

A formação inicial e continuada da profissão docente de música: três experiências no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

Simpósio

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá
cvcsouza@uem.br

Débora Santos Porta Calefi Pereira
Universidade Estadual de Maringá
dehcalefi@gmail.com

Karine Rayala Peres Duarte
Universidade Estadual de Maringá
karineperesduarte@hotmail.com

Resumo: Neste Simpósio, as autoras compartilham suas memórias e reflexões da experiência no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Cada uma relata em seu artigo uma leitura específica do papel assumido durante a realização da atividade, ou seja, como estagiária, como supervisora no campo de estágio e enquanto orientadora. O primeiro texto descreve a sistemática do estágio na Universidade Estadual de Maringá e apresenta a forma de ver e fazer de uma professora universitária, orientadora de estágios, relatando momentos e situações que marcaram sua atuação, tendo como elemento fundamental a perspectiva do professor reflexivo que aprende ao orientar. O segundo texto apresenta o papel do supervisor de estágio na formação dos licenciandos e mostra essa experiência como espaço de formação continuada a partir das atuações da autora na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, como supervisora. O último texto traz um relato com a temática relacionada à Educação Musical Especial e formação dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música. Com base em sua experiência, de quando foi estagiária na Licenciatura em Música, a autora traz apontamentos e reflexões sobre a formação universitária dos Educadores Musicais frente ao atendimento educacional especializado. O estágio supervisionado se configura em um espaço profícuo de formação docente, tanto para o estagiário, quanto para os professores que o acompanham, à medida que o diálogo entre universidade e escola se fortaleça, superando as dicotomias entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação, estágio curricular supervisionado, educação musical.

O Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva de uma orientadora

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá
cvcsouza@uem.br

Resumo: O texto trata especificamente da formação inicial de professores de música considerada no estágio curricular supervisionado, na perspectiva de uma orientadora, professora universitária. O artigo é iniciado com a descrição do funcionamento do estágio curricular supervisionado na universidade, seguida da reflexão sobre a orientação de estágios a partir do relato de experiências vividas na atividade de orientação e finalizando com um chamado para a valorização do trabalho de orientação de estágio, como elemento essencial para a construção da profissionalidade dos estagiários.

Palavras-chave: Orientação de estágio, estágio curricular supervisionado, educação musical.

Introdução

Num curso de formação inicial para professores o estágio é um momento importantíssimo do aprendizado da docência, pois é ele que envolve a atividade didática do professor em formação como ação docente, ou seja, o futuro professor tem a oportunidade de agir com atividades de ensino, baseando-se em todos os seus conhecimentos, com o apoio da orientação de um professor da universidade e do supervisor, o professor da instituição onde estiver estagiando. Citando Pimenta, Lima esclarece que “o estágio supervisionado é uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, entendida como atitude (teórico-prática) humana, de transformação da natureza e da sociedade”. A autora destaca que “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática)” (LIMA, 2012, p. 29).

Essa capacidade de transformação humana, embora relacionada ao indivíduo da ação, depende do contexto social, cultural e institucional em questão. Aprender a ser professor é um aprendizado complexo, cujo início se formaliza nos cursos de licenciatura,

mas que precisa se estender por toda a vida, em formação contínua, pois a cada situação um novo e desconhecido caminho se projeta, pelos estudantes e demais atores envolvidos com o processo de ensino, que ressignificam os conteúdos e as relações. Por outro lado, as mudanças sociais se processam rapidamente, neste início de século, absorvendo os usos das tecnologias de comunicação e, com isso, solicitando do professor uma atividade constante de reflexão para assegurar que suas práticas se transformem em experiências exitosas, em *práxis* transformadoras.

Neste sentido, em que a orientação de estágio pode colaborar para a formação de um profissional de educação musical reflexivo? Como é ser orientador num contexto de permanentes mudanças?

Este texto trata especificamente da formação inicial de professores de música considerada no estágio curricular supervisionado, na perspectiva de uma orientadora, professora universitária. O artigo é iniciado com a descrição do funcionamento do estágio curricular supervisionado no Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Habilitação Licenciatura em Educação Musical -, seguida da reflexão sobre a orientação de estágios a partir do relato de experiências vividas na atividade de orientação.

A atividade do Estágio Supervisionado

A UEM reconhece dois tipos de estágios: o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e o Estágio Curricular não Obrigatório. Este, ao contrário do primeiro, oferece ao acadêmico a oportunidade de enriquecer seu currículo com a realização espontânea de um estágio fora das situações previstas no Projeto Pedagógico de seu curso. No caso da Licenciatura em Educação Musical, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tem carga horária total de 544 horas/aula, dividida em 4 disciplinas, que se configuram em “quatro etapas denominadas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, ministrados durante a terceira e quarta séries do Curso” (UEM, 2014, Título I, Art. 2º). Nestas disciplinas há a figura do coordenador de estágio, que é um professor com formação adequada para exercer a orientação em Educação Musical que faz toda a gestão dos estágios, desde a escolha e contatos com os

locais para a realização dos mesmos, até a administração de situações pessoais, como por exemplo relações conflituosas entre orientandos e orientadores.

Atualmente o curso conta com uma professora na coordenação de estágios. Após ter conhecimento do número de estagiários, a coordenadora deve fazer uma divisão, juntamente com as professoras com formação e atuantes na área de Educação Musical, para que todas possam assumir o papel de orientadora de estágio, sem sobrecarregar ninguém. Segundo o Artigo 11, § 1º do Regulamento de Estágios, o orientador de estágio deve

I - motivar a produção acadêmica e científica de relatos da prática pedagógico-musical;

II - manter o coordenador ciente das ações desenvolvidas pelo estagiário.

III - proporcionar condições para que o estagiário vivencie o cotidiano do ensino na educação básica e/ou outros espaços de atuação;

IV - orientar o estagiário no planejamento e na execução das atividades docentes;

V - acompanhar efetivamente cada estagiário em suas atividades de direção de classe e em outras por ele desenvolvidas;

VI - indicar as fontes de pesquisas e de consultas necessárias às soluções das dificuldades encontradas;

VII - avaliar o desempenho do estagiário conforme os critérios estabelecidos;

VIII - manter contatos periódicos com a administração e supervisão do Estágio, intervindo sempre que necessário;

IX - controlar a frequência às aulas práticas de direção de classe e o registro no livro de chamada, conforme horário estabelecido para o Estágio Curricular Supervisionado;

X - cumprir integralmente as normas estabelecidas neste regulamento, bem como outras normas da Instituição que regulam as atividades do componente Estágio Curricular Supervisionado. (UEM, 2014, Título III).

Os estagiários são os alunos regularmente matriculados em uma das 4 disciplinas, frequentando, a cada semestre, 2 horas/aula de estudos teóricos coletivos na universidade, 1 hora de orientação, 1 hora de observação e prática docente no campo de estágio e 4 horas dedicadas ao planejamento semanal de ensino. O campo de estágio das duas primeiras disciplinas é a escola pública de Educação Básica e nas duas últimas, normalmente, é aceita qualquer instituição em que o estagiário possa desenvolver um projeto próprio de ensino tendo liberdade para atuar com o tema de sua preferência. Nesta situação, alguns estagiários fazem projetos de oficinas livres em contraturno nas escolas de Educação Básica, outros atuam em igrejas, organizações não governamentais, centros de juventude, creches, abrigos de idosos ou escolas específicas de música e ainda há os que preferem propor cursos de extensão para a comunidade ou participar de alguma proposta extensionista em andamento na própria universidade.

Dentro das possibilidades físicas e financeiras, as professoras da área de Educação Musical promovem um evento científico anual, para que os licenciandos, sobretudo os estagiários possam ter a oportunidade de escrever e submeter artigos sobre suas práticas, incentivando-os a manter uma produção científica paralela à ação docente. Entende-se com isso, que o professor em formação compreenderá a necessidade do educador se manter atualizado, frequentando eventos da área e participando da educação, com a produção de conhecimento ao refletir e comunicar sobre sua experiência.

No campo de estágio há a exigência, por parte da universidade, da participação de um professor supervisor, que é o profissional responsável pela acolhida e acompanhamento do estagiário, geralmente, em sua turma de atuação. Uma grande problemática encontrada nesta situação é a falta de professores com formação em música atuando nas escolas de Educação Básica, no ensino de Arte, ou nas instituições interessadas por um projeto de música para seus participantes. Em outras áreas do conhecimento sabe-se que o professor da disciplina é o supervisor de estágio, que orienta e acompanha o acadêmico na inserção em seu planejamento. Em música, são poucos os professores com formação musical atuando na disciplina Arte, pois a maioria é formada em Artes Visuais. Com isso, geralmente, o professor supervisor acrescenta pouco ao desenvolvimento do estagiário, pois sua atuação se restringe ao domínio de disciplina dos alunos da turma havendo pouco interesse pela atuação pedagógica do professor em formação. Mas tivemos alguns poucos estágios em que

a professora supervisora era licenciada em música, engajada com o aprendizado do acadêmico e isto fortaleceu o intercâmbio pedagógico e os relacionamentos Universidade – Escolas.

