

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de
licenciatura em música: um estudo de caso**

por

Aline Clissiane Ferreira da Silva

Porto Alegre
2017

Aline Clissiane Ferreira da Silva

A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música – Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Aline Clissiane Ferreira da

A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso / Aline Clissiane Ferreira da Silva. -- 2017. 135 f.

Orientador: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. estágio em música. 2. profissionalidade emergente. 3. licenciatura em música. I. Del-Ben, Luciana Marta, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

À Annelise, minha tatinha do coração, que nasceu junto com minha escolha pela profissão docente.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Luciana Del-Ben, por ter aceitado orientar este trabalho. Durante todo o processo, presenciei sua dedicação, disposição e comprometimento com minha pesquisa e com a área de educação musical.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa durante meu primeiro ano de curso.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires, Dra. Maria Cecília Torres e Dra. Leda Maffioletti, por dedicarem tempo à leitura deste trabalho e contribuírem com suas avaliações, de modo a melhorá-lo.

Ao grupo de estagiários participantes da pesquisa: Ahri, Cecília, Fabio, Helena, Osvaldo e Pérola. Sou muito grata por todo o aprendizado que me proporcionaram, pela disposição com minha pesquisa e pelos desejos sinceros de que tudo daria certo.

Ao grupo de pesquisa Música e Escola, que, com todas as discussões e reflexões, me auxiliou na concepção dessa pesquisa e na ampliação do entendimento da área de educação musical.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical, Tecnologia e Sociedade da Universidade Estadual de Maringá, por ter sido fundamental na minha preparação para entrada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Em especial, às professoras Cássia Virgínia Coelho de Souza e Andréia Veber, pela atenção dedicada à elaboração do projeto submetido ao processo de seleção para o mestrado.

À minha mãe Liliane e ao meu pai Sergio. Só eu sei o quanto o apoio e a confiança que vocês depositam em mim são essenciais para que eu continue acreditando que posso conquistar mais.

Ao meu irmão Alexandre, do qual estive afastada nos dias que antecederam minha partida para realizar o mestrado. Agradeço pela distância que nos separou, pois só assim consegui perceber o quão importante és em minha vida.

À minha tatinha do coração, Annelise, que já me ensinou e continua me ensinando tanto sobre o amor. Que compreendeu minha ausência e me fez sentir sentimentos que eu nem sabia que existiam.

Ao meu companheiro Rafael, que aceitou compartilhar a vida comigo. Durante o tempo dessa pesquisa se mostrou confiante, ouvindo minhas

lamentações; amigo, comemorando as alegrias; colega, auxiliando com as várias leituras; parceiro, me amparando em situações em que eu já não me sustentava. Também agradeço por ter me feito massagem, me trazido batata frita e não me deixado esquecer de olhar as flores. Eu não poderia ter tido sorte maior quando te encontrei.

À minha filha, que anunciou sua chegada próximo ao término dessa pesquisa. Não sei como será nossa vida juntas, mas estou ansiosa para “te olhar, te guardar, te seguir e te ver dormir”.

RESUMO

O estágio, na literatura da área da educação musical, é entendido como atividade privilegiada para mobilizar e articular saberes, desenvolver os saberes da experiência, integrar teoria e prática, se aproximar das realidades escolares ou dos diferentes espaços educativos para melhor compreendê-los e neles agir. O estágio possibilita que professores em formação incorporem competências e gestos profissionais em direção ao desenvolvimento de uma profissionalidade. Com base nessa perspectiva, esta dissertação teve como objetivo geral investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Como objetivos específicos, buscou identificar, nas concepções e ações desses estagiários, indícios de reconhecimento da função de ensinar; indícios de reconhecimento de um saber específico da profissão; indícios de tomadas de decisão e de autonomia no exercício da função de ensinar; e indícios de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão. O referencial teórico do estudo é constituído pelo conceito de profissionalidade emergente, de Anne Jorro, e pelos descritores de profissionalidade apresentados por Maria do Céu Roldão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se caracterizou como um estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os resultados deste trabalho indicam que o estágio pode envolver, para além dos saberes docentes, outros aspectos que caracterizam a profissão professor de música. Ao buscar aprofundar a compreensão do processo de emergência da profissionalidade que acontece no estágio, esta pesquisa caracteriza, ao menos parcialmente, a aproximação do licenciando em música com a profissão para a qual está se formando. A pesquisa indica, ainda, algumas condições que podem ser propiciadas aos licenciandos em período de estágio que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade.

Palavras-chave: Estágio em música; profissionalidade emergente; licenciatura em música.

ABSTRACT

According to music education literature, teaching practice, as a component of teacher training, is a privileged activity to mobilize and articulate different types of knowledge, to develop experiential knowledge, to integrate theory and practice and to approach educational realities in order to better understand them and acting on them. Teaching practice allows student teachers to incorporate professional skills and gestures towards the development of a professionalism. Based on this perspective, this dissertation aimed at to investigate signs of the emergence of the professionalism of student teachers enrolled in a bachelor degree program in music education. More specifically, it aimed at to identify, in the conceptions and actions of these student teachers, signs of recognition of the teaching function; signs of recognition of a specific knowledge of the profession; signs of decision-making and autonomy in the performance of the teaching function; and signs of a sense of belonging to a collective body that practices a profession. The concept of emergent professionalism, by Anne Jorro, and the descriptors of teaching professionalism, presented by Maria do Céu Roldão, constituted the study's theoretical framework. A qualitative case study was carried out, with data being collected through observations, semi-structured interviews and analysis of documents. The results indicate that the teaching practice may involve, besides types of knowledge, other aspects that characterize the music teacher profession. Through seeking to deepen the understanding of the emergency process of the professionalism that happens during the teaching practice, this research characterizes, at least partially, how the music student teacher comes close to the profession for which he/she is being trained. The results also indicate some conditions that can be offered to student teachers that can contribute to the emergence of the professionalism.

Keywords: Teaching practice in music; emerging professionalism; bachelor in music education.

LISTA DE SIGLAS

SMED	Secretaria Municipal de Educação
OSPA	Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
FOSPA	Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação do grupo de estagiárias e estagiários

Sumário

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
3 METODOLOGIA	24
3.1 Estratégia de pesquisa: estudo de caso qualitativo	24
3.2 Técnicas de coleta de dados.....	26
3.2.1 As observações	26
3.2.2 As entrevistas	29
3.2.3 A análise de documentos.....	31
3.3 Procedimentos de análise dos dados.....	31
4 ANÁLISE DOS DADOS	35
4.1 Apresentação do caso estudado	35
4.1.1 Os estagiários	35
4.1.2 O contexto de formação	36
4.2 O reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la.....	39
4.3 O reconhecimento gradual da natureza do saber específico da profissão	45
4.4 O desenvolvimento do pertencimento a partir de interações e compartilhamentos.....	55
4.5 Adentrar o campo de atuação profissional e compreender a função de ensinar....	64
4.6 Exercitar a tomada de decisões e se aproximar da complexidade da ação de ensinar.....	93
4.7 Vivenciar a complexidade da ação de ensinar	98
4.8 O reconhecimento da capacidade de exercer a profissão e o sentimento de pertencer a uma categoria profissional	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A	132
APÊNDICE B.....	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música. A origem do interesse por esse tema remonta à minha experiência como professora da disciplina Estágio Supervisionado II na Universidade Estadual de Maringá. No início da minha atuação como professora dessa disciplina, percebi que os licenciandos relatavam dificuldades que envolviam a comunicação com o corpo docente da escola sobre o papel e a importância da música na escola, a relação com os alunos durante a atuação em sala de aula, e a elaboração do planejamento no que diz respeito à seleção de conteúdos e à escolha de metodologias. Ao longo da disciplina, percebi que essas dificuldades foram, em parte, se resolvendo e, em parte, assumindo outra perspectiva. Em relação à comunicação com o corpo docente, os estagiários relatavam breves diálogos de esclarecimento sobre a presença da música na escola. Também se sentiam mais seguros sobre como conduzir uma situação de conflito na sala de aula e conseguiam escolher um determinado conteúdo em detrimento de outro com as devidas justificativas. Não se tratava apenas de resolver as dificuldades relatadas no início da disciplina de estágio, mas de compreender as dificuldades e projetar soluções para cada uma delas. Havia ali uma mobilização e um desenvolvimento de saberes necessários para a atuação do professor. Esse cenário fez com que eu percebesse a importância do estágio para a formação do professor de música.

De acordo com a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores,

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Além dos conteúdos específicos de música e dos conteúdos pedagógicos, a formação inicial de professores de música deve proporcionar 400 horas de prática

distribuídas ao longo do processo formativo e 400 horas de estágio curricular (BRASIL, 2015, p. 12).

A articulação de todas essas atividades e conteúdos é considerada essencial para a formação do futuro professor. De acordo com a Resolução, “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 12).

O estágio configura-se como espaço privilegiado para que se realize a articulação desses conteúdos e atividades. Conforme Buchmann (2008, p. 124), referindo-se à formação de professores de música, o estágio “possibilita uma articulação entre os componentes curriculares musicológicos, pedagógicos e metodológicos”. Além disso, é no estágio que o acadêmico terá contato com o contexto real da profissão, pois, como afirmam Bellochio e Beineke (2007), no estágio

temos uma escola real com sua sala de aula concreta, e orientações educacionais de um projeto político pedagógico específico pra aquele espaço. Assim, a prática real é vivida no momento de tomadas de decisão em contexto específico do estágio supervisionado (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p. 85).

A Resolução n. 2/2015 estabelece que o estágio “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12). No texto do documento, o estágio é entendido como

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015, p. 31).

Considerando que o estágio tem como finalidade fazer aprender uma profissão ou ofício, busquei, na produção acadêmica da área de educação musical, trabalhos que evidenciavam indícios desse aprendizado, buscando identificar do que

tratavam os textos, as aprendizagens evidenciadas e características da profissão construídas durante o estágio

A área de educação musical tem abordado o estágio curricular supervisionado sob diferentes perspectivas, entre elas: a relação entre teoria e prática (RIBEIRO; NARITA, 2010); a relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007); a relação entre universidade e campo de estágio (MACHADO; GALIZIA; AMENT; SOUZA, 2009; SUBTIL, 2007); os planejamentos e relatórios dos estagiários (MATEIRO; TÊO, 2003; SCARAMBONE, 2007); a atuação e a relação com os sujeitos do campo de atuação (AMARAL; COSTA; VIEIRA, 2010; ANTERO, 2016; BISCHOFF, 2016; CARMO, SOUZA, RIBEIRO, 2010; CARVALHO et al., 2016; COELHO, 2010; COSTA, 2016; CRISTÓVÃO; WEINGÄRTNER, 2016; GABURRO, 2010; GAULKE, 2009; GOMES, 2010; MONTEIRO, 2016; PINHEIRO, 2016; SILVA, 2016; SILVA; FIALHO; ARALDI, 2009; SILVA; SOUZA, 2010; WERLE; BELLOCHIO, 2010); e princípios norteadores e propostas de organização para a realização dos estágios (BUCHMANN; BELLOCHIO, 2007; CRUVINEL, 2007; STORI, 2010).

O livro “Práticas de ensinar música” (MATEIRO; SOUZA, 2009) trata de vários aspectos do estágio supervisionado, como a discussão sobre aspectos da legislação brasileira que regulamenta a atividade de estágio (MATEIRO, 2009) e o modo como essas leis são interpretadas nas universidades brasileiras (SOUZA et al., 2009). O livro trata também de orientação (FIALHO, 2009), observação (MORATO; GONÇALVES, 2009), planejamento (ROMANELLI, 2009), relatórios (BASTIÃO, 2009) e avaliação (GONÇALVES; COSTA, 2009). Além disso, traz textos relacionados à forma de se organizar a atividade de estágio nas universidades (AZEVEDO; GROSSI; MONTANDON, 2009; LOUREIRO, 2009) e espaços para a sua realização (RIBEIRO, 2009) e discute questões relacionadas à identidade profissional do professor de música (RUSSELL, 2009).

Já o trabalho de Buchman (2008) investiga a construção da “docência em música no estágio supervisionado” (BUCHMAN, 2008, p. 24). Ao término de seu trabalho, a autora percebe que “o estágio pode potencializar o processo e construção da docência” (BUCHMAN, 2008, p. 133). Para tanto, a autora apresenta alguns componentes considerados indispensáveis ao momento do estágio:

-Inserção do licenciando na escola de forma problematizadora e contextualizada e não apenas como cumprimento de mais um

- componente curricular, pré-requisito para se formar;
- Execução de atividades disciplinares como plano de ensino, planejamento e relatórios como ferramenta de reflexão, problematização e desenvolvimento, bem como de descobertas do ser professor;
- Enfrentamento de desafios complexos inerentes à docência;
- Mobilização de conteúdos específicos de diferentes componentes curriculares (não apenas musicais, mas também de Psicologia da Educação, Sociologia da Música, Metodologia do Ensino da Música, Didática, para citar alguns);
- Promoção de ações mediadoras de problematização e reflexão, especialmente por parte do professor orientador dessa atividade;
- Estreitamento da relação entre a universidade e a escola, convocando esta para assumir seu papel na formação de professores;
- Envolvimento mais estreito dos licenciandos na realização e avaliação do estágio supervisionado (BUCHMANN, 2008, p. 133).

Stori (2010), ao realizar um levantamento das necessidades formativas elencadas pelas estagiárias do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerou que o estágio é relevante por: proporcionar um primeiro contato com a realidade da docência; propor o diálogo entre teoria e prática; enfatizar a necessidade de planejamento; oportunizar o levantamento de práticas musicais e de questões de pesquisa; possibilitar ao acadêmico o aprendizado sobre como atuar profissionalmente; proporcionar integração entre acadêmico, professor de estágio e supervisor técnico; e, por último, possibilitar a atuação política (STORI, 2010, p. 2073-2076).

Na literatura também é possível encontrar uma série de relatos de experiência de estágio que sinalizam possibilidades e limitações das temáticas identificadas. Ribeiro e Narita (2010) afirmam que o estágio supervisionado do qual participaram contribuiu para a formação do professor no sentido de dar corpo aos textos estudados na universidade. As autoras relatam que puderam reconhecer nos textos tudo o que haviam vivenciado na prática, percebendo que “a prática era muito semelhante ao que descreviam” (RIBEIRO; NARITA, 2010, p. 1574). Esse texto sinaliza que o estágio pode contribuir para superar dicotomias entre teoria e prática.

Estudos também indicam que a relação entre universidade e campo de estágio gera alguns impactos para ambos os contextos. O trabalho de Subtil (2007) evidenciou que houve uma contribuição por parte dos estagiários para a escola, no sentido de exemplificar um ensino sistematizado de música e auxiliar na criação de um currículo para a disciplina. Entretanto, alguns trabalhos mostram que nem

sempre as escolas apresentam abertura para a realização dos estágios. Machado et al. (2009), ao se depararem com essa situação, escrevem sobre a necessidade de criar um projeto de extensão para a atuação de estagiários.

Percebe-se, por meio dos relatos apresentados na literatura, que os acadêmicos reconhecem novas possibilidades de atuação como professores de música. Gomes (2010), por exemplo, relata que, antes de realizar o estágio com a educação infantil, não reconhecia essa etapa da educação básica como um espaço de atuação, por não visualizar práticas musicais possíveis de serem realizadas com esse público. A atividade de estágio contribuiu para a elaboração de atividades musicais para essa etapa da educação básica. Assim, o estagiário passou a considerar a educação infantil como uma possibilidade de atuação profissional. Silva (2009), por sua vez, que tinha experiência como professor de aulas individuais de violão antes de iniciar a atividade de estágio, menciona que a necessidade de ministrar aulas coletivas para turmas com violão fez com que desenvolvesse estratégias metodológicas para esse grupo, capacitando-o para trabalhar com esse cenário.

Os estagiários também aprendem que é preciso se relacionar com os sujeitos ali envolvidos. Os relatos de experiência evidenciam que os estagiários passam a reconhecer a necessidade de considerar os alunos e o contexto para a realização de suas aulas. Carmo, Souza e Ribeiro (2010), ao desenvolverem a aula de música a partir da homenagem a uma personalidade regional, perceberam o engajamento dos alunos e a curiosidade manifestada pela sua cultura. Esse mesmo engajamento é reconhecido por Gaburro (2010), que tomou como base as preferências musicais dos alunos para a escolha do repertório. Segundo o autor, a realização de uma apresentação pública em um período com um número mínimo de ensaios foi a evidência de que os alunos, interessados a partir do reconhecimento de seus gostos na escolha do repertório, participaram ativamente das aulas de música. Pinheiro (2016) relatou como percebeu os impactos que a reflexão sobre sua prática teve em sua atuação pedagógica. Ela afirma que, por meio de sua experiência com o estágio, conseguiu “compreender como é vital a reflexão pedagógica e o desenvolvimento de planos de ensino que se adequem às necessidades da turma” (PINHEIRO, 2016, s/p).

A relação estabelecida entre o estagiário e os sujeitos participantes da prática

alcança também o corpo docente do campo de atuação. Werle e Bellochio (2010) escrevem sobre a restrição de atividades musicais pela interferência da professora regente. Fez-se necessário, para o desenvolvimento de atividades musicais, que as propostas da professora regente e as propostas das estagiárias estivessem relacionadas. Mateiro e Téo (2003) investigaram o desenvolvimento desse processo durante o estágio supervisionado. Os resultados dessa investigação afirmam a necessidade de desenvolver trabalhos cooperativos entre orientador, professor regente e estagiário. Percebe-se, portanto, que os estagiários aprendem que seu trabalho não é algo isolado, mas que é preciso conectá-lo ao trabalho de outros professores.

Outros relatos de experiência trazem reflexões dos estagiários sobre as possibilidades metodológicas do professor de música em contexto escolar. Silva (2016), após realizar seu estágio com alunos do ensino fundamental I, concluiu que o “uso da ludicidade nas atividades propostas” atua como facilitador para o alcance dos objetivos de ensino (SILVA, 2016, s/p). Já Cristóvão e Weingärtner (2016) perceberam que “a composição, durante o processo de estágio, revelou-se como uma importante ferramenta pedagógica” e que atividades de criação e improvisação se mostraram fundamentais para “a apropriação de saberes musicais e/ou culturais” (CRISTÓVÃO; WEINGÄRTNER, 2016).

Com base nos relatos expostos, pode-se dizer que o estagiário em atuação mobiliza saberes, competências e comportamentos que são característicos da profissão do professor, como indica o trabalho de Azevedo (2007), que buscou “investigar como o estagiário de música desenvolve a sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio”, saberes que compõem “o movimento pela profissionalidade docente” (AZEVEDO, 2007, p. 22). Uma vez que se inicia um processo de apropriação de saberes, competências e comportamentos, inicia-se o processo de se tornar professor.

Embora os saberes componham a profissionalidade docente, o tornar-se professor vai além da apropriação de saberes, competências e comportamentos, pois envolve, como afirma Pires (2015), “a capacidade de um indivíduo para entrar no meio profissional, e mesmo de maneira preliminar, mobilizar competências e gestos profissionais específicos do exercício da profissão, revela[ndo] indícios de uma profissionalidade em emergência” (PIRES, 2015, p. 40).

Roldão (2005) discorre sobre a profissionalidade docente e afirma que a discussão sobre essa temática “assume uma importância acrescida na complexa teia de interações que fazem da formação e da aprendizagem um componente central de todas as vertentes da vida social” (ROLDÃO, 2005, p. 107). A autora define profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

O processo inicial de apropriação desse conjunto de atributos foi investigado por Pires (2015) em sua tese de doutorado. A tese, intitulada “A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música” (PIRES, 2015), foi essencial para a concepção deste trabalho. O objetivo da pesquisa de Pires (2015) foi “compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em IES [instituições de ensino superior] de MG [Minas Gerais], entendendo sua relação com as propostas de formação docente” (PIRES, 2015, p.33).

Para realizar a pesquisa, Pires (2015) se pautou no conceito de profissionalidade emergente cunhado por Jorro (2011), entendido como um “constructo teórico que se situa na fronteira entre o conceito de profissionalidade e desenvolvimento profissional” (PIRES, 2015, p. 37). A profissionalidade emergente é, portanto, “uma maneira de caracterizar a incorporação, em curso, de competências e gestos profissionais, assim como a apropriação dos processos de trabalho que prenunciam uma expertise profissional (JORRO, 2011 apud PIRES, 2015, p. 39).

Pires (2015) desenvolveu sua pesquisa em um campo empírico composto por sete cursos de licenciatura em música do estado de Minas Gerais que desenvolviam o Pibid na área de Música. Dentre os resultados, Pires (2015) apontou que a maioria dos cursos de licenciatura investigados colocam “ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrando-se na formação do conhecimento instrumental” (PIRES, 2015, p. 298). Segundo a pesquisadora, esse modelo de proposta de formação docente influencia a concepção dos licenciandos sobre qual o principal conhecimento necessário para ensinar música. A partir disso, Pires (2015) percebe indícios de fragilidade da profissionalidade docente do professor de música nas propostas de formação dos cursos de licenciatura. Está implícita nessa

formação a concepção de que “o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém” (PIRES, 2015, p. 299).

A profissionalidade emergente, entendida como um processo de “incorporação das competências e gestos profissionais”, pode ser observada durante a formação inicial de professores, como apresentado por Pires (2015). O estágio, atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, pode contribuir para o desenvolvimento do reconhecimento da profissão docente. Enquanto a literatura revisada sobre o estágio na formação inicial de professores de música tende a tratar de aspectos específicos da formação docente, a discussão sobre o desenvolvimento do estágio a partir do conceito de profissionalidade emergente poderá contribuir para desenvolver um sentido de pertencimento a uma categoria profissional específica, para o reconhecimento de si como profissional.

A partir da revisão de literatura, e com base no conceito de profissionalidade emergente, defini como objetivo geral desta pesquisa investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Mais especificamente, tomando como base os descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2005), busquei identificar, nas concepções e ações dos estagiários, indícios de reconhecimento da função de ensinar; indícios de reconhecimento de um saber específico da profissão; indícios de tomadas de decisão e de autonomia no exercício da função de ensinar; e indícios de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão. A proposta, portanto, foi apreender a profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música por meio da análise dos descritores de profissionalidade.

O conceito de profissionalidade emergente e os descritores de profissionalidade serão melhor explicados no capítulo dois, a seguir, em que apresento o referencial teórico desta dissertação. No capítulo três, apresento a metodologia utilizada para realizar esta pesquisa, que se configurou como um estudo de caso de abordagem qualitativa, tendo como unidade de estudo um grupo de estagiários de um curso de licenciatura em música. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. No capítulo quatro apresento a análise dos dados coletados e, por fim, nas considerações finais, apresento as contribuições que percebo deste trabalho para a

área da educação musical.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para D'ávilla (2011), profissão se refere a uma ação, atividade ou ocupação. Uma vez que essa ocupação necessite de conhecimento especializado, capacitação educativa, controle sobre seu conteúdo e organização própria, passa, então, a ser considerada profissão (PINI, 2010). D'ávilla (2011, p. 59) define profissão como “um ato específico e complexo que diz respeito a um grupo especializado, competente”.

A profissionalidade é o que traz distinção às profissões. Nas palavras de D'ávilla (2011), “a profissionalidade se refere ao que há de específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais” (D'ÁVILLA, 2011, p. 60).

Pires (2015) apresenta o termo profissionalidade de uma maneira mais aprofundada. De acordo com o referencial teórico apresentado pela pesquisadora, o vocábulo *professionalità* nasceu na Itália e era entendido “como a soma de conhecimentos, capacidades e experiências” (PIRES, 2015, p. 37). Em 1970, o termo passou a ser utilizado também na língua francesa, *professionnalité*, e “manteve a noção de competência profissional, aspecto que guarda proximidade com a profissão e refere-se a um corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias de um trabalho ou de uma profissão” (PIRES, 2015, p. 38). Para Sacristán (1985, apud MORGADO, 2011), elementos como comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores compõem o conjunto de especificidades da profissionalidade do professor.

A profissionalidade é construída pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional se configura como um processo, construído a partir das vivências do professor. Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional se relaciona com crescimento profissional, construído por meio das conquistas de “experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11). Inclui tanto estudos, cursos, formações que o professor realiza ao longo de sua atuação profissional com vistas a aprimorar sua prática quanto conquista de reconhecimento social, poder de decisão e de negociação, melhora de estatuto e elevação de rendimentos (GINSBURG, 1990 apud NÓVOA, 1992).

Para Roldão (2005, p. 108), profissionalidade se refere a um conjunto de atributos que distingue uma profissão de outras atividades. Conforme Roldão (2009), para que uma ação, atividade ou ocupação se constitua como profissão, ela deve apresentar quatro características: integrar funções sociais específicas; necessitar de conhecimento legitimador, exercer ampla margem de autonomia; e ser regulada por uma comunidade de pares (ROLDÃO, 2009, p. 143).

Em diálogo com autores como Giméno Sacristán e António Nóvoa, Roldão (2005) apresenta quatro descritores da profissionalidade, a saber:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequentemente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- A pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Em relação à sua função social específica, Roldão (2004, p. 98) define o profissional docente como “alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno”. A ação de construir a passagem de um saber caracteriza, segundo Roldão (2007), a função principal do professor: o ensino. A característica que distingue o professor como profissional é a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Roldão (2007) apresenta uma discussão sobre a forma como o ensino foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Primeiramente, o professor, detentor do saber, transmitia o conhecimento aos seus alunos. Nesse sentido, a função do professor estava em professar um saber. Atualmente, ensinar se configura, para Roldão (2007), como

a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A importância dada a essa “transitividade corporizada no destinatário da

acção” remete à natureza interativa do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014). Tardif e Lessard (2014) associam a definição de ensinar com a função de aprendizagem. Para os autores, “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 149).

O segundo caracterizador, o saber específico, é apresentado por Roldão (2005) também como saber profissional. O saber docente está diretamente ligado à função de ensinar e, segundo a autora, configura-se como “o elo mais fraco da profissionalidade” (ROLDÃO, 2005, p. 113). Para explicar porque considera o saber profissional do professor o elo mais fraco da constituição da profissionalidade docente, Roldão (2005) recorre a uma representação de senso comum dada à profissão docente: “a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se saiba a matéria e se consiga controlar os alunos” (ROLDÃO, 2005, p. 114). O saber específico é, portanto, o tipo de saber necessário para o desempenho da função característica da profissão. Nesse sentido, Roldão (2007) escreve sobre as capacidades necessárias ao professor para desempenhar sua função. Segundo a autora,

há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregados, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Os conteúdos de que a autora trata são essenciais para a constituição de uma profissão. Roldão et al. (2009, p. 167) consideram que os conhecimentos específicos do professor são “condição determinante para a afirmação da autonomia e profissionalidade do docente”. Isso porque, conforme Roldão (2007), “todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha” (ROLDÃO, 2007, p. 96).

O “poder de decisão sobre a ação desenvolvida” diz respeito à liberdade que se tem para tomar decisões durante a atuação docente e, conseqüentemente, responsabilizar-se por essas decisões. Como explicado no próprio texto do descritor,

diz respeito ao “controle sobre a atividade” (ROLDÃO 2005, p. 109). Por último, uma comunidade de pares que é constituída pelo “colectivo dos praticantes desta actividade”. Trata-se de uma comunidade que “se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua ação e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Pires (2015) sintetiza os caracterizadores da profissionalidade apresentados por Roldão (2005), afirmando que “a profissionalidade, nessa perspectiva, remete à ideia da importância da especificação da função docente e do saber profissional, da existência de uma dimensão individual e outra coletiva que operam através do exercício da autonomia e do pertencimento à determinada classe profissional” (PIRES, 2015, p. 39).

O início da incorporação das características que particularizam uma profissão é chamado de profissionalidade emergente. A profissionalidade emergente supõe uma primeira construção de um ser profissional por estagiários em formação inicial (JORRO, 2011). Para Jorro (2011), a profissionalidade emergente pode ser entendida como as características profissionais daquele que anseia por um crescimento profissional. O conceito de profissionalidade emergente introduz a ideia de que o ser profissional está em um processo de transformação e que essa transformação é perceptível tanto para quem observa, quanto para aquele que está diretamente envolvido. Esse processo de transformação se configura como um momento em que o estagiário vai passar a incorporar as características da sua profissão, trata-se de um “espaço de formação em que ocorrem mudanças éticas, identitárias, didáticas, sociais e profissionais” (JORRO, 2011).

Pires (2015) afirma que “a profissionalidade emergente introduz a ideia de que o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes teóricos, saberes da ação e saberes sobre a reflexão ética”. Para a pesquisadora, “o conceito constitui um lugar no qual se aprende pensar a especificidade do ato educativo, entrar na relação educativa em torno de marcos éticos e compreender a relação de formação como um caminho para a autorrealização” (PIRES, 2015, p. 40).

Sobre a possibilidade se observar a profissionalidade emergente, Jorro (2011) afirma que “a capacidade de um indivíduo de adentrar o meio profissional e

mobilizar, mesmo que superficialmente, habilidades e práticas profissionais específicas da profissão, evidencia indícios de uma profissionalidade em emergência [...] os embriões em ação” (JORRO, 2011). Com base no exposto por Jorro (2011), Pires (2015) define a profissionalidade emergente “como sendo aquilo que é específico na ação do professor de música, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que emerge no espaço de interação entre a universidade e as escolas de educação básica” (PIRES, 2015, p. 41).

3 METODOLOGIA

3.1 Estratégia de pesquisa: estudo de caso qualitativo

Conforme Bélair (2011), para que seja possível estudar o desenvolvimento da profissionalidade emergente, se faz necessário “ir com” (*aller avec*) o futuro professor, ou seja, acompanhar o estagiário. Segundo Jorro (2011), é importante acompanhar o processo em que os indícios da profissionalidade vão emergindo. Para a autora, os indivíduos que estiverem vivendo o processo da profissionalidade emergente vão expressar suas percepções e agir de maneira que evidenciará os indícios dessa profissionalidade. Para compreender esse processo, se faz necessário, portanto, acompanhar a construção dessa profissionalidade (JORRO, 2011, p. 1). A compreensão do contexto em que o estagiário está se construindo como professor é fundamental, já que a profissionalidade emergente do estagiário é dependente do contexto em que vive e das experiências que lhe são proporcionadas.

Pela facilidade de acesso, optei por acompanhar um grupo de estagiários do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que trabalhava sob orientação da minha orientadora de mestrado. O caso estudado, como sintetiza o quadro a seguir, se constituiu por um grupo de quatro estagiárias e dois estagiários. Cada estagiário escolheu um nome fictício para ser identificado no trabalho. Eles tinham entre 21 e 30 anos de idade e todos trabalharam durante a graduação. Todos realizaram seus estágios na educação básica, em escolas públicas, sob a supervisão de professores de música.

ESTAGIÁRIA/O	IDADE	CAMPO DE ESTÁGIO
Cecília	29 anos	Ensino fundamental
Ahri	21 anos	Educação infantil
Osvaldo	21 anos	Ensino fundamental
Fabio	30 anos	Ensino médio – EJA
Helena	27 anos	Ensino Fundamental
Pérola	25 anos	Educação infantil

Quadro 1: Apresentação do grupo de estagiárias e estagiários

Por se tratar de um grupo de estagiários, optei pelo estudo de caso como método de pesquisa, que consiste no estudo de “uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio ou então fará referência a um acontecimento especial” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 155), e que me permitiu acompanhar as vivências dos estagiários.

Para Laville e Dione (1999), o estudo de caso permite “fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 155). É sabido que a crítica ao estudo de caso se dá pela difícil generalização. Em contrapartida, “a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 156), tendo em vista que o “objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 157).

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa e a necessidade de acompanhar o processo de construção da profissionalidade, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa. A abordagem qualitativa “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), esse tipo de pesquisa permite “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação”.

Os pesquisadores que trabalham com essa abordagem consideram que “descobrir as perspectivas, os significados atribuídos socialmente aos

fenômenos estudados ou o sentido dado pelas pessoas são mais importantes do que a generalização dos resultados obtidos” (VILELA, 2003, p. 460). Como não se pretende construir generalizações, os resultados também não têm “a finalidade de se tornar uma lei explicativa em termos de causa e efeito do objeto analisado” (VILELA, 2003, p. 460). Vilela (2003) também afirma que é característico da pesquisa qualitativa que o lugar de investigação seja o ambiente natural do objeto pesquisado; frequentar o lugar da pesquisa é característico do investigador qualitativo (VILELA, 2003, p. 459).

3.2 Técnicas de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa, escolhi como técnicas de coleta de dados a observação, com registros em caderno de campo e vídeo, entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, e análise de documentos.

3.2.1 As observações

A escolha da observação como uma das técnicas de coleta de dados se deu por entender que, para atingir o objetivo da pesquisa, se fez necessário acompanhar os estagiários. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 176), a observação “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Assim, observei a atividade de orientação de estágio, que reunia a orientadora e todos os estagiários, com os encontros acontecendo semanalmente.

Optei pela realização da observação não participante para que pudesse registrar a maior quantidade de informações acerca das ações e concepções dos estagiários. O tempo que convivi com os estagiários foi intenso, uma vez que os estagiários foram muito receptivos à minha presença como pesquisadora. Isso fez com que minha postura em relação a eles, em alguns momentos, fosse além da postura de pesquisadora que coleta dados sobre seus participantes, me levando, em alguns momentos, a participar de

discussões dos encontros de orientação de estágio.

As observações foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2016. Parte delas foi registrada somente em cadernos de campo e parte, em caderno de campo e vídeo. Observar e registrar os encontros de estágio contribuiu para que eu pudesse me aproximar desse grupo de estagiários. Essa aproximação também me permitiu conhecer como aconteciam os encontros de estágio, as atividades e as discussões que compunham esses encontros, as relações estabelecidas entre os próprios estagiários e entre eles e a orientadora. Ao acompanhar os relatos dos estagiários, durante os encontros de orientação, sobre suas vivências do campo de estágio, pude conhecer também como se davam as relações de cada estagiário com seus alunos, com seu contexto escolar, com sua supervisora e com a própria atuação docente.

Minha primeira ida ao encontro de estágio aconteceu no dia 17 de março de 2016. Nesse dia a orientadora me apresentou para a turma e explicou que eu era aluna do curso de mestrado e que tinha intenção de realizar uma pesquisa com os estagiários. Expliquei-lhes os objetivos da pesquisa e contei como pretendia realizá-la. A partir do consentimento dos estagiários, realizei, primeiramente, sete observações, que foram registradas em caderno de campo. Procurei registrar os assuntos que eram discutidos, como se desenvolvia o encontro e características dos estagiários. As anotações, como percebi posteriormente, demonstravam alguém que estava conhecendo o caso que seria estudado. Com o auxílio dos registros no caderno de campo, escrevi um relatório para cada uma das observações. Esses relatórios foram escritos de maneira discursiva e totalizaram 55 páginas.

Entretanto, o registro em caderno de campo não era suficiente para registrar de modo detalhado os acontecimentos. A interação dos estagiários entre eles e com a orientadora, por exemplo, acontecia constantemente e, às vezes, dois assuntos eram discutidos simultaneamente. No dia 12 de maio de 2016, na minha oitava observação, levei a câmera filmadora, expliquei a necessidade de registrar os encontros em vídeo e solicitei o consentimento dos estagiários. Após esse consentimento (ver Apêndice A), passei a registrar os encontros também por meio de gravação com câmera filmadora.

Lembro que os estagiários fizeram algumas perguntas em relação aos objetivos da pesquisa e fiquei receosa de algum estagiário não aceitar participar. Sabendo de toda a interação existente nos encontros de estágio e entendendo que as atividades e as discussões que se relacionavam à sua formação como professores acontecia de forma coletiva, era evidente que as mudanças que cada um sofreria ao longo da realização do estágio seriam influenciadas por essas relações. Entretanto, sempre fui muito bem recebida por todos, que não só aceitaram participar da pesquisa como também foram inteiramente colaborativos em todos os momentos. Não foram poucas as vezes em que os estagiários se preocuparam com a filmagem, desde verificar se câmera estava, de fato, filmando até o simples ato de escolher uma cadeira na sala que ficasse em boa localização para a captação do vídeo.

Foram realizadas oito observações com o apoio do registro em vídeo. Ainda que os encontros estivessem sendo filmados, segui com as anotações em meu caderno de campo. Nessas anotações busquei registrar momentos do encontro a que gostaria de, quando visse o vídeo, dedicar mais atenção. Eram momentos em que eu desconfiava que havia algum indício de profissionalidade. Em minha primeira iniciativa de transcrever esses vídeos julguei que poderia selecionar e apenas transcrever trechos que considerava importantes dos encontros. Para selecionar esses trechos eu me pautava justamente em minhas anotações de campo sobre momentos que haviam chamado minha atenção. Entretanto, se eu seguisse com esse modo de transcrição, já estaria fazendo uma seleção dos dados.

Dessa forma, decidi realizar uma transcrição completa dos vídeos, que totalizou 551 páginas. A transcrição foi feita tal como os estagiários falavam, incluindo os cacoetes da fala informal. Quando duas conversas aconteciam ao mesmo tempo e o áudio era claro o suficiente para ouvir os dois diálogos, ambas as conversas eram transcritas e eu indicava que aconteceram simultaneamente entre parênteses. Quando o áudio não era claro o suficiente, transcrevia apenas o assunto que parecia ser discutido. Algumas expressões ou gestos que se mostraram importantes para dar sentido às falas dos estagiários também foram transcritos entre parênteses. Os momentos em que os estagiários faziam uma pausa ao longo da frase para pensar sobre como

iriam se comunicar foram indicados com reticências. Alguns trechos das transcrições que foram usados na escrita deste trabalho foram complementados com explicações ou observações colocadas entre colchetes, visando a contextualizar o trecho selecionado.

3.2.2 As entrevistas

As entrevistas semiestruturadas contribuíram para tornar mais evidente como os próprios estagiários se reconheciam no processo de se tornar professor de música e ajudaram a esclarecer minhas percepções do que havia observado nos encontros de estágio. Esse tipo de entrevista consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). Sendo assim, a partir de um roteiro de perguntas, o entrevistador poderá dialogar de maneira mais informal com o entrevistado, inserir perguntas ao longo da entrevista e pedir mais detalhes ou esclarecimentos das respostas, caso necessário.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram individualmente e tiveram como objetivo oportunizar um momento em que os próprios estagiários contassem sobre como se relacionavam com a profissão de professor antes de iniciar o curso de licenciatura e durante a realização das atividades de estágio.

A coleta de dados por meio das observações dos encontros de estágios dependia da participação dos estagiários nesse encontro. Alguns deles se mostravam um pouco mais quietos do que outros, de forma que, com a observação, eu tinha uma quantidade de dados desigual por estagiário. Como a entrevista aconteceu individualmente, todos tiveram oportunidade de falar sobre como se percebiam no processo de formação vivenciado no estágio. Entretanto, também nas entrevistas, alguns se mostraram mais comunicativos que outros, o que teve efeito no tempo de duração de cada entrevista, que variou de 30 a 150 minutos.

O agendamento das entrevistas começou a ser realizado após o término das observações. Enviei e-mail para todos os estagiários, lembrando-os dos procedimentos desta pesquisa e pedindo que informassem um horário que pudessem disponibilizar para a realização da entrevista. No e-mail eu dizia que,

sabendo que ainda estavam cursando a graduação e imaginando que estavam com vários compromissos, eles poderiam sugerir o dia, a hora e o local que lhes fossem mais adequados. Todos os estagiários responderam ao e-mail informando sua disponibilidade. Mais uma vez, contei com a disposição deles para dar continuidade à pesquisa.

As entrevistas, portanto, aconteceram em locais diferentes. Alguns estagiários escolheram as dependências do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS e outros, cafeterias que ficavam no caminho de algum compromisso. Na primeira entrevista levei a câmera filmadora para fazer o registro, mas logo percebi que uma câmera apontada diretamente para o rosto do estagiário entrevistado o deixava desconfortável. Nessa entrevista, apesar de usar a filmadora, deixei-a virada para a parede. Nas demais entrevistas usei um aplicativo de celular que serviu como gravador de voz.

As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2016, no mês de novembro, de maneira que eu já havia ficado três meses sem encontrar os estagiários. O reencontro foi prazeroso e as conversas iniciais demonstravam preocupação de ambas as partes. Eu perguntava sobre como estavam se encaminhando para o fim do curso e eles se preocupavam com o andamento da minha pesquisa. Para a realização da entrevista, expliquei aos estagiários que eles poderiam responder às perguntas como quem conta uma história. Nessa história eu gostaria que eles me contassem sobre como começaram a se relacionar formalmente com música, quando escolheram fazer o curso de licenciatura em música, como foi vivenciar os primeiros semestres do curso, como tinha sido e estava sendo atuar como estagiário de música e, por fim, sobre os planos que tinham para quando estivessem formados (ver Apêndice B).

Todas as entrevistas aconteceram em um clima agradável, em que os estagiários pareciam gostar de lembrar dos temas envolvidos nessas questões, e, para mim, se configuraram como um momento de descoberta em relação aos participantes da pesquisa. A mesma configuração das transcrições das observações foi utilizada nas transcrições das entrevistas, que totalizaram 78 páginas.

3.2.3 A análise de documentos

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS (PPC, 2005) foi um dos documentos que analisei para que pudesse conhecer o curso em que os estagiários estavam. Durante o estágio, os estagiários precisam escrever relatórios de suas observações de campo de estágio e também de sua atuação em sala de aula. Além dos relatórios, os estagiários também elaboram projetos de ensino, planos de aula ou planos de atividades. A leitura desses planos e relatórios de aula aconteceu na medida em que eram elaborados pelos estagiários, ou seja, assim que esse material de registro de dados estava organizado, iniciou-se o processo de análise.

Ao término do semestre, a orientadora de estágio solicita aos estagiários que esses planos e esses relatórios sejam reunidos e que escrevam um texto em que reflitam sobre o que aprenderam e vivenciaram durante o estágio daquele semestre. A reunião dos planos, relatórios e do texto reflexivo constitui um portfólio, material que é entregue ao término do estágio. Esse portfólio, juntamente do Projeto Pedagógico do Curso, constituíram os documentos que analisei nesta pesquisa.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). A organização dessas informações pode resultar em categorizações, o que, segundo Bogdan e Biklen (1994), faz parte dos procedimentos de análise de dados. Os autores apontam que essa categorização se estabelece à medida que se lê os dados. Segundo os autores, “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

As transcrições das gravações dos encontros de estágio e das

entrevistas individuais foram realizadas por mim e organizadas em um arquivo correspondente à cada técnica. Ao fazer as transcrições, revisei pela primeira vez os momentos de coleta de dados. Os relatórios e planos dos estagiários também foram agrupados em um único arquivo, por estagiário.

A análise dos dados, além das orientações de Bogdan e Biklen (1994), se inspirou em princípios da teoria fundamentada, como apresentada por Charmaz (2009). Dei início à análise a partir da codificação inicial dos dados. Codificar, segundo Charmaz (2009, p. 69), “significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados”.

Para realizar a codificação inicial, elaborei uma tabela com duas colunas. Em uma coluna inseri a transcrição da entrevista ou da observação e, na segunda coluna, passei a inserir os códigos. De acordo com Charmaz (2009, p. 72), “a codificação inicial requer uma leitura atenta dos dados”. Sendo assim, revisei os vídeos das observações e as gravações das entrevistas, acompanhando os diálogos pelas transcrições. Para cada incidente foi elaborado um código que resumia a ação ou a ideia que estava sendo expressa nos diálogos transcritos.

Com a intenção de fazer com que meus códigos representassem o mais fielmente possível o que estava sendo dito pelos estagiários, procurei formular esses códigos com as mesmas palavras utilizadas por eles. Charmaz (2009) aponta a influência que a linguagem utilizada na codificação dos dados tem sobre a análise, seja essa linguagem usada pelos participantes da pesquisa ou pelo próprio pesquisador. Isso porque “a linguagem confere significado às realidades observadas. O uso específico da linguagem reflete as opiniões e os valores” (CHARMAZ, 2009, p. 73).

Próxima de finalizar o processo de elaboração de um código para cada incidente das observações, percebi que existiam “cenas” que se repetiam durante o encontro de estágio e que configuravam sua organização. Com isso, acrescentei uma coluna à minha tabela de codificação para apontar a cena em que cada diálogo se encontrava. Nas transcrições das entrevistas, além de uma coluna para a transcrição e outra para a codificação, acrescentei uma terceira, que indicava a pergunta que estava sendo respondida pelo estagiário.

Uma vez que os dados estavam assim organizados, iniciei a busca por indícios da profissionalidade docente. Identificados esses indícios, as codificações anteriores foram agrupadas, a partir de sua relação com os descritores de profissionalidade apresentados por Roldão (2005).

Os subtítulos do capítulo a seguir, de análise de dados, exceto o primeiro, que apresenta o caso estudado, procuram evidenciar os descritores da profissionalidade. No subtítulo “4.2 O reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la”, procuro evidenciar indícios iniciais do primeiro descritor de Roldão (2005), o reconhecimento social da especificidade da função docente, e do segundo descritor, o saber específico da profissão.

O subtítulo “4.3 O reconhecimento gradual da natureza do saber específico da profissão” focaliza esse segundo descritor, articulado ao primeiro, já que os estagiários atribuem sentido a saberes vivenciados no curso, ou questionam o seu sentido e reconhecem a necessidade de certos saberes, bem como a natureza dos saberes da docência a partir da vivência da função de ensinar que acontece no estágio.

O subtítulo “4.4 O desenvolvimento do pertencimento a partir de interações e compartilhamentos” evidencia indícios do quarto descritor, a pertença a um corpo coletivo, que se desenvolve em torno da função de ensinar, primeiro descritor.

O subtítulo “4.5 Adentrar o campo de atuação profissional e compreender a função de ensinar” evidencia indícios mais consolidados do primeiro descritor, a função de ensinar, e indícios do terceiro descritor, o poder de decisão sobre a ação desenvolvida, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício

Indícios desse terceiro descritor são mais claramente evidenciados nos subtítulos seguintes: “4.6 Exercitar a tomada de decisões e se aproximar da complexidade da ação de ensinar” e “4.7 Vivenciar a complexidade da ação de ensinar”, claramente vinculados ao desenvolvimento da função de ensinar.

O último subtítulo, “4.8 O reconhecimento da capacidade de exercer a profissão e o sentimento de pertencer a uma categoria profissional”, traz indícios mais consolidados do primeiro descritor, o reconhecimento social da

especificidade da função, e indícios do quarto descritor, a pertença a um corpo coletivo. A especificidade da função atravessa todos os títulos, o que sugere a centralidade desse descritor na emergência da profissionalidade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Apresentação do caso estudado

4.1.1 Os estagiários

Como já informado, participaram desta pesquisa seis estagiários, dois homens e quatro mulheres, com idade entre 21 e 30 anos. Os participantes escolheram os seguintes pseudônimos para serem identificados nesta pesquisa: Cecília, Ahri, Osvaldo, Fabio, Helena e Pérola. Todos estavam no último ano do curso de licenciatura em música. O campo de estágio de todos os participantes foi a escola pública de educação básica, compreendendo as etapas da educação infantil, do ensino fundamental II e do ensino médio.

Cecília, como escolheu ser identificada nesta pesquisa, tem 29 anos e realizou seu estágio com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal. Suas aulas aconteciam toda sexta-feira, às 7h30. Cecília atuou durante o curso de graduação como professora de música, dando aulas particulares de piano em uma escola especializada e em sua casa.

Ahri tem 21 anos e realizou seu estágio na educação infantil com alunos de 5 anos de idade, também numa escola municipal. Suas aulas aconteciam semanalmente, na terça-feira, às 11h15, e tinham duração de 45 minutos. Ahri é a única estagiária que não havia trabalhado como professora durante o curso. Apenas no último mês do curso de graduação, ingressou em seu primeiro emprego, como professora de flauta doce em uma escola de educação básica.

Osvaldo também tem 21 anos e realizou seu estágio com uma turma de 7º ano do ensino fundamental, na mesma escola em que Cecília estagiou. Suas aulas aconteciam toda quarta-feira, às 7h30. Osvaldo trabalhou durante a graduação como professor de instrumento em escolas especializadas e, durante um ano, como oficinairo de música do Programa Mais Educação. Além do trabalho como professor, Osvaldo também trabalhava como instrumentista, tocando em restaurantes e eventos.

Fabio tem 30 anos e realizou seu estágio com uma turma de ensino

médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, em uma escola federal. Antes e durante o curso de graduação, Fabio trabalhou como professor de instrumento, dando aulas individuais em escolas especializadas de música e em sua casa. Além disso, Fabio integrava uma banda com a qual realizava shows e viagens, além de ter gravado clipes e CDs.

Helena, 27 anos, iniciou seu estágio em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, na mesma escola de Cecília e Osvaldo. Durante o estágio, sob aconselhamento de sua supervisora, Helena mudou de turma e passou a atuar com alunos de 7º ano. As aulas aconteceram semanalmente com duração de 1h40min. Helena já era bacharel em música – instrumento, quando ingressou no curso de licenciatura. Antes e durante a formação na licenciatura, Helena atuou como instrumentista em duas orquestras de sopros e deu aulas particulares do instrumento.

Pérola tem 25 anos e realizou seu estágio na educação infantil, com uma turma de alunos de 2 anos de idade, na mesma escola em que atuou Ahri. Suas aulas aconteciam semanalmente, às terças-feiras, das 9h20 às 10h50, sob a supervisão da mesma professora que supervisionou o estágio de Ahri. Antes de iniciar o curso de licenciatura em música, Pérola atuou em um projeto de música de sua escola, auxiliando professores de flauta doce. Durante a graduação, Pérola passou a ser monitora nesse mesmo projeto e deu aulas de instrumento durante todo o curso.

4.1.2 O contexto de formação

Esses estagiários estão cursando o último ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPC, 2005), o curso destina-se

a preparar profissionais para a inserção no campo da educação musical e seu desenvolvimento em suas dimensões artístico-musical, pedagógica, social, cultural, científica e tecnológica, formando o professor de música que atuará em espaços

profissionais já constituídos e emergentes (PPC, 2005, p. 4).

O ingresso é feito por meio de aprovação no Concurso Vestibular, que deve ser precedida pela aprovação na Prova de Habilitação Específica em Música. O instrumento musical com o qual o candidato realizar essa Prova será o instrumento que o acompanhará durante toda sua formação no curso de licenciatura em música. O curso tem carga horária de 2880 horas e seu currículo é composto por disciplinas, estágio de docência, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

O Estágio de Docência em Música apoia-se “nas recomendações legais e em resultados de estudos e pesquisas da área de educação musical e na diversidade de campos de atuação do professor de música” para recomendar que “o estágio curricular supervisionado seja cumprido, preferencialmente, em escolas de educação básica, sem, no entanto, negar a possibilidade de desenvolvê-lo em espaços educativos diversos” (PPC, 2005, p. 15).

De acordo com a seriação de matrícula aconselhada, o licenciando frequentará o Estágio de Docência em Música a partir do quinto semestre, sendo que começará com Introdução ao estágio de docência em música, seguido pelos Estágios de Docência em Música I, II e III (Grade curricular do curso de licenciatura em música). De acordo com o Plano Pedagógico do Curso, os Estágios de Docência

têm por objetivo a inserção do discente de curso de licenciatura na prática docente, constituindo-se em um espaço de formação profissional, no campo de estágio, e sob a supervisão direta por profissionais dos diferentes espaços educativos e orientação pelos professores da UFRGS (...). Compreendem um conjunto de atividades para a atuação como professor, envolvendo a interação com a comunidade escolar; a compreensão da organização e do planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente (PPC, 2005, p. 16).

Os Estágios de Docência em Música são organizados pelas professoras orientadoras e são desenvolvidos em turmas, sob a responsabilidade dessas docentes. No ano de realização desta pesquisa, os licenciandos tinham duas opções de turmas e o grupo de licenciandos que participou desta pesquisa realizou todos os Estágios de Docência em Música sob orientação da professora Luciana Del-Ben.

A atividade de estágio, nesse caso, inclui encontros semanais de orientação na universidade e idas, também semanais, ao campo de estágio. Nas primeiras idas ao campo de estágio, os estagiários realizam apenas observações das práticas de seus supervisores. A partir dessas observações, os estagiários elaboram seus primeiros relatórios. Conforme passam a entender a configuração do campo de estágio, os estagiários passam a elaborar projetos de ensino e planos de aula, e seus respectivos relatórios. Ao término do estágio, os estagiários elaboram um relatório final em que refletem sobre o desenvolvimento da atividade de estágio como um todo. O conjunto dos relatórios de observação, projeto de ensino, planos e relatórios de aula, além do relatório final, constitui o portfólio que é entregue ao final do semestre.

A orientadora de estágio tem parceria com alguns professores de música que atuam em escolas públicas de educação básica da cidade de Porto Alegre. Esses professores, ao serem convidados para atuar como supervisores de estágios, informam as possibilidades de turmas, e seus horários, em que podem supervisionar os estagiários. Os licenciandos escolhem, dentro dessas possibilidades, a turma em que pretendem estagiar. Dessa forma, o campo de estágio é definido de acordo com a disponibilidade dos supervisores e as preferências e disponibilidade dos estagiários.

Os estagiários realizaram seu estágio no âmbito do componente curricular música, tendo acompanhamento constante de seus supervisores. A duração da aula de música varia de acordo com cada escola e cada nível de ensino. Dessa forma, o tempo de permanência no campo de estágio de cada estagiário é diferente, conforme as particularidades de cada escola ou etapa da educação básica.

As observações que realizei para coletar dados para esta pesquisa aconteceram durante o Estágio de Docência em Música II. Esse estágio conta com um encontro semanal, nas quintas-feiras das 13h30 às 16h50, e idas também semanais aos campos de estágio. O encontro semanal é realizado na Universidade com a orientadora de estágio, e as idas aos campos de estágio são feitas pelos estagiários e com o acompanhamento de seus respectivos supervisores. Vale lembrar que, no caso dessa turma, foi no Estágio para Docência em Música II que os acadêmicos foram para o campo de atuação, a

escola de educação básica, pela primeira vez, na posição de estagiários.

Quando foi definida a supervisora, a escola e a turma em que cada estagiário atuaria, iniciaram-se as visitas dos estagiários aos seus campos de atuação. Durante essas visitas, os estagiários observavam seus supervisores e a turma com a qual estavam se preparando para atuar. Nesse período, nos encontros que aconteciam na Universidade, os estagiários passaram a relatar o que tinham observado nos seus campos de atuação.

Conforme os estagiários foram se ambientando com o campo de estágio, passaram a auxiliar seus supervisores nas atividades da aula de música e a elaborar planos de aula. Alguns estagiários elaboraram planos de atividade e, durante a aula, dividiam o tempo de atuação pedagógica com seus supervisores. Outros, elaboraram planos de aula e ficaram responsáveis por ministrar uma aula de música inteira, sempre com a presença do supervisor. Outros, ainda, elaboraram projetos de ensino para o desenvolvimento de um conjunto de aulas. A escolha por realizar um plano de atividade, um plano de aula ou mesmo um projeto de ensino se deu pela situação em que cada estagiário está vivendo. Todas essas atividades devem estar relacionadas e dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos supervisores de estágio.

Durante todo o período de estágio, orientadora e supervisora se mantêm em contato. No início da inserção do licenciando no campo de estágio, por exemplo, supervisora e orientadora trocam e-mails com a finalidade de se comunicarem sobre o estagiário, suas características e seu processo de adaptação. Quando o estagiário passa a elaborar planos de aula, além de ser discutido nos encontros coletivos de orientação de estágio, o plano também é corrigido pela orientadora e pela supervisora, antes do estagiário entrar em campo, permitindo, assim, que orientadora e supervisora dialoguem com o estagiário sobre sua atuação docente.

4.2 O reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la

Quando participaram desta pesquisa, os estagiários encontravam-se

próximos de concluir o curso de licenciatura. Na entrevista, para melhor compreender a relação dos estagiários com o curso, busquei saber como eles escolheram o curso de licenciatura em música.

A estagiária Cecília conta que, quando cursava o ensino médio, já se sentia ambientada com o campo da música e sabia que existia curso superior nessa área. Chegou a pensar em fazer o curso de bacharelado em música, mas, desistiu.

Cecília: Eu pensava que não vou fazer música porque não ia dar em nada. A minha perspectiva de ser professor ou músico era um pouco distorcida também. Não era distorcida, acho que não tinha a imensidão que tem agora.

Aline: Era como então?

Cecília: Ah, eu achava que eu ia me formar pra dar recital, eu acho. Eu tinha essa coisa. E acho que foi por isso que eu não quis. Porque não me enxergava assim. Mas nunca vislumbrei ser professora de música. Isso nunca me passou pela cabeça na época. Eu achava que, fazendo bacharelado, eu ia tocar e era isso, sabe? Não tinha muito o que fazer (Entrevista com Cecília).

Pensando dessa forma, Cecília escolheu se dedicar à área da química. Fez um curso técnico e iniciou a graduação nessa área. Percebeu, então, que não estava satisfeita com a área para a qual estava se formando e voltou a estudar música para prestar o vestibular para licenciatura. Quando perguntei para ela como se deu a escolha pela licenciatura, Cecília me explicou:

Cecília: Então, bacharelado não é o meu perfil. Hoje eu tenho consciência disso muito clara. Porque eu sou uma pessoa muito extrovertida. Gosto de conversar com as pessoas, de compartilhar (...). E essa coisa de conversar com as pessoas, de compartilhar e trocar uma ideia, de ganhar com o outro, sabe? Eu acho que foi por isso que eu decidi [pela licenciatura]. Pela minha personalidade (Entrevista com Cecília).

Em um primeiro momento, Cecília não considerou a possibilidade de se formar em música por não se satisfazer com as perspectivas que imaginava conseguir com o diploma de bacharel. Em um segundo momento, quando começou a entender melhor as possibilidades da graduação em música, passou a se identificar com a licenciatura. Quando questionei se ela tinha

consciência da finalidade do curso de licenciatura em música, ela respondeu que sim, que pensava: “eu vou fazer licenciatura pra ser professora. Vou dar aula em escola, vou ter licença pra fazer um concurso e etc.” (Entrevista com Cecília). Parece que Cecília escolheu a licenciatura por reconhecer em si facilidades para executar algumas atividades que caracterizam a natureza do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2014), ao tratarem da natureza interativa do trabalho docente, afirmam que este é feito sobre e com os seres humanos e que, por isso,

evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33).

O estagiário Osvaldo conta que fez o primeiro vestibular para o curso de licenciatura em música logo que terminou o ensino médio e não foi aprovado. No ano seguinte ele se dedicou a estudar os conteúdos que sabia que seriam cobrados na prova específica de música e, então, foi aprovado para o curso de licenciatura em música. Quando perguntei para ele sobre a escolha do curso de licenciatura, ele me explicou que foram dois os motivos que o levaram a tomar essa decisão. Primeiro, ele percebia que o nível de conhecimento musical de alguns colegas que já cursavam o bacharelado era mais elevado que o que ele tinha e que, por isso, pensava que não passaria na prova específica para o curso de bacharelado em violão. Segundo, ele entendia que a licenciatura seria um curso para formá-lo como professor e já tinha intenção de atuar nessa profissão.

Osvaldo: Aí eu já tinha claro o que era licenciatura. Eu sabia que tava fazendo pra ser professor. Mas, de certa forma, eu também sabia que o bacharelado era um nível maior. E eu via que tinha pessoas... já conhecia alguns que tocavam pra caramba. E aí eu falei: “vou tentar pra licenciatura porque eu sei que eu passo na licenciatura”. O bacharelado... eu não queria correr o risco de ficar mais um ano todo estudando.

Queria passar logo. E aí eu passei em 2013, mas já com essa noção de querer ser professor e com a paixão interna de ser professor (Entrevista com Osvaldo).

Escolher a licenciatura por entender que a prova de conhecimentos específicos exige menos conhecimento instrumental também foi um motivo identificado na pesquisa de Prates (2004). A autora afirma que “a maior facilidade de ser aprovado no teste específico de seleção antes do vestibular [apresentou-se] como um peso inicial considerável para a escolha pelo curso de licenciatura” (PRATES, 2004, p. 60). Cereser (2003), em sua pesquisa com licenciandos em música, também afirma que, “quanto à questão da escolha da licenciatura em música, os dados revelam que ela ocorre devido ao fato da prova específica ser menos exigente do que a do bacharelado” (CERESER, 2003, p. 72).

Outro motivo identificado por Cereser foi “a realidade do mercado de trabalho” (CERESER, 2003, p. 73). Isso tem relação com a forma com que a estagiária Ahri decidiu pelo curso de licenciatura. Ao precisar escolher, no vestibular, entre bacharelado e licenciatura, Ahri partiu do pressuposto que o instrumento que tocava, a flauta doce, não era um instrumento de orquestra e, por isso, não se interessou pelo bacharelado. Ahri diz que o campo de trabalho que enxergava para atuar com seu instrumento seria a musicalização, então, a licenciatura poderia prepará-la para esse mercado de trabalho. Outro fator que a influenciou a decidir pela licenciatura foi o entendimento que tinha sobre o curso, pois pensava que o mesmo tinha foco no seu instrumento. Essa confusão pode ter se dado pela exigência de escolher um instrumento musical para realizar a prova de habilitação específica. Segundo Ahri, demorou um pouco para ela perceber que esse modo de entender o curso estava equivocado.

Ahri: E aí eu ingressei não sabendo disso da licenciatura em música. Apesar de ter o instrumento em proficiência, eu não sou licenciada em flauta doce. Eu sou em música, no caso. Eu sou licencianda em música. Isso custou um pouquinho [para entender]. Então, desde que eu ingressei no curso, essas coisas foram se consolidando. Que é licenciatura em música. Que é de dar aula de música no geral (Entrevista com Ahri).

Já o estagiário Fabio passou a se interessar pela formação de professor a partir do contato que teve com o dono de uma escola de música na qual trabalhava, que era licenciado em música e organizou um grupo de estudos com os professores da sua escola que não tinham formação superior em música. Foi a partir desse grupo de estudos e do contato com um licenciado em música que Fabio se interessou pela licenciatura.

Fabio: Era um grupo de quatro professores de lá [da escola de música em que eu trabalhava]. Os únicos [professores] que não tinham graduação. E ele [o dono da escola] sempre teve a ideia de trabalhar só com pessoas graduadas. Ele achava muito estranho ter gente não graduada dando aula (Entrevista com Fabio).

Assim como Fabio, Pérola se interessou pela licenciatura em música durante o trabalho como professora. Pérola conta que sua relação com os alunos e com os professores de música do projeto de música do qual participava como aluna era bastante próxima e que eles passavam bastante tempo juntos. Foi nesse ambiente que Pérola começou a observar os professores de música e a perceber que eles se diferenciavam de seus professores da educação básica. Para ela, os professores de música eram mais próximos de seus alunos, enquanto os professores da educação básica mantinham contato com os alunos somente durante a aula. Quando tinha 15 anos, surgiu a oportunidade de atuar como monitora nesse projeto de música e Pérola ocupou a vaga.

No ensino médio Pérola voltou a ter aula de música no ensino regular e foi nesse momento que percebeu que gostaria de trabalhar como professora de música. Durante seu trabalho como monitora no projeto de música, Pérola teve colegas que estavam cursando a licenciatura em música. Ela lembra que a concorrência para conseguir passar no vestibular da UFRGS era muito grande e demonstra que não vislumbrava muito essa oportunidade. Explica que um colega que trabalhava junto com ela no projeto de música conseguiu ser aprovado para cursar a licenciatura em música e isso a encorajou. Além disso, a oportunidade de entrar na universidade pelo sistema de cotas tornou maior a possibilidade de ingressar no curso superior.

Pérola: também fui vendo [meu colega de trabalho] estudando música e conseguindo entrar na faculdade e tal. Aí eu [pensei:] “ah, eu tô gostando. É uma coisa que eu gosto de fazer, que me agrada estar com esse pessoal”. Aí eu pensei: “se eles conseguem, eu também consigo”. Porque tem esse... ah, pra entrar e fazer vestibular na UFRGS é muito difícil. Assim, no universal. Aí depois que fizeram as cotas, aí ficou mais fácil. [Por]que eu entrei pelas cotas (Entrevista com Pérola).

Helena é a única estagiária que já era bacharel em música quando escolheu iniciar o curso de licenciatura. Quando Helena estava nos últimos semestres de sua primeira graduação, foi convidada para trabalhar em um curso de licenciatura em música à distância. Essa experiência e o fato de não querer parar de estudar fizeram com que decidisse realizar o curso de licenciatura em música.

Helena: A minha escolha foi, uma, porque eu não queria parar de estudar. Eu tinha 21 anos quando eu terminei a faculdade. E eu não me sentia preparada pra fazer o mestrado (...). E, [em segundo lugar], um ano antes de terminar a faculdade, eu trabalhei num curso de música à distância. De licenciatura em música à distância. E lá, eu tive um contato bem legal com essa parte da educação, né? E foi aí que eu tive vontade de fazer a licenciatura (Entrevista com Helena).

Os motivos apresentados pelos estagiários que os levaram à escolha do curso de licenciatura em música são diversos. O que identifico como comum a todos os estagiários é o entendimento de que o curso se destinava à formação de professores. O fato de entenderem a finalidade do curso e escolherem realizá-lo mostra também que todos os estagiários tinham a intenção de se formar professores, o que confere uma particularidade ao caso estudado, já que pesquisas apontam outros motivos como justificativa para a escolha do curso de licenciatura em música.

Na pesquisa realizada por Gomes (2016) com licenciados de instituições de ensino superior do estado do Paraná, “Entre as razões [apresentadas] para a escolha do curso de licenciatura em música, a preponderante é o gosto pela música” (GOMES, 2016, p. 113), apesar de vários licenciados também terem escolhido o curso por buscarem a profissionalização como professor de música. Na pesquisa realizada por Mateiro (2007), menos da metade dos

pesquisados “afirmaram no questionário a vontade de se tornarem professores” (MATEIRO, 2007, p. 102). O fato da principal razão pela escolha da licenciatura ser o intuito de “aperfeiçoar os conhecimentos musicais” contribuiu para a conclusão da autora de que a escolha da licenciatura pode se configurar como “um meio de alcançar outros objetivos” (MATEIRO, 2007, p. 102).

Todos os estagiários que participaram desta pesquisa, já na escolha do curso, não só compreendiam a finalidade da licenciatura de formar professores de música como, também, se identificavam com essa proposta. Existia ali o reconhecimento de uma profissão a ser aprendida e uma busca por saberes para exercê-la. Mesmo Fabio, Helena e Pérola, que já atuavam ensinando música antes do ingresso na licenciatura, sugerem, ao justificar a escolha do curso, a necessidade ou a utilidade de uma formação para dar continuidade ao exercício da docência de música. A escolha do curso sugere desejo de investir na atuação profissional.

É importante, entretanto, levar em conta que os estagiários relatam sobre o momento da escolha do curso de licenciatura de maneira retrospectiva, e esse relato pode estar carregado de reflexões que aconteceram durante o curso.

4.3 O reconhecimento gradual da natureza do saber específico da profissão

Apesar de sinalizarem uma confiança na licenciatura em música, alguns estagiários contam que, no início do curso, não viam sentido em disciplinas que frequentavam. No primeiro ano de graduação, Cecília teve dificuldade para entender a finalidade de algumas cadeiras do curso. Ela explica que não via sentido e nem entendia para que elas serviriam.

Cecília: Eu ficava [pensando]: “tá, mas aonde é que isso vai me levar?”. Não sei bem ainda o porquê... eram peças de um quebra-cabeça que eu não conseguia visualizar a imagem que elas precisavam formar, digamos. Então, eu ia fazendo na insistência. Tem que fazer? Vou fazer (Entrevista com Cecília).

Embora Cecília tenha escolhido o curso de licenciatura sabendo que tratava da formação de professores, parece não reconhecer a formação desse profissional nas disciplinas e nos conteúdos que vivenciou no início de sua graduação. Ela lembra que a imagem do quebra-cabeça, que não conseguia visualizar no início do curso, começou a ganhar forma quando, durante seu estágio, foi para a escola de educação básica.

Aline: E aquelas disciplinas que você falou lá do início [da entrevista], que eram peças soltas de um quebra-cabeça. Quando que elas começaram a mostrar qual a imagem que elas tinham que formar, por exemplo?

Cecília: Acho que quando eu fui pra escola. Quando eu fui fisicamente para a escola.

Aline: Você foi antes do estágio ou foi só no estágio que você foi?

Cecília: Não, só no estágio. Quando eu entrei na escola. Porque, por exemplo, tinha uma disciplina de organização da escola básica. Sociologia e não sei o quê. Políticas e não sei o quê. Nem me lembro mais o nome da cadeira. Mas que era da escola. Coisas da escola mesmo. Que não faziam sentido pra mim. E agora eu vejo que tem essa necessidade. De tu entrar na escola, de ver o projeto pedagógico da escola. Isso tu vê nessas cadeiras. Mas, como tu não tá na escola, tu não consegue entender pra quê tu tá vendo aquilo. Ou, tipo, pra que que tu vai usar aquilo. Nesse sentido. Quando tu entra na escola, vem a necessidade de tu entender a estrutura da escola. Como é que funciona? Quem é que repassa o dinheiro? Como a escola tá ligada com a estrutura política? Sabe? Aí sim, aí as coisas começam a se encaixar. Tu vem de fora pra dentro, parece.

Aline: Como assim?

Cecília: Tu vê as coisas de longe nesse processo. Tu vem vindo de longe pra juntar tudo isso que tu viu quando tu chega na escola. É tipo: “ah tá, agora entendi porque que estudei, tipo, organização da escola básica e etc, etc”. Acho que é isso. (Entrevista com Cecília)

Cecília conta que o que os conteúdos e disciplinas que vivenciou no início do curso foram fazer sentido quando passou a vivenciar o espaço da escola de educação básica como estagiária. Roldão (2007) afirma que “existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer” (ROLDÃO, 2007, p. 97). Essa afirmação expressa bem o que é relatado por Cecília, pois foi quando passou a vivenciar e compreender a natureza da função docente

que reconheceu a necessidade de certos conhecimentos para sua formação como professora.

Em consonância ao relatado por Cecília, Fabio também fala sobre a falta de sentido que sentia nas disciplinas cursadas no início do curso. Ele refere-se especificamente a três disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação (Faced): Organização da escola básica, Políticas da escola básica e Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais (PPC, 2005, p. 28). Assim como Cecília, a falta de sentido atribuída por Fabio a essas disciplinas se dá, segundo ele, pelo fato de não estar vivenciando o espaço do qual essas disciplinas tratavam: a escola de educação básica. Para ambos, os conteúdos apreendidos no início do curso só foram reconhecidos como necessários quando passaram a atuar como estagiários na educação básica, momento em que puderam ou tiveram que mobilizar diversos saberes vivenciados ou aprendidos ao longo do curso. É no estágio, na prática de ensinar música, de exercer a função que identifica a profissão, que esses saberes parecem ganhar sentido.

Fabio também percebia que as disciplinas que tratavam de conteúdos específicos da música não se direcionavam em nenhum momento para a formação do professor e, por isso, considerou vários dos conteúdos ensinados desnecessários para a docência. Sobre sua percepção em relação à organização do curso de licenciatura em música, Fabio fala:

Fabio: Eu acho que o curso tem três partes, três eixos, que são bem distintos. E é difícil de tu ver uma... [N]as [disciplinas] da Faced eu não vejo muito sentido. Tem que ter. Ok. [São] as obrigatoriamente por causa de todas as licenciaturas. Sei lá.

Aline: Eu não sei quais são as [disciplinas] que a Faced dá. É tipo didática?

Fabio: Políticas da educação, Organização da escola básica, uma cadeira que é sobre inclusão social, não sei o que lá... E mais alguma outra.

Aline: E fazia só a turma de música?

Fabio: Não, todas as licenciaturas.

Aline: Ah...

Fabio: Aí tem as cadeiras universais da música, que não estão nem aí se tu faz licenciatura ou não. São tudo igual.

Aline: Harmonia? Esse tipo de cadeira?

Fabio: Isso. Que, convenhamos, tem coisa ali que tu não vai ensinar nunca. Nunca em escola. E tem as cadeiras da licenciatura em música. Que até fazem uma ponte com a[s

disciplinas da] Faced e com as cadeiras universais [da música], mas é muito... Mais ou menos (Entrevista com Fabio).

Fabio identifica campos que caracterizam os saberes da profissão: música, educação e “as cadeiras da licenciatura em música”, que fazem referência ao campo da educação musical, como se percebe no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS. Seguindo as orientações legais, o Projeto propõe uma organização curricular de forma a propiciar “o desenvolvimento de uma sólida formação básica no campo da música e da educação musical, contemplando saberes e habilidades musicais e pedagógico-musicais inerentes a espaços diversificados de atuação profissional” (PPC, 2005, p. 4). Fabio sinaliza, entretanto, que a articulação entre os campos que caracterizam os saberes da formação não é tão clara como ele gostaria que fosse.

Ahri também lembra que não via sentido nas disciplinas que cursou no início da graduação. Da mesma forma que Cecília precisou de tempo para visualizar a imagem do “quebra-cabeça”, Ahri precisou de tempo para entender a finalidade das disciplinas do curso. Sobre o processo de formação docente, Ahri explica que “tudo isso que tu passou, leva um tempo pra que tu consiga pensar: 'bah, agora eu entendo porque que a gente estudou isso” (Entrevista com Ahri).

Apesar das dificuldades encontradas no início do curso, no momento do estágio, próximos de finalizar o curso de licenciatura, os estagiários vêm sentido no processo de formação docente pelo qual passaram. Os estagiários conversaram sobre isso em um dos encontros de orientação na universidade. A conversa foi desencadeada pela fala de Fabio quando contava sobre como percebia seu desempenho no estágio.

O diálogo demonstra que a orientadora não tinha feito qualquer correção no planejamento de Fabio, que comemorou o fato de ter conseguido fazer um bom trabalho. O retorno positivo da orientadora parece funcionar como uma forma de reconhecimento pelo outro, que leva ao sentimento de satisfação e realização. Os colegas estagiários, que ouvem o relato de Fabio, ficam felizes por ele e também reconhecem que estão melhorando no desempenho das atividades de estágio.

Luciana: Então, o plano de aula tava bom mesmo. Eu não tinha [o que corrigir]...

Fabio: Quando ela dá ok, tá ok, né, mano?. Ela sabe o que tá fazendo.

Fabio fala olhando para os colegas e todos retribuem com sorrisos. Parecem estar felizes por Fabio.

Cecília: Eu ganhei “ótimos relatórios” também. Tu não tá bem.

Luciana: É?

Cecília: Lembra que tu escreveu: “ótimos relatórios”?

Luciana: Gente, eu sou um monstro mesmo. Mas seus relatórios estavam bons.

Cecília: Estavam bons mesmo.

Helena: Gente, calma. A gente melhora também. A gente tem capacidade de melhorar.

Todos estão sorrindo (Observação 13).

A conversa que segue vai ao encontro do que Ahri havia falado na entrevista sobre a necessidade de tempo para que as coisas façam sentido. Ainda conversando sobre o impacto que o curso de licenciatura teve nos estagiários, Helena conta sobre uma conversa que teve com um amigo e sobre como sua percepção em relação à música mudou ao realizar o curso de licenciatura.

Helena: Eu falei: “cara, uma das coisas que mais me faz pensar, fazendo a licenciatura, eu consegui pensar muita coisa diferente da coisa de músico, né? Porque eu, a vida toda foi conservatório, músico de orquestra, tipo assim, um projetinho de solista, né? E aí, quando eu comecei na licenciatura, eu comecei a ver uma outra parte da música que nunca tinham me apresentado. Eu nunca parei pra pensar em música como, sei lá, por exemplo, uma coisa que tanto se fala é [a música como] agente de transformação na vida de alguém. Nunca, sabe? Eu, realmente, nunca [pensei assim]. Você nunca para pra pensar nessas coisas. E aí a gente tava conversando de como, ainda, no nosso meio, as pessoas todas, os bacharéis em instrumento, né? Principalmente os de orquestra, eles se formam e aí tem todo um negócio. Tem que fazer mestrado, tem que ser solista, tem que ser um bom músico de orquestra e...

Luciana: E nem sabe o porquê, né?

Helena: E ninguém sabe porquê. Ninguém sabe pra quê. Aí eu falei pra ele: “cara, você já parou pra pensar nisso?” Aí quando tu fala assim: “não, eu não vou fazer mestrado. Eu tô fazendo licenciatura. Não, eu tô fazendo licenciatura” (Helena parou de falar por um momento e fez uma cara de surpresa, imitando a expressão que ela encontra quando fala sobre isso).

Cecília: “Por quê?”

Helena: Por que tu não foi pra Europa? Por que tu não foi não sei pra onde?

Fabio: É. Eu acho que é a graduação de música que mais faz sentido, sem sombra de dúvida. A licenciatura.

Helena: Eu também acho. Exatamente. Ela faz muito mais sentido.

Os demais estagiários concordam, balançando a cabeça positivamente. (Observação 13).

Nesse diálogo, primeiramente, os estagiários percebem que estão melhorando no desempenho das atividades de estágio. Fabio comemora o fato de ter conseguido fazer um plano de aula completo e Cecília, o fato de ter escrito bons relatórios. Helena demonstra acreditar no seu desenvolvimento e no dos colegas como futuros professores e, então, passa a falar sobre como percebe o sentido do curso de licenciatura e sobre como o curso contribuiu para modificar sua relação com a música. Fabio conclui, e Helena concorda, que a licenciatura é o curso “que mais faz sentido”. Esse “sentido” atribuído ao curso de licenciatura é justificado por meio de comparações que os estagiários fazem com as demais habilitações do curso de música.

Cecília: Mas o que que o bacharel em música popular vai ser?

Fabio: É, o que que ele vai fazer, afinal de contas?

Luciana: A mesma coisa que nós.

Fabio: Vai ser músico de palco? Ele poderia ser sem a graduação.

Cecília: A maioria já dá aula também.

(...)

Fabio: A pergunta que eu mais cansei de responder foi: tu não fez música popular?

Luciana: É?

Fabio: Inclusive de professores de violão daqui, sabe? E eu falava: “cara, porque não faz sentido. Eu já sou professor de música em escola de música e o máximo que eu vou conseguir com esse diploma é isso”. Eles ficavam me olhando assim (Fabio fez uma expressão como quem está pensando).

Helena: Por exemplo, a diferença do bacharelado no instrumento, no meu instrumento, o clarinete, pra alguém que fez um conservatório tipo a [F]OSPA¹, [é] pouca diferença. (Observação 13).

Parece que, para os estagiários, o “sentido” atribuído ao curso de

1 Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre. Trata-se de um “complexo musical educativo” que, juntamente à Secretaria do Estado da Cultura, mantém uma orquestra, um coro sinfônico e uma escola de música. Helena, nessa fala, compara o curso de bacharelado em música da UFRGS ao ensino de instrumento oferecido pela escola de música da FOSPA.

licenciatura e a falta de “sentido” das demais habilitações do curso superior em música estão relacionados com a profissão para qual cada curso forma. Para atuar como professor de música, o curso superior, isto é, a licenciatura, parece fazer diferença, ao menos, parece abrir mais espaços de atuação profissional, ao contrário da atuação como músico popular ou como instrumentista, que, para Helena, não demanda nem mesmo formação superior. Além disso, o diálogo entre os estagiários sugere que a docência de música é uma profissão que necessita de uma formação em nível superior, o que dá sentido ao curso e, ao mesmo tempo, parece valorizar a própria profissão. Uma vez que atribuem “sentido” ao curso que estão realizando, os estagiários passam a confiar no processo formativo até então percorrido.

Essa confiança no curso se intensifica com a realização do estágio. Fabio afirma que foi para o estágio “disposto a aprender” (Observação 12). Ele conta que acatou o conselho de sua orientadora, dado no semestre anterior, sobre “se deixar ser tocado” e, assim, se posicionou de maneira mais aberta para aprender com o curso.

Fabio: Teve uma coisa que tu falou no semestre passado, que eu fiquei matutando durante as férias, que é “se deixar ser tocado”. Que, às vezes, o cara vem... tem que ir baixando a bola, né?

(...)

Pérola: Não, eu acho que é o caso de ter a humildade, né?

Luciana: É...

Pérola: A gente tá aqui é pra aprender. Tem coisas que a gente pode saber e outras, não. Mas aí vai da discussão, né? (Observação 12).

O complemento de Pérola à fala de Fabio mostra que concorda com o colega em relação à importância de reconhecer que tem aprendizados para construir. Eles percebem mais claramente o que precisam aprender e o que aprenderam a partir do que vivenciam no campo de estágio. Em um de seus relatórios, Pérola escreve: “esta é apenas a minha sexta observação e já aprendi muito e sei que ainda tenho bastante coisas para aprender até o final do ano, minhas expectativas são as melhores” (Relatório de aula de Pérola). Além disso, quando escreveu seu relatório final, Pérola reafirmou sua disposição para aprender, nomeando seu posicionamento como quem está de

“coração aberto”: “durante esses quase três meses em que estou fazendo o estágio, perdi alguns receios e aprendi muitas coisas, sei que ainda tenho muito mais coisas para aprender, mas, estou de 'coração aberto' e mais confiante para o próximo semestre” (Relatório final de Pérola).

Oswaldo procurou apontar em seus relatórios os princípios orientadores que havia aprendido a partir de cada atuação em sala de aula. Foi a orientadora quem pediu aos estagiários que refletissem sobre o que estavam aprendendo a partir de suas observações e práticas e que apresentassem isso por escrito no relatório de aula. Oswaldo foi o único estagiário que buscou fazer isso em todos os relatórios. Ainda que nem todos os apontamentos trazidos por Oswaldo se configurassem como princípios norteadores de sua prática pedagógica, o esforço que teve para extrair daquela experiência algo que pudesse levar com ele também se apresenta como uma disposição para aprender.

Oswaldo, em um de seus relatórios, ressalta momentos em que pôde dialogar com a supervisora, momentos considerados “valiosos” e proveitosos.

Consegui conversar no final da aula com a supervisora e, desta vez, também pude conversar com ela antes da aula, pois fui convidado por ela para tomar um café, na sala dos professores. Esses minutos que estamos sem os alunos por perto são muito valiosos e tento aproveitá-los ao máximo para consultá-la sobre o que já passou e o que está por vir, quanto ao planejamento das aulas, alunos e outros assuntos diversos (Relatório de aula do Oswaldo).

A primeira aula que Fabio ministrou no seu campo de atuação foi bem-sucedida e fez com que Fabio se sentisse “aliviado e orgulhoso com a minha performance como professor nessa primeira aula” (Relatório de aula Fabio). Já na segunda aula, Fabio sentiu dificuldade para envolver os alunos na aula, pois, na sua percepção, alguns não estavam dispostos a realizar as atividades. No relatório sobre essa aula, Fabio escreve: “estou aqui aprendendo, quero justamente passar por situações adversas, situações que me animem e, ao mesmo tempo, me tirem da minha zona de conforto” (relatório de aula Fabio).

Quando a orientadora pergunta sobre como será a autoavaliação que eles terão que fazer ao final do semestre, percebo na fala dos estagiários que

estão satisfeitos e realizados com seus desempenhos.

Luciana: vocês já sabem que notas vocês vão se dar no fim do semestre?
Ahri: balança a cabeça com sinal positivo, com bastante convicção.
Cecília: Ah, nem pensei nisso.
Osvaldo: Sim.
Ahri: Claro, né?
Luciana: Qual? Falou tão convicto.
Osvaldo: A.
Luciana: E a Ahri?
Ahri: A.
Luciana: E o Fabio?
Fabio: Ainda não sei.
Ahri: Ah, sabe sim. Mimimi.
Cecília: Mimimi.
Fabio: Acho que é A.
Cecília: Eu não sei. Acho que A também, né? Já que todo mundo tá se dando A...
Osvaldo: Todo mundo merece A. O pessoal tá se puxando (Observação 14).

É a partir do estágio, quando vão para a escola e passam a vivenciar, ainda que de maneira controlada, já que é uma atividade supervisionada, o exercício da profissão, que os licenciandos conseguem olhar de maneira retrospectiva para as disciplinas do curso e compreender a necessidade daqueles saberes. A aproximação com a atuação profissional, que se dá pela presença na escola, pela observação de um profissional em ação (o supervisor de estágio) e pela própria prática de ensino de música, possibilita que os estagiários reconheçam que a profissão exige saberes específicos para seu exercício.

Roldão (2005) trata o saber específico como caracterizador indispensável de uma profissionalidade. Segundo a autora, é necessário reconhecer que, para o exercício dessa profissão, se faz necessário “dominar um saber próprio que os outros não dominam” (ROLDÃO, 2005, p. 109). A função do professor se diferencia pelo ato de ensinar e é nesse ato, realizado pelo supervisor de estágio ou por eles próprios, que os estagiários parecem reconhecer a necessidade de um saber específico do professor. Esse posicionamento parece evidenciar indícios do reconhecimento da profissão do professor de música, entendendo que me disponho a um aprendizado, a

construir certos saberes, na medida em que passo a confiar na sua necessidade para o exercício de uma profissão.

O entendimento de que os saberes vivenciados ao longo do curso ganham sentido a partir da inserção no campo de estágio indica a natureza do saber específico da profissão: trata-se de um conhecimento complexo, que ganha forma somente na atuação. Para Roldão,

a formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* – que se configura como 'prático' (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Algumas falas dos estagiários permitem identificar campos que configuram o saber do professor de música: música, educação e educação musical. Os estagiários parecem reconhecer a pertinência de saberes definidos pelo curso, mas, ao mesmo tempo, criticam o curso por não apresentar esses saberes de modo vinculado à função específica de ensinar música. Por outro lado, algumas falas indicam que a formação é entendida como um processo ao longo do tempo, que vai se aproximando, progressivamente, da função de ensinar: é um processo “de fora para dentro”, de longe para perto.

Para Jorro (2014), o momento em que o estagiário conecta os conhecimentos aprendidos durante o curso de formação com sua prática docente é caracterizado como o segundo nível do processo da profissionalidade emergente, denominada *reconhecimento pontual*. Para que esse nível da profissionalidade emergente aconteça é necessário que o sujeito em formação docente assuma uma situação real de ensino. Nesse caso, essa situação se caracteriza pelo momento em que os estagiários vão para seus campos de estágio e, como apresentado nos dados, passa a compreender melhor a necessidade de um corpo de saberes para o exercício da profissão.

4.4 O desenvolvimento do pertencimento a partir de interações e compartilhamentos

A orientação de estágio dos licenciandos que participaram desta pesquisa acontecia semanalmente, por meio de encontros na Universidade, que reuniam todos os estagiários e a professora orientadora. Tratava-se, portanto, de uma orientação coletiva.

Durante a observação dos encontros de orientação, pude perceber que havia uma rotina na sua realização. O início dos encontros costumava acontecer de maneira gradativa, já que, quase sempre, os estagiários não chegavam todos de uma só vez. Conforme os estagiários iam chegando, iniciavam-se as primeiras conversas do encontro. No primeiro encontro que observei com registro em vídeo, Pérola foi a primeira estagiária a chegar. Descrevi o início desse encontro da seguinte maneira:

Pérola conversou com a professora Luciana sobre a gripe que teve na semana passada e também mostrou uma bolsa que ganhou de seu filho em comemoração ao dia das mães. Cecília e Fabio chegaram na sequência e a conversa entre eles estava em torno de comidas agradáveis de se comer no inverno. Helena e Osvaldo chegaram por último e passaram a participar da conversa (Observação 08).

Os assuntos trazidos por Pérola são oriundos do que viveu durante sua semana. O assunto sobre comidas agradáveis de se comer no inverno se dá pela baixa temperatura que todos vivenciaram durante a semana. A conversa que se inicia na sequência trata da documentação exigida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a realização do estágio.

Pérola perguntou se a SMED exige que os documentos que autorizam sua entrada na escola para realização de estágio sejam reunidos novamente no segundo semestre. A professora Luciana respondeu afirmativamente. Ahri chegou por último e, percebendo o assunto que estava sendo discutido, perguntou se terá problemas com a carga horária de estágio, já que o documento que autoriza a entrada na sala de aula só foi liberado agora (Observação 08).

Esses assuntos já não são aleatórios como os anteriores, pois passam a

tratar de assuntos relacionados ao estágio. Entretanto, ainda são assuntos que caracterizam o momento de chegada dos estagiários para o encontro, pois decorrem de acontecimentos vividos pelos estagiários durante a semana. Na sequência, Helena comenta sobre uma notícia que ouviu e que pode interferir na realização do estágio.

Helena comentou que na próxima semana haverá assembleia e é possível que o município entre em greve. Ela, após dar a notícia, perguntou como ficam as horas de estágio e se o campo de estágio entra em greve. A professora Luciana explicou que eles não perdem o semestre por causa da greve. (Observação 08).

No segundo encontro observado com registro de vídeo, os assuntos são ainda mais variados.

O encontro começa com conversas relacionadas às roupas que usamos no inverno. Conversamos sobre as cores escuras que costumamos usar, os vários casacos que precisamos colocar e a dificuldade de fazer com que as roupas mais grossas sequem. O assunto seguinte é sobre o feriado que acontecerá na semana seguinte. Ahri avisou que seu aniversário será na próxima semana. Todos comentaram sobre suas datas de aniversário e sobre os signos de cada um. A partir dos signos, comentaram também sobre a personalidade deles (Observação 09).

A conversa sobre a personalidade de cada um possibilita que cada estagiário diga como se percebe e também oportuniza que os colegas digam como percebem uns aos outros, como mostra o trecho a seguir.

(...)

Luciana: Ah, a Ahri é [do signo de] gêmeos, já?

Ahri: Sou.

Fabio: Ah, igual minha irmã. Deve ser brava.

Cecília: A Ahri?

Luciana: Não.

Ahri: Ah, eu me estresso fácil. Não deveria ser assim. Mas eu me irrito fácil com algumas coisas.

Helena: Ahri, pelo amor de Deus, eu não te imagino brava. Eu não te imagino estourando com ninguém.

Ahri: Não. Eu sou meio grosseira, sabe?

Luciana: Oi?

Helena: Oi? Cuma?

Ahri: Eu me estresso fácil...

Todos falaram ao mesmo tempo, mostrando que estavam

impressionados com o fato de Ahri se achar grosseira.

Ahri: ... eu não queria ser assim (...). É que é com pessoas mais próximas. É que vocês não fizeram nada, tipo... nunca fizeram nada pra que eu me expressasse assim.

(...)

Ahri: Mas, no geral, é assim. Tipo: eu posso tar brava agora, mas, depois, eu vou tar de boa e esqueço, sabe? Pra mim, é bem tranquilo esquecer as coisas.

Cecília: Ah, pra mim, não.

Ahri: Se é uma coisa séria, eu não vou ter a mesma...

(...)

Pérola: É, eu sou daquelas que deixa passar uma vez, deixa passar... na terceira não passa.

(...)

Cecília: Sou. Não, eu sou brava. É minha raça de índio. Minha vó era brava.

Luciana: Helena também é brava.

Helena: Mas eu sou bem melhor agora do que a quatro anos atrás.

Todos acharam graça.

Helena: A minha família fala isso, muito assim. Que eu mudei muito. Eu era...

Fabio: Tu era mais brava ainda?

Helena: Era muito briguenta. Você não tem noção.

Fabio: Meu Deus!

Luciana: Eu não era [briguenta], fiquei e agora voltei. Com a família, né?

Pérola: Ah, minha vó diz que eu só sou cabeça dura e birrenta.

Cecília: Só? Só isso!

(...)

Fabio: Sou total a minha mãe. Meu pai é totalmente o inverso, minha irmã mais velha também. São tri dados, tri gente boa. Eu e minha mãe: (faz expressão de indiferente)

Luciana: Minha família não é muito assim, de...

Cecília: Ah, eu sou tri dada. Bem diferente dos meus pais. Mas agora eu sou brava. Também o oposto dos meus pais. Meus pais... eu acho que eu não sou filha deles, né?

Todos acharam graça

Luciana: Na minha família todo mundo é bravo, atacado. É um exagero.

Todos ficaram falando sobre como são suas famílias (Observação 09).

Os momentos iniciais do encontro de estágio são marcados por essas conversas. Podem ser assuntos totalmente desconectados do estágio, como o clima, os signos, a família, os doces que comiam na infância, as performances realizadas na sala ao lado, a situação de ser estudante e mãe/pai ao mesmo tempo, a reforma da cozinha. Ainda que sejam desconectadas dos assuntos relacionados ao estágio, essas conversas possibilitam que o grupo de

estagiários se conheça melhor. Esse tipo de conversa, em que todos passam a compartilhar momentos de suas vidas particulares, permite que os estagiários e a professora orientadora se conheçam para além de questões relacionadas ao estágio. São momentos que contribuem para intensificar o vínculo que eles têm uns com os outros. Todo tipo de assunto parece poder ser discutido nesse momento de chegada para o encontro de orientação, o que também possibilita que os estagiários se sintam à vontade nesse espaço. As conversas que caracterizam o momento de chegada servem também para dar tempo para que todos os estagiários se acomodem em suas cadeiras, retirem seus materiais e se preparem para a orientação de estágio propriamente dita.

Essas conversas iniciais são encerradas, normalmente, com a orientadora conduzindo a turma para o assunto planejado para ser discutido no encontro, que pode ser um tópico do relatório de um dos estagiários, o relato da ida ao campo de estágio naquela semana ou o planejamento das aulas. Os estagiários compartilham suas vivências em seus campos de atuação, seus relatórios e conversam sobre assuntos diversos que emergem da sua vivência nas escolas.

Essas discussões contribuem para que os estagiários consigam compartilhar suas percepções e seus entendimentos sobre o campo em que atuam. Nos diálogos que desenvolvem, os estagiários têm a oportunidade de refletir sobre as situações que vivenciaram no ambiente escolar e discutir sobre as questões que permeiam essa vivência. Tanto a orientadora quanto os estagiários parecem se sentir à vontade para compartilhar experiências que se relacionam com os tópicos em discussão. A orientadora também incentiva os estagiários a procurarem textos que tratem do tópico em discussão, com a intenção de ajudá-los a compreender melhor os contextos em que atuam.

É comum que assuntos relacionados à profissão do professor de música sejam discutidos a partir da vivência dos estagiários nos campos de estágio. Essas discussões, apesar de estarem relacionadas com os relatórios de estágio, se configuram como um momento distinto, pois tratam de assuntos de maneira mais geral, de forma a buscar identificar princípios capazes de orientar a atuação dos estagiários como professores de música.

O planejamento de cada estagiário também é discutido coletivamente,

de forma que todos têm oportunidade de contribuir com a elaboração do projeto de ensino ou do plano de aula do colega. O planejamento, de ensino e de aula, apesar de ser desenvolvido individualmente por cada estagiário, é construído coletivamente.

Esses relatos e discussões são interrompidos pelo momento do intervalo, que pode ser iniciado a partir do pedido de um dos estagiários para sair e comprar um café, quando a orientadora abre um pacote de bolachas ou algum estagiário oferece seu salgadinho para os colegas. O compartilhamento de comidas e bebidas acontece em quase todas as aulas e entendo que esse ato aproxima os estagiários. O ambiente que se configura durante o período do intervalo é descontraído o suficiente para que todos se sintam à vontade para conversar de assuntos diversos, de modo muito parecido com o momento de chegada para o encontro. Os assuntos são, quase sempre, dissociados das questões relacionadas ao estágio. Os estagiários estão juntos nesse momento por serem alunos da atividade Estágio de Docência em Música, mas estão tão envolvidos uns com os outros que a conversa sobre outros assuntos flui com naturalidade. Vários dos assuntos conversados durante o momento do intervalo demonstram a preocupação que uns têm com os outros. Em um dos encontros, por exemplo, os estagiários demonstraram preocupação com a agenda de compromissos de Helena. Essa preocupação se deu em função de seu desabafo no início do encontro, quando falou da dificuldade que estava tendo para conciliar todos os compromissos. Em outros encontros, presenciei a preocupação dos colegas com algo relacionado ao filho de Pérola, com a gripe de Osvaldo, com a segurança de Ahri ao relatar que tinha que passar por uma manifestação para alcançar seu destino.

O intervalo dura em torno de 15 a 20 minutos. A chamada para retomar os assuntos do estágio é feita, normalmente, pela orientadora e, às vezes, por iniciativa dos estagiários. No primeiro encontro que observei, próximo de terminar o período que costumam usar para o intervalo, Fabio fala sobre a data que está prevista para acontecer sua primeira aula e, com isso, retoma os assuntos diretamente vinculados ao estágio.

Fabio: Eu começo minhas aulas dia 25 de maio.

Luciana: E você falou de plano... 25 de maio é logo!

Fabio faz sinal afirmativo.

Fabio: Porque ontem eu não tive estágio, que foi dia de cinema. Semana inteira de cinema. Semana que vem também não tem [aula de música].

Luciana: Então, você já começa na outra. E o que que você vai fazer, Fabio?

Fabio: Então...

Fabio olha para mim e faz um sinal de quem se prepara para falar (Observação 08).

Nesse encontro, a discussão em torno do planejamento de Fabio se esvai totalmente quando os estagiários passam a falar das últimas manifestações que presenciaram ou participaram, relacionadas ao início do processo que culminou no impeachment da presidenta da república, Dilma Rousseff. Era comum que assuntos relacionados ao momento que viviam fossem discutidos durante o encontro de estágio. Percebo isso como uma discussão que atravessava os encontros de estágio e que contribuía para que esse fosse um momento de formação integral dos estagiários.

Próximo do horário de término da aula, a orientadora costuma retomar as tarefas que espera que eles realizem durante a semana: melhorar a escrita do relatório, pensar nos objetivos de aprendizagem que identificam na prática de seus supervisores ou planejar as atividades de ensino, por exemplo. Normalmente, assim é sinalizado o momento que indica o final da rotina do encontro de orientação de estágio: com as orientações sobre as tarefas que têm que ser desenvolvidas até o próximo encontro. Os estagiários anotam as solicitações e começam a guardar os materiais, vão se despedindo de mim e da orientadora, enquanto continuam a conversar. Em um dos encontros, por exemplo, comentam sobre como estão percebendo a realização do estágio.

Fabio: Tá passando rápido, né?

Ahri: Tá legal! Tá passando rápido e tá legal!

(...)

Cecília – É verdade

Fabio – É bom, né?

Cecília – É, quando passa rápido é porque é bom (Observação 08).

Percebo os encontros de orientação de estágio como um espaço parecido com a sala dos professores de uma escola de educação básica. A sala dos professores é um lugar que possibilita o encontro desses profissionais.

Nesse espaço, os professores podem compartilhar suas angústias com determinadas turmas e apontar as dificuldades que têm com alguns alunos. É um espaço possível para a discussão sobre os conteúdos que estão trabalhando e sobre como pensam em continuar o assunto tratado. Os professores podem, também, discutir sobre as metodologias que usam, aprender outras maneiras de trabalhar o assunto e compartilhar materiais didáticos. É nesse espaço que os professores se reconhecem como profissionais que compartilham experiências parecidas e podem, por isso, se ajudar. E não são só assuntos relacionados à profissão que são discutidos nesse ambiente. É uma possibilidade de espaço no qual os professores também se reconhecem como pessoas e, por isso, podem compartilhar o passeio que fizeram no final de semana, a comida preferida, a roupa nova que compraram.

O encontro de orientação de estágio se assemelha a esse ambiente. É ali que os estagiários contam suas dificuldades de elaborar o planejamento e de se portar diante da turma. É o momento também em que se veem na oportunidade de fazer sugestões e construir o planejamento junto com o colega estagiário. Eles ouvem os relatos dos colegas e se preocupam com as questões trazidas. Essas preocupações são expressas nos diálogos de ajuda que se consolidam durante o encontro. Cecília afirma que “aqui [no encontro de orientação de estágio] a gente tem várias discussões e vários sentimentos em função do estágio” (observação 14). Ela desenvolve sua afirmação dizendo que todos estão enfrentando situações semelhantes e que, por isso, conseguem discutir assuntos em comum.

No seu relatório final sobre a experiência do semestre de estágio, Cecília escreve que gosta de perceber que ela e seus colegas conseguiram se manter como uma turma unida: “nosso último ano de faculdade (...) e o mais legal é que conseguimos chegar juntos até aqui. Muita coisa acontece em três anos e meio e, mesmo assim, nos mantivemos com a turma unida” (Relatório final de Cecília). Ela afirma que a organização do encontro de orientação de estágio tem influência no seu aprendizado quando diz: “eu penso que parte disso tudo se deve a essas conversas bastante abertas e honestas que tivemos ao longo do semestre” (Relatório final de Cecília).

Pérola escreve que a “turma se relaciona bem e expressa sua opinião; isso deixa um clima muito bom e produtivo” (Relatório final de Pérola). Helena confessa que os encontros de estágio fizeram com que ela se sentisse

(...) à vontade para abrir o coração com os percalços da vida, abrir a mente para entender posições e visões diferentes. Os encontros foram enriquecedores. Ouvir os relatos dos colegas de seus estágios, nossas conversas aleatórias, as risadas, os momentos de descontração, tudo isso, por mais banal que pareça, serve para nos fazer refletir, pensar, ser mais humano. Acho que isto é o mais interessante da relação da turma, a forma como nos relacionamos, como conversamos sobre esse ser um educador mais humano e próximo dos alunos (Relatório final de Helena).

Ahri, em consonância com os demais estagiários, também reconhece o “clima favorável e aberto a discussões, críticas, incentivos e sugestões”. Para ela, devido a esse “ambiente agradável e harmonioso”, todos conseguiram “evoluir muito. Tanto individualmente quanto como turma”. E finaliza, dizendo que se sente “muito feliz com nosso desenvolvimento e nossas relações” (Relatório final de Ahri).

O envolvimento desses licenciandos não se deve somente ao estágio. Ao longo da formação, eles cursaram juntos outras disciplinas. Entretanto, é significativo quando Helena afirma que o encontro de estágio funciona como uma “terapia”.

Luciana: Vocês estão mais agitadinhas.

Helena: Eu não sei se é agitado, eu acho que...

Ahri: Mas é que a gente gosta de... cada um dar exemplo.

Helena: Eu acho que é uma terapia isso, sabe?

Luciana: Ah, não tenho dúvida. Todo mundo fala. Uma vez por semana, né?

Helena: A aula da terapia é essa aqui (Observação 09).

Quando Helena afirma que a aula é como uma terapia, diz de uma maneira positiva, como se considerasse esse momento bom. A possibilidade de relatar, discutir e refletir é tida como positiva pelos estagiários. Além das questões relacionadas à formação docente, também podem conversar sobre os assuntos cotidianos. Assim, o encontro de orientação de estágio se configura como um momento e um espaço interativo, em que um grupo, que está enfrentando uma situação comum, pode compartilhar suas descobertas, suas

angústias e dificuldades e suas conquistas.

Percebo solidariedade e companheirismo entre os estagiários, o que é expresso no relatório final que Fabio escreveu

Ah, os colegas!! Meus colegas. Eu os adoro. Sério, adoro. Muito. E sabe por quê? Porque criamos um clima de “ok, somos amigos e estamos todo mundo nessa barca, então, para que diabos temos que disputar um com o outro?” e é isso que adoro. É esse clima de companheirismo, de bagunça, de risada e de reflexão (Relatório final de Fabio).

Todas essas possibilidades tornam o encontro de orientação de estágio um ambiente acolhedor. É o momento em que os estagiários se encontram com pessoas que estão enfrentando as mesmas dificuldades e tendo as mesmas conquistas. Todos têm condições de pensar e sugerir possibilidades de trabalho, tornando as relações simétricas e fazendo com que todos se sintam parte da situação. Tendo isso em vista, é possível compreender que se trata de encontros interativos. Não se trata de um espaço de competição, mas de um espaço em que se exerce a empatia.

A organização do encontro de orientação de estágio permite que os estagiários possam identificar e compartilhar as relações que presenciaram e vivenciaram em seus campos de estágio. Além disso, no próprio encontro de orientação eles podem se relacionar e, portanto, vivenciar a natureza interativa do trabalho docente ainda durante a formação inicial.

Sobre a natureza interativa do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Segundo esses autores, essas interações não se limitam às relações que envolvem professor e aluno, mas se referem também a todos os indivíduos que estão envolvidos nesse trabalho: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. Trata-se, portanto, de uma atividade entre pessoas, trata-se de relações de trabalhadores (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23). Entendendo que são vários os indivíduos envolvidos nesse trabalho, é preciso

levar em conta que as particularidades de cada um estarão embutidas nessas relações.

A personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se de certo modo um instrumento de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 269).

A compreensão de que a docência trata de relações entre pessoas é vivenciada pelos estagiários. Eles se permitem falar de suas experiências, de seus posicionamentos, de suas preferências, de seus medos, e, assim, proporcionam aos colegas com os quais se relacionam um conhecimento deles como pessoas. Esse conhecimento sobre o outro facilita que eles se ajudem. As sugestões que dão para os colegas durante os encontros sobre como se posicionar diante dos alunos ou sobre como se relacionar com seus supervisores, por exemplo, estão carregadas de considerações que fazem sobre a pessoa para a qual se dirigem. Eles parecem perceber que suas personalidades influenciam o trabalho docente que desenvolvem.

Esse ambiente pode contribuir para facilitar a configuração de uma comunidade de pares, que é assim caracterizada por se constituir por um grupo de pessoas que estão em formação inicial e vivenciando a situação de estágio. Esses pontos em comum permitem que os estagiários se relacionem de maneira a se perceber no outro ou a partir do outro e parecem fazer emergir afinidades e um sentimento de identidade que os une, permitindo-lhes vivenciar o sentimento de pertencimento a um corpo coletivo (Roldão, 2005).

4.5 Adentrar o campo de atuação profissional e compreender a função de ensinar

A entrada no campo de estágio coloca os licenciandos na situação de exercer a docência de música em um contexto específico, que, no caso em estudo, é a escola de educação básica, espaço ainda desconhecido para alguns licenciandos. Para Helena, “tudo é muito novo”. Ela é a estagiária que

mais relata dificuldades em lidar com esse novo contexto.

No primeiro encontro de orientação que observei, a orientadora aproveitou o momento em que todos falavam sobre sua carga horária e conduziu a conversa para o que havia lido no relatório de Helena. Helena havia escrito em seu relatório que estava enfrentando uma situação de “dualidade profissional” e que isso estava dificultando sua atuação profissional e como estagiária. A dualidade profissional que Helena descreve se dá pela sua profissão de instrumentista, uma vez que já é bacharel em música. A outra profissão a que Helena se refere é a de professora, para a qual está sendo formada. Helena escreve:

Terceiro dia de estágio e tive uma semana bem corrida e estressante. Difícil não deixar isso afetar na vontade de ir para aula e na produtividade em sala de aula, ainda não sei lidar com isso e, pra mim, é tudo muito novo. A dualidade profissional tem pesado bastante nesse momento, em que ser instrumentista profissional e ativa como músico de orquestra e cachê acaba cansando bastante, mas aí tem o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], tem que ter ideias para o estágio... Enfim, o terceiro dia não foi um dia animado (Relatório de aula de Helena).

Para Osvaldo e Fabio, que também atuam como músicos e como professores de instrumento enquanto fazem o estágio, a “dualidade profissional” não é apontada como um problema. Ao ser solicitada pela orientadora que comente com os colegas sobre o que está passando, Helena deixa mais claras as dificuldades que vem enfrentando.

Helena: Tá bem complicado. Tá pesado pra caramba. Eu tenho não é nem uma vida dupla, é quádrupla. São muitas coisas. Coisas pessoais. Por exemplo, tenho que trabalhar muito mais porque meu marido está desempregado e não consegue de jeito nenhum trabalho (...). Então, acaba, como aparece muita coisa pra eu fazer, eu tenho que pegar tudo que aparece. Tem que fazer cachê extra. Tem que fazer tudo que acontece. Então isso é muito pesado pra mim, né? Não sobra tempo pra fazer quase nada. E aí, acaba que eu tô extremamente sