processo de construção da aprendizagem, segundo Correia e Souza (2014, p. 85), contribui para que o “professor (re)organize adequadamente seu ensino”, de acordo com aquilo que verifica nas ações cotidianas. Além da perspectiva individual, de uso do estudante ou do professor, o portfólio também pode ser, no entendimento de Trasel (2017), uma forma de apresentar a própria escola, sua proposta de ensino e reflexões desenvolvidas referentes ao contexto educacional.

Vale ressaltar que os materiais selecionados e armazenados devem ser realizados de maneira ordenada, pensando na construção do aprendizado de modo significativo e não tornando-se um “amontoado de informações desconexas”, conforme explicam Alvarenga e Araújo (2006, p. 141). Assim, o portfólio é esclarecido por Gonçalves e Costa (2014, p. 158) como um “tecido que é tramado fio a fio, construído” e não um simples aglomerado de ideias. Seguindo essa organização, a sua leitura e acompanhamento tornar-se-á mais clara, colaborando na compreensão do aluno e do professor sobre os progressos alcançados.

No ensino superior, o portfólio tem se apresentado como uma proposta inovadora na formação de profissionais em diferentes áreas, inclusive nos cursos de medicina, conforme mostra o estudo de Garcia e Nascimento (2019). O portfólio acadêmico, assim também denominado, é considerado um “espaço formativo da prática profissional”, onde estudantes da graduação e pós-graduação podem documentar seus trabalhos, fotos e vídeos desenvolvidos, bem como suas reflexões, “dificuldades encontradas e emoções vividas” durante a formação (Rodrigues, 2013, p. 158).

Nos cursos de licenciatura, especificamente, Carvalho e Porto (2005, p. 11) o consideram uma “alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação da formação dos futuros professores”. Embasadas nos estudos de Shulman (1998), Antikeira, Pereira e

Galiazzi (2021) explicam que a proposta do portfólio foi iniciada no campo da formação docente pelo autor, que trouxe uma nova perspectiva no acompanhamento dos professores, substituindo provas e testes pela avaliação formativa e somativa.

O portfólio objetiva, na perspectiva de Carvalho e Porto (2015), articular a prática pedagógica e teórica, ou seja, ele reúne e organiza os conhecimentos, as competências e experiências durante a formação docente. Por ser um material construído de forma gradual, ele proporciona a avaliação processual e formativa, afirma Ambrosio (2013). Assim, o estudante consegue acompanhar o seu desenvolvimento pessoal e profissional a partir dos próprios registros.

4.1.1 Registro da práxis docente

Pelas características profissionais presentes no portfólio, o mesmo pode ser comparado a um currículo, mas ambos possuem propostas diferentes. Enquanto o currículo mostra os feitos do profissional e seus certificados, o portfólio tem como objetivo registrar a “fusão entre processo e produto”, esclarecem Carvalho e Porto (2005, p. 15). Nessa perspectiva, entende-se o portfólio como o próprio caminho da formação docente. Diante disso, Antiqueira, Pereira e Galiazzi (2022, p. 169) afirmam que o instrumento não é utilizado para certificar, mas sim, para consolidar-se como “orientador do trabalho pedagógico”.

O portfólio pode apresentar, no entendimento de Behenck e Carvalho (2014), três dimensões: material, avaliativa e reflexiva. A primeira refere-se ao aspecto físico, ou seja, uma “compilação dos materiais e registros que evidenciam o processo” acerca da aprendizagem (p. 240). O portfólio dos acadêmicos deve conter, segundo Alvarenga e Araújo (2006), uma apresentação inicial, objetivos, conteúdos e atividades desenvolvidas durante a formação. No tocante da formação de professores, Lima, Valienga e Silva (2014, p. 226) o conferem como a “concretização de práticas essenciais à docência”.

No contexto do estágio supervisionado, o instrumento deve registrar eixos específicos, orientados de acordo com a construção da docência. Lima, Valienga e Silva (2014) explicam que a organização do material deverá conter o projeto de estágio desenvolvido, o registro das aulas e observações, a fundamentação teórica e a autorreflexão do estagiário sobre todo o processo. Para as autoras, “cada um desses eixos contempla aspectos específicos e eles, no conjunto, constituem o portfólio de aprendizagem” (p. 224).

A dimensão avaliativa envolve duas perspectivas: a percepção do próprio estagiário sobre seu desenvolvimento profissional e a dos professores que acompanham o processo

formativo. No primeiro caso, entende-se a autoavaliação como “elemento relevante presente na construção de portfólios no âmbito da formação de professores, uma vez que os futuros docentes passam a refletir e pensar criticamente sobre os próprios processos de aprendizagem, bem como sobre as possibilidades da ação pedagógica” (Biehals *et. al*, 2020, p. 14). Escrever sobre as próprias experiências no campo de atuação faz com que o estudante reviva suas práticas, que são marcadas por momentos de dificuldades e conquistas. Isso facilita no seu entendimento de como realizar novas ações, seja corrigindo erros ou repetindo atividades que foram bem sucedidas.

Quanto à segunda perspectiva, o portfólio tem sido adotado pelos professores e/ou orientadores de estágio como instrumento de registro e avaliação dos estudantes durante a formação docente. Além disso, é uma forma de incentivar o pensamento reflexivo e a autonomia do estagiário, características que, certamente, contribuem no desenvolvimento profissional. No entendimento de Charréu e Oliveira (2015), essa ferramenta permite:

A monitoração e mediação qualitativa do crescimento intelectual que o estudante ou estagiário irá revelar, na forma como utiliza o conhecimento, onde o procura, como manifesta suas competências e como apresenta suas atitudes em relação a determinada área do saber ou disciplina (Charréu; Oliveira, 2015, p. 418).

Por meio dos registros, os professores e/ou orientadores de estágio conseguem acompanhar as ideias e ações dos licenciandos, facilitando, também, na sugestão de novas estratégias de ensino. Na perspectiva de Lima, Valienga e Silva (2014, p. 226), “as autorreflexões são possibilidades de autoavaliação e heteroavaliação”, pois se desenvolvem a partir do olhar crítico do professor para si, sendo este orientado, também, pela perspectiva dos demais sujeitos envolvidos no processo educacional. Portanto, os registros realizados continuamente tornam o portfólio um “meio de avaliação processual”, conforme elucida Drumond (2012, p. 25).

A dimensão reflexiva se dá a partir da construção do portfólio, ou seja, é na ação de escrever e ler os registros, de analisar e avaliar o material, que os sujeitos desenvolvem “o elemento cognitivo de reflexão ligado à capacidade de síntese das informações” (Alvarenga; Araújo, 2006, p. 139). A proposta da ferramenta é efetiva, afirma Cavalcanti (2011, p. 37), pois permite ao professor “desenvolver um pensamento transversal e transdisciplinar, já que ele terá documentos que possibilitarão uma volta às aprendizagens passadas sempre interligando as novas informações às anteriores”.

De acordo com Behenck e Carvalho (2014, p. 15), o uso do instrumento “dá ao professor a possibilidade de, pela reflexão e pelo registro sistemático, teorizar a sua prática e, com isso, construir-se enquanto professor”. Desse modo, entende-se que esse ciclo de agir, escrever, ler, analisar, refletir e agir novamente, estimulado pela construção do portfólio, permite que o professor desenvolva sua *práxis*. Afinal, “o trabalho docente é uma *práxis* em que a unidade teoria e prática se concretiza pela ação-reflexão-ação” (Azzi, 2002, p. 38). Souza e Gomes (2021, p. 129) salientam, ainda, que as narrativas presentes nos portfólios de estágio “configuram uma *práxis* pedagógica fundamentada na teoria e na prática, imprescindível para a formação de novos professores”.

De modo geral, o portfólio educacional é definido por Carvalho e Porto (2007, p. 17) como “produto de um processo autoreflexivo, contínuo e documentado de formação e de avaliação”. Embora os benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional sejam evidentes, somente alguns professores dos cursos de licenciatura o utilizam como forma de registro no estágio supervisionado, afirma Ambrósio (2013). Por esse motivo, considera-se pertinente apresentar algumas de suas contribuições para a formação docente, sobretudo durante o estágio.

4.1.2 Da (auto)biografia à autonomia profissional

A abordagem (auto)biográfica presente no portfólio permite, segundo Frison e Simão (2011, p. 198), “aprofundar a compreensão dos processos de formação” dos futuros professores por meio da escrita narrativa. O estagiário que realiza sua prática pedagógica sem o devido registro, possivelmente, perderá informações relevantes para o seu desenvolvimento profissional e não terá meios de analisar suas ações durante esse processo. Diante disso, a proposta do portfólio durante o estágio supervisionado é essencial, pois a ferramenta é considerada uma espécie de “base de dados”, garantindo que o estudante tome consciência da construção do conhecimento (Charréu; Oliveira, 2015, p. 419).

Diferente dos textos descritivos encontrados em muitos relatórios de estágio, Figueiras (2007, p. 181) explica que o ato de narrar traz à tona as “experiências significativas da aprendizagem”. Para Garcia e Nascimento (2019, p. 166), o exercício da narrativa “reativa o pensamento sobre as experiências do educando acerca das relações com o conhecimento científico, suas interações com o outro e consigo mesmo”. No entanto, Perez e Correia (2021) revelam que essa prática nem sempre é fácil, considerando a necessidade que se tem de partilhar

os pensamentos sobre si como professores, principalmente, para aqueles que estão iniciando na carreira docente.

Certamente, escrever um texto baseado somente em descrições físicas do campo de estágio ou das ações realizadas em sala de aula é mais simples, porém, não mobiliza os significados necessários para profissão de professor. Nas palavras de Charréu e Oliveira (2015, p. 240), o portfólio não é um “depósito de tudo que o estagiário produz ou recolhe”, pelo contrário, ele consiste numa seleção criteriosa de informações que representam a construção do saber docente.

Por esse motivo, o incentivo e direcionamento do professor e/ou orientador de estágio na construção do portfólio é tão importante, pois são eles que indicam a forma correta de utilizar a ferramenta. Para Rodrigues (2013, p. 177), sua implementação requer orientações claras de modo que estimulem à “reflexão do processo de aprendizagem vivido”. Além dos professores da disciplina, o supervisor que acompanha o estagiário em seu campo de atuação também pode verificar o material e trazer apontamentos significativos para sua construção, uma vez que é ele quem passa mais tempo com o estudante durante a sua prática. Vale ressaltar que, nessa proposta, o instrumento não é utilizado para fins de atribuição de nota, mas sim, como meio do próprio estudante participar ativamente de sua avaliação, conforme esclarece Villas-Boas (2012).

Correia e Souza (2014) refletem que, diante da possibilidade e responsabilidade de avaliar a própria prática, o estagiário desenvolve sua autonomia como professor. Essa é uma das principais características desenvolvidas pelo portfólio, afirma Rodrigues (2013), pois ao escrevê-lo o estudante precisa tomar suas próprias decisões. É importante ressaltar que a mediação do orientador não impede que o estagiário desenvolva sua *práxis* docente de forma independente, pelo contrário, seu papel é “formar um professor prático-reflexivo” com pensamento autônomo (Fialho, 2014, p. 56).

Logo, o portfólio é considerado uma estratégia de ensino e aprendizagem que, por estimular o pensamento crítico, a autonomia e o comprometimento com o trabalho, permite que os estagiários conquistem uma “postura mais ativa diante de sua formação” (Cotta *et. al*, 2013, p. 1854). Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciando. Além disso, contribuem na construção da identidade do professor em formação, assim como na sua postura como investigador da prática pedagógica.

4.1.3 Do estagiário ao professor pesquisador

Desempenhar o papel de professor não é, simplesmente, explicar um conteúdo específico, mas sim, estar em constante busca e estudo sobre o saber docente. Nas palavras de Freire (2021, p. 30), “não há ensino sem pesquisa”, o autor aponta para a importância do professor se transformar e desenvolver, com o objetivo de se qualificar enquanto profissional, mas também, em prol do aprendizado de seus alunos. Poeticamente, ele escreve:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021, p. 30-31).

Diante do contexto, entende-se a importância que os cursos de licenciatura têm de formar, não só profissionais da área da educação, mas professores reflexivos, autônomos e pesquisadores. De acordo com Madeira (2015, p. 25), “ensinar e pesquisar são duas atividades que, inevitavelmente, se cruzam e fazem do profissional um pesquisador que também é professor”. A prática docente é realizada mediante uma postura investigativa e de busca que, para Severino (2008), deve ser contínua e permanente. No estágio supervisionado, aprende a ser professor o estudante que estuda sobre aquilo que ensina e investiga suas próprias ações.

Por esse motivo, é necessário que os professores e/ou orientadores de estágio adotem uma metodologia que estimule o interesse dos estagiários pela própria formação docente. Nessa perspectiva, o portfólio tem se constituído como uma ferramenta que desenvolve a postura investigativa dos futuros professores. Desse modo, o instrumento “se apresenta como um documento importante, pois exercita a autocrítica do professor, fazendo-o duvidar de suas certezas e o colocando na posição de pesquisador”, afirma Cavalcanti (2011, p. 36).

Conforme mencionado anteriormente, a escrita não deve ser baseada em relatos descritivos, mas constituir-se de reflexões e argumentos. A argumentação é um dos princípios fundamentais na construção do portfólio, ela é a base do pensamento crítico, salienta Porto (2014). No entendimento de Carvalho e Porto (2005, p. 13), o conjunto dos documentos sobre o estágio são considerados uma “produção intelectual [...] que mostra, de forma sucinta e substantiva, o professor como sujeito reflexivo e construtor da sua experiência pedagógica”. Por esse motivo, Forte *et. al* (2012) afirmam que o instrumento contribui na organização das ideias e, conseqüentemente, na construção teórica.

A partir do momento que o estagiário busca novos conhecimentos e estratégias de ensino, ele não está se desenvolvendo somente como um professor pesquisador, mas como o autor de sua própria formação. Nessa linha de pensamento, Frison e Simão (2011, p. 205) afirmam que “o processo de escrita narrativa remete à compreensão de que o aprendiz de professor é ator e autor, investindo em sua interioridade e no conhecimento de si, pois, ao se questionar sobre sua identidade, reflete sobre ela e forma-se”.

Para Lima, Valienga e Silva (2014, p. 222), o uso da ferramenta possibilita ao estudante “tecer memórias ao registrarem e organizarem seus estudos, vivências, reflexões e avaliações que são fundamentais no processo de constituição da identidade docente”. Sendo assim, a elaboração do portfólio é importante, pois incentiva o estudante a pensar sobre si enquanto professor e na própria docência, conforme pontua Pereira (2018). Para Nóvoa (2002), o instrumento contribui no desenvolvimento pessoal, ilustrando o caminho que transforma o estagiário em professor.

4.2 PORTFÓLIO DIGITAL

O portfólio pode ser classificado como “particular, de aprendizagem, demonstrativo e, recentemente, como webfólio ou portfólio digital”, conforme explicam Garcia e Nascimento (2019, p. 166). Considerado um dispositivo que vem acompanhando o cenário das novas tecnologias, “o portfólio eletrônico, também conhecido como e-portfólio ou portfólio digital, utiliza registros multimídia em processos formativos *online*” (Gatti *et. al*, 2019, p. 199). Vale ressaltar que o formato eletrônico facilita o registro das informações, contudo, ele não garante a construção docente, visto que o foco do portfólio “está na aprendizagem e não na tecnologia utilizada”, destacam Miranda e Zem-Mascarenhas (2018, p. 91). Isso significa que não adianta ter como suporte uma ferramenta atual, se não souber usá-la para o desenvolvimento pessoal.

Inicialmente, os registros referentes ao estágio supervisionado eram elaborados e entregues separadamente em formato impresso ou por *e-mail* para o professor orientador, que acompanhava e avaliava o documento conforme o recebia. Por ser publicado na *internet*, Silva (2008) explica que o portfólio digital torna-se prático, pois pode ser atualizado em um mesmo local, o que evita o acúmulo de papéis e documentos arquivados. Além dessa vantagem, Miranda e Zem-Mascarenhas (2018, p. 89) ressaltam que o uso da ferramenta é “passível de interação entre discentes e docentes, potenciando a visibilidade dos conteúdos, os acessos simultâneos, a obtenção de *feedback* mais frequente e rápido e a troca de informação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem”. Para Carvalho e Porto (2005), adotar

metodologias não tradicionais pode estimular a aprendizagem e inovar as formas de compartilhar o conhecimento.

Do ponto de vista físico, o portfólio digital de estágio deve conter os seguintes documentos e anexos: projeto; planejamentos; registro das observações; e relatórios das aulas (Lima; Valienga; Silva, 2014). Além destes, também pode ser publicado os materiais didáticos, imagens, músicas e vídeos que podem ser publicados na mesma página. Já o aspecto subjetivo contempla “o resgate das palavras, memórias, histórias, dúvidas, caminhadas, vivências e estudos” durante o estágio supervisionado, conforme apontam as autoras supracitadas (2014, p. 223). Para Gonçalves e Costa (2014), a ferramenta enquanto registro acolhe toda a construção do processo formativo.

Tendo em vista o período de duração do estágio supervisionado, o portfólio precisa de tempo para sua elaboração, não podendo ser escrito “num sábado à noite ou mesmo em um fim de semana”, destaca Sá-Chaves (2000, p. 15). Por isso, é de bom senso que o estagiário faça seus registros com frequência, quando as experiências e reflexões ainda estão vivas em sua memória. Ademais, Charréu e Oliveira (2015) pontuam que as informações publicadas no portfólio precisam ser claras e organizadas, constando, também, as intenções para o percurso formativo. Dessa forma, os itens a seguir constituem uma estruturação ordenada e definida por objetivos, estratégias, relatos e anexos.

4.2.1 Projeto de estágio

O projeto é o primeiro documento a ser elaborado pelo estudante no estágio supervisionado. Ele é organizado após a definição do campo de trabalho e antes da prática pedagógica, devendo conter, no estágio em música, um “referencial teórico e atividades pedagógico-musicais”, conforme explicam Mateiro e Pedrollo (2018, p. 126). De acordo com Lima, Valienga e Silva (2014), a fundamentação científica é um dos eixos a serem desenvolvidos no portfólio, estando presente tanto no projeto, como nos planejamentos das aulas, a fim de sintetizar as ideias teóricas consideradas pertinentes pelo estudante. Mateiro e Cardoso (2004) acrescentam, ainda:

O projeto apresentado para a formalização do estágio supervisionado em música costuma ser uma proposta de ação pedagógica, delimitando o espaço de atuação, o público alvo, o cronograma das aulas (dias, duração e atividades prováveis) e uma unidade didática especificando os objetivos, os conteúdos, a metodologia, o repertório e os recursos materiais e didáticos que serão necessários para sua implementação (Mateiro; Cardoso, 2004, p. 3).

O conhecimento do campo e público alvo é essencial, visto que o licenciando terá que elaborar seus planos de aula de acordo com a faixa etária de seus alunos e o material disponível na escola, se houver. Romanelli (2014) explica que o plano de ensino elaborado pelo estagiário do curso de Licenciatura em Música pode apresentar peculiaridades que o diferencia das outras áreas do conhecimento. Dentre elas, o autor destaca o planejamento estruturado numa sequência didática a curto prazo. Isso ocorre porque em muitos espaços escolares a música não é uma disciplina curricular, ou seja, não possui uma proposta pedagógica pré-estabelecida que precisa ser mantida.

De acordo com Gatti *et. al* (2019), o projeto de estágio deve apresentar uma temática e os objetivos bem definidos, sendo estes desenvolvidos em parceria e concordância com o professor supervisor da escola. Além disso, a proposta deve ter o acompanhamento do orientador da disciplina de estágio, conferindo uma articulação entre escola e universidade. Diante disso, Abib e Azevedo (2006) justificam que:

O lugar onde ocorrem os estágios está permeado de pessoas e de histórias que os legitimam. Quando é proposto, então, que nos estágios os professores em serviço, os estagiários e os orientadores de estágio se articulem e trabalhem de forma conjunta, é esperado que os projetos emergjam destas realidades de forma criteriosa, pensada, equilibrada e respeitosa, evitando nesse sentido que pensemos nos estágios e suas possíveis orientações desconstituídas e isoladas do contexto próprio do curso e da realidade sócio-histórica que se apresenta (Abib; Azevedo, 2006, p. 4)

Sendo assim, a proposta vai além das ideias e desejos do estagiário, visto que precisa amparar as necessidades pedagógicas do contexto de trabalho em que se encontra. Por meio do plano de ensino, o licenciando tem a oportunidade de propor estratégias e dar sugestões que inovem as práticas docentes, afirma Romanelli (2014). Diante do exposto, o projeto de estágio é considerado um documento que contém os dados do campo de atuação, tema e objetivo, mas também, as ações planejadas que servem de guia para o estagiário. Hentschke e Del Ben (2003) afirmam que a sua importância desse documento está na projeção daquilo que se pretende em relação ao ensino.

4.2.2 Planos e relatórios de aulas

Diferente do projeto de estágio, que contempla o planejamento de um período a longo prazo, o plano de aula é mais específico e detalhado, pressupondo uma preparação diária, conforme esclarecem Mateiro e Cardoso (2004). O documento não é só um requisito da

disciplina de estágio supervisionado, mas uma das atribuições do professor, visto que parte do seu trabalho, como determina a BNCC, é “refletir, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (Brasil, 2018, p. 550)

O plano de aula tem como objetivo orientar o estagiário em suas práticas docentes, no entanto, é necessário que contenha determinados tópicos que garantam a sua eficácia, sendo estes escritos e analisados previamente. Romanelli (2014, p. 138) pontua a importância dos seguintes elementos: “objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e referencial teórico”. Vale ressaltar que o planejamento não terá contribuição se houver apenas um dos itens elaborados, afinal, definir somente o tema não assegura ao professor saber a forma de ensiná-lo.

Para Santos e Muniz (2020), o planejamento é uma ação educativa que contribui na otimização do tempo, bem como no aproveitamento dos estudos e recursos. Contudo, o acompanhamento e diálogo com o orientador nessa etapa é primordial, pois evita a ocorrência de conflitos diante de uma turma (Mateiro; Téó, 2003). Além disso, quando o professor do estágio não recebe a proposta da aula antecipadamente, não poderá “promover o encontro com os materiais que possam auxiliar o estagiário em seus planos ou com fundamentação teórica que assegure suas ideias”, advertem Mateiro, Natera e Gattino (2016, p. 179). Os autores salientam que essa mesma organização deve acontecer com os relatórios, uma vez que a leitura dos registros auxilia na construção dos próximos planos de aula.

No portfólio digital, os relatórios de estágio podem ser publicados junto ao seu respectivo plano ou em uma aba separada, por exemplo. No entanto, é importante que ambos sejam especificados com a mesma data, de modo que o estagiário, orientador e professor supervisor consigam estabelecer uma relação entre os objetivos e os resultados alcançados. No que se refere à organização, Carvalho e Porto (2005, p. 35) explicam que independente da estruturação escolhida pelo licenciando, a disposição dos materiais deve “fornecer elementos para a compreensão do processo de formação”.

No conjunto dos materiais, os relatórios são os principais registros para a compreensão da construção docente. Na perspectiva de Zabalza (2004, p. 14), esses documentos são considerados diários de aulas, onde os professores escrevem sobre suas experiências, impressões pessoais e “narrações autobiográficas”. Apesar do diário ter essa nomenclatura, Charréu e Oliveira (2015) explicam que não há necessidade de se escrever todos os dias, contudo, é importante manter uma periodicidade. Quando o registro é realizado em um período distante da prática docente, a qualidade das descrições e reflexões podem ser prejudicadas, conforme ressaltam Souza *et. al* (2012).

De acordo com Zabalza (2004, p. 16), a contribuição do diário de aula está na “leitura diacrônica sobre os acontecimentos”, ou seja, ele promove a compreensão dos fatos de acordo com a sua evolução no tempo. Nesse sentido, o autor defende a sua importância como documento de desenvolvimento pessoal e profissional. No contexto do estágio supervisionado, Galiazzi e Lindemann (2003, p. 150), destacam a relevância do relatório como instrumento de reflexão, “discussão e enriquecimento da prática docente, tanto do estagiário como dos formadores”. Quanto às vantagens do aspecto digital, Charréu e Oliveira (2015) afirmam que:

As novas tecnologias, sem dúvida, têm contribuído fortemente para qualificar os diários de aula e os portfólios, pois facilitam a troca de informação entre o estagiário e o orientador e evitam o transporte físico do diário e do portfólio, tendo em vista que, muitas vezes, estes só existem em formato digital. Igualmente elas contribuem para a inserção de imagens, gráficos e *links* com outros *sites* da rede (Charréu; Oliveira, 2015, p. 423).

Os registros referentes ao estágio supervisionado podem constituir-se de outros elementos que não sejam escritos, afirmam Gonçalves e Costa (2014). Tal possibilidade torna o portfólio uma ferramenta rica de informações visuais e narrativas que estimulam as lembranças do estagiário, de modo que ele consiga reviver com mais precisão suas experiências em sala de aula. Desse modo, Amancio (2011, p. 14) reflete que “a reconstrução da memória e a reflexão do trabalho pedagógico” torna o portfólio uma “documentação viva”.

4.2.3 Material didático, imagens e vídeos

Na construção do portfólio digital, alguns elementos podem deixá-lo mais atrativo e pedagógico, seja para o estudante ou para quem visita o ambiente virtual. O estagiário pode, por exemplo, restringir o acesso somente aos seus alunos, colegas da disciplina, orientador e/ou professor supervisor, permitindo que estes verifiquem o material didático utilizado nas aulas, assim como os seus resultados. Miranda e Zem-Mascarenhas (2018) explicam que a definição dos usuários é um dos recursos de segurança presentes na ferramenta.

No estágio em música, Gonçalves e Costa (2013, p. 154) salientam que o licenciando pode publicar “sua filosofia de ensino, fontes e recursos variados, equipamentos utilizados, materiais, métodos e procedimentos de ensino”. Os materiais didáticos, como as músicas e partituras, podem ser anexados aos planos ou diários das aulas, possibilitando maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o portfólio pode ser usado

pelo estagiário como meio de acesso aos recursos pedagógicos, facilitando, assim, suas ações perante a turma.

De acordo com Miranda e Zem-Mascarenhas (2019, p. 90), o portfólio é um espaço virtual que dispõe de variadas ferramentas de mídia, como “texto, imagem, áudio e vídeo”. As imagens e fotografias são significativas e podem “ilustrar” o tempo, o cenário e os sentidos de uma experiência, esclarecem Barros e Serafim (2017). Para Nóvoa (2002), as imagens revelam a experiência realizada. No contexto do estágio, esse recurso além de registrar os principais momentos das aulas de música, estimula o estagiário a relembrar suas vivências como professor. No caso específico das fotografias, Amancio (2011, p. 146) reflete que “são produções subjetivas [...], pois para compreendê-las é preciso percorrer o caminho de seu processo de criação, os conceitos e sentidos que lhes deram origem”.

Os vídeos das aulas também são registros importantes para o estagiário, pois incentivam a autoavaliação das práticas realizadas. Quando o estudante se vê atuando, sua percepção da aula produz outros significados, pois é ele quem está na posição de professor. Em outras palavras, Montandon (2004, p. 3) explica que “a leitura do ver-se tem se mostrado bastante diferente do imaginar-se na medida em que o outro passa a ser o eu”. Tal aspecto motiva o desenvolvimento de novas formas de pensar o ensino e, conseqüentemente, de praticá-lo.

As gravações feitas de si permitem ao professor “ver-se de fora, fazendo-o viver mais significativamente e concretamente a experiência, que diariamente ele iria viver ao escrever seu portfólio” (Cavalvanti, 2011, p. 69). A autora reflete, ainda, que os registros em vídeo estimulam o pensamento reflexivo. Além dessas contribuições, a ferramenta facilita o acompanhamento do orientador durante o período de estágio, uma vez que ao assistir o vídeo da aula, o mesmo poderá conduzir melhor o estudante nas próximas atuações. Diante dos elementos apresentados, pode-se afirmar que o portfólio digital é uma ferramenta que registra, organiza e “acolhe toda a construção do estagiário ao longo de seu processo de formação”, conforme bem elucidam Gonçalves e Costa (2014, p. 156).

5. NARRATIVAS E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é a explicação detalhada de toda ação e técnica realizada no trabalho, conforme explicam Kauark, Manhães e Medeiros (2010). Nesse entendimento, apresento e justifico a abordagem, o procedimento e instrumento utilizado na pesquisa, bem como as temáticas definidas para estudo. Além disso, descrevo em forma de narrativa todo o caminho percorrido, no intuito de mostrar as incertezas e escolhas que tive durante o curso. As situações que vivenciei, os aprendizados que recebi e as dificuldades com as quais lidei foram significativas e fundamentais na construção deste trabalho. Diante disso, escrevo sobre cada etapa que contribuiu para a concretização desta dissertação.

No meu primeiro projeto, apresentado em uma das fases da prova de seleção para o mestrado, a proposta envolvia banda de música, escola e formação de professores. O interesse nesses temas foi motivado pelo meu trabalho como professora de instrumentos de sopros em uma escola de educação básica. Estando nessa profissão, sentia a necessidade de aprimorar e ampliar meus conhecimentos sobre a prática pedagógico-musical. Outro incentivo foi do grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi), o qual eu participava antes de mesmo ingressar no curso. Assim, defini a formação docente como ponto de partida para a minha pesquisa.

Durante o mestrado me matriculei em disciplinas que contribuíram no entendimento dessa área, como por exemplo: Formação e Prática Docente; Educação Musical e Pesquisa; Trabalho, Formação e Docência; e Estágio Docente. Como professora de música, entendo que o conhecimento não é limitado, pelo contrário, quanto mais se estuda sobre determinada área, mais questionamentos e curiosidades aparecem. Sei que as incertezas são necessárias para manter o andamento da vida de um professor. A busca pelos saberes pode, muitas vezes, *ralentar*⁵ ou acelerar, só não pode parar. Faço essa metáfora com termos da música para dizer que, em diversos momentos, as dúvidas deixaram o percurso mais lento e definir o meu objeto de estudo foi um deles.

No final do primeiro semestre, em dezembro de 2021, a única certeza que eu tinha era que queria estudar sobre formação docente e escola. No entanto, minha orientadora dizia: “esse campo é amplo e envolve muitos temas”. De fato, muitos me vieram à mente, como: formação de professores de banda, ensino da música no contexto escolar, desenvolvimento profissional docente, entre outros. Essas opções surgiram, principalmente, por eu conviver com pessoas que

⁵ Termo utilizado na música para designar a diminuição do andamento.

ensinavam e pesquisavam sobre isso diariamente e, também, por trabalhar 40 horas numa escola da rede pública de ensino. A quantidade de informações advindas do ambiente acadêmico e de trabalho geraram um acúmulo de ideias. Com isso, percebi que especificar o tema da pesquisa seria um grande desafio.

No semestre seguinte iniciei o estágio docente, componente curricular do curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), em uma das turmas de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Música da Udesc. As atividades realizadas, os seminários e a interação com os licenciandos me fizeram compreender um importante elo entre a formação docente e a escola: o estágio supervisionado. Foi a partir desse momento que direcionei meu estudo a essa etapa da formação. Assim, comecei a observar e acompanhar os estudantes durante a disciplina, anotando ideias.

O início do semestre, em março de 2022, foi marcado pelo encontro de boas-vindas às turmas de estágio e, também, pela escolha e observação dos campos de atuação. No mês seguinte, os licenciandos realizaram a defesa dos seus projetos, sendo a maioria em dupla. Esses momentos foram importantes para observar as características pessoais, musicais e pedagógicas de cada estagiário, pensando na forma como poderia usá-las. Participar da rotina dos estudantes na disciplina de estágio foi fundamental no direcionamento do tema e na escolha dos sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, pensei em investigar as dimensões docentes no estágio supervisionado. Essas seriam baseadas nos aspectos pessoais, organizacionais e profissionais de seis licenciandos matriculados na turma onde eu estava realizando o estágio docente. A proposta de estudar os estagiários foi aprovada pelo Comitê de Ética da Udesc sob o parecer de nº 5.510.165. Contudo, após a apresentação do projeto de dissertação na Rodada de Pesquisa do PPGMUS⁶, percebi que a quantidade dos sujeitos geraria muitos dados e exigiria mais tempo para análise, o que poderia atrasar o andamento da pesquisa. Considerei, ainda, que o meu contato com os estudantes ocorria apenas uma vez por semana e nem sempre todos estavam presentes nas aulas, tornando inviável um acompanhamento mais aprofundado do grupo.

Precisei, então, repensar o número de sujeitos e analisar cuidadosamente os critérios para selecioná-los. Em uma conversa com minha orientadora ponderamos, conjuntamente, escolher apenas um colaborador. Cheguei à conclusão de que o sujeito precisava ser alguém que estivesse em dia com as atividades do estágio e, somente dessa maneira, eu teria os dados

⁶ Consiste na apresentação dos projetos e pesquisas desenvolvidas no PPGMUS da Udesc, articulando as diferentes linhas de pesquisa e visando o diálogo e a circulação do conhecimento científico no meio acadêmico.

mais completos para analisar em tempo, antes do Exame de Qualificação⁷. Além disso, queria uma pessoa que tivesse realizado o estágio no contexto escolar, devido ao meu interesse inicial. Diante disso, tive a indicação por parte da orientadora de uma licencianda que havia realizado seus Estágios I e II em uma escola de educação básica, especificamente, na educação infantil.

Lembrei das falas da estudante nas atividades coletivas de estágio, ela trazia muitos detalhes sobre as práticas pedagógico-musicais. A licencianda também foi mencionada por uma colega da pós-graduação que estava acompanhando o seu trabalho, ela elogiou sua organização com os planejamentos e relatórios das aulas e o cumprimento dos prazos estabelecidos. Nesse período, como eu estava realizando o estágio docente, conseguia acessar os portfólios digitais dos estudantes. Naveguei pelo *site*, lendo os documentos que ela havia postado em sua página. Assim, surgiu a ideia de analisar seu portfólio digital com foco nas dimensões docentes.

Por ser uma plataforma *online* e de fácil acesso, pude ler todo o conteúdo postado na página da estagiária e, devido a organização dos materiais, decidi convidá-la a participar como colaboradora de minha pesquisa. Em dezembro de 2022, enviei um *e-mail* à licencianda, chamada Lisiane, explicando sobre a proposta do estudo e o interesse em analisar seu portfólio digital de estágio. Ela prontamente aceitou o convite e no mesmo dia compartilhou comigo o acesso a todos os seus arquivos, me autorizando, também, a utilizar os documentos que desenvolveu nos dois estágios realizados no mesmo ano. Assim, a colaboradora da pesquisa foi definida.

Por entender o portfólio digital como o conjunto dos materiais que representa o estágio supervisionado e, conseqüentemente, a escola, este foi estabelecido como o campo de estudo. Na perspectiva (auto)biográfica, esses documentos são constituídos como fontes de informações que o pesquisador utiliza para construir os “elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”, conforme explica Abrahão (2003, p. 80).

As narrativas reflexivas presentes em cada documento analisado direcionou esta pesquisa à abordagem (auto)biográfica. Após definir esses aspectos, comecei a escrever o texto para qualificação. A princípio, havia pensado em algumas temáticas para analisar dentro das três dimensões. Contudo, senti dificuldade em escrever sobre os dados com base nesses temas e, por isso, os capítulos referentes à análise foram menos desenvolvidos que os demais. No dia 30 de março de 2023, qualifiquei. Esse foi um momento fundamental na pesquisa, pois recebi sugestões significativas das professoras da banca, tanto no modo como organizar a escrita,

⁷ O Exame de Qualificação de Mestrado é um dos requisitos do curso para a obtenção do título de Mestre em Música, devendo ser apresentado parte da dissertação, em forma de defesa.

como na indicação de obras e autores, bem como de discussões que poderiam ser acrescentadas nos capítulos.

Após essa etapa, comecei a ler novamente os materiais publicados no portfólio digital de Lisiane, principalmente, os relatórios de estágio. Continuava buscando nas narrativas da estagiária as dimensões docentes que eu tanto queria. Entretanto, ao reler inúmeras vezes os documentos, percebi que outras temáticas se destacavam mais. Decidi, então, deixar que os dados direcionassem o tema da pesquisa. As dimensões docentes, de certa forma, estiveram presentes nos capítulos dos dados, contudo, sob outra perspectiva. Após o caminho percorrido no mestrado e as mudanças que considerei pertinentes, defini o objetivo principal do meu estudo: investigar a aprendizagem da docência com foco no portfólio digital de uma estagiária em música.

No final do curso, em agosto de 2023, compreendi que teria sido mais fácil se tivesse feito o caminho inverso, ou seja, iniciado pela análise, passando pela fundamentação teórica e revisão de literatura e finalizado na metodologia. Contudo, toda experiência é um aprendizado, principalmente, para uma professora de música que também está se formando pesquisadora. A sequência do texto consiste nos aspectos que fundamentam o capítulo: a abordagem (auto)biográfica e as fontes narrativas; o portfólio digital como campo de estudo; e as temáticas que tratam das aprendizagens docentes adquiridas por Lisiane durante seu estágio.

5.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

A abordagem (auto)biográfica, de cunho qualitativo, é compreendida como método de investigação que utiliza fontes narrativas. Estudar professores de música e suas trajetórias de vida, segundo Almeida (2019, p. 155), “demanda metodologias que possibilitem a fruição e compreensão de narrativas docentes”. As reflexões e subjetividades que permeiam os percursos docentes permitem que o estudo acompanhe uma nova perspectiva de se compreender o comportamento dos professores. Para Bueno (2002), a subjetividade se constitui como a ideia nuclear de novas formulações teóricas.

Passeggi (2020) explica que o termo (auto)biográfico foi utilizado pela primeira vez no livro “O Método (Auto)biográfico e a Formação”, de Antônio Nóvoa e Mathias Finger. O prefixo entre parênteses tem como objetivo chamar a atenção para o aspecto subjetivo da pesquisa e, também, incluir as “narrativas biográficas e autobiográficas” (p. 65). A subjetividade na pesquisa com professores de música valoriza os sentidos que constituem as

interpretações dos sujeitos sobre o processo formativo. Por esse motivo, a pesquisa (auto)biográfica é considerada uma abordagem que legitima a voz do professor.

Para Anezi e Garboza (2013, p. 70), as “metodologias que dão voz ao professor, a partir de análises qualitativas de narrativas e vivências individuais, têm ocupado um espaço cada vez maior na área da educação”. No âmbito desta pesquisa, o portfólio digital e seus respectivos materiais se constituíram como fontes de expressão e narração da professora de música em formação, cujas quais foram fundamentais para o conhecimento dos dados e desenvolvimento deste estudo.

As pesquisas desenvolvidas com as narrativas (auto)biográficas contemplam, segundo Santos e Garms (2014), dois pontos de vista acerca da formação docente: o primeiro se refere ao olhar do próprio sujeito, ou seja, o professor; e, o segundo envolve a perspectiva do pesquisador. Para as autoras “a utilização desse método visa não apenas colaborar com a ciência da educação, trazendo novas dimensões e conhecimentos como, também, colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela” (p. 4099). Na construção deste estudo, as narrativas (auto)biográficas de Lisiane presentes em seu portfólio digital de estágio foram cuidadosamente lidas, analisadas e interpretadas a partir do meu olhar sobre sua formação como professora de música.

Para Passeggi, Vicentini e Souza (2013, p. 19), a relação entre a pesquisa (auto)biográfica e o estudo sobre formação docente favorece para “uma reflexão acerca do processo de profissionalização” dos professores em contexto escolar, incentivando, também, “o exercício da docência de modo articulado com as representações que produzem a respeito de si próprios, do aluno e da prática pedagógica”. No âmbito deste estudo, as representações que Lisiane teve durante um ano de estágio na mesma escola contribuíram na realização de suas práticas pedagógico-musicais, bem como facilitaram no entendimento de seu processo formativo como professora.

5.1.1 Interface entre a (auto)biografia e a educação musical

Para compreender a relação construída entre a pesquisa (auto)biográfica e a educação musical, apresento um breve levantamento que realizei sobre essa abordagem. Como ponto de partida, considerei a revisão bibliográfica de dois trabalhos publicados que realizaram a organização e análise das teses e dissertações dessa área: Gontijo (2019) e Marques *et. al.* (2022). A primeira mapeou a produção acadêmica do período de 2003 a janeiro de 2019 e a

segunda realizou o estado do conhecimento das pesquisas entre fevereiro de 2019 e maio de 2021, ampliando o referencial teórico.

Na pesquisa de Gontijo (2019), a autora aponta que a maior concentração das publicações sobre a abordagem (auto)biográfica em educação musical está na região sul e centro-oeste. Com enfoque quantitativo, foram contabilizados 31 trabalhos sobre a temática, sendo o primeiro deles publicado no ano de 2003 pela autora Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres. Os sujeitos verificados e classificados por Gontijo foram os professores, estudantes e arte-educadores. Dentre estes, apenas a tese de Almeida (2019) teve como colaboradores os licenciandos em música, utilizando suas narrativas como fontes de dados para investigar os processos formativos na graduação a partir da biografia músico-educativa.

No levantamento realizado por Marques *et al.* (2022), a produção de teses e dissertações foi ampliada para 47 trabalhos, indicando um aumento significativo entre os anos de 2019 e 2021. Ao conferir individualmente as 16 pesquisas encontradas pelas autoras, foram verificados os seguintes colaboradores: professores de música de escolas ou projetos sociais; professores de instrumentos musicais; músicos instrumentistas; professores ou ex-alunos de bandas marciais; músicos licenciandos ou licenciados; estagiários; e, pesquisadores. Dentre os sujeitos, somente o estudo de Rosa (2020) teve como participação os estagiários do curso de Licenciatura em Música. Neste caso, a autora investigou a formação do cantar de três licenciandos e a sua relação com o estágio supervisionado por meio das entrevistas narrativas.

Para dar continuidade a essa revisão, verifiquei os artigos publicados nas Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) durante o período de 1992 a 2023. A busca teve como foco a abordagem (auto)biográfica e as narrativas como fontes de dados. A partir da leitura dos resumos e, no caso dos que continham tais características, a verificação completa do texto, foram encontrados 26 artigos. Vale ressaltar que “as publicações regulares da Revista da ABEM tem colaborado para criar um banco de referências e fornecer bases para a literatura nos cursos superiores e de pós-graduação” (Souza, 2020, p. 10). No caso deste levantamento, foram contemplados os seguintes artigos (Tabela 2):

Tabela 2 - Abordagem (auto)biográfica e a Abem

Título do artigo	Volume e número	Autor e ano
Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas	Vol. 12, n. 1	Beaumont, 2004
Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”	Vol. 12, n. 1	Torres, 2004
Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina	Vol. 15, n. 18	Ilari, 2007
Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno	Vol. 16, n. 20	Louro, 2008
A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas	Vol. 19, n. 26	Weiss; Louro, 2011
Memórias de formação musical e construção docente de Mônica Pinz Alves	Vol. 21, n. 31	Anezi; Garbosa, 2013
Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica	Vol. 21, n. 31	Gaulke, 2013
Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aulas	Vol. 22, n. 33	Reck; Louro, Rapôso, 2014
Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da teoria ator-rede	Vol. 23, n. 34	Abreu, 2015
A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	Vol. 23, n. 35	Weber; Garbosa, 2015
Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica	Vol. 24, n. 37	Almeida; Louro, 2016
O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação formação a partir de memoriais de mestrands da UnB	Vol. 25, n. 38	Abreu, 2017
Memórias de um estabelecimento de ensino musical	Vol. 25, n. 38	Vieira; Façanha, 2017
As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil: perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica	Vol. 25, n. 39	Maffioletti; Santana, 2017
Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico	Vol. 25, n. 39	Menezes; Pereira, 2017
Práticas docentes de bacharéis em instrumentos: inseguranças e dificuldades com o ensino	Vol. 25, n. 39	Weber; Garbosa, 2017
Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida	Vol. 26, n. 40	Penna; Pinto; Santos, 2018
Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música	Vol. 26, n. 40	Marques; Abreu, 2018
Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos	Vol. 27, n. 42	Almeida; Louro, 2019
O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas	Vol. 27, n. 42	Gaulke, 2019

A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical	Vol. 27, n. 43	Abreu, 2019
Modos de ser professor formador na Pedagogia e a docência virtual em música	Vol. 29	Souza; Bellochio, 2021
Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação	Vol. 29	Almeida, 2021
Gênero e sexualidade na formação e atuação em música: um estudo com duas professoras universitárias de música	Vol. 29	Mota; Oliveira, 2021
Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical	Vol. 30, n. 2	Abreu, 2022
Professores de piano dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais: um perfil qualitativo	Vol. 31, n. 1	Neves; Reis, 2023

Fonte: produção da autora

Os primeiros artigos encontrados foram publicados somente no ano de 2004. No trabalho de Maria Teresa de Beaumont (2004), a autora iniciou o artigo com sua própria narrativa em primeira pessoa. O estudo teve como objetivo investigar a interdisciplinaridade entre a música e demais disciplinas, bem como os saberes e práticas do ensino musical nas escolas, especificamente, na educação infantil e ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a história oral temática. No segundo artigo publicado, Torres (2004) traz um recorte de sua tese de doutorado, onde realizou entrevistas narrativas com alunas do curso de Pedagogia a fim de discutir aspectos sobre memória e identidade musical. Desde então, as publicações sobre a temática das narrativas no campo da educação musical cresceram, tendo como destaque o ano de 2017 com cinco artigos publicados (Abreu, 2017; Façanha; Vieira, 2017; Maffioletti; Santana, 2017; Menezes; Pereira, 2017; Weber; Garbosa, 2017).

Quanto aos sujeitos investigados, apenas em dois artigos os estagiários do curso em Licenciatura em Música foram apontados como colaboradores (Louro, 2008; Reck; Louro; Rapôso, 2014). Louro (2008) realizou uma pesquisa com 12 estagiários a partir da metodologia das cartas, tendo como objetivo investigar a identidade docente dos professores em formação. No estudo de Reck, Louro e Rapôso (2014), os aspectos dos contextos religiosos na educação musical foram discutidos a partir da análise de diários de aula de dois licenciandos. Os significados atribuídos aos diários de aula pelos autores se relacionam diretamente com a minha pesquisa, visto que considero os relatórios presentes no portfólio digital de Lisiane uma modalidade de diário.

Diante dessa breve apresentação dos trabalhos, percebi que houve um crescimento significativo nos estudos acerca da pesquisa (auto)biográfica em educação musical no Brasil,

contudo, ainda são poucos os que utilizam essa abordagem para investigar os estagiários em música. Por esse motivo, enfatizo a importância de se investigar o estágio nessa área a partir das narrativas presentes nos portfólios dos futuros professores, principalmente por considerar a prática da escrita uma ferramenta que propicia a reflexão das ações pedagógicas, contribuindo, também, como um instrumento de coleta de dados em pesquisas sobre formação docente.

5.2 PORTFÓLIO DIGITAL NA PESQUISA

No contexto desta dissertação, o portfólio digital está amparado em duas perspectivas: a primeira, o traz como campo e objeto de estudo articulado às aprendizagens docentes; e, a segunda, o utiliza como instrumento e fonte de dados a partir das narrativas escritas. Por expressar todas as etapas do estágio supervisionado na escola e o processo formativo de Lisiane, o portfólio é constituído como o campo de investigação desta pesquisa. Como objeto, entendo a especificação de um interesse sobre determinado tema em uma ampla área do conhecimento, neste caso, a formação docente em música.

Como instrumento, o portfólio digital foi utilizado para investigar os dados produzidos por uma licencianda durante dois semestres. Trata-se do conjunto de documentos referentes ao estágio, no qual foram publicados em uma mesma página da *internet*, o que facilitou o acesso e organização dos materiais. Lembro-me de quando estava realizando o estágio supervisionado na graduação e precisava enviar cada item – projeto, planos de aula e relatórios – de forma separada para o *e-mail* da minha orientadora. Somente no final do semestre os registros eram organizados em apenas um documento para apresentação do Relatório Final de Estágio. Diante disso, penso que o portfólio digital é uma ferramenta atual e tecnológica que permite melhor acompanhamento dos professores orientadores e supervisores que avaliam o estágio, além da facilidade de visualização e disposição dos materiais por parte do estagiário.

Na perspectiva de Charréu e Oliveira (2015), o portfólio digital é uma ferramenta essencial para análise das práticas docentes. Considerando os elementos presentes no portfólio, como os registros de aulas, imagens e materiais didáticos, faço um paralelo como uma das modalidades de diários de aula. Os relatos sobre as aulas de música e as reflexões referentes às práticas de ensino atribuem aos diários um caráter subjetivo. Para Louro, Rapôso e Teixeira (2014, p. 27), “os diários de aula são alternativas de reflexão na formação e na atuação profissional de professores na construção de caminhos de subjetivação e no encaminhamento de dilemas musicais e pedagógicos-musicais, nos seus mais diversos meios de atuação”.

No mesmo sentido, Reck, Louro e Rapôso (2014, p. 125) afirmam que os diários são “instrumentos sensíveis capazes de lidar com a subjetividade dos professores, seus encontros e desencontros nas práticas docentes em contextos cada vez mais plurais e complexos”. No contexto do estágio, penso que quando um licenciando realiza sua atuação docente apenas por cumprir uma exigência acadêmica, ou seja, apenas para comparecer no campo de trabalho, ele estará deixando de refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, não poderá compreender seu processo formativo. Desse modo, os diários de aula ou os documentos contidos no portfólio digital são considerados fundamentais na aprendizagem da docência.

Os diários de aula são, para Zabalza (2014, p. 16), documentos pessoais e autobiográficos que tratam do processo formativo de professores a partir do contraste entre os aspectos “objetivo-descritivo” e “reflexivo-pessoal”. Na perspectiva do autor, um bom portfólio de estágio é caracterizado não somente pela descrição detalhada das práticas de ensino que ocorrem nos campos de atuação, mas também, pelas reflexões que surgem sobre a própria formação docente.

5.2.1 Fontes narrativas

As narrativas escritas são as principais fontes de informações deste estudo. Estas, publicadas no portfólio digital de Lisiane, foram fundamentais na compreensão dos aspectos pessoais, musicais e pedagógicos da estagiária. Assim como o diário, o relatório de estágio é considerado um “espaço narrativo dos pensamentos do professor”, sendo ele um documento de expressão pessoal daquilo que acontece durante as aulas e até mesmo fora delas (Zabalza, 2014, p. 41). No que tange ao portfólio digital, por mais que seja uma ferramenta de fácil acesso, o mesmo pode ser considerado um recurso difícil, tendo em vista a necessidade de “continuidade no esforço narrativo”, que precisa ter uma constância na escrita para gerar sentidos, afirma o autor supracitado (p. 42).

Para Santos e Garms (2014, p. 4099), “o trabalho com narrativas autobiográficas implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação”. Esse foi um dos motivos pelo qual escolhi Lisiane como minha colaboradora, pois a mesma mantinha um fluxo constante de escrita e atualização de seu portfólio digital. Além disso, o aspecto descritivo e reflexivo também foram verificados nos materiais publicados pela estagiária, que apresentou seus registros escritos de forma narrada.

Assim como Delory-Momberger (2006, p. 361), concordo que os autores das narrativas são os principais sujeitos da investigação e, também, os “atores responsáveis pela própria formação”. O desenvolvimento das aprendizagens docentes se dá pelas relações que o professor faz com as próprias ações, levando em conta os significados que recebe dos demais sujeitos envolvidos no processo. Passeggi (2021) explica que a reflexividade narrativa pode surgir das narrativas do próprio sujeito (autobiografização) ou das narrativas dos outros (heterobiografização), dando sentido às suas experiências e aprendizagens, se auto(trans)formando. A autora acrescenta ainda:

Narrar as próprias experiências – autobiografização – e aprender com a história das experiências de outrem – biografização ou heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos e intencionalidades (Passeggi, 2021, p. 3-4).

As narrativas (auto)biográficas são reconhecidas como método de pesquisa científica que contribuem na “compreensão dos processos de formação ao longo da vida”, afirma Passeggi (2020, p. 67). Assim, o exercício de escrever sobre a prática pedagógica leva o professor em formação a refletir e aprender sobre suas ações a partir de sua narração. No caso de Lisiane, seus registros foram essenciais para o desenvolvimento e entendimento de suas aprendizagens docentes e, conseqüentemente, colaboraram no delineamento das temáticas escolhidas para esta pesquisa.

5.1 DEFINIÇÃO DAS TEMÁTICAS

Os Estágios I e II de Lisiane foram realizados no mesmo campo de trabalho, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC). Referente a esse período, seus registros contabilizaram 2 projetos de estágios, 15 planos de aulas, 9 relatórios de observação, 15 relatórios de atuação, 2 relatórios finais, 1 texto (auto)biográfico. Além destes documentos, a licencianda também publicou na sua página as fotografias de suas práticas, os anexos das partituras que usou nas atividades musicais, o cronograma do segundo semestre e os apontamentos das orientações que teve durante o período em que realizou o Estágio II. É importante ressaltar que no portfólio digital da estudante também constam os materiais que ela elaborou no seu Estágio III, contudo, estes não foram utilizados nesta pesquisa. Desse modo, o conjunto dos documentos referentes aos Estágios I e II, especificamente, foi utilizado como fontes de dados deste estudo.

Os documentos foram organizados, categorizados e renomeados com siglas, no intuito de utilizá-las nas referências que estarão presentes nos capítulos seguintes, referentes aos resultados. Cada uma das abreviações se refere a um tipo de material, como: texto (auto)biográfico (TAB); texto sobre o campo de estágio (TCE); plano de estágio (PE); planejamento de aula (PA); relatório de aula (RA); e, relatório final (RF). Os quatro últimos itens foram indicados por números, conforme Tabela 3, por corresponderem às aulas semanais dos referidos semestres do ano de 2022. Por exemplo, a sigla RA1 indica o relatório da primeira aula realizada por Lisiane, no dia 27 de abril. Além destes registros, algumas informações foram solicitadas por *e-mail* ou pelo aplicativo *WhatsApp*. Desse modo, em algumas partes do texto as referências estarão indicadas dessa forma, acrescentando a data em que a mensagem foi recebida.

Tabela 3 - Índice de siglas para referências

Tipo de Material	Data	Sigla	Tipo de Material	Data	Sigla
Texto (auto)biográfico	-	TAB	Relatórios de Aula I	27/04	RA1
Texto do campo de estágio	-	TCE		04/05	RA2
Projeto de Estágio I	-	PE1		11/05	RA3
Projeto de Estágio II	-	PE2		18/05	RA4
Planos de Aula I	08/06	PA1		25/05	RA5
	15/06	PA2		01/06	RA6
	22/06	PA3		10/06	RA7
	13/07	PA4		15/06	RA8
	14/07	PA5		22/06	RA9
Planos de Aula II	22/09	PA6		13/07	RA10
	29/09	PA7		14/07	RA11
	06/10	PA8	Relatórios de Aula II	01/09	RA12
	27/10	PA9		08/09	RA13
	27/10	PA10		15/09	RA14
	03/11	PA11		22/09	RA15
	10/11	PA12		29/09	RA16
	23/11	PA13		06/10	RA17
	24/11	PA14		27/10	RA18

	08/10	PA15		27/10	RA19
Relatório Final I	-	RF1		03/11	RA20
Relatório Final II	-	RF2		10/11	RA21
				23/11	RA22
				24/11	RA23
				08/12	RA24

Fonte: produção da autora

O texto (auto)biográfico de Lisiane trata de sua trajetória pessoal e musical antes de ingressar no curso de Licenciatura em Música da Udesc. Este foi a principal fonte para elaboração do capítulo 6, onde apresento sua história com a música. O material sobre o campo de estágio, publicado pela licencianda em uma das primeiras abas do portfólio digital, é breve. Por isso, para compreender melhor as características do NDI, precisei verificar nos registros do primeiro projeto de estágio e nos relatórios de observações e atuações os aspectos sobre o espaço físico, materiais didáticos e equipe pedagógica da escola.

Os materiais referentes ao estágio do primeiro e segundo semestre foram indicados pelos números romanos I e II, respectivamente. O Estágio I foi realizado a partir do dia 27 de abril até o dia 14 de julho. A temática desenvolvida por Lisiane nesse período teve como título “Pelos Cantos e Encantos do Universo dos Passarinhos”. Quanto ao Estágio II, o tema trabalhado teve como foco “Os Versos e as Cantigas do Boi-de-Mamão”. Este iniciou no dia 1º de setembro e finalizou em 8 de dezembro. Na organização dos dados, os documentos de ambos os estágios foram analisados considerando o desenvolvimento pessoal e profissional da licencianda durante o ano de 2022. Dessa forma, os Estágios I e II foram articulados para investigar a construção das práticas pedagógicas, o que facilitou no entendimento do processo formativo de Lisiane.

Durante a leitura dos relatórios foram observadas e anotadas algumas temáticas, referentes à educação infantil, ao estágio supervisionado e à prática docente. Estas, por sua vez, se repetiram ao longo dos registros. Para facilitar a visualização dos temas, escrevi à mão cada um deles em três folhas de caderno e ao lado coloquei a sigla de referência, indicando o local onde se encontram no portfólio digital (Relatório de Aula, Relatório Final e Texto de Campo de Estágio). Em seguida, passei essas informações para um documento em *Word* (Tabela 4).

Tabela 4 - Temáticas e siglas

	Temática	Siglas
Educação Infantil	Tempo da criança	RA1, RA3, RA6, RA7, RA12, RA15, RA16, RA21, RA23, RF2
	Cuidar e brincar	RA1, RA2, RA3, RA5, RA23
	Agitação ⁸ da criança	RA16, RA17
Estágio	Professora supervisora	RA2, RA3, RA4, RA5, RA10
	Campo de estágio	TCE, RA1, RA4, RA5, RA6
	Planos e registros	RA7, RA17, RA20, RF1
Prática Docente	Costura pedagógico-musical	RA8, RA12, RA13, RA14, RA15, RA17, RA20, RA23, RF2
	Contratempos e estratégias	RA8, RA14, RA16, RA17, RA19, RA20, RF2
	Importância da música	RA8, RA9, RA19, RF2

Fonte: produção da autora

As temáticas foram analisadas separadamente e escolhidas para compor o capítulo 7. Na seleção, percebi que os dois primeiros tópicos da formação docente estavam mais evidenciados, além do que, também despertaram o meu interesse. Em contrapartida, os itens referentes à educação infantil, principalmente o tempo e a agitação das crianças, a meu ver, se tornaram repetitivos e não contemplavam, de forma direta, os objetivos desta investigação. Apesar disso, em alguns momentos mencionei esses aspectos. Diante dessas decisões, comecei a construir o texto, buscando estabelecer uma relação entre os relatórios do primeiro e segundo semestres.

Durante a escrita sobre as temáticas escolhidas, precisei ler diversas vezes os materiais para compreender e estabelecer relações de significados entre eles. Percebi que a cada leitura, mais eu conhecia a estudante em formação e a construção de seu estágio. Dessa forma, elaborei dois capítulos referentes à análise dos resultados: o primeiro apresenta os aspectos da vida pessoal, musical e profissional de Lisiane baseado em suas narrativas, bem como as escolhas profissionais que ela precisou fazer e, também, do campo de atuação; o segundo tem como foco o desenvolvimento da prática pedagógico-musical da estagiária que, a todo o tempo, buscou aprender como é ser de professora de música.

⁸ Entende-se que há, principalmente na área da Educação Infantil, diferentes entendimentos para “agitação”, contudo, nesta pesquisa optou-se por manter o termo utilizado pela estagiária em seus relatórios para referir-se aos momentos em que as crianças estão em constante movimento.



6

**LISIANE: ARTISTA, CANTORA,
ACORDEONISTA E PROFESSORA**

6. LISIANE: ARTISTA, CANTORA, ACORDEONISTA E PROFESSORA

Este capítulo apresenta as singularidades da vida pessoal, musical e profissional de Lisiane. Conhecer a história e a formação da licencianda, a partir das narrativas publicadas em seu portfólio digital, facilitou no entendimento das escolhas e práticas pedagógicas desenvolvidas por ela durante o estágio em música. Na perspectiva de Nóvoa (2002, p. 39), as retrospectivas sobre o próprio percurso pessoal e profissional são consideradas “momentos de formação e investigação”. Nesta pesquisa, ficou evidente que os significados musicais e pedagógicos adquiridos pela estagiária desde a sua infância foram fundamentais na construção dos seus saberes docentes.

Estruturado em três partes, o texto apresenta de forma cronológica aspectos da vida de Lisiane, que vão desde seu primeiro ano de vida até a fase adulta. A primeira delas foi organizada com base em sua narrativa (auto)biográfica, onde a estagiária escreveu sobre seu percurso antes de ingressar no curso de Licenciatura em Música da Udesc. A segunda parte discorre sobre o início da realização do estágio supervisionado, marcado por suas escolhas e desafios. As características do campo de estágio e o contexto da Educação Infantil estão indicados na terceira parte deste capítulo.

Para Abreu (2011), conhecer a biografia do professor ou no caso desta dissertação de uma licencianda em música em formação, não consiste apenas em reconstruir sua história de vida, mas também, compreender os fatores que influenciaram suas ações docentes e relações com o contexto educacional. Nesse entendimento, as experiências do passado, revividas por Lisiane ao narrar sua trajetória, mostraram que suas escolhas e práticas realizadas durante o estágio supervisionado, foram motivadas pelos significados construídos ao longo de sua vida. As decisões e práticas pedagógico-musicais foram justificadas por ela, demonstrando ciência e comprometimento com a escola onde realizou sua formação como professora de música.

6.1 CANTORIAS E BATUCADAS

Lisiane é uma gaúcha de 52 anos que nasceu em um meio artístico e pedagógico. Sua mãe, professora de Arte, a levava frequentemente para as escolas em que trabalhava. Por ser sozinha e com filhos pequenos, batalhava dia e noite para garantir o sustento da família. Na procura por uma casa para alugar, precisou morar temporariamente em uma escola, localizada

no município de Roca Sales⁹, no Rio Grande do Sul. Lisiane, ao lembrar esses momentos, escreveu que foi nesse espaço que ela comemorou seu primeiro aniversário. Mesmo se mudando para outro lar, essa escola continuou sendo frequentada por sua família, pois sua mãe se manteve como professora, Lisiane e seus irmãos foram matriculados como alunos.

Figura 1 - Aniversário na escola



Fonte: acervo pessoal da colaboradora

Ela e seus irmãos cresceram e os caminhos foram sendo direcionados pela arte. Com irmã dançarina e pintora e irmão cantor e violonista, a presença da música passou a ser substancial em sua vida, ajudando-a em momentos por ela considerados difíceis. É possível que tais dificuldades estejam relacionadas ao período militar e ditatorial que vivenciou durante os anos iniciais na escola. Contudo, foi nessa fase, onde a aula de música era obrigatória no contexto educacional, que Lisiane se sentia alegre. Para ela, esses momentos eram o “verdadeiro paraíso” (TAB).

⁹ Durante a revisão deste capítulo, no mês de setembro, Roca Sales foi uma das cidades mais atingidas pela enchente do Rio Taquari.

Além da aula de música, enquanto componente curricular, na escola em que estudava também havia o coral infantil, como atividade extracurricular. Essas atividades musicais eram ministradas pela professora de música, a tia Bea, e auxiliadas pela mãe de Lisiane. A prática do canto desde criança a fez perceber que a voz era seu principal instrumento musical. A amizade de sua mãe com Bea, de certa forma, deixava o ambiente escolar mais acolhedor e afetivo, estreitando os laços entre a professora e sua aluna. Nas palavras de Lisiane, foi possível perceber a cumplicidade entre as duas e o encorajamento por parte da professora em relação ao estudo da música. Lisiane escreveu: “eu sabia e sentia que ela me incentivava na música e acreditava nas minhas capacidades, não somente com relação às especificamente musicais, mas a todas as outras, as quais podiam ser desenvolvidas a partir do meu desenvolvimento musical” (TAB).

Mesmo fora da escola, a música se mantinha presente. Na sua casa, por exemplo, suas brincadeiras de criança eram sempre acompanhadas por um som de vitrola aos fundos, tocando os discos de vinil de “Bob Dylan, John Lenon, Joan Baez, Milton Nascimento, Alceu Valença, The Beatles, Amália Rodrigues e tantos outros mais” (TAB). Seu irmão, como tinha uma banda, ficava sempre tocando violão e cantando perto dela. Ele foi um grande incentivador da música na vida de Lisiane e, foi quem a motivou iniciar aulas de piano com sua namorada. Sua cunhada e mais nova professora de música elogiava frequentemente seu desempenho com as teclas e, apesar das aulas terem durado pouco tempo por motivos pessoais, Lisiane escreveu que essa experiência ficou gravada em sua memória como uma prática que a deixava muito feliz.

Quando adolescente, Lisiane precisou mudar de cidade e isso interrompeu seus estudos referentes à música. Contudo, não parou de cantarolar em casa e realizar práticas musicais diversas. Para ela, essas atividades não eram consideradas “formais” ou “sistemáticas” (TAB), provavelmente pelo fato de não ter o acompanhamento de um professor de música. Contudo, ao refletir sobre esses momentos, percebeu que todas elas foram significativas e verdadeiras experiências musicais em sua vida. Naquele momento, sem ainda saber qual profissão escolher, mal imaginava ela que suas cantorias e batucadas no sofá e nas latas já estavam preparando-a para ser professora de música.

Para Nóvoa (2002), os conhecimentos e vivências pessoais, além dos técnicos e teóricos, são fundamentais no desenvolvimento profissional docente. No caso de Lisiane, suas experiências envolviam as práticas musicais diversas que realizava e as atividades pedagógicas que observava nas escolas que frequentava. Seu universo sempre foi muito musical e pedagógico. Isso, certamente, direcionou suas escolhas profissionais, contribuindo, também, no desempenho de suas habilidades como cantora, instrumentista e, mais tarde, como professora.

Na fase adulta, optou trabalhar em outras áreas, pois pensava que com a música não ganharia muito dinheiro. Morato (2009) explica que a profissão ainda luta pelo seu reconhecimento e valor social, inclusive no que se refere à remuneração financeira. Foi a partir dessa preocupação que Lisiane iniciou sua carreira acadêmica em Pedagogia na Udesc, campo que possui mais oportunidades no mercado de trabalho. Apesar de sua dedicação ao curso, não conseguia se distanciar da música e, frequentemente, visitava o departamento destinado à essa área, tanto na mesma instituição quanto em outras universidades, como a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Formou-se e atuou como pedagoga, principalmente, como orientadora educacional no Ensino Fundamental.

Entretanto, sua vontade em trabalhar com música era maior e isso a fez perceber que “um indivíduo não motivado para fazer o que se propõe, é o mesmo que ter que voltar de um lugar para o qual nunca se foi” (TAB). Entende-se, nesta reflexão, a importância de escolher e atuar em uma área que realmente se identifica e deseja, sendo o entusiasmo pela profissão docente um fator que influencia no desempenho e dedicação do professor no contexto educacional.

Foi diante de seus anseios e pensamentos sobre a profissão que Lisiane decidiu mudar sua trajetória, iniciando uma segunda graduação, dessa vez na Licenciatura em Música. De acordo com Mateiro (2007), a escolha dos estudantes por esse curso, em sua maioria, é motivada pela vontade de aperfeiçoar os conhecimentos musicais e práticas instrumentais, não sendo a docência o principal foco. No caso da licencianda, havia o interesse por ambas atividades, ou seja, “atuar na área da Educação Musical e da performance, devidamente qualificada” (TAB). A busca institucionalizada por outro curso de formação docente mostra a valorização, por parte da estagiária, pela profissão de professora de música.

Na Licenciatura em Música, é comum encontrar estudantes que já atuam como professores de música em contexto não escolar antes de iniciarem no estágio supervisionado, mesmo estes terem escolhido o curso pelo desejo de serem músicos (Mateiro, 2015). Esse dilema entre ser músico e professor não foi percebido nos registros de Lisiane. Diferente dos demais licenciandos, tratava-se de uma musicista e pedagoga que buscava os conhecimentos referentes à prática pedagógico-musical. Seu interesse pela Educação Musical foi visivelmente influenciado desde a infância, tanto por sua mãe educadora, quanto pelas professoras de música que teve. Nessa perspectiva, Soares (2021) afirma que:

A escolha da docência também trata da admiração pela profissão e também uma dimensão afetiva que atribuem à experiência como docentes. Essa admiração pelo ensino pode se dar através da identificação com algum

professor no período escolar. A dimensão afetiva se reflete na vontade de atuar na docência por amor ao ensino, por querer que outras pessoas aprendam e tenham vidas transformadas pelo ensino (Soares, 2021, p. 24).

Para Lisiane, a Educação Musical vai além de seus interesses pedagógicos e práticos instrumentais, tratando-se de um propósito de vida. Sobre isso ela escreveu: “estudo e desenvolvo a música em mim, no entendimento de que minha missão é fazer chegar ao coração das pessoas” (TAB). O valor dessas palavras remete ao pensamento de Freire (2013), de que a educação também é um ato de amor.

6.2 ESTÁGIO, ESCOLHAS E DESAFIOS

Por meio de vestibular, Lisiane ingressou no curso de Licenciatura em Música da Udesc em 2017. Mesmo estando ciente do desafio em mudar sua trajetória aos 45 anos, a licencianda demonstrou entusiasmo ao estar na área que sempre desejou, sentindo-se orgulhosa de toda a sua formação até o momento. Sobre o início dos componentes práticos pedagógicos, em 2022, ela demonstrou boas expectativas ao expressar: “sejam bem-vindos aos estágios curriculares a enriquecerem minha inteireza neste mundo” (TAB). Em um de seus registros foi observado que, por mais que não estivesse formada na área, ela já se sentia professora de música. Nas palavras dela:

Como educadora e artista que sou, faço parte agora do grande grupo seletivo de profissionais da área artística, que a cada dia fazem valer o tão conhecido lema que temos que “matar um leão a cada dia”, atuando em várias oportunidades que surgem na área musical. Sou artista, cantora, acordeonista e professora de educação musical, tudo com muito orgulho. Nos momentos que estou atuando e fazendo música, ou melhor dizendo, quando estou “musicando”, da mesma forma como em minha infância lá nas aulas de música na escola, é quando me sinto inteira (TAB).

Na convivência com os músicos e colegas do departamento de música, Lisiane conheceu um acordeonista. Vê-lo tocar aquele instrumento, como “alguém que estava fazendo o que amava com uma entrega tamanha”, trouxe memórias de quando era criança (E-mail). Ela lembrou de sua professora de música que, em suas aulas, estava sempre acompanhada do acordeom. A admiração que tinha na infância por essa sonoridade tão marcante, voltou a se fazer presente em sua vida adulta. Foi assim que a licencianda adquiriu seu próprio instrumento e começou a praticá-lo, inclusive, como recurso pedagógico no estágio supervisionado.

Como pedagoga, a identificação de si como professora é válida e significativa. Por ser cantora e acordeonista, considera-se artista, afinal, a música é uma “língua artística

culturalmente construída”, conforme afirma Penna (2015, p. 24). Sua experiência como professora ao ingressar em um segundo curso de formação docente e seus conhecimentos musicais contribuíram no seu desempenho durante o estágio supervisionado. Tal percepção sustenta a perspectiva da autora supracitada, de que os saberes do professor de música vão além do saber tocar um instrumento musical (Penna, 2007).

Mesmo familiarizada com o contexto escolar, a licencianda se mostrou cuidadosa e atenta ao iniciar seu trabalho no campo de estágio que escolheu. Sentiu-se instigada a trabalhar com a Educação Infantil, por não ter essa experiência. Mostrou estar ciente de que além da responsabilidade que é ensinar música aos seus futuros alunos, também deveria manter o olhar voltado à sua própria formação como professora. Ela registrou:

Desde o início de minha inserção no campo, creio que em boa parte, por já ter experiência anterior em escola, procurei realizar este caminho sempre com a máxima consciência de que estamos entrando em um contexto específico de Educação Infantil, no qual estaremos estimulando aprendizagens, enquanto função de uma instituição educacional, ao mesmo tempo que nós, estudantes em formação, estaremos sendo “ensinados” por tudo aquilo que fará parte do nosso entorno, a cada momento que estivermos lá dentro do campo (RF1).

Na Licenciatura em Música da Udesc os estudantes tem a possibilidade de escolher o lugar onde querem atuar, baseados nas indicações pré-estabelecidas pelos orientadores de estágio do curso. Diante das opções, Lisiane escolheu uma escola de Educação Infantil, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para ela, foi um desafio iniciar o estágio em um espaço que não conhecia e com uma faixa etária diferente daquelas com que tinha trabalhado nas escolas onde deu aulas. Contudo, revelou que isso “não imobiliza a potência da ação, na possibilidade de realização de uma boa atuação junto ao campo que nos acolhe” (PE1).

O NDI é uma instituição “acolhedora e participativa na formação de professores” de música e outras áreas, afirmam Mateiro e Pedrollo (2018, p. 127). Contudo, a mesma não possui aula de música, sendo esse outro fator que a licencianda precisou considerar. Ela registrou que “este é sem dúvida um campo de luta, o qual deve se constituir no empenho da instituição e da sociedade como um todo, pela conquista deste profissional em seu ambiente” (RF1). Ciente de que seria acompanhada por uma supervisora formada em Artes Visuais, Lisiane decidiu aproximar as aulas de música ao eixo temático que já estava sendo desenvolvido pela professora. Nessa situação, é muito importante que o estagiário adapte suas práticas pedagógicas, buscando o equilíbrio entre seus desejos e a realidade profissional em que se encontra (Mateiro; Natera; Gattino, 2016).

O estágio de Lisiane começou com diversos desafios que, envolveu a faixa etária dos alunos, a inexperiência com o contexto da Educação Infantil e, também, a ausência da disciplina e professora de música na escola. Esses fatores não desmotivaram a estagiária, pelo contrário, impulsionaram sua busca e ampliação pelos conhecimentos necessários à realização de suas práticas com as crianças. Para ela, entender “quais fundamentos se baseiam a ação docente da equipe escolar, pesquisando materiais relativos a este período do desenvolvimento humano, trocando ideias com a professor titular do grupo escolhido”, foi fundamental para que se sentisse mais “segura e confiante” na elaboração dos seus planejamentos (RF1). O NDI passou, então, a ser seu objeto de investigação e estudo, antes mesmo de ser seu espaço de atuação.

6.3 EXPLORANDO O ESPAÇO DO NDI

O NDI é uma escola de Educação Infantil, vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Localizado em Florianópolis, iniciou suas atividades em 8 de maio de 1980, com o objetivo de atender às reivindicações das mães, acadêmicas e trabalhadoras da instituição, que necessitavam de uma creche para seus filhos (UFSC, 2014). Concomitante ao trabalho pedagógico, o atendimento às crianças associava-se às pesquisas e extensões com interesse na Educação Infantil e, em 1983, iniciaram-se os primeiros estágios supervisionados em Pedagogia (UFSC, 2014).

Sobre essa informação, a licencianda escreveu em seu projeto que a escola baseia-se no “tripé ensino-pesquisa-extensão e constitui-se, desde o princípio, como campo de estágio para atuação de professores em formação” (PE1). Foi observado nos registros de Lisiane, que estagiários de outras áreas, como Pedagogia e Biologia, também estavam atuando na escola. Espaços como este são muito importantes para a prática e o desenvolvimento profissional dos estudantes, visto que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, conforme determina a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996). No começo, o NDI atendia crianças de 0 a 18 meses e em 1996 ampliou essa faixa etária para 6 anos de idade (UFSC, 2014).

Sobre os aspectos físicos, foi “explorando o espaço do NDI, o qual é muito rico” (RA1), que Lisiane se deparou com vários materiais e ambientes. Na procura por objetos que pudesse utilizar nas suas aulas, a estagiária encontrou diversos instrumentos musicais, como “chocalhos, alguns tambores, pandeiros feitos de material de caixas e outros industrializados, um pequeno tambor de alfaia, castanholas e um xilofone” (RA5). Sua supervisora informou que também havia um instrumento de corda, mas a licencianda não o encontrou. As instalações mencionadas por ela em seus relatórios foram: salas de aula para cada grupo, solário, miolo, biblioteca,

auditório, sala de materiais recicláveis, bosque e parques com “balanços, escorregador, casinha de madeira e brinquedos” (RA4).

Figura 2 - Parque do NDI



Fonte: portfólio digital da colaboradora

Ao explicar sobre a organização das turmas, Lisiane descreveu que os alunos eram separados por Módulos e Grupos, sendo: “o Módulo 1, composto por crianças de 0 a 3 anos e o Módulo 2, por crianças de 4 a 6 anos” (PE1). Dentro do Módulo 1 havia três grupos, denominados de G1, G2 e G3, já o Módulo 2 era constituído pelo G4, G5 e G6. A disposição dos grupos ainda se mantém igual. No início do estágio, o grupo definido para Lisiane foi o G2, com crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses do período matutino. Entretanto, em vários momentos atendeu e deu aulas para as crianças dos outros grupos, ampliando a faixa etária de 0 a 3 anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), os alunos com essa idade deverão ser matriculados na creche. Separada em etapas, organiza-se em berçário, de 0 a 1 ano, e o maternal, de 2 a 3 anos. Vale ressaltar que a creche

não faz parte da obrigatoriedade da educação básica, sendo essa determinação somente para os alunos da pré-escola, ou seja, com idade entre 4 e 5 anos.

Desde o início das observações, a estagiária mostrou-se interessada pelo contexto do NDI e da Educação Infantil como um todo. Estudou sobre o histórico, a organização, os alunos, a equipe e a prática pedagógica desenvolvida naquele ambiente, a fim de embasar seu projeto de estágio e suas ações. Dando continuidade a proposta que estava sendo realizada pela sua supervisora, Lisiane buscou ampliar as práticas escolares das crianças, visando “fortalecer a musicalidade comunicativa, por meio da participação ativa em vivências e experiências de desenvolvimento e aprendizagens musicais diversas” (PE1).

Na perspectiva da estagiária, “o foco de toda e qualquer ação de uma Educação Musical na Educação Infantil é a própria criança” (PE1). Guiada pelos estímulos e expressões dos pequenos, ela foi elaborando e desenvolvendo suas práticas, compreendendo as variadas formas de ensinar e alcançar seus alunos. A percepção de Lisiane sobre o processo de ensino e aprendizagem no espaço do NDI alinha-se ao pensamento de Brito (2013, p. 102), que valoriza e respeita o “percurso musical das crianças, considerando, em primeiro plano, a potência criativa que as acompanha”.

Nas aulas da estagiária, a criatividade de seus alunos foi estimulada pelas brincadeiras e histórias narradas por ela. Nascimento, Oliveira e Marques (2016) explicam que brincar é uma estratégia de ensino que, além de despertar alegria e motivação nas crianças, desenvolve a autonomia e identidade delas. Nesse mesmo entendimento, Lisiane acredita que tais atividades são capazes de ampliar a percepção e consciência de si enquanto ser neste mundo, sendo esse um “processo imprescindível para o desenvolvimento humano” (PE1).

Tendo como eixo central o movimento e a brincadeira, a construção de suas atividades musicais foi direcionada pelos seus próprios alunos. Para Mateiro, Natera e Gattino (2016, p. 181), professores que atuam na infância precisam “ser ágeis, trabalhar muito com o corpo, com a imaginação e com o lúdico”. Além disso, Lisiane acreditava que, na infância, o desenvolvimento integral da criança era fator primordial. Para ela, é fundamental “contemplar a maior gama possível de conhecimentos e habilidades necessários a serem apreendidos, para a promoção de um pleno desenvolvimento da criança, nos âmbitos cognitivos, emocionais e motores” (PE2).

Lisiane foi interessando-se ainda mais pelo processo de ensino durante sua formação e, motivada pela continuação dessa construção pedagógico-musical que estava realizando com os grupos, sentiu vontade de fazer o segundo estágio no NDI. Ciente da importância em “diversificar as experiências e conhecer outros campos para atuação” (RF2), a licencianda teve

sentimentos de incertezas se ficaria na mesma escola. Para França, Santos e Freitas (2019, p. 89), a atuação em diferentes contextos, inclusive os não escolares, permite aos estagiários conhecer novas realidades, ampliar as práticas pedagógicas e desenvolver as competências de “planejar, executar, avaliar e propor” novas estratégias de aula.

Em contrapartida, um único semestre pode ser curto para o desenvolvimento das ações docentes, considerando que antes de iniciar o estágio em novo espaço, o estudante precisa organizar as documentações exigidas, elaborar o projeto e realizar as observações. Além disso, uma das dificuldades encontradas nos estágios supervisionados é o pouco tempo para aproximação entre os estagiários e seus alunos, afirmam Horn e Stori (2011). Na perspectiva das autoras, tais situações podem ser solucionadas com a permanência do licenciando por mais tempo em uma mesma sala de aula, “com menos observação e mais ação [...], permitindo a participação do acadêmico na rotina escolar, onde a compreensão dessa realidade seria mais significativa” (p. 90).

Apesar da importância das observações durante a formação docente, são nos momentos de ação pedagógica que o estagiário adquire os conhecimentos práticos inerentes à profissão. Diante da vontade de realizar mais aulas no NDI como “condutora principal das propostas desenvolvidas”, Lisiane optou por ficar no mesmo campo de estágio (RA7). Para Pires (2023, p. 16), “a fase em que o licenciando faz sozinho pressupõe maior autonomia didática e desenvolvimento profissional”. Nesse entendimento, a estudante considerou que:

Iniciar um novo trabalho, munida de um *feedback* acerca do realizado anteriormente, o que permitiria qualificar o processo de formação, considerando a possibilidade de, tanto solidificar concepções em uma perspectiva de longo prazo, quanto poder adaptar e corrigir algumas rotas, com base na experiência anterior de intervenção; maior segurança na condução dos trabalhos, devido ao fato de já conhecer e ter entrosamento com as crianças, os professores, assim como também com os demais funcionários do campo em questão (RF2).

A importância do *feedback* está na retrospectiva e reflexão das experiências vividas na escola. No estágio de Lisiane, a elaboração e leitura dos relatórios foi uma forma que ela encontrou para analisar e repensar suas ações com os alunos. De acordo com Pires e Gauthier (2020, p. 22), “a escrita reflexiva exige um retorno sobre a experiência vivida com vistas a sua reelaboração, reavaliação e reconstrução”. Para os autores, essas ações contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, incentivando, também, o reconhecimento de si e do outro no processo de ensino e aprendizagem.

Para Lisiane, escolher o campo do NDI para seu segundo estágio teve outro motivo, além do interesse em reconstruir e melhorar suas práticas pedagógicas. Ela revelou que ensinar música em uma escola básica foi uma forma de “retribuição à escola pública” (*e-mail*, fevereiro de 2023). Seu propósito como professora de música em formação evidencia seu exercício da cidadania. Além disso, alinha-se ao compromisso de natureza ética do curso que escolheu, cujo objetivo é devolver “à escola pública de educação básica o conhecimento que temos construído na universidade e, principalmente, no campo da educação musical” (Mateiro; Cunha, 2021, p. 173).



7

**APRENDENDO A SER
PROFESSORA DE MÚSICA**

7. APRENDENDO A SER PROFESSORA DE MÚSICA

Este capítulo apresenta o processo de formação docente de Lisiane no estágio supervisionado em Música. O portfólio digital da licencianda, considerado nesta pesquisa um espaço de registro e reflexão do estágio, mostrou o desenvolvimento de suas práticas durante o ano de 2022 no espaço do NDI. Nesse período, as ações pedagógico-musicais da estagiária foram “costuradas entre uma aula e outra”, como ela mesmo indica (RA20). Marcadas pelas escolhas, contratempos, estratégias e reflexões, as experiências na escola contribuíram para sua formação como professora de música.

Elaborado a partir dos projetos de estágios e, principalmente, pelos relatórios das aulas, o texto foi organizado em três partes. A primeira mostra como o portfólio digital de Lisiane foi criado e estruturado, apresentando as temáticas escolhidas para os estágios do primeiro e segundo semestre. A segunda parte tem como foco a costura pedagógico-musical e indica as relações e significados que foram utilizados pela estagiária na construção de sua prática docente. Os contratempos ocorridos durante suas aulas e a busca por soluções foram refletidos na terceira parte. Nesta, as situações de conflitos passadas por ela também contribuíram com o seu aprendizado docente.

Comprometida e disposta a aprender como é ser professora de música no contexto da educação infantil, Lisiane mostrou-se aberta aos conhecimentos e experiências. Para ela, “a palavra de ordem ao estagiário é abertura!” (RA3). Diante dessa postura, a licencianda compreendeu que os saberes e estratégias docentes resultam dos significados absorvidos em todo o contexto escolar. Esses podem surgir de uma expressão observada na criança, do diálogo com a supervisora de estágio, do objeto sonoro descoberto ao longo da aula ou até de uma prática musical que não deu certo. O olhar atento contribuiu no seu processo formativo, ensinando a estagiária a ser uma professora comprometida com a educação musical.

7.1 PORTFÓLIO DIGITAL DE LISIANE

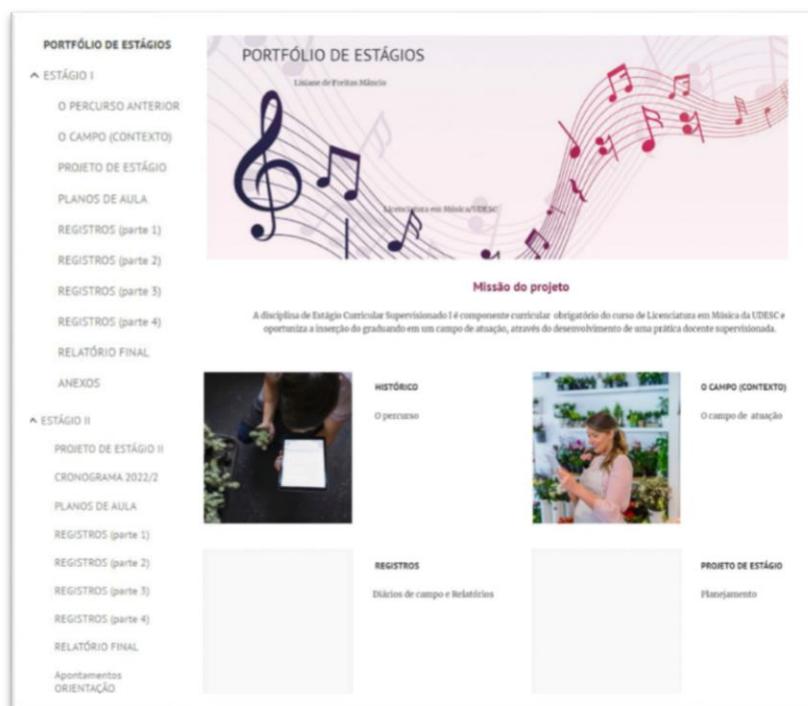
O portfólio digital de Lisiane foi criado com o objetivo de registrar e organizar os materiais referentes aos estágios que realizou, bem como incentivar a autorreflexão sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, foi uma solicitação por parte das professoras das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC, como forma de acompanhar e avaliar o processo formativo da estudante. Elaborado a partir da plataforma *Google Sites*, a licencianda produziu sua página de forma rápida, simples e gratuita, utilizando

modelos pré-definidos. O uso das ferramentas e personalização é permitido a todos os usuários que possuem uma conta no *Google*, explica Prado (2021). Para aparência do *site*, a estagiária optou por um tema denominado “simples”, o que possibilitou a escolha das imagens, fontes e cores de sua preferência.

O título “Portfólio de Estágios” foi escolhido pela licencianda para estar na página inicial (Figura 3). Por conter documentos referentes aos Estágios I e II, realizados no primeiro e segundo semestre de 2022, o termo foi colocado no plural. A imagem de capa do seu portfólio é uma pauta musical com o fundo na cor lilás. Abaixo dela aparece a missão do projeto, onde a licencianda escreveu brevemente sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Música da UDESC.

A parte inferior da página foi organizada em quatro tópicos ou blocos de conteúdos, conforme define a plataforma *Google*. Indicados por subtítulos, Lisiane utilizou esse espaço como uma proposta de sumário para mostrar os materiais que estariam presentes em seu portfólio digital. Dentre eles, havia o histórico da licencianda, o campo de atuação, os projetos de estágios e planejamentos e, os diários de campos e relatórios. Para acessar aos textos por completo, foi necessário utilizar os ícones da aba esquerda. Nessa parte, os documentos referentes aos Estágios I e II foram publicados de forma separada, facilitando a visualização.

Figura 3 - Portfólio digital de Lisiane



Fonte: página inicial do portfólio da colaboradora

A aba Estágio I foi introduzida com o item percurso anterior, onde Lisiane escreveu sobre sua história com a música no intuito de fazer uma breve apresentação de si. A descrição do seu campo de estágio, o NDI, apareceu logo abaixo. Na sequência, adicionou o Projeto de Estágio I, planejamentos, registros das aulas, relatório final e anexos. Os relatórios das aulas foram organizados em quatro partes, contendo, ao total, seis de observações e cinco de atuações. De acordo com suas publicações, o período em que ela esteve na escola, nesse primeiro semestre, foi de 27 de abril a 14 de julho.

Na segunda aba, Estágio II, a estagiária manteve a mesma organização da primeira. Por permanecer no mesmo campo de estágio, não repetiu este item. Publicou o seu Projeto de Estágio II, os planos e registros das aulas, relatório final e, acrescentou, ainda, o cronograma do segundo semestre 2022, além dos apontamentos de suas orientações. Os registros das aulas do segundo semestre também foram apresentados em quatro partes, contendo três observações na primeira parte e três “intervenções” em cada uma das partes dois, três e quatro dos relatórios. Pires (2020) confere a etapa da intervenção didática como:

O momento em que o licenciando - a partir dos conhecimentos prévios sobre a escola e seu projeto pedagógico, o ambiente da sala de aula e os conteúdos trabalhados pelo professor regente, os alunos e suas características, a rotina e a cultura escolar, as finalidades educativas do ensino de música e as dificuldades e possibilidades de atuação – planeja, executa e reflete, criticamente, sobre o processo de ensino (Pires, 2020, p. 150).

Para Martins (2017), a intervenção ocorre quando o estagiário articula a teoria e a prática na escola, desenvolvendo sua reflexão sobre ser professor. Esse termo é comum na área da Pedagogia e, por ser pedagoga, Lisiane o utilizou para registrar os dias em que realizou suas ações com os alunos do NDI. Contudo, nesta dissertação, o mesmo foi substituído pela palavra atuação para indicar as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas pela licencianda. Os encontros realizados no segundo semestre foram do dia 1º de setembro a 8 de dezembro.

As atividades realizadas nos Estágios I e II foram baseadas em narrativas de histórias, contadas de forma lúdica e musical. No primeiro semestre, a temática definida no projeto de estágio da licencianda foi “Pelos Cantos e Encantos do Universo dos Passarinhos”. A partir dela, a estagiária trabalhou com “fantoques, práticas de cantos e danças, movimentos corporais diversos, em associação com múltiplas sonoridades, atividades de apreciação e criação musical, além de exploração de instrumentos musicais diversos” (PE1). Na escolha do repertório, Lisiane utilizou canções de sua autoria e partituras do livro “No Encanto dos Passarinhos”, de Ilka Joly (Figura 4).

Figura 4 - Partitura e material pedagógico

Minha Relinha

Mi - nha ro - li - nha vo - ou, vo ou... Ca - iu no la - ço se - em - ha - ra -

çou Mi - nha ro çou. Ai, me dá um_a - bra - ço, que eu de - sem - ba -

ra - ço a mi - nha ro - li - nha que ca - iu no la - ço! Ai, me dá um_a - la - ço!

Fonte: portfólio digital da colaboradora

A temática pensada e planejada para o segundo estágio foi “Os Versos e Cantigas do Boi-de-Mamão”. Nessa proposta, Lisiane buscou, a partir dos versos e cantigas do folgado, “promover experiências e aprendizagens em processos de educação musical” (PE2). Para isso, a estagiária manteve os princípios da ludicidade e do movimento nas suas práticas de ensino, utilizando “brincadeiras e jogos musicais com movimentos corporais, explorações sonoras, apreciações musicais, criações, performances, sonorização de histórias e de construção de instrumentos musicais” (PE2). A estagiária elaborou e publicou em seu portfólio digital um mapa referente às suas propostas para o Estágio II (Figura 5).

Figura 5 - Mapa das atividades pedagógico-musicais



Fonte: portfólio digital da colaboradora

Em ambos os semestres, os temas foram escolhidos com base nos significados que Lisiane observou durante seu tempo na escola. As atividades realizadas por outras professoras e estagiárias, as expressões e representações das crianças, os diálogos que teve com a sua supervisora e orientadoras de estágio¹⁰ foram fundamentais na construção de seus projetos e planos de aulas. No entendimento de Pires (2023, p. 10), o estágio supervisionado “se configura um espaço de múltiplos encontros”, que são necessários ao desenvolvimento profissional do professor em formação. A estagiária mostrou que estar aberta aos conhecimentos e percepções trazidas por outros sujeitos do contexto escolar e acadêmico, não só valoriza a formação desses profissionais, como também, é uma forma de ampliar seus próprios saberes e estratégias de ensino.

O compromisso de Lisiane com o desenvolvimento profissional e melhora de suas práticas pedagógico-musicais também se fez presente na construção de seu portfólio digital. Em seus primeiros relatórios, a licencianda era mais descritiva e detalhava o seu dia a dia no campo de estágio, conforme exemplo do dia 27 de abril: “Neste ambiente, algumas sentaram-se em bancos adaptados para seus tamanhos, enquanto outras permaneceram em pé e iniciou-se a contação da história, intitulada Casa de Passarinho” (RA1). Com o passar dos encontros, a estagiária foi se envolvendo cada vez mais com as experiências na escola e seus registros passaram a ser mais reflexivos que descritivos, como mostra o trecho presente no relatório do dia 6 de outubro:

Outro aspecto que observo à medida que vou desenvolvendo os planos de aula, a partir da estruturação geral elaborada inicialmente e pensada para ser desenvolvida no decorrer de todo o semestre, é de que cada tópico, pensado num primeiro momento, para ser desenvolvido em um encontro, pode se desdobrar para muito além disto, dadas as inúmeras possibilidades de formas, pelas quais podemos trabalhar os conteúdos com as crianças (RA17).

No processo de escrita dos planejamentos e relatórios, Lisiane foi incentivada a relembrar suas práticas pedagógico-musicais com os alunos e, conseqüentemente, isso a fez analisar e refletir sobre suas atuações. Assim como o diário de aula elucidado por Zabalza (2004), o portfólio digital da estagiário tornou-se um espaço narrativo de seus pensamentos, onde ela pode expressar, explicar e interpretar suas próprias ações em sala de aula.

Quanto à condução das aulas, Pires (2023, p. 15) explica que “para ensinar um determinado conteúdo, o professor precisa construir com os alunos disposições para aprender”.

¹⁰ Acompanharam a orientação da estagiária Lisiane, as doutorandas Bárbara Trelha e Silani Pedrollo nos respectivos semestres em que realizaram o estágio docente da pós-graduação, com supervisão da professora Teresa Mateiro.

Nas aulas de música da estagiária, diferentes estratégias para apresentar um mesmo assunto foram utilizadas. Essa atitude fez com que Lisiane conseguisse acolher todas as crianças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, cada uma no seu tempo. A compreensão sobre a importância em relacionar uma atividade musical a outra, trazendo novos elementos e significados a cada aula, fez com que ela construísse gradualmente suas práticas pedagógico-musicais. A estagiária usou a expressão “costura” para indicar a articulação e o diálogo desenvolvido entre suas atividades.

7.2 COSTURA PEDAGÓGICO-MUSICAL

A costura feita por Lisiane contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógico-musical não fragmentada, ou seja, em suas aulas os conteúdos não eram abordados de forma isolada. Para Penteado (2018, p. 149), a partir de sua experiência de estágio em música, afirma que estabelecer conexões entre uma atividade e outra “não é uma tarefa fácil”. No caso da licencianda, suas ações mantiveram relações entre as atividades musicais desde a primeira aula do primeiro semestre até à última no final do ano. A cada atuação, elementos e significados foram adicionados às suas propostas, como uma construção que aos poucos vai crescendo. Russell (2005), ao analisar uma aula de música destaca a importância desse elo entre as atividades, sublinhando que professores experientes, como é o caso de Lisiane, planejam com maior intencionalidade para que isso ocorra.

As temáticas desenvolvidas pela estagiária tiveram conexões com as atividades que já estavam sendo realizadas no NDI. O projeto de estágio do primeiro semestre foi elaborado a partir das observações que Lisiane fez das aulas realizadas por duas estagiárias do curso de Biologia da UFSC. Ela registrou que ambas as estudantes contaram às crianças do Módulo 1 uma história chamada “Casa de Passarinho”, mostrando a elas diferentes tamanhos de ovos, enquanto ouviam áudios com cantos de pássaros diversos. Em seguida, os alunos foram direcionados ao bosque do NDI para observar os pássaros que estavam soltos.

Assim surgiu a temática “Pelos Cantos e Encantos do Universo dos Passarinhos”. Nessa proposta, Lisiane criou uma história com diferentes personagens, dentre eles o Seu Cantarola, que acompanhou todas as suas atividades. Uma delas foi procurar os “ovinhos de passarinhos coloridos” que, na verdade, eram chocalhos. Neste dia, a estagiária trabalhou o ritmo e a pulsação, “explorando diferentes durações e intensidades dos sons, como também os silêncios intercalados, todos associados ao movimento de caminhar” (RA7). Quando as crianças

encontraram os chocalhos, puderam explorar de forma livre esses instrumentos musicais de percussão.

Nessa história, narrada de forma lúdica e musical, foi observada a costura que Lisiane fez com as atividades realizadas pelas estagiárias de Biologia, incentivando o imaginário das crianças ao associar um objeto sonoro a um ovo de pássaro. A participação de seus alunos foi estimulada pelas conexões que ela realizou com as aulas anteriores. Isso a fez refletir sobre a importância de repetir e articular procedimentos e materiais que já foram trabalhados. Dessa forma, percebeu que os alunos estariam desenvolvendo “suas memórias, assim como também solidificando vínculos com a estagiária. Isso colabora para que o processo da experiência e da aprendizagem das crianças, se realize a partir de contextos que façam sentido para elas” (RA8).

Figura 6 - Explorando os ovos sonoros



Fonte: portfólio digital da colaboradora

Essa mesma estratégia foi utilizada por Lisiane para desenvolver o segundo projeto de estágio. Os elementos referentes ao Boi-de-Mamão foram percebidos desde o primeiro dia em que ela esteve no espaço do NDI, ao observar sua supervisora cantar a música da Bernúncia

para seus alunos. A canção faz parte de um CD produzido pelo NDI. Além disso, apresentações desse folclore eram frequentes na escola. Assim, na metade do primeiro estágio, ao observar o interesse das crianças e a importância do folgado para o NDI, surgiu a ideia de “trabalhar as cantigas do boi, com foco na educação musical [...], podendo enriquecer o processo de construção do Estágio II” (RA9).

Para trabalhar a temática, Lisiane construiu um estandarte com a imagem do boi e utilizou "os instrumentos musicais típicos da chamada do folgado, os quais são o acordeom, violão e o pandeiro” (RA17). No segundo semestre, sua habilidade como acordeonista foi muito apreciada. A estagiária, além de planejar suas aulas antecipadamente, também praticava o repertório e seu instrumento. Para ela ter o domínio da técnica instrumental, do ritmo e da melodia foi fundamental para uma performance de qualidade frente aos seus alunos.

Figura 7 - Boi-de-mamão e o acordeom



Fonte: portfólio digital da colaboradora

A costura que Lisiane realizou entre uma aula e outra trouxe “unidade de coerência e de sentido nas práticas”, como ela mesma escreveu (RF2). Essa construção pedagógico-musical desenvolvida em seus planejamentos e utilizada em suas ações foi sugerida por sua orientadora de estágio. A mesma reforçou a importância de registrar todas as experiências no espaço do

NDI. É comum entre os estagiários não fazer os relatórios das aulas logo na sequência da atuação, contudo, a licencianda preocupou-se com esse aspecto. Para ela, o compromisso em realizar “registros semanais” dos diálogos, atividades desenvolvidas e recursos utilizados colaborou para sua formação como professora de música (RF1).

Essa ação formativa é corroborada por Pires (2023, p. 17) quando afirma que “o registro sistemático das observações e das experiências vividas é essencial para que se constitua a memória do processo de aprendizagem da docência”. Apesar de manter seus relatórios escritos em dia, a estagiária percebeu que precisava realizar mais fotos e vídeos de suas aulas de música. O conjunto dos materiais publicados em seu portfólio digital não só contribuíram no seu processo formativo docente, como também, poderão ser utilizados como dados para uma produção futura, visto o interesse de Lisiane em escrever seu trabalho de conclusão de curso sobre sua “experiência de trabalho na Educação Musical com crianças no período da primeira infância” (RA20).

7.3 CONTRATEMPOS E ESTRATÉGIAS

O contexto escolar é um espaço de aprendizagens e desafios para o estagiário, assim como é para o professor experiente. No estágio em música, uma das dificuldades reveladas pelos licenciandos é lidar com as “situações conflituosas e inesperadas”, afirmam Bellochio e Beineke (2007, p. 86). Momentos como esses também foram vivenciados por Lisiane durante suas atuações no NDI. O comprometimento, organização e planejamento que a estagiária teve em suas aulas de música não impediu esses contratempos. Contudo, caso ela não tivesse se preocupado com esses aspectos no estágio, provavelmente os obstáculos seriam maiores.

Ciente que na escola e na educação infantil haveriam “variáveis acontecendo a todo instante” (RA15), a estagiária construiu seus planejamentos pensando nessas possibilidades. Inclusive, chegou a fazer dois planos de aula para um mesmo encontro, conforme mostra o registro do dia 23 de novembro:

O plano de aula construído para hoje, consistia no uso do ambiente externo e a previsão climática estava prometendo muita chuva, o que fez eu ir para o NDI já com um plano B em mãos, o qual consistia no uso somente do espaço interno, do qual eu faria uso, caso a previsão viesse a se confirmar (RA22).

Referente ao espaço, uma das dificuldades apontadas por Lisiane foi a dispersão das crianças que, em alguns momentos, quiseram estar em outros ambientes do NDI durante a aula de música. Para ela, essa situação interferiu no envolvimento dos alunos ao que ela estava

propondo. A disposição dos materiais pedagógicos, como brinquedos e instrumentos musicais, também foi outra questão repensada por ela. A estagiária percebeu que colocá-los ao alcance dos pequenos logo no início da atividade os deixou agitados, interferindo nas etapas da atividade. Ao refletir sobre esse aspecto, mudou de estratégia. Dessa forma, conseguiu realizar o planejado, percebendo os “efeitos positivos” ao buscar alternativas (RA10).

Por mais simples que pareça a solução que, neste caso, foi entregar os objetos somente no momento certo, uma situação como essa pode interferir na organização do tempo. Sobre esse aspecto, Lisiane percebeu que estava planejando muitas coisas para uma aula de 40 minutos. Como atuou no ensino fundamental, anteriormente, estava acostumada a realizar mais ações com os alunos. Ao estagiar na educação infantil, notou “resquícios da experiência docente anterior com crianças maiores, colocando frequentemente uma quantidade considerável de coisas a serem realizadas em uma única intervenção” (RA20). Aspectos como estes relacionam-se à gestão de classe que, para Pires (2020) é:

Um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho (atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas). A gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino (planejamento, estratégias de interação com os alunos e de avaliação dos aprendizados) (Pires, 2020, p. 148).

A gestão da aula é um fator importante a ser considerado nas aulas de música. No que tange aos planejamentos, compreender os conteúdos a serem ensinados, a disposição dos materiais pedagógicos e a organização do tempo são fundamentais para que o professor consiga realizar suas propostas. Contudo, preocupar-se apenas em seguir o plano de aula nem sempre é a melhor opção. Diante das imprevisibilidades do contexto educacional, o plano deve ser utilizado como um guia, podendo ser “transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante a sua implementação” (Hentschke; Del Ben, 2003, p. 178).

Nesse sentido, Lisiane notou que ao tentar realizar todo o planejado, acabou não “percebendo muitas manifestações, indicações e expressões, as quais as crianças nos oferecem continuamente durante a intervenção, nos indicando a todo o instante, que nosso olhar atento deve estar focado nelas e não em um plano que está no papel” (RA21). Após essa reflexão, passou a observar melhor os processos criativos de cada criança, conduzindo-as a uma autonomia própria e respeitando o tempo de cada uma.

A preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos fez Lisiane pensar se ela estava realmente conseguindo ensinar música. Pires (2023, p. 13) destaca que o estágio supervisionado é o “momento curricular de aprender a desenvolver na prática a principal atividade profissional do professor: o ensino da música”. Nesse contexto e diante de suas inquietações, a estagiária se perguntou: “como aliar a prática da música e do movimento, sem que o movimento seja o foco da aula?” (RA9). Essa dúvida surgiu em uma de suas atuações, cujo plano era trabalhar o timbre. Porém, neste dia as crianças estavam muito agitadas e movimentando-se o todo o tempo. Ela considerou que poderia ter trocado a atividade musical por outra que estivesse relacionada ao movimento, visto a necessidade que o momento exigia.

Em todas as suas aulas, Lisiane buscou “promover experiências e aprendizagens significativas e efetivas de educação musical” (RA19). Isso mostra a valorização que teve pelo ensino da música e pela sua própria formação docente. Na escola, percebeu que para ser professora de música é preciso lidar com um “caminho de êxitos e percalços” (RA10). Contudo, para Bellochio e Beineke (2007, p. 86), são essas “situações difíceis que mobilizam a construção do conhecimento prático pelos estagiários, pois é esse processo que possibilitará o desenvolvimento da reflexão-na-ação”. No que tange a elaboração do portfólio digital como estratégia de ensino e aprendizagem, Mateiro e Pedrollo (2018) pontuam algumas contribuições, dentre elas:

Motivar o estudante a refletir sobre sua formação; proporcionar o desenvolvimento de habilidades coletivas; promover a capacidade de resolução de problemas; estruturar as prioridades e tarefas de aprendizagem; e fornecer informações necessárias para transformar os conteúdos compreensíveis às necessidades dos alunos (Mateiro; Pedrollo, 2018, 127).

Nos relatórios das aulas de Lisiane, todos esses aspectos foram percebidos. Dessa forma, as reflexões da estagiária sobre suas práticas foram fundamentais na construção dos seus saberes e, certamente, os registros em seu portfólio digital contribuíram para o entendimento de suas próprias ações. Para finalizar com as palavras de Lisiane, “encerro este ciclo, na certeza de que consegui realizar uma educação musical comprometida com o conhecimento, responsabilidade, ética e valores, tão indispensáveis às nossas crianças e à sociedade como um todo” (RF2).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este último capítulo da dissertação me fez revisitar todo o caminho percorrido no mestrado e, também, no estudo desenvolvido. Retomar a pergunta e os objetivos que me propus desde o início do curso, de certa forma, me inquieta por dois motivos. No primeiro, existe a preocupação de ter alcançado o propósito da pesquisa, apresentando os resultados. Por outro, o sentimento de dever cumprido com o trabalho e minha formação profissional torna este momento da escrita uma satisfação pessoal.

Nesta pesquisa, apresentei um estudo com abordagem (auto)biográfica no campo da educação musical, cuja pergunta norteadora foi: de que forma as aprendizagens docentes são desenvolvidas no estágio supervisionado e expressas nos documentos que integram o portfólio digital de uma licencianda em música? Este questionamento surgiu da problemática que percebi no meu próprio estágio durante a graduação e, também, em alguns dos estudantes que acompanhei no estágio docente que realizei durante o mestrado. O problema se refere à realização da prática pedagógico-musical no campo de atuação e o uso dos materiais do estágio – projeto de estágio, planejamentos e relatórios das aulas – sem a devida reflexão por parte do estudante.

Para responder à pergunta da pesquisa, considerei o seguinte objetivo: analisar o portfólio digital como espaço de formação e expressão das ações e reflexões de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música, a fim de compreender como as aprendizagens docentes são desenvolvidas no estágio supervisionado. A partir disso, busquei em cada etapa da realização deste trabalho – revisão de literatura, fundamentação teórica, análise e discussão dos dados – os aspectos e reflexões que se relacionavam ao tema proposto

A dissertação foi organizada em 8 capítulos, contando com este das considerações finais. Na introdução, escrevi de formada narrada minha história com a música e a profissão docente, bem como a justificativa, a questão e os objetivos para esta pesquisa. Na sequência, realizei o levantamento das teses e dissertações referentes à prática docente e o estágio supervisionado. Nesta parte, constatei o número reduzido de estudos que utilizam o portfólio digital como material de investigação e análise desta etapa da formação. Diante desse dado, reforço a sugestão de contemplar esta ferramenta e fonte de informação nas pesquisas com objetivo de avaliar e refletir sobre o componente curricular.

Os capítulos 2 e 3 foram dedicados à fundamentação teórica. Em ambos considerei os autores que tratam do estágio supervisionado como espaço de formação para os futuros professores de música e que defendem o uso do portfólio durante esse período. O capítulo 3,

em caráter informativo, abordei os conceitos e aspectos legais, as características do curso de Licenciatura em Música da Udesc e os aspectos dos componentes curriculares referentes aos estágios. Em seguida, no texto referente ao portfólio, trouxe as reflexões acerca deste instrumento nos contextos educacionais, principalmente, no ambiente acadêmico. Para tanto, foram considerados e explicados sobre os tipos de portfólios, dentre eles, o portfólio digital de estágio.

No capítulo da metodologia apresentei, de forma narrada, o percurso que me conduziu à realização desta pesquisa. Com abordagem (auto)biográfica, considerei as narrativas escritas e publicadas pela estagiária em seu portfólio como as principais fontes de informações. A partir delas, foi possível definir as temáticas do estudo, analisar e refletir sobre as aprendizagens docentes construídas pela licencianda durante o período que realizou seus Estágios I e II na escola de educação infantil, o NDI da UFSC.

As narrativas estiveram presentes em diversos momentos desta pesquisa, desde a minha redação em alguns dos capítulos desta dissertação, como nos registros e práticas pedagógico-musicais de Lisiane. Os relatórios das aulas e o texto (auto)biográfico elaborados pela estudante mostraram que o ato de narrar sobre as próprias ações incentiva no aspecto reflexivo do professor. A reflexão profissional, por sua vez, é um dos principais saberes a serem desenvolvidos na formação docente. Além disso, foi observado que nas atividades realizadas pela estagiária com seus alunos, as histórias narradas estavam sempre presentes, motivando as crianças a imaginarem um mundo onde a música se desenvolve de forma lúdica, despertando suas criatividade.

No texto (auto)biográfico de Lisiane, referente ao seu percurso anterior ao ingressar no curso de Licenciatura em Música, observei vários aspectos que se fizeram presentes nas suas práticas pedagógicas no estágio. As lembranças de suas professoras de música da infância e adolescência, a forma como elas a ensinaram e incentivavam para o aprendizado musical, de certa forma, foram reproduzidas pela estagiária ao estar em contato com seus alunos da educação infantil. O comprometimento e interesse da licencianda por cada criança, buscando qual a melhor maneira de envolvê-los nas atividades musicais, mostrou que as aprendizagens docentes são construídas na relação com o outro.

Nesse sentido, os sujeitos presentes no contexto acadêmico e escolar contribuíram significativamente na construção dos saberes de Lisiane. As professoras de estágio e, principalmente, as orientadoras, foram fundamentais no processo formativo da estagiária. O acompanhamento e sugestões sobre como organizar as aulas de música e quais materiais usar, por exemplo, auxiliaram no entendimento e elaboração de seus planos e relatórios de aulas. A

professora supervisora, que esteve presente na escola em todas as atuações, também colaborou na composição das ideias para as atividades de música e no atendimento às crianças.

No NDI, campo de atuação de Lisiane, a música não é constituída como um componente e, por isso, não há professora de música. Isso mostra a necessidade que a área da educação musical ainda enfrenta, principalmente, no que tange aos espaços de trabalho e ao currículo escolar. Em contrapartida, o contexto mostrou ser um lugar onde as significações relacionadas à escola pública de educação básica podem ser aprendidas e desenvolvidas, dentre elas: a organização curricular; os sujeitos da equipe pedagógica; a compreensão da faixa etária relacionada aos aspectos cognitivos, físicos e emocionais dos alunos; a gestão das aulas no que tange ao tempo, materiais e didática; os dilemas da prática docente e as estratégias desenvolvidas para alcançar os objetivos das atividades pedagógicas e; por fim, a valorização do professor de música nos currículos escolares.

Ambos os estágios da licencianda foram realizados na educação infantil, o que contribuiu no aprofundamento dos conhecimentos referentes à essa etapa da educação básica. Entretanto, considero importante que os estagiários dos cursos de licenciaturas atuem, também, no ensino fundamental e médio. Na Licenciatura em Música da Udesc, os campos de estágios são variados, abrangendo os espaços escolares e os não escolares. Contudo, a maioria deles, se não todos, está localizada na capital. Por esse motivo, pondero que esses locais de formação poderiam ser ampliados para outras cidades como, por exemplo, São José, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz. Dessa forma, licenciandos que moram nessas localidades estariam perto de seus locais de estágio e outros contextos onde a educação musical ocorre seriam contemplados.

No que tange ao conjunto dos materiais que compõem o portfólio digital de Lisiane, constatou-se que a escrita dos documentos, realizada de forma descritiva, analítica e narrativa, contribuiu significativamente no desenvolvimento de suas reflexões sobre suas ações. Outro aspecto observado que facilitou a compreensão das práticas docentes foi a organização da estudante com os planos e relatórios das aulas. Ela elaborou os documentos semanalmente, evitando que as informações fossem esquecidas. Seu comprometimento e responsabilidade com as atividades previstas na disciplina de estágio desenvolveram aprendizagens docentes que, certamente, serão utilizadas por ela nos locais de trabalho.

A frequência dos registros é uma problemática que ocorre entre os estagiários que costumam fazer seus relatórios de aulas semanais ou até meses depois da atuação. Isso implica diretamente nos significados que poderiam ser construídos a partir das conexões estabelecidas na ação-reflexão-ação. A prática de escrever sobre as próprias ações contribui para que o

licenciando analise o desenvolvimento de suas atividades pedagógico-musicais, refletindo sobre as dificuldades e estratégias vivenciadas durante o processo. As ações e reflexões que são registradas no portfólio, certamente, o evidenciam como um instrumento de expressão e formação no estágio supervisionado.

O aspecto digital do portfólio mostrou outras utilidades sobre o uso da ferramenta. Além de facilitar o agrupamento e leitura dos materiais elaborados no estágio supervisionado, tanto pelo estudante quanto pelos professores coformadores, a plataforma permite a publicação das imagens, vídeos e materiais didáticos referentes às atividades desenvolvidas no contexto escolar. O portfólio é também um material pedagógico, visto que o estudante consegue colocar partituras e áudios das músicas que deseja trabalhar em suas aulas, por exemplo.

Diante dos apontamentos referentes ao portfólio digital, é importante e vantajosa a utilização do instrumento durante o estágio supervisionado em música devido a sua contribuição na reflexão e formação do licenciando. Além disso, considero pertinente pensar sobre o uso da ferramenta nas práticas pedagógicas dos professores de música licenciados e, também, como proposta de aplicação no estágio docente dos cursos de pós-graduação na área da educação, especialmente, na educação musical.

Como autora desta dissertação, posso afirmar que o portfólio digital de Lisiane, definido como campo de estudo e utilizado como instrumento de investigação, foi fundamental no entendimento das aprendizagens docentes construídas por ela durante seu estágio supervisionado na escola de educação infantil. Dessa forma, vislumbra-se, por meio desta pesquisa, contribuir para a ampliação dos estudos (auto)biográficos no contexto do estágio em música, incentivar o uso do portfólio digital como ferramenta narrativa e reflexiva e, por último, mas não menos importante, fortalecer os significados das práticas pedagógico-musicais durante essa etapa da formação.

Por fim, pondero que outras pesquisas podem ser levadas a cabo para complementar e dar continuidade a esta. Acompanhar todo o processo de um ou mais estagiários, para além do portfólio, apresenta-se como uma pesquisa com maior profundidade, já que o pesquisador estaria *in loco* ao mesmo tempo que analisaria os documentos produzidos pelos licenciandos, como, por exemplo, o portfólio. Diferentemente desta pesquisa, que considerou uma estudante já graduada em Pedagogia e com anos de experiência como professora, seria outra com estudantes que estão iniciando a carreira, sem experiência de sala de aula em escola de educação básica. Esses e outros estudos certamente poderão contribuir para encontrar outras formas de realização e registro desse momento tão essencial para a formação de um professor de música.

REFERÊNCIAS

ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. *Anais do XIII Encontro Nacional de Diática e Prática de Ensino*. Recife, 2006.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, vol. 7, n. 14, ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas, set. 2003, p. 79-95.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, dez. 2011, p. 141-162.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. *Revista da Abem*, v. 30, n. 2, e30202, 2022, p. 1-21.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n.38, jan./jun. 2017, p. 89-104.

ABREU, Washington Nogueira de. *Educação musical e estágio supervisionado: trilhas formativas na construção da docência-estagiária*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2023.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, jul./dez. 2019, p. 150-167.

AGOSTINI, Sandra. *A organização e o desenvolvimento de estágios supervisionados em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

ALMEIDA, Jéssica de. Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação. *Revista da Abem*, v. 29, 2021, p. 178-198.

ALMEIDA, Jéssica de. *Biografia Músico-Educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 37, jul./dez. 2016, p. 67-80.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, jan./jun. 2019, p. 94-112.

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 17, n. 33, jan./abr. 2006, p. 137-147.

AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. *Portfólio: desafio à prática e à formação docente*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

AMBRÓSIO, Márcia. *O Uso do Portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANEZI, Franciele Maria; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Memórias de Formação Musical e Construção Docente de Monica Pinz Alves. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, jul./dez. 2013, p. 77-90.

ANTIQUEIRA, Liliane Silva de; PEREIRA, Elaine Corrêa; GALIAZZI, Maria do Carmo. Os portfólios na formação de professores: discursos teóricos e bibliográficos. *Praxis Pedagógica*, v. 21, n.29, jan./jun. 2022, p. 151-185.

ARAÚJO, Eli de Matos. *Interculturalidade no curso de Licenciatura em Música da UFRR: currículo e prática pedagógica de seus acadêmicos-docentes*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2021.

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) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente, autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETO, Umbelina. Formação e Mudança em Artes Visuais na Contemporaneidade. *Revista Digital do LAV*, vol. 8, n. 2, Santa Maria, mai./ago. 2015, p. 104-117.

BARROS, Débora Gomes da Silva; SERAFIM, Maria Lúcia. Portfólio digital: ferramenta colaborativa no processo de avaliação do discente. *IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 2017, p. 1-12.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *A abordagem AME – apreciação musical expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2009.

BATTISTI, Alba; MARTINS, Lourival. Formação docente no Brasil: cenários e desafios. In: *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 3, n. 2, 2016, p. 27-34.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, set. 2004, 47-54.

BEHENCK, Rosângela Leffa; CARVALHO, Marie Jane Soares. Portfólio: gestos de leitura sobre o fazer docente. In: NOVACK, Silvestre; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela Lenz; MENEZES, Crediné Silva de (Orgs.). *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014, p. 233-255.

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O estagiário de música na escola de educação básica e a construção de um lugar para a educação musical. In: MACHADO, Daniela Dotto. *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UFSCar, 2011, p. 143-160.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, vol. 24, n. 36, Londrina, jan./jun. 2016, p. 8-22.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Revista Música Hodie*, vol. 7, n. 2, 2007, p. 73-88.

BENVENUTO, João Manoel Ancelmo. *Estágio curricular e a formação do habitus docente em Educação Musical*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2012.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; MENA, Liziane Padilha; FONSECA, EriL Medeiros da; STOLL, Vitor Garcia. O Portfólio da Formação de Professores: significados atribuídos a um instrumento avaliativo. *Revista Didática Sistêmica*, vol. 22, n. 1, 2020, p. 09-17.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. *Revista Nupeart*, vol. 11, 2013, p. 14-33.

BRASIL. Resolução No 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)*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 de out. de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o Estágio de Estudantes*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em <https://www.nepomuceno.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/12/2016/10/Lei-do-Estagio.pdf>. Acesso em 20 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 4 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 2/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldalicensiaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/M%c3%basica-Resolu%c3%a7%c3%a3o-2004.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União, Brasília, MEC, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_009.pdf. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

BRASIL. Parecer n. 01/99. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio*. Distrito Federal: MEC, CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2023.

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*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2023.

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)*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP2, 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*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22002.pdf?query=PLENA. Acesso em 17 de out. de 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2010. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 4 de setembro de 2023.

BRITO, Teca Alencar de. *Música, infância e educação: jogos do criar. Música na Educação Básica*. Brasília: 2013, p. 100-113.

BUCHMANN, Leticia Taís. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002, p. 11-30.
- CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. *Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. *Portfólio Educacional: Proposta Alternativa de Avaliação/Guia Didático*. Porto Alegre, RS: editora da UFRGS, 2005.
- CAVALCANTI, Mona Lisa Dantas de Melo Lula. *Portfólio como instrumento de formação reflexiva do professor*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- CHARRÉU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. *Cadernos de Pesquisa*, col. 45, n. 15, abr./jun. 2015, p. 410-425.
- COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mapeza. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, n. 53. Curitiba: Editora UFPR, jul./set. 2014, p. 171-186.
- CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. *O estágio supervisionado: uma proposta inovadora para a formação do professor de música*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CORREIA, Larissa Costa; SOUZA, Nadia Aparecida de. Portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem: a educação infantil sob foco. *Nuances: estudos sobre educação*, vol. 25, n. 3, São Paulo, set./dez. 2014, p. 79-99.
- COTTA, Rosângela Minardi Miltre; COSTA, Glauce Dias de; MENDONÇA, Érica Toledo. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 18, n. 6, 2013, p. 1847-1856.
- DAENECKE, Elaine Martha. *A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, n. 2, mai./ago. 2006, p. 359-371.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 3. Belo Horizonte: set./dez. 2015, p. 143-152.

DRUMOND, Adriana Marques. *O portfólio como instrumento de registro e avaliação na educação infantil*. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Docência da Educação Básica da Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FERNANDES, Midiam de Souza. *Estágio supervisionado em música da Educação Infantil: um estudo com egressos do curso de licenciatura plena em Música da UFRN*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

FERRO, Ítalo Rômulo 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*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2013.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. *In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, p. 54-65.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. O portfólio autobiográfico como experiência formativa no curso de licenciatura em Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 6, n. 2, 2007, p. 179-184.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. *Formação inicial e continuada do educador musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes*. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FORTE, Franklin Delano Soares; VIEIRA, Liza Barreto; PESSOA, Thalita Rodrigues; FREITAS, Cláudia Helena Soares; FERREIRA, Maria de Lourdes da Silva. Portfólio: desafio de portar mais que folhas: a visão do docente de odontologia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, 2012, p. 25-32.

FRANÇA, Carla Cristie de; SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; FREITAS, Lêda Gonçalves de. O estágio supervisionado em ambientes não escolares: contribuições para formação de pedagogos. *In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 79-92.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Experiência e Construção de Si: contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a formação de professores. *Cadernos de Educação*, n. 57, jul./dez. 2017, p. 45-58.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, vol. 34, n. 2, Porto Alegre, maio/ago. 2011, p. 198-206.

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém: reflexões sobre a autoria docente. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 10, 2019, p. 107-115.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata Hernandez. O Diário de Estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de Professor*, v. 6, n. 1, Ponta Grossa, 2003, p. 135-150.

GARCIA, Maria Alice Amorin; NASCIMENTO, Gabriela Egêa Alvaro do. Aplicação do Portfólio nas Escolas Médicas: estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 1, 2019, p. 163-174.

GATTI, Bernadete 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.

GAULKE, Tamar Genz. O Desenvolvimento Profissional de Professores de Música da Educação Básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, jan./jun. 2019, p. 131-148.

GIRARDI, Keity Naira. *Estágio supervisionado de licenciandos de música em época de distanciamento social*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, 2021.

GOMES, Carolina Chaves. *Educação infantil nos cursos de licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente*. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O Portfólio como uma Proposta de Documentação, Registro e Avaliação na Prática de Ensino em Música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação registro, orientação, espaços, formação* – 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 147-161.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. *O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações*. 2019. Dissertação (Mestrado

em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: Do Planejamento e Avaliação à Prática Educativa. In.: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 176 a 189.

HORN, Deisi Vânia de Lima; STORI, Regina. Práticas de estágio curricular: o rearranjo como metodologia para o fazer musical. In: MACHADO, Daniela Dotto. *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UFSCar, 2011, p. 85-92.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 18, out. 2007, p. 35-44.

JOAQUIM, Danielle Chaves. *Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música*. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

KALFF, Silvana. *A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, 2018.

KANDLER; Maira Ana; GUMS, Luana Moina; SCHAMBECK, Regina Finck. A formação do professor de música em diversos contextos: múltiplos olhares. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. *A formação do professor de música no Brasil*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p. 95-115.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2010.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. In: *Revista Panorâmica*, v. 33, mai./ago. 2021, p. 123-145.

LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz (Orgs.). *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 167-184.

LEAL, Luiz Antônio Batista. *A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciandos em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador, Bahia, Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

LIMA, Alba Janes Santos. *Estágios Supervisionados Curriculares em Música: sentidos e percepções dos professores supervisores da Educação Básica*. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2022.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGA, Amanda; SILVA, Ana Laura Ribeiro da. Experiências de Estágio e Portfólios de Aprendizagem. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n. 2, jul./dez. 2014, p. 221-232.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, set. 2008, p. 63-68.

LOURO, Ana Lúcia Louro; RAPÔSO, Mariane Martins; TEIXEIRA, Ziliane (Orgs.). *Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MACHADO, Daniela Dotto (Org.). *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UFSCar, 2011.

MADEIRA, Ana Ester Correia. *Professor Pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.39, jul./dez. 2017, p. 8-19.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 131-148.

MARQUES, Mônica Luchese; MADEIRA, Ana Ester Correia; PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa. O dizível das pesquisas em educação musical: abordagem (auto)biográfica na produção acadêmica. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, jul. 2022, p. 02-32.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. *Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência*. Série temas em educação escolar, n. 28. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, v. 8, mar. 2003, p. 33-38.

MATEIRO, Teresa. A prática do ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 19-33.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação: série diálogos com o som*, v. 2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 171-188.

MATEIRO, Teresa; CARSOSO, Ana Paula. Os relatórios de estágio no âmbito da pesquisa, da prática de ensino e da formação dos professores de música. *Revista da Pesquisa, Revista de Investigação em Artes*, v. 1, n. 1, ago./jul. 2004, p. 1-13.

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

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

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 114-130.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, set. 2003, p. 89-95.

MATIAS, Breno Henrique. *A formação inicial do(a) professor(a) de música para a educação básica: um estudo na rede municipal de Itabirito/MG*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

MAZERA, Alice. *Formação docente em música e tecnologias móveis: ideias de dois licenciandos durante o estágio curricular supervisionado*. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MENEZES, Anco Marcos da Silva de; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, jul./dez. 2017, p. 81-101.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, n. 46. Curitiba: Editora UFPR, out./dez. 2012, p. 209-227.

MIRANDA, Fernanda Maria, ZEM-MASCARENHAS, Silvia Helena. Caracterização dos portfólios digitais: revisão integrativa da literatura. *Journal of Health Inform*, v. 10, n. 3, jul./set. 2018, p. 88-94.

MONTANDON, Maria Isabel. O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professor de música. *XIII Encontro Anual da ABEM*. Rio de Janeiro, 2004, p. 1-6. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2023.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz. *Relatos e Reflexões sobre Estágio Curricular Supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016, p. 119-132.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, jan./abr. 2015, p. 101-116.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, vol. 5, n. 2, jul./dez. 2014, p. 154-164.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Gênero e sexualidade na formação e atuação em música: um estudo com duas professoras universitárias de música. *Revista da Abem*, v. 29, 2021, p. 317-336.

NASCIMENTO, Conceição de Maria Araújo do; OLIVEIRA, Marianne Lira de; MARQUES, Heloisa. *A Música e as Brincadeiras como Estratégias de Ensino na Educação Infantil*. Mimesis, Bauru, v. 37, n. 2, 2016, p. 131-142.

NEVES, Maria Teresa de Souza; REIS, Carla Silva. Professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um perfil qualitativo. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, e311103, 2023, p. 1-22.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar* (Colaboração Yara Alvim). Salvador, Bahia: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p. 1106-1133.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os Professores e a sua Formação*. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O Espaço Público da Educação: imagens, narrativas e dilemas. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Luiz, v. 28, n. 4, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18291>. Acesso em 14 de julho de 2022.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Por que a história da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III: séc. XX*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 09-13.

NUNES, Alexandra; MOREIRA, António. O “portfólio” na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália. (Org.). *Os*

“portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005. p.51-66

OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. Portfólio autobiográfico ilustrado: uma construção dialética em prol da formação docente. *VII Encontro Nacional das Licenciaturas, VI Seminário do Pibid, I Seminário do Residência Pedagógica*. Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-53001-24112018-110116.pdf>. Acesso em 15 de out. de 2023.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. Maria Bernadete Castelán Póvoas: uma história de docência e arte. *Revista Nupeart, Ceart 30 anos*, v. 13, n. 1, 2015, p. 110-119.

PARENTE, Filipe Ximenes. *A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A Experiência em Formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 147-156.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones Teóricas a las Perspectivas de la Investigación (Auto)biográfica en Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, set./dez., 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, jun. de 2020, p. 57-79.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n. 44, jan./mar. 2021, p. 01-21.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). *Pesquisa (Auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v. 16, mar. 2007, p. 49-56.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiz; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, jan./jun. 2018, p. 5-22.

PENTEADO, Nicole. No caminho da formação docente em música: descobrindo saídas, criando estratégias, tornando-me professora. *Revista Nupeart*, v. 19, 2018, p. 141-164.

PEREIRA, Aurea da Silva. Portfólio como dispositivos metodológicos: os saberes (auto)biográficos da formação. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 1, 2018, p. 1-14.

PEREIRA, Daniel Ruy; RODRIGUES, Maria Inês Ribas. O portfólio reflexivo na formação de professores-pesquisadores-reflexivos: uma experiência autobiográfica. *Olhares & Trilhas*, v. 24, n. 1, Uberlândia, jan./abr. 2022, p. 1-21.

PEREZ, Ornella Padovani; CORRÊA, Adriana Katia. Portfólio reflexivo: desafio para a construção de formação emancipadora na educação superior. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 39, n. 4, Florianópolis, out./dez. 2021, p. 1-21.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie da (Orgs.). *Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*. Brasília, DF: UNESCO, 2019, p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, vol. 3, n. 3 e 4, 2006, p. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Revista Educação*, v. 45, Santa Maria, UFSM, 2020, p. 2-26.

PIRES, Nair. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. *Revista Triângulo*, vol. 13, n. 1, jan./abr. 2020, p. 140-159.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da Abem*, vol. 31, n. 1, 2023, p. 2-23.

PORTO, Leonardo Sartori. Desenvolvendo o pensamento crítico através da EAD. In: NOVAK, Silvestre; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela Lenz; MENEZES, Crediné Silva de (Orgs.). *Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014, p. 141-154.

PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan. Departamento de Música. In: *Revista Hallceart #4: departamento de artes da Udesc 30 anos*. CEART: Departamento de Artes, Florianópolis, abril de 2016, p. 56-67. Disponível em: https://issuu.com/hallceart/docs/revista_hall4_site. Acesso em 28 de maio de 2022.

PRADO, Livia Deris. *Manual para elaboração de trabalhos de conclusão de curso: portfólio digital*. Rio de Janeiro, 2021.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia Louro; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de Educação Musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 121-136, jul./dez. 2014.

RESENDE, Mónica Patrícia do Couto. *O e-portfólio como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de instrumento dos cursos básico e secundário de música*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2016.

RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti; RAMOS, Maria Rosângela Silveira. A potência do portfólio na formação docente em Química: um relato narrativo autobiográfico. *Revista Insignare Scientia*, vol. 4, n. 1, jan./abr. 2021, p. 151-167.

RODRIGUES, Micaías Andrade; ARROIO, Agnaldo. Pesquisa no estágio supervisionado: alguns resultados e muitas possibilidades. *AlexANDria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, vol. 11, n. 1, mai. 2018, p. 31-49.

RODRIGUES, Renata. Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Cuarta Época*, ano XXXIV, vol. II, jul./dez. 2013, p. 157-180.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de Aulas de Estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 133-146.

ROSA, Dyane. *Sentidos na formação do cantar: narrativas de estagiários de licenciatura em Música*. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

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

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. 4ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SANTA CATARINA. Decreto n. 587, de 30 de abril de 2020. *Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências*. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19>. Acesso em 17 de out. de 2023.

SANTOS, Cícera Maria Mamede. *Estágio supervisionado e narrativas de formação do docente-formador: fundamentos teóricos e práticas docentes*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, URCS, Crato, Ceará, 2021.

SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, 2014, p. 4094-4106.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Souza. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 8, 2020, p. 595-600.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. revisada. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2011.

SERAFIM, Maria Lúcia; CELINO, Marta Lúcia de. O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação. *Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnologia, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina, nov. 2014, p. 1-15.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração*. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo, 2008.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi. *A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da universidade federal de goiás (2009-2016)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, 2017.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi; PROTÁSIO, Nilcéia. O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. *Revista InterMeio*, vol. 23, n. 45, Campo Grande, jan./jun. 2017, p. 125-144.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. *A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em Música: um estudo de caso*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, José Antônio. *A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, 2017.

SILVA, Miguel Pedro Cunha. *DigitalPortfolios: plataforma online de portfólios digitais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Multimídia) – Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, mar. 2008.

SOARES, Brenda Kelly Ferreira. *Escolha da carreira docente: o que pensam as professoras iniciantes*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Modos de ser professor formador na pedagogia e a docência virtual em música. *Revista da Abem*, v. 29, 2021, p. 47-64.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI, Aline Maria de Medeiros; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes. A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, vol. 28, n. 1, Belo Horizonte, março 2012, p. 181-210.

SOUZA, Denise Santos de; SILVA, Cristine Santos de Souza da; BEDIN, Everton. A relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva. *Revista Insignare Scientia*, vol. 3, n. 1, jan./abr. 2020, p. 322-339.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: pesquisa, extensão e docência. *Práxis Educacional*, vol. 8, n. 13, Vitória da Conquista, jul./dez. 2012, p. 143-156.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como Campo Científico. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 09-24, jan./abr. 2020.

SOUZA, Laisa Pinho de; GOMES, Jussara Figueiredo. Estágio Supervisionado e Formação Docente. In: SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi (Orgs.). *Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar*. Ponta Grossa, Paraná: Editora Antena, 2021, p. 125-130.

SPERB, Leonardo Martins. *Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

STORI, Regina. A Experiência Docente no Estágio Curricular Supervisionado: como ampliação de concepções e espaços. In: MACHADO, Daniela Dotto (org.). *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UFSCar, 2011, p. 53-64.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TORRES, Gonçalves; CAROLINA, Sylvia. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, n. 24, mai./ago. 2008, p. 549-561.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 63-68, set. 2004.

TRASEL, Bruna Barbosa. *Para além da formação continuada em contexto: o portfólio e o registro da práxis docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), UNIJUI, Rio Grande do Sul, 2017.

UDESC. Conselho Universitário. *Resolução nº 54/2004 – CONSUNI*. Aprova o projeto de reforma curricular do Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes – CEART da UDESC. Edital nº 02/2022. Vestibular de Verão UDESC 2023/1. Processo Seletivo Especial. Florianópolis: UDESC, 2022a. Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/14111/1_EDITAL_DO_VESTIBULAR_DE_VER_O_2023_1_ATUALIZADO_16673276784443_14111.pdf. Acesso em 26 de jan. de 2023.

UDESC. *Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC: artigo, relatório, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese*. 9ª ed. Florianópolis: UDESC, 2023.

Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/12510/Manual_25_09_2023_169567724400_68_12510.pdf. Acesso em 15 de out. de 2023.

UDESC. *Plano de Ensino*. Estágio Curricular Supervisionado III. Florianópolis: UDESC, DMU, 2022b.

UDESC. *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Música*. Florianópolis: Centro de Artes, Departamento de Música, 2011.

UDESC. Resolução nº 001/2010 – CEART. *Aprova o Regulamento de Estágios, obrigatório e não obrigatório, dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado oferecidos pelo Centro de Artes – CEART, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*. Florianópolis: UDESC, 2010.

UDESC. Resolução nº 02/2020. *Normatiza o exame de qualificação dos cursos de mestrado e doutorado do PPGMUS*. Florianópolis: UDESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6084/RESOLU_O_N_02_2020_PPGMUS_Qualifica_o_Mestrado_e_Doutorado_16015878354628_6084.pdf. Acesso em 10 de mar. de 2023.

UDESC. Resolução nº 08/2016 – CEART. *Dispõe sobre o regulamento geral dos estágios curriculares supervisionados do Centro de Artes – CEART da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*. Florianópolis: UDESC, CEART, 2016. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5295/08_2016_Regulamento_Est_gio_Alterada_p_ela_Resolu_o_04_2019_CEART_15700468515068_7751_15934676123053_5295.pdf. Acesso em 12 de fev. de 2023.

UDESC. Resolução nº 66/2014 – CONSUNI. *Dispõe sobre o Estágio Curricular na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2619/066_2014_cni_15000693923735_2619.pdf. Acesso em 02 de fev. de 2023.

UFSC. *Proposta Curricular: volume I*. UFSC, CCE, NDI. Florianópolis, junho de 2014. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Crricular-do-NDI.pdf>. Acesso em 28 de ago. de 2023.

VASSELAI, Maira Paupitz. *O portfólio como metodologia de ensino e aprendizagem: reflexões sobre suas potencialidades*. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Formação Educacional, Científica e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

VEIGA, Maisa Aline da; EBERHHARDT, Carina. Utilização de portfólio em sala de aula. *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*, Vitória, Espírito Santo, agosto de 2014, p. 1-12. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404324680_ARQUIVO_ArtigoCBGpronto.pdf. Acesso em 4 de mai. de 2023.

VIEIRA, Maria Lourdes; DE SORDI, Maria Regia Lemes. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. *Revista e-Curriculum*, v. 8, n. 1, abr. 2012, p. 1-27.

VIEIRA, Lia Braga; FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. Memórias de um estabelecimento de ensino musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, jan./jun. 2017, p. 105-122.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2012.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Opus*, vol. 25, n. 2, maio/ago. 2019, p. 215-238.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, jul./dez. 2017, p. 102-114.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. *Revista da Abem*, v. 19, n. 26, Londrina, jul./dez. 2011, p. 132-144.

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

ZABALZA, Miguel. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.