Todo estagiário possui um período dedicado à observação da instituição e do grupo com o qual deverá atuar, situação em que conhecerá um pouco da realidade que fará parte e, também, o preparará para uma observação atenta do movimento presente na instituição. Nesse sentido Lima (2012) pergunta:

O que observar na Escola em movimento? Estamos falando de uma postura atenta, para além das paredes e demais estruturas físicas, objetos, estatísticas e documentos da instituição. É o olhar demorado sobre os fatos, nexos e relações que se estabelecem no movimento das pessoas para descobrir os fenômenos embutidos nos fatos aparentemente corriqueiros ou comuns as particularidades e detalhes do fenômeno estudado. (LIMA, 2012, p. 61).

Apesar de a observação ser uma etapa importante do percurso do professor em formação, constata-se um número reduzido de estudantes que aproveitam integralmente desta oportunidade. Acadêmicos costumam reclamar da atividade de observação, pois consideram que tudo se repete nas escolas e que, uma vez já tendo presenciado uma situação, não são necessárias outras observações. Nota-se aí, uma certa pressa e praticidade juvenil, que muitas vezes, atrapalham esse olhar que poderia ser mais cuidadoso e participativo com o campo de estágio.

Paralelamente à observação, o estagiário faz sua revisão bibliográfica sobre o ensino de música para turmas em situações similares e sobre os temas que deverão ser abordados em seu plano de ensino. Com isso, dá início ao planejamento e começa as discussões sobre as observações e plano com a professora orientadora. Esta etapa é decisiva porque nela o curso será gerado, os conteúdos serão firmados e estratégias e fundamentos serão estudados. Após esse período, que pode variar em tempo de duração, por volta de 4 a 5 semanas, dependendo da situação e do estagiário, o documento é finalizado e a prática pedagógica do estagiário será iniciada.

Normalmente a instituição que recebe o estagiário abre a possibilidade de uma aula por semana para a turma escolhida. A exigência do curso é que o estagiário apresente seu plano de aula com antecedência suficiente para que a orientadora tome conhecimento e

faça as devidas anotações, e, com isso, no momento do encontro, possam conversar detalhadamente sobre a aula planejada possibilitando os devidos ajustes e modificações para tornar a ação de ensinar mais clara possível para o professor em formação. “Enquanto no planejamento os estagiários se aproximam da complexidade da ação de ensinar, é na atuação no campo de estágio que iniciam, de fato, a vivência dessa complexidade” (SILVA, 2017, p. 98).

Após cada aula ministrada o estagiário deve fazer um relatório circunstanciado de sua ação no campo de estágio, apontando os pontos com acertos, dúvidas, erros ou imprevistos, bem como suas considerações sobre as situações e relações com os alunos. Esta tarefa é de extrema importância, pois é a partir dela que o professor em formação inicia seu despertar da reflexão sobre a ação. Conforme a professora Alda Oliveira, em entrevista a Bastião, o relatório das ações docentes “possibilita tornar a prática mais sistemática e permite ao professor orientador uma melhor verificação do desenvolvimento musical e geral do seu orientando durante o período em que faz o estágio” (Oliveira, apud BASTIÃO, 2006, p. 168). Geralmente, os alunos iniciantes no estágio têm a escrita tímida e superficial, necessitando uma atitude interrogativa por parte do orientador para incentivar que os assuntos sejam detalhados e discutidos. Com o tempo, o texto se transforma e o relatório passa a ser um documento detalhado, de grande importância para a coordenação/orientação das atitudes docentes.

Baseando-se em Dewey, Oliveira (2011) aponta este pensar sobre a prática como um pensar reflexivo.

A origem do ato do pensar reflexivo (geralmente uma dúvida, surpresa, perplexidade, descrença...) e a busca de resolução da dúvida ou do problema, através da pesquisa de materiais para uma reformulada base de ação e conseqüentemente uma conclusão são as características diferenciadoras deste tipo de pensamento. (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Como última etapa, o acadêmico prepara seu relatório final, com toda a documentação da atividade de ensino, planejamento, planos de aulas, relatórios semanais, fotos, exemplos de trabalhos dos alunos, enfim, tudo que possa juntar para registrar sua passagem como professor em formação no campo de estágio, finalizando o texto com uma avaliação qualitativa sobre a experiência realizada. Este documento ajuda na formulação do

parecer da professora orientadora sobre o desenvolvimento do estagiário, já que demonstra os trabalhos apresentados de maneira gradual, numa compilação organizada e reflexiva.

Abraçando situações reais da orientação de estágios supervisionados

Neste trecho, levando em consideração minha experiência, destaco algumas particularidades da atribuição de orientadora de estágio, consideradas aqui como importantes para uma reflexão.

Num primeiro momento vale ressaltar a responsabilidade de um professor que assume orientar estágios. Isso porque

O estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho. (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p. 148).

Idealmente, a figura desse docente experiente aparece na literatura sobre estágio, como se as condições cotidianas das universidades se aproximassem da necessidade deste perfil, o que não corresponde ao que tenho observado ao longo dos anos. No momento atual, acompanho a seleção de professores temporários para a área de Educação Musical, que sempre devem atender, entre outros encargos, a orientação de estágios. Mas comigo não aconteceu diferente; minha primeira orientação de estágio foi num curso de licenciatura, após ter feito concurso para ser professora na área de Educação Musical. Recém formada, tendo cursado um bacharelado em Música e feito concurso para docente, ingressei no ensino superior sem nunca ter conhecido um modelo de um estágio supervisionado, nem profissionalmente, nem enquanto estudante.

Mesmo pensando em quem se formou numa licenciatura, a situação é semelhante, pois a instituição de ensino superior reconhece a competência do profissional aprovado na seleção, mas o coloca em situações de atuação para as quais não teve formação. “Os estudos destacam que não há preparação específica para a função de orientador de estágio curricular supervisionado, assim como não há preparação prévia para a docência na

Educação Superior” (STAHL, 2017, p. 51). O docente, estando no início da carreira, tem pouca base para orientar um professor em formação necessitando ser atento e reflexivo para aprender na/com a ação. Neste sentido, o orientador iniciante aprende com a experiência, tanto quanto o estagiário. Ambos estão iniciando uma ação e enfrentam as inseguranças e dilemas próprios da atividade juntos, o que é a oportunidade de iniciarem o aprendizado da condição de professores reflexivos.

Tal como apontado por Pimenta (2002), o termo professor reflexivo foi criado por Donald Schön, que distinguiu três situações, às quais ele fundamentou como conceitos, o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Valorizando a experiência e a reflexão na/sobre essa experiência, Schön propõe que a formação dos profissionais não se fixe na teorização de uma ciência, passando depois para a prática. Para o autor, todo o processo de aprender deve comportar uma “valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2002, p. 19, 20).

Perrenoud (2002) alerta que a reflexão na prática educativa não é igual a prática humana comum de refletir. Ele explica que a prática reflexiva do professor depende de uma forma de pensar sistemática, habitual e deliberada, que deve começar numa situação de formação docente inicial, levando o aprendiz a entender que não se pode oferecer todo o leque de conhecimentos que ele necessita para ter o domínio de saberes como professor. Neste caso, a prática reflexiva sobre a ação educativa é a melhor forma de ajudar o profissional a “aprender a aprender”.

Considero o acompanhamento do estágio o fator essencial para se alcançar o desenvolvimento amplo desta prática reflexiva. Tal como aponta Neves (2020, p. 98), “As orientações se mostram como um olhar externo capaz de captar a postura do grupo em que se está trabalhando bem como do estagiário e, a partir de sugeridas reflexões, propor mudanças a fim de melhorar o processo”.

Para isto acontecer, o orientador precisa receber com antecedência o plano de atividades/aula, de forma que analise e corrija o documento fazendo suposições de como a proposta ocorrerá e o devolva em tempo hábil para os devidos ajustes. Esta responsabilidade, além de despender tempo não computado em minha universidade, exige um cuidado nas anotações, geralmente digitais, para que o estudante não entenda as

correções de forma negativa. Posteriormente, na sessão de orientação, o professor formador precisa dialogar sobre todos os pontos do planejamento com o estagiário, questionando a necessidade de certos procedimentos e sua ligação com os objetivos propostos em relação a turma de alunos. Deve apontar questões infundadas ou desconexas levantando hipóteses de possíveis acontecimentos decorrentes da ação, sugerindo mudanças ou inserções no planejamento.

Esta atividade torna-se relacional, pois nem sempre os acadêmicos apresentam o planejamento com a antecedência solicitada ou, ainda, pode ser que reajam mal às solicitações da orientação, que dependendo da natureza da pessoa, poderá receber como insolência, o que trará complicações para a fluência do estágio. Dificuldades de cumprimento das tarefas podem ser consideradas normais no início dos estágios, pois, para o acadêmico, seu conhecimento ao realizar o planejamento, de repente, parece desaparecer levando-o a se sentir perdido. Vivo até hoje esse desafio emocional, que dobra a responsabilidade da orientação, precisando aproximar o(a) orientando(a) da ação docente de forma tranquila, respeitando seus limites, com paciência, embora sabendo das limitações do tempo e das circunstâncias que a obrigação de estar em campo acarretam. Como Mateiro, Natera e Gattino (2016) afirmam,

O professor-orientador deve manter o foco na formação de alguém que deverá criar e provocar mudanças no contexto escolar, deve deixar o estagiário inovar, sentir, experimentar, porém trazê-lo sempre ao seu foco quando este desviar demais e saber aprender com isso, incorporar novas ideias, alterar as antigas e manter as que considera de valor para seguir orientando. (MATEIRO, NATERA e GATTINO, 2016, p. 180).

Desafios emocionais e/ou pedagógicos sempre trazem um “tempero” para a atividade de orientação, que a todo o momento terá uma situação nova na rotina das atividades semanais. Houve casos em que atendi a algumas emergências, e outros, que mexem com a estabilidade das pessoas e dos fatos. Como exemplos, aponto duas situações que chamaram minha atenção, dentre inúmeras que já vivenciei. Uma, aconteceu num projeto de extensão em que o estagiário organizou e tinha que apresentar recitais didáticos, e outra, se deu em uma escola específica de música, que era campo de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da orientanda formanda, com aulas de instrumento. Em seu segundo dia de atividades, esta acadêmica me passou uma mensagem pelo aplicativo

WhatsApp, muito nervosa, porque naquele momento, 1 hora antes da aula, a mãe de um aluno de 7 anos, já queria interferir pedindo para retirar meia hora da duração da mesma, o que acarretaria em mudança no seu planejamento. No caso do outro acadêmico, ele, embora conhecesse as características do trabalho a ser desenvolvido, não se preparou para sair de casa com o tempo suficiente para o evento, que aconteceria numa outra cidade, portanto bem distante de sua moradia, e entrou num engarrafamento de trânsito, bem pesado. Estando atrasado para a atividade, ele me ligava pelo celular, a todo o instante, para avisar o que acontecia; estava nervoso e julgava que seria prejudicado pela falta ao compromisso. Em ambos os casos, tive que acalmar os estagiários, propor uma solução para o momento e depois, trabalhar com a segurança e reflexão, que foram afetadas.

Cabe, então, entendermos que a função do professor formador orientador/supervisor de estágio é ajudar o estagiário a realizar ações educativas que contemplem, também, uma docência séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos da escola, por meio de um clima afetivo-relacional construtivo e rico de experiências. (...) Uma das funções do professor formador orientador/supervisor de estágios é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos; contribuir para a elaboração e construção de outros conhecimentos e subsidiar, estes futuros professores, a enfrentarem situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício da docência. (AZEVEDO, ANDRADE, 2011, p. 148, 149).

Outra situação bastante difícil para um orientador de estágios são as visitas ao campo. Tive, por muitas vezes, que trocar aulas ou fazer ajustes na universidade para poder cumprir com essa responsabilidade com o estagiário, pois,

Paralelo às orientações, os orientadores fazem visitas regulares aos espaços de atuação dos estagiários. Assim, ao longo de cada semestre é comum o professor orientador assistir a quatro ou cinco aulas de cada orientando. Esse número não é fixo e varia de acordo com a necessidade de cada estagiário ou local de estágio ou, mesmo da resolução de cada instituição, ainda que seja apenas uma referência e não uma norma rígida a ser cumprida. (FIALHO, 2006, p. 61).

Em alguns casos, os horários das aulas do estagiário, por serem em outra instituição, são os mesmos das aulas do orientador na universidade, dificultando a visita. Por outro lado, como já apontado anteriormente, muitas vezes, o professor supervisor no campo de estágio não consegue apoiar o acadêmico porque não possui formação em música, tornando a

figura do orientador imprescindível, por ser a única com quem o estagiário pode contar na direção e acompanhamento de seus planos e atividades em música. Novamente se depara com situações ideais na legislação, que adota a perfeição das condições dos atores envolvidos no estágio como foco, ao registrar que é atribuição do orientador realizar visitas ao local de estágio, assim como do supervisor receber, acompanhar e avaliar o estagiário (UEM, 2014, art. 14).

Vivenciei essa situação várias vezes, e, com muita dificuldade consegui fazer visita ao campo de estágio, pelo menos, uma vez num bimestre. Um detalhe que agrava as condições de participação ativa na visita de orientação de um estagiário é a distância da instituição campo da universidade. O deslocamento torna-se difícil e oneroso, pois pode acontecer da instituição estar situada em bairro periférico ou até em cidade vizinha. Com isso, é necessária a disponibilidade de horários ou de intervalos grandes, para que dê tempo de se fazer o deslocamento com tranquilidade, levando em conta que pode-se não conhecer bem o lugar e as condições do trânsito não serem favoráveis. Por outro lado, a legislação não prevê uma ajuda de custos para o professor de estágios e parece obriga-lo a ter e usar condução própria, sem remuneração para combustível e outros gastos, pois depender de aplicativos ou de transporte público, que não é eficiente em minha cidade, certamente, tornar-se-á aborrecimento sem fundamento, em poucas semanas de trabalho.

Considerações Finais

Em tempos difíceis para a educação pública, para as universidades e para os professores, em geral, é importante ressaltar e valorizar que o trabalho de orientação de estágio para a construção da profissionalidade dos estagiários é significativo. De um modo geral, fala-se das atribuições do professor orientador, mas não se pronuncia sobre os enfrentamentos em sua atividade, que é levada à sério pela maioria dos profissionais da educação musical que conheço.

Apesar de ter que movimentar-se a favor da autonomia dos acadêmicos, não é possível deixá-los sozinhos para se ajustarem no campo de estágio, como também não se pode abrir mão, mesmo que sob reações adversas, de um dos principais quesitos na formação de professores, que é a amplitude da educação, a formação de consciência crítica

e reflexiva. Acima de tudo, além de orientar o estagiário a aprender a ser professor de música, é preciso, como recomendam Azevedo e Andrade (2011, p. 156) “assessorar o aluno a enxergar outros caminhos, passos, alternativas e posicionamentos”.

Referências

- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de, ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O Trabalho de Orientação dos Estágios Frente aos Diferentes Cenários Educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.147-161, Jul/Dez 2011. Acesso em 30/08/2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- BASTIÃO. Zuraída Abud. *Memória da Prática de Ensino de Música: Uma Pesquisa Documental*. In: MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líber Livro, 2012. 172p.
- 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 (Orgs.). *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016.
- NEVES, Marco Antônio Caldeira. Estágio Supervisionado em Música: Desafios e Perspectivas Após a Lei 11.769/2008. *Revista Ciranda, Montes Claros*, v. 4 n. 1, 167-184, 2020. Acesso em 30/08/2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/index>
- OLIVEIRA, Raquel Gomes de. Estágio Curricular Supervisionado Horas de parceria Escola-Universidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 260 p.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro, org. 2002. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 17-52.
- SILVA. Aline Clissiane Ferreira da. *A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso*. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 134 p.

STAHL, Luana Rosalie. *Pedagogia Específica de Orientação de Estágio: uma investigação Narrativa*. (Doutorado). Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2017. 330 p.

UEM. Resolução Nº 174/2014. Aprova o novo Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 21 de outubro de 2014.

A formação prática do educador musical no contexto da educação básica: relato de experiência de uma supervisora de Estágio Supervisionado em Educação Musical

*Débora Santos Porta Calefi Pereira
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Programa de Pós-Graduação em Música (PMU)
dehcalefi@gmail.com*

Resumo: O presente texto apresenta o papel do supervisor de estágio na formação dos licenciandos e essa experiência como espaço de formação continuada a partir de minhas atuações na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, como supervisora de estágio. O supervisor de estágio é entendido aqui como aquele profissional mais experiente que recebe os futuros professores nas escolas campo de estágio. Tem-se a perspectiva que o estágio supervisionado se configura em um espaço profícuo de formação docente tanto para o estagiário, quanto para o professor supervisor, à medida que o diálogo entre universidade e escola se fortaleça, superando as dicotomias entre teoria e prática. Dentre os principais autores que embasam as discussões desse trabalho estão Pimenta e Lima (2006); Nóvoa (2017) e Maciel (2015).

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Musical; educação básica.

Introdução

As discussões e reflexões apresentadas nesse texto emergem de minha experiência enquanto educadora musical na educação básica e no ensino superior. Desde 2015, atuo como professora de Música no ensino fundamental II e ensino médio na rede pública de ensino do estado do Paraná, na disciplina Arte¹. E, do início de 2018 até início de 2020, atuei como docente no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá, período no qual tive a oportunidade de ser orientadora e supervisora de Estágio Curricular Supervisionado. Estar imersa em ambos os contextos que envolviam o estágio na educação básica ocasionou em constantes reflexões acerca da formação teórico-prática de

¹ Na rede pública do estado, conforme disposto na lei 13.278/2016, a disciplina Arte contempla quatro linguagens artísticas como componente curricular, sendo elas, Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

licenciandos na escola, mas também acerca do papel do supervisor de estágio nesse processo.

O Estágio Supervisionado é uma importante etapa da formação do futuro professor, à medida que o coloca em uma situação real de atuação docente. De acordo com Zanon e Couto (2010), a importância do acompanhamento do estagiário por professores experientes – sendo eles os professores orientadores da universidade e também os professores supervisores da escola – reside no fato de que serão eles “que irão orientar as ações dos alunos/estagiários na escola e, além disso, mediarão os processos de reflexão e produção de saberes docentes” (ZANON e COUTO, 2010, p. 286).

Nesse aspecto cabe salientar a posição do professor supervisor, que sendo aquele profissional que atua na escola e recebe os estagiários em suas salas de aula, é quem mais conhece as singularidades do campo de estágio. Sendo ele um profissional que busca refletir criticamente sobre a sua prática e, a partir dela, desenvolve “conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências, e às suas concepções sobre educação” (BEINEKE, 2001, p. 89), a sua contribuição na formação do estagiário torna-se essencial.

Sendo assim, o presente texto tem por objetivo relatar minha experiência na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, tendo como foco a reflexão sobre o papel do supervisor de estágio na formação dos licenciandos e essa experiência como espaço de formação continuada.

A parceria universidade x escola na formação de professores

Ao abordarmos o papel do estágio na formação de professores, nos deparamos com a complexa relação de teoria e prática. Pimenta e Lima comentam que muitas vezes o estágio “foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). De acordo com as autoras, isso pode conduzir a um modo de aprender a profissão em conformidade com uma perspectiva de imitação, em que busca-se reproduzir os modelos observados presentes na prática e consagrados como bons. Contudo, cabe ressaltar que:

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8)

Há, por sua vez, uma perspectiva oposta, a qual Fialho (2014) se refere como “racionalidade tecnicista”. Nessa, a teoria assume maior relevância e o exercício profissional é visto como meramente instrumental. De acordo com Fialho, “Nessa concepção, os pesquisadores, e, portanto, as teorias, metodologias e planejamentos estão supostamente em um plano hierárquico superior à prática e seus saberes” (FIALHO, 2014, p. 57).

Enquanto, na perspectiva de imitação da prática, o professor da escola campo do estágio pode assumir o papel central e, de certa forma, regulador no processo de formação docente, na racionalidade tecnicista

Os professores em sala de aula não são considerados profissionais reflexivos, e muitas vezes não o são porque não receberam formação para tal. É negada a subjetividade dos mesmos e de suas práticas pedagógicas e contextos de ensino. Seu trabalho é calcado em ensinamentos, metas e objetivos pedagógicos externos à sua realidade. (FIALHO, 2014, p. 57)

Contudo, cabe ressaltar que a prática pela prática ou então o emprego de técnicas aplicadas sem reflexão, conduzem a uma ideia de que “há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Tal distanciamento culmina em “reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Isso também acaba por afastar os profissionais que atuam nas escolas daqueles que atuam nas universidades, como se a natureza de suas profissões fosse distinta e, portanto, não se comuniquem.

Nas escolas de educação básica que trabalhei, é muito comum o pensamento entre os professores que os colegas professores universitários, ou então os ditos “teóricos”, não compreendem a realidade das escolas e, portanto, suas teorias não se aplicam ali. Por sua vez, também pode haver a perspectiva de que a maior parte dos professores de educação

básica não refletem sobre suas práticas, acarretando uma crítica às escolas. Pimenta e Lima, comentam sobre os efeitos disso nos estágios:

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10)

Isso representa, em muitos aspectos, uma barreira para a formação de professores. O que continua sendo comum nas escolas em que atuo, é recebermos estagiários e apenas “ceder” o espaço para eles, não tendo oportunidade de conhecer mais sobre a sua formação, sobre o seu planejamento, sobre suas dúvidas. Algumas vezes, professores da escola são procurados somente no início do estágio, para fins burocráticos e autorização para entrada dos alunos.

Em algumas situações, como nos momentos de observação, os estagiários chegam próximo ao horário da aula, sentam-se timidamente ao fundo da sala e observam. Mas é raro quando, após o término da observação, há uma conversa deles com o professor da turma e, na maioria das vezes trata-se de um momento limitado, em que nem sempre é possível uma reflexão sobre o que o estagiário observou ou quais podem ser as suas dúvidas.

Em publicação anterior, comento sobre minha experiência de supervisora recebendo estagiários na escola:

Eles vinham à escola e procuravam diretamente a professora da disciplina e logo escolhiam uma turma específica e então iniciavam suas observações. Em algumas situações, esses estagiários se reuniam comigo para esclarecer dúvidas sobre a turma, sobre meu planejamento e minha prática pedagógica. Porém, eram momentos muito pontuais, havia certo distanciamento entre o que eles desenvolviam e o que eu realizava e vice-versa. Não havia uma parceria, um diálogo permanente que oportunizasse a troca de experiências e saberes, inclusive, porque não participávamos do desenvolvimento e elaboração dos projetos pedagógicos, que eram independentes (SOUZA et al, 2019, p. 19).

Tal realidade compromete tanto a formação de professores (inicial e continuada), quanto o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação. Tendo como perspectiva a

superação da dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, torna-se fundamental repensarmos não somente a relação entre universidade e escola, mas também, a relação entre todos os profissionais envolvidos nesse processo. Nisso, o papel do professor supervisor merece destaque.

Nóvoa (2017) ressalta a importância de desenvolver um terceiro espaço, de colaboração mútua, entre todos os envolvidos na formação do professor, o que

obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Essa postura, de colaboração mútua entre os dois espaços formativos, exige que os envolvidos compreendam que teoria e prática se articulam, não estão dissociadas e, por isso, “estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21). Para tanto, é preciso que o professor supervisor, em sala de aula, seja também “um agente ativo na produção do conhecimento, constituindo-se em um ‘prático-reflexivo’” (FIALHO, 2014, p. 58).

A experiência do professor supervisor na formação e em formação

Para melhor definir o papel do professor supervisor, trago como base a perspectiva de Maciel (2015) em sua tese de doutorado. A pesquisadora realizou um estudo acerca das aprendizagens docentes de professores supervisores durante o estágio. Em seu trabalho, ela define o supervisor como um “sujeito mais experiente que acolhe, em sala de aula, um futuro professor em sua formação inicial durante o estágio supervisionado” (MACIEL, 2015, p. 46). A autora destaca que esse profissional tem um importante papel no processo da formação profissional e pessoal do futuro professor, porém afirma que “por desconhecimento dessa importância, esse papel é, muitas vezes, negligenciado por ele

mesmo, por seus pares, pelo estagiário, pela instituição formadora e pela escola” (MACIEL, 2015, p. 46).

Um dos motivos pela ausência da consciência dessa importância pode estar atrelado ao fato de que não há um preparo para se tornar professor supervisor, o que pode ocasionar na falta de clareza a respeito do que se deve fazer e qual seria a sua função nesse processo. Conforme mencionado anteriormente, muitas vezes a formação do professor que está em sala de aula pode não ter contemplado o preparo necessário para atuarem como profissionais reflexivos a respeito de sua própria prática.

Maciel (2015) também ressalta que não há um curso formativo

para ser supervisor de estágios durante a formação inicial e, posteriormente, o professor dificilmente procura uma formação continuada que dê conta dessa faceta que, por vezes, tem que assumir. A questão que se faz pertinente, nesse contexto, é: como o professor aprende a ser supervisor? (MACIEL, 2015, p. 46)

Atrelado a isso, a autora destaca que as próprias atribuições no cotidiano escolar fazem com que os professores não tenham a atividade de supervisão como uma prioridade, sobretudo quando o compromisso com a formação de novos professores não teve destaque anteriormente em sua formação (MACIEL, 2015). Também é importante ressaltar que “a atuação na supervisão não é computada na carga horária da ocupação docente dos professores supervisores, o que também prejudica seu envolvimento com a atividade” (MACIEL, 2015, p. 64).

Apesar desse panorama, a autora nos apresenta a reflexão de que o estágio supervisionado deve ser um momento de importantes experiências para o estagiário e para o professor supervisor, à medida que garante oportunidades de conflitos reais que podem suscitar dúvidas que “reconfiguram as certezas de modo a produzir aprendizagens importantes nos indivíduos imersos neste contexto experiencial” (MACIEL, 2015, p. 69).

Nesse sentido, Maciel (2015) nos apresenta a perspectiva de que a experiência de ser professor supervisor pode ser formativa, favorecendo a análise, reflexão e redirecionamento dos conhecimentos da sua prática docente, trazendo assim consciência de sua própria aprendizagem à medida que a relação com o estagiário se desenvolve.

Para a autora, a supervisão de estágio se configura no que ela denomina como “experiência supervisiva”, que ocorre quando a mesma “compõe fonte de aprendizagem docente pela possibilidade de ser desenvolvida a partir de outras experiências e por levar a outras experiências” (MACIEL, 2015, p. 88), desvendando novos horizontes de possibilidades a partir daí.

Contudo, a pesquisadora também enfatiza que essa “experiência supervisiva” requer uma série de condições que a favoreçam, tais como orientação, tempo disponível para o exercício da função e uma relação dialógica entre os envolvidos nesse processo (MACIEL, 2015). É preciso que haja tempo e espaço para reflexão e diálogo, partilha de conhecimentos do professor supervisor com o professor formador e com os estagiários:

Assim como o ser professor e a docência se delineiam e são aprendidos em um desenvolvimento formativo inicial e continuado específico, pela experiência pré-profissional e profissional, e pelo compartilhamento de saberes entre os pares, a supervisão necessita ser encarada como processo que abrange o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a docência e sobre relações interpessoais, sobre conteúdos conceituais e didática, sobre procedimentos de reflexão e autonomia, necessários a uma experiência supervisiva plena para supervisor e supervisionados. (MACIEL, 2015, p. 92)

E, fundamental para que tais condições sejam alcançadas, é a aproximação entre universidade e escola, assim como o desenvolvimento da relação entre os profissionais e alunos de ambas as instituições de ensino, em um processo em que a escola é vista como um espaço de formação docente, tanto quando a universidade.

Nisto, o estágio torna-se um campo que tem o potencial de promover essa parceria entre instituição de formação e instituição escolar, pois é aí que os “três atores do processo formativo – estagiário, professor supervisor e professor da instituição de formação - devem estabelecer uma relação mais próxima marcada pela dialogicidade, compartilhamento de saberes e experiências” (MACIEL, 2015, p. 78).

Uma experiência de supervisão em educação musical

Ao longo da minha atuação como docente no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá, estive, pela primeira vez, completamente envolvida e comprometida com a formação docente e pude refletir constantemente sobre o meu papel nesse processo. Nessa situação, já atuava como professora de Música na educação básica há quatro anos, de forma que durante todo o tempo estive imersa em ambos contextos de ensino, buscando, investigando e reestabelecendo as relações entre eles.

Durante essa experiência, também pude vivenciar diferentes situações de Estágio Supervisionado dos licenciandos na educação básica. Em uma delas, atuei como professora orientadora de duas estagiárias em uma escola de ensino fundamental I, com turmas de quarto ano e três estagiários que atuaram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em turmas com crianças de 3 a 5 anos. Para que atuassem na escola e no CMEI, foi necessário procurar primeiro a secretaria de educação do município e esta nos encaminhou as escolas e professoras “disponíveis”.

Em comum entre ambas as situações, vivenciei, juntamente com os estagiários, as dificuldades resultantes de um certo distanciamento das professoras supervisoras para conosco. Algumas professoras das turmas se limitavam a responder perguntas diretas dos estagiários e apenas assistir as aulas, muitas vezes concentradas em outras atividades. O diálogo era raro e, na maioria das vezes, partia dos estagiários a solicitação por auxílio ou esclarecimento de alguma dúvida. Houve também, momentos em que as professoras se ausentavam da sala de aula assim que os estagiários chegavam, os deixando completamente desassistidos. Em um dos casos, foi necessário que eu interviesse e conversasse com as professoras, solicitando que estivessem presentes durante as aulas dos estagiários e intermediassem um diálogo sobre as práticas e planejamentos.

Sobre isso, Maciel reflete que é comum nas escolas que

O estagiário, mesmo inexperiente, com dúvidas ou sem consistência teórico-prática, é considerado substituto do professor e o estágio como momento de “folga” do titular da sala de aula. Essa situação pode ser reflexo das experiências dos supervisores em seu estágio na formação

inicial. Ao não perceberem a importância da supervisão para si, na própria formação, desconsideraram-na irrelevante na formação de outros professores. (MACIEL, 2015, p. 64-65)

Em momento posterior, após algumas conversas com algumas das professoras e com a coordenadora pedagógica de uma das escolas que os estagiários atuaram, também pude perceber que todas as professoras que nos receberam não tinham formação específica em Música e se demonstraram desconfortáveis em se envolverem no processo didático de uma área em que não atuavam. Tanto na escola quanto no CMEI, após meu pedido para que estivessem em sala, observei que algumas professoras supervisoras se sentaram a um canto da sala e interferiam somente em casos de indisciplina dos alunos da turma.

A dificuldade de ter momentos propícios para conversas e trocas entre estagiários e professoras, também corroborava para esse distanciamento. E como uma reação em cadeia, também foi limitada a relação que os estagiários desenvolveram com a escola e com aquela realidade como um todo.

Já ciente dessa situação e refletindo sobre tais aspectos, tive outra experiência, mas desta vez era eu quem receberia estagiários de Música em minha sala de aula na escola. Até então, só tinha tido oportunidade de receber estagiários de Artes Visuais, uma vez que na escola, sou professora da disciplina Arte. Dessa maneira, esse se configurou em um momento singular em diferentes aspectos.

Essa experiência se efetivou no âmbito do subprojeto “Música” do programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. Esse programa, instituído em fevereiro de 2018, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e se propõe a induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, buscando “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES² e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (BRASIL, 2018, p. 1).

Esse programa oportunizou a elaboração de um projeto em que houve uma maior interação entre o espaço da escola e da universidade. Os licenciandos tiveram uma imersão maior na realidade da escola, observando não apenas o cotidiano da sala de aula, mas

² Instituição de Ensino Superior

também todo o espaço escolar, desde o pátio, a quadra, a biblioteca, até a secretaria e sala dos professores.

Além disso, também houve uma possibilidade efetiva e constante de diálogo e trocas entre estagiários (residentes), professores orientadores da IES e professores da escola campo, denominados no programa como professor preceptor³. Isso ocorreu, principalmente, por meio de reuniões semanais, em que todos compartilhavam experiências, expectativas e perspectivas sobre a escola, a comunidade escolar e os projetos de ensino dos licenciandos. Algumas vezes essas reuniões se tornavam um laboratório de experiências didáticas, em que atividades eram realizadas e discutidas antes de serem postas em prática na escola.

Com isso, desenvolveu-se uma parceria inédita para mim, enquanto professora da educação básica. Isso porque pude compartilhar e discutir com os estagiários meus planejamentos das aulas, esclarecendo todas as exigências da escola e da rede de ensino paranaense que deveria cumprir para elaborá-los, minhas opções e referências metodológicas, os desafios e acertos no momento de colocá-los em prática. Dessa forma, eles puderam observar minhas aulas, já conscientes de todo o processo anterior a aula em si e então podíamos discutir no coletivo sobre o que ocorria.

Tal fator também contribuiu para que eu, enquanto professora da escola-campo, pudesse me envolver na elaboração e desenvolvimento dos projetos de ensino dos licenciandos. Dessa forma, nós conseguimos estabelecer um trabalho em conjunto na sala de aula, em que ora eles davam continuidade a um conteúdo que eu havia iniciado ou vice-versa, ora as aulas se articulavam, à medida que trabalhávamos conteúdos e práticas complementares uma a outra.

Os resultados dessas práticas em que atuamos em conjunto eram refletidos no coletivo à luz de concepções teóricas que embasavam nossas perspectivas e, algumas delas resultaram em publicações de artigos. No âmbito da escola, também pude perceber o quanto meus alunos desenvolveram uma relação de maior proximidade com esses estagiários, superando a visão que também é comum entre eles de que estagiários são

³ De acordo com a Portaria nº 38 da CAPES, que institui o Programa Residência Pedagógica, o preceptor é “o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo” (BRASIL, 2018, p. 2)

substitutos provisórios dos professores. Comparando com situações de estágios anteriores, em que não houve tanta parceria durante todo o processo que envolve a atuação docente, percebi o quanto foi distinto o comprometimento dos alunos das turmas com as aulas dos estagiários, o que ocasionou em maior segurança e também comprometimento dos estagiários para com os alunos da turma e sua aprendizagem.

Analisando essa experiência, pude ver o quanto precisei desenvolver aprendizagens e habilidades que Maciel apresenta como necessárias ao supervisor, que envolvem:

observar as situações de ensino e os estagiários, propiciando momentos de aproximação deles com a regência; desenvolver uma escuta atenta às dúvidas, anseios e sugestões dos mesmos; ampliar conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado; considerar elementos indispensáveis ao desenvolvimento da profissão, como assiduidade e pontualidade; favorecer a reflexão por meios de análises de fenômenos educativos e; ainda, promover o avanço da autonomia dos estagiários. (MACIEL, 2015, p. 93)

Ao precisar discutir a minha própria atuação, ao ter que olhar para o meu ambiente de ensino como um espaço formador, é inevitável analisar e repensar sobre tudo. Foi necessário buscar os “porquês” que antes não eram prioridades ou que sucumbiam em meio a sobrecarga de afazeres no dia a dia da escola. É muito diferente falar sobre o outro, discutir uma realidade a qual você não pertence ou discutir sobre situações hipotéticas. Ao ponto que ensinando, o supervisor também aprende. Nesse sentido a supervisão se consolida e torna-se espaço de formação.

Considerações finais

Para Nóvoa, o centro da formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e socialização em um universo profissional, pois não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017). Nesse processo, o estágio supervisionado se configura em um espaço profícuo, possibilitando o encontro entre os dois contextos de ensino, oportunizando situações e experiências de aprendizagem significativa tanto para futuros professores (os estagiários), quanto para aqueles já formados que atuam na educação básica (os supervisores).

Reitera-se a necessidade de investir no fortalecimento do diálogo estabelecido entre escola e universidade, repensando aspectos como os processos de operacionalização dos estágios na instituição formadora,

o intercâmbio de professores e alunos entre as duas instituições, realçando o caráter formativo de ambas, um diálogo mais próximo entre professor do estágio e o supervisor no sentido de alinhar demandas e o exercício constante de reflexão de todos os envolvidos no processo de estágio sobre suas implicações e comprometimentos com esta ação. (MACIEL, 2015, p. 84)

Cabe ressaltar também, a importância da especificidade da formação no desenvolvimento dessa relação entre supervisor e estagiário de música. Em minha experiência pude refletir sobre a organicidade na elaboração dos planejamentos e no desenvolvimento da prática que estava fortalecida pelo fato de eu ter a mesma formação que os estagiários.

Infelizmente, a situação do ensino de Música vinculado a disciplina Arte, ocasiona no fato de que, muitas vezes, o professor da escola não possui a mesma formação dos licenciandos. O mesmo ocorre com o professor unidocente, que é aquele que muitas vezes recebe os estagiários de Música nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental ou nos Centros de Educação Infantil. Cabe refletirmos como proceder nesse contexto de estágio e, também, o quão interessante é priorizar escolas-campo que tenham um professor com formação em Música. Isso, por si só, é um grande desafio, uma vez que não são tantas as escolas de educação básica que possuem um educador musical atuando, sendo necessária a análise das particularidades de cada contexto de estágio tendo em vista essas perspectivas.

Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: *Revista da ABEM*. Vol. 9, n. 06. 2001. p. 87-95. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/445/372>>. Acesso em: 18/03/2019.

BRASIL. *Portaria GAB Nº 38*, de 28 de fevereiro de 2018. Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação* / Teresa Mateiro e Jusamara Souza (Orgs.). 3ª ed., – Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-64.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: *Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4*, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012> >. Acesso em: 05/08/2020.

MACIEL, Emanoela Moreira. *Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação, Teresina-PI, 2015. Disponível em: <https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/07_Tese_Emanoela_Moreira_Maciel20190705092353.pdf>. Acesso em: 30/07/2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Caderno de Pesquisa*. Vol. 47, n.166. 2017. p.1106-1133. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>>. Acesso em: 20/03/2019.

SOUZA, Cássia V. Coelho de; PEREIRA, Débora S. Porta Calefi ; FERRAZ, Murilo Alvez; LOTH, Vânia Malagutti . O subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. In: XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019, Campo Grande/MS. *Anais*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 2019. v. 3. p. 1-38.

ZANON, Jéssica Mistura; COUTO, Maria Elizabete Souza. A importância do professor supervisor de estágio na formação de futuras professoras de matemática. In: *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.14, n. 28, p. 285-306, abr./jun. 2018.

Estágio Supervisionado com Educação Musical Especial na Licenciatura em Música

*Karine Rayara Peres Duarte
Universidade Estadual de Maringá - UEM
karineperesduarte@hotmail.com*

Resumo: Este texto trata de um relato de experiência no estágio supervisionado, com a temática relacionada à Educação Musical Especial e formação dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música. São abordados aspectos acerca da contextualização sobre o currículo, bem como documentos que estruturam estes cursos. Também discorrerei sobre como a área de Educação Musical Especial é estruturada. De posse destes conceitos, relatarei sobre o meu processo, de quando fui aluna de Licenciatura em Música, na experiência da realização do Estágio Supervisionado, trazendo apontamentos e reflexões que englobam estes dois temas centrais, buscando refletir sobre a formação universitária dos Educadores Musicais frente ao atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Musical Especial; Formação de Professores de Música.

Introdução

Em minha atuação no mercado de trabalho dentro da área Educação Musical, tenho desenvolvido aulas de musicalização infantil e de instrumento específico, que são realizadas em escolas especializadas em Música. Dentro desse contexto, tenho recebido alunos com deficiência e que possuem necessidades educacionais especiais (NEE), sendo elas autismo e síndrome de Down. Atuar com este público me remete ao nosso preparo, enquanto educadores musicais, principalmente durante a graduação, sobre o estudo das metodologias necessárias para ensinar música ao aluno com NEE. Pois, a formação inicial do professor é responsável por formar conceitos, desfazer preconceitos, levantar discussões e reflexões que, de certa forma, moldam o pensamento do futuro professor de música. Desta forma, torna-se relevante discutir o assunto visando sensibilizar professores formadores, dos cursos de licenciatura em Música, para que abordem elementos que serão frequentes durante o

percurso do profissional em Educação Musical, com relação ao atendimento educacional especializado (AEE).

A partir disso, julgo ser relevante discorrer sobre a minha primeira experiência com Educação Musical Especial dentro da graduação, que ocorreu durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado I. Busco assim analisar como esta formação inicial e as experiências durante a graduação refletiram na profissional que sou hoje. Reflito sobre a influência dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Música, especificamente para com a Educação Musical Especial, na formação de licenciandos para atuarem com AEE.

Iniciarei o artigo discorrendo sobre os projetos pedagógicos nas licenciaturas em Música no Brasil, em seguida sobre como a área de Educação Musical Especial é estruturada. Na sequência apresento o relato e reflexões sobre minha primeira e única experiência com Educação Musical Especial na graduação, o estágio curricular supervisionado. Para finalizar estão as considerações finais, expondo os apontamentos decorrentes dos temas abordados e das experiências vividas.

Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Música

Os cursos de Licenciatura em Música no Brasil são estruturados a partir de Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, que são documentos que fazem parte das políticas públicas educacionais. Segundo Lima, “A palavra currículo deriva de *currere* que significa carreira ou percurso a ser percorrido, daí estar associado à ideia de um caminho para o conhecimento” (LIMA, 2017, p. 30). Além disso, Minetto comenta que o currículo traz a marca da cultura a qual pertence, contendo assim mais do que conteúdo. “Estão incluídas nele as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais que este estabelece ao longo de sua história” (MINETTO, 2008, p. 31).

As políticas para a formação de professores no Brasil se pautavam, até o momento, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1). Mas em 2019 foram lançadas as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2, de 02 de julho e 20 de dezembro de 2019, respectivamente. A primeira altera o artigo 9º, §

2º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, e dispõe o prazo de dois anos, contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as instituições se adaptarem às diretrizes (BRASIL, 2019a). A Resolução nº 2 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)” (BRASIL, 2019b, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº2 de 2019, orienta que os cursos de licenciatura devem ser organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas. A temática Educação Especial se encontra no Grupo I, que contém 800 horas e deve ter início no 1º ano. Este grupo, compreende “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019, art. 10). O que se orienta para o ensino da Educação Especial é que sejam trabalhados os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, art. 12).

Em um estudo sobre análise de projetos pedagógicos de licenciatura em Música, Mateiro afirma que, se o curso pretende formar profissionais preparados para atuar em diferentes perfis, precisa oferecer meios para tal. A autora propõe que

Uma solução seria a oferta de licenciaturas com diferentes modalidades: professores com especialidade em tecnologia musical, música brasileira, rock, música erudita; professores de música com especial formação para trabalhar com a educação infantil ou com crianças portadoras de necessidades especiais; professores regentes corais ou grupos instrumentais; etc. (MATEIRO, 2009, p. 65).

Todavia, uma pesquisa realizada posteriormente a de Mateiro, mostrou que professores em exercício ainda indicavam que a licenciatura não os estava preparando para as demandas e desafios da docência: “Para eles, o foco do curso ainda está nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais estão sendo formados” (MONTANDON, 2012, p. 50).

Nesse sentido, Lima aponta que a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Música precisa estar atenta às necessidades da sociedade e realizar mudanças quando for preciso (LIMA, 2013. p. 103). Silva afirma que o currículo pode ser um “instrumento

facilitador do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência” (SILVA, 2016, p. 68). Dentro deste contexto, para a área da Educação Musical Especial, refletir sobre o currículo torna-se essencial, pois ele torna-se a base para uma estruturação, que pode reforçar situações de inclusão, bem como também de exclusão (MINETTO, 2008).

Educação Musical Especial

Quando se fala em atendimento educacional especializado (AEE) é preciso entender que são amplos os serviços realizados, desde o preparo dos profissionais, quanto aos materiais pedagógicos e estrutura física do ambiente. Também é preciso ter conhecimento de que Educação Inclusiva e Educação Especial possuem concepções diferentes. Machado (2012, p. 64) afirma que a Educação Inclusiva se refere a uma prática que atende a todos, determinando igualdade dos direitos humanos. Enquanto que a Educação Especial procura oferecer serviços especializados, os quais fornecem o atendimento adequado para pessoas com NEE. Na Educação Especial não, necessariamente, o aluno estará incluído com demais estudantes, como é o caso das escolas especializadas em Música, na qual os professores dão aulas individuais e precisam adequar o AEE para os alunos com NEE.

Com relação a inclusão mencionada acima, Machado (2012, p. 65) aponta que não é somente colocar o aluno deficiente dentro da sala de aula, mas é preciso que ele esteja envolvido com as atividades e com a turma. Caso contrário, o que pode ocorrer é uma exclusão deste estudante. Carvalho (2005, p. 2) afirma que é importante observar que podem existir dois tipos de exclusão: uma onde os professores não aceitam os alunos com NEE em sua turma e outra onde aceitam, porém, os colocam em um grupo separado dos demais estudantes, não os incluindo efetivamente nas atividades.

Viana (2015, p. 21) aponta, inclusive, que parte da formação dos professores de música para atuar no AEE tem vindo dos cursos de Musicoterapia, devido ao fato dos cursos de licenciatura em Música não oferecerem subsídios para a atuação do educador musical junto aos alunos com NEE. Na pesquisa de Soares (2006, p. 88), a autora também comenta que os sujeitos da pesquisa relataram que pouco ou nada tiveram sobre Educação Musical Especial em seus cursos de formação. A autora ainda apresenta que, segundo os dados obtidos em seu estudo, os professores mencionam que a formação continuada foi a que

mais os preparou para atuar com alunos com NEE, nos mostrando a sua importância e eficácia neste tema.

Terra e Gomes afirmam que a falta de preparo dos licenciandos nas universidades acarreta em uma outra consequência que é a não preocupação dos professores, já licenciados, em provocar mudanças frente à temática. Os autores citam que “Para Mantoan (2000), se torna imprescindível que os tais profissionais assumam novas posturas frente à sua prática de atuação quando debatemos o processo de inclusão de alunos com NEEs” (MANTOAN, 2000, *apud* TERRA; GOMES, 2013, p.118). Com relação a isso, Soares afirma que o educador musical precisa ser um desconstrutor de paradigmas.

O futuro educador musical deve lutar contra isto, sendo um “deconstrutor (sic) de paradigmas”, ou seja, sendo um profissional que provoque mudanças sem deixar de respeitar os saberes tradicionais e seus próprios valores culturais, atuando de forma a facilitar o acesso de todos ao conhecimento musical. Para que isso ocorra, os cursos de formação e os pesquisadores devem fazer um levantamento dos saberes do professor, resgatando sua identidade (SOARES, 2006, p. 4).

Para que seja criada uma nova consciência nos educadores musicais, frente a assumir uma nova postura aos desafios de lecionar para alunos com NEE, torna-se fundamental incentivar os cursos de licenciatura a repensarem seus currículos, principalmente com o aumento de pesquisas científicas na área com a temática Educação Musical Especial. Pois, dentre diversas contribuições, a pesquisa comprova a eficácia de se preparar os licenciandos para atuarem com AEE. Com relação a isso, Viana aponta que, em seus levantamentos bibliográficos, as pesquisas internacionais apontaram o quanto capacitar o educador musical, ainda em sua formação inicial, pode ser uma estratégia efetiva para o trabalho com alunos com NEE.

As pesquisas apontam que licenciandos que tiveram contato com o tema Educação Musical Especial durante sua formação, através de estágios, disciplinas ou discussões, estavam mais propensos a lecionarem para o público com NEE sem grandes dificuldades do que outros professores que não receberam tal formação (VIANA, 2015, p. 66).

No entanto, ainda não é a realidade da Educação Musical no Brasil um volume significativo de pesquisas com esta temática. Viana (2015, p. 20) aponta que em outros países, como os da América do Norte e da Europa, a pesquisa na área de Educação Musical

Especial já tem uma tradição consolidada, porém, no Brasil ainda se encontra em uma fase inicial. O autor também aborda que a principal tendência nessas pesquisas brasileiras tem sido identificar os problemas de formação, sendo quase inexistentes as propostas de capacitação e avaliação das mesmas. Os motivos para que isso ocorra podem ser diversos, Fantini et. al., pontuam que podem ser por conta das leis relativamente recentes que garantam tanto a inclusão quanto o ensino de música nas escolas e a falta de fundamentação teórica na área, devido ao seu caráter interdisciplinar.

Ressalta-se que poucos autores têm se dedicado à produção de livros que esclareçam as peculiaridades da área. Nesse ponto, destacam-se os trabalhos de Louro (2006, 2010, 2012) e Louro e Zank (2007). Dessa forma, compreende-se a maior produção de estudos em eventos na forma de relatos de experiência e pesquisas em andamento, uma vez que grande esforço acadêmico e investigativo ainda se faz necessário no sentido de fortalecer a área em seus aspectos teóricos (FANTINI, et. al., 2016, p. 40).

Esta pequena quantidade de pesquisas na área de Educação Musical Especial demonstra o pouco alcance que o tema ainda possui perante a elaboração dos currículos de licenciatura em Música, que acabam não oferecendo um preparo que seja suficiente para que o licenciado atue com AEE. Nesse sentido, é bom lembrar o que Del Ben afirma, em que

há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares (DEL BEN, 2003, p. 29).

Desta forma, vemos que é preciso que a área de Educação Musical invista em mais pesquisas na área do AEE, e assim, conseqüentemente, repense seus currículos de modo a abarcar o ensino para pessoas com NEE. Soares (2006, p. 88) propõe, inclusive, que novas disciplinas, que tenham relação com o ensino de pessoas com NEE, devam ser inseridas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Música.

Experiência de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Música

Durante a realização do curso de Licenciatura em Música, cursei quatro disciplinas voltadas para o Estágio Supervisionado Obrigatório, sendo todas semestrais, ocorridas

durante o terceiro e quarto ano da graduação. Em minha primeira experiência com o estágio, tive a oportunidade de atuar com uma turma de alunos adolescentes com altas habilidades, no contraturno escolar de um colégio estadual.

O ensino especializado para alunos com altas habilidades se encontra no Artigo 4º, parágrafo III da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, no qual afirma que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Realizar esse estágio me oportunizou o início do conhecimento sobre o AEE em Educação Musical, haja vista que, até então, não havíamos trabalhado esse conteúdo durante a graduação, tendo sido abordado oficialmente somente no final do quarto ano na disciplina Educação Musical IV.

Durante a realização do estágio, houveram turmas compostas de 5 à 8 adolescentes entre 12 e 16 anos de idade. Estes alunos, frequentavam a sala de recursos durante o contraturno escolar e desenvolviam uma pesquisa, orientada por uma professora, de acordo com suas modalidades de interesses e habilidades. Por exemplo, um aluno pesquisava sobre desenho, o outro sobre informática, etc.

Foi neste contexto em que as aulas de música foram inseridas. O tema do estágio era trabalhar música contemporânea na sala de aula, buscando assim desenvolver o potencial criativo dos alunos com utilização de sons e partituras não convencionais.

A partir disso, comecei a perceber que o AEE exige um conhecimento que vai além dos conteúdos propriamente musicais, mas sim sobre as especificidades e particularidades de cada aluno, contexto, deficiência ou habilidade. É preciso conhecer como o aprendizado é processado cognitivamente em cada indivíduo para então planejar a aula e as estratégias metodológicas a serem aplicadas. Este fato foi ao encontro do que afirma Almeida (2010, p. 51), em que aponta que a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, mas precisa ser pensada a partir da diversidade em que está inserida.

Esses conhecimentos citados, até então, não haviam sido abordados no curso de graduação em Educação Musical. O meu despertar para essa consciência surgiu de uma necessidade pedagógica, em que me vi frente a turmas de alunos com altas habilidades. Diante disso, refleti que, se esses estudantes são considerados com altas habilidades e participam de uma atividade específica na escola, com certeza o ensino não pode ocorrer da mesma forma que o usual.

A partir disso, iniciei a busca por conhecimento. Primeiramente, conhecendo as leis que embasam o direito ao ensino especializado e em seguida lendo os materiais produzidos pela área da Educação Musical, como relatos, artigos, livros e também com reflexões juntamente à minha orientadora.

Durante as aulas, realizamos muitas atividades de composição musical, buscando trabalhar o potencial criativo presente nos alunos com altas habilidades. Pois, segundo Pocinho, os alunos com altas habilidade “[...] são crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área acadêmica” (POCINHO, 2009, p. 4).

Como estratégia metodológica para as aulas, de acordo com meu intuito de trabalhar com composição musical e criatividade, no início de cada aula eram apresentados diferentes vídeos de músicas sendo realizadas com materiais alternativos. Os estilos musicais variavam, desde a música contemporânea erudita, quanto músicas de mídia atual e grupos como Blue Man, Stomp, Andrew Huang, Barbatuques e até mesmo coral de música contemporânea representando todas as sonoridades de um carro através da voz. Nem todos os vídeos se tratavam exatamente de música contemporânea, na maioria das vezes eles executavam músicas tradicionais, porém minha escolha por essas apreciações se deu pelo fato de que a maneira com a qual eles usam a voz, o corpo e qualquer tipo de material alternativo leva os alunos a repensarem o uso dos objetos sonoros e a perceberem que não existem limites quanto ao uso dos sons, estimulando assim, a criatividade dos alunos.

Desta forma, meu foco foi em explorar a criatividade dos alunos através da manipulação do som de materiais alternativos, pois a vivência dessas sonoridades abriria um leque para a inserção do ruído, característica sonora presente na música contemporânea.

Um fator importante de ser destacado nesse tipo de prática musical do século XX é a experimentação do material sonoro, a manipulação e vivência do som em suas mais íntimas possibilidades timbrísticas. A utilização do som por meio dessa ótica se configura como um campo de muitas possibilidades dentro do contexto educacional, pois acaba por se tornar uma alternativa prática na construção de um processo artístico que explora, descobre, questiona e cria novas conexões de pensamento com seu material básico, nesse caso o som (MARTINELLI, 2011, p. 2).

Pude perceber nos alunos muita dificuldade de concentração durante a realização das atividades, levando a conversas paralelas, movimentações e desinteresse. Esse fato pode ocorrer pois, alunos que possuem altas habilidades, tendem a se desenvolver com muita facilidade em uma determinada área, mas não em todas. Desta forma, não participar de atividades que estimulem seu potencial, leva a um desinteresse dos alunos e a se sentirem desmotivados (FLEITH, 2006, p. 11).

No que diz respeito aos momentos de apreciação propostos nas aulas, notei que, quando a música era apreciada juntamente com vídeos, de pessoas ou grupos a realizando, os alunos conseguiam manter-se mais concentrados, pois, além da percepção auditiva também havia elementos visuais que os prendia a atenção. Todavia, preciso salientar que, essa concentração não significava um total silêncio da turma ou alunos imóveis. Pelo contrário, eles faziam determinados comentários, interagiam com o vídeo e alguns alunos sentiam grande dificuldade em pararem de se mexer. Mas em um âmbito geral, percebi que estavam concentrados, cada um à sua maneira.

Estas ações dos alunos, vão ao encontro das características presentes em superdotados, pois, apesar das altas habilidades serem uma característica presente no indivíduo que lhe traz facilidade de aprendizado em alguma área, os alunos, por serem muito ativos, têm dificuldade de concentração.

A professora titular da turma explicou que, segundo os relatos de familiares, alguns deles possuíam TDAH⁴, por este motivo, o planejamento das aulas de música precisava conter muitas atividades, mais do que o comum planejado para outras turmas. Caso o

⁴ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

contrário os alunos encontrariam espaços de tempo para se desconcentrar e, muitas vezes, se sentiam desmotivados.

Cabe ressaltar que a escola, embora possuísse esses diagnósticos de TDAH entregues pelas famílias, não possuía uma sistematização ou regulamentação com relação ao diagnóstico de alunos com altas habilidades. O método para distinguir esta especificidade educacional era por meio da indicação dos professores do ensino regular, que informavam à secretaria da escola se determinado aluno possuía mais facilidade de aprendizagem.

Considero importante que a escola não se baseie apenas em suas concepções sobre altas habilidades, é necessário que haja um diagnóstico feito por um meio de um acompanhamento psicológico. Estes testes podem ser realizados de diferentes maneiras, dentre eles

Testes psicométricos de inteligência e aptidões, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento constituem as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos englobam meios como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, o registro do discurso interno (*thinking aloud*) e a classificação em concursos artísticos e científicos (POCINHO, 2009, p. 8).

O fato de a escola não contar com estes testes psicométricos de inteligência e aptidões na classificação dos alunos com altas habilidades, me deixou receosa sobre esta real condição dos alunos. Haja vista que não percebi muitas diferenças entre estes estudantes e outros com a qual já tive a oportunidade de atuar. Durante o estágio, percebi diferença com relação ao conceito de criatividade apontado por autores já citados ao longo deste texto e as experiências vivenciadas com os alunos, na qual, houve grande dificuldade da parte dos estudantes com relação a ações criativas. Todavia, este fato poderia ser diferente caso eu já possuísse uma bagagem sobre a tema adquirida durante o curso de licenciatura em Música, desta forma, possuiria mais embasamento para entender as similaridades e diferenças ocorridas entre teoria e prática.

Considerações Finais

Realizar Estágio Supervisionado em uma turma de AEE foi um desafio. Primeiramente, porque durante o curso de licenciatura ainda não havíamos trabalhado os

conteúdos sobre Educação Musical Especial e AEE. E posteriormente, por ter percebido, mesmo tendo realizado leituras, que muitas coisas não funcionavam na prática da sala de aula, me faltaram experiências para saber lidar com as situações específicas.

Diante disso, percebo que minha falta de conhecimento sobre a área de Educação Musical Especial, que até então não havia sido abordada no curso, bem como a inexperiência em atuar com este público foram os principais desafios enfrentados por mim em uma primeira experiência de Estágio Supervisionado durante a graduação de Licenciatura em Música.

Essa dificuldade enfrentada por mim também pode se refletir na futura atuação profissional do professor de música caso os cursos não oportunizem essas experiências e conhecimentos para seus licenciandos. Desta forma, torna-se relevante que as Licenciaturas em Música revejam seus projetos pedagógicos, levando a incluir conteúdos sobre AEE, preparando os futuros professores para atuarem, tanto com alunos deficientes, quanto com altas habilidades.

Uma grande contribuição para que as ações comecem a modificar a realidade é o aumento de pesquisas científicas na área de Educação Musical Especial, que ainda é muito pequena, se comparada com a quantidade de publicações em outros temas. Em uma pesquisa sobre a produção brasileira nos últimos 30 anos relacionada a Educação Musical Especial, Fantini, Joly e Rose constataram um total de apenas 129 estudos durante todo este período. Estas pesquisas envolvem artigos nas principais revistas da área, artigos em revistas específicas de Educação Especial, anais de evento, dissertações e teses. As autoras afirmam que

em um país em que 23,9% da população apresentam algum tipo de deficiência, 129 estudos em um período de trinta anos representa um grande distanciamento entre a demanda e a efetivação do ensino de música para esse público (FANTINI; JOLY; ROSE, 2016, p. 51).

Apesar da pequena quantidade de pesquisas na área, é possível perceber que as elas têm se tornado relevantes e fundamentais para auxiliar na atuação dos educadores musicais. Pois, conforme afirma Schambeck (2016, p. 24), a partir delas têm sido criadas estratégias de aprendizagem, elaboração de materiais adaptados e adaptações estruturais

nas salas de aula. Desta forma, fica perceptível a grande contribuição e a necessidade de pesquisas sobre Educação Musical Especial.

Estas pesquisas na área de Educação Musical Especial irão contribuir para que os cursos de Licenciatura em Música repensem seus currículos e aprimorem o preparo dos futuros professores de música, de forma que não ocorram as mesmas dificuldades que vivenciei ou até mesmo uma limitação em sua vida profissional após a graduação. Compartilho do mesmo pensamento de Lima (2013, p. 103), quando aponta que a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Música precisa estar atenta às necessidades da sociedade e realizar mudanças quando for preciso. Desta forma, estará preparando o futuro docente com as habilidades necessárias para sua atuação.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 DE 02 DE JULHO DE 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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, DF, 2019b.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: do que estamos falando?* In: Revista Educação Especial, n. 26. Santa Maria: 2005, p. 01-07.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.8, p. 29-32, março/2003.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos anos. *Revista da ABEM*. Londrina, v.24, n.36, p. 36-54, 2016.

FLEITH, Denise de Souza. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 26f.

LIMA, Hebe de Medeiros. Formação Docente Transdisciplinar: uma proposta curricular nos cursos de Licenciatura em Música da UECE e da UFC de Fortaleza - CE. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, Flávia Albano de. Os cursos de licenciatura em Música: sentido, intencionalidade e funcionalidade da educação brasileira. 2017. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MACHADO, D. A Educação Especial na formação e na prática pedagógica do professor de música. Florianópolis: UDESC, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MARTINELLI, Hercole. Panorama musical no século XXI e o ensino de música contemporânea: uma abordagem. *Pró-docência Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL*. Londrina, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: entendendo esse desafio. 2ª Edição. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, p.47-60, 2012.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan.-abr. 2009.

SEBBEN, Egon Eduardo. Formação e Atuação Docente de Licenciados em Música: o contexto do estado do Paraná. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. DOCUMENTOS CURRICULARES E AS FLEXIBILIZAÇÕES: Escrita histórico-social do currículo em educação especial. *Revista Teias*. v. 17, n. 46, p. 56-71, 2016.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*. Londrina, v.24, n.36, p. 23-35, 2016.

SOARES, Lisbeth. Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIANA, Ana Célia de Lima. Uma proposta de capacitação na área da Educação Musical Especial. 2015, 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 2015.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013. Disponível em

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5629/pdf>>, acesso em 24 de abril de 2015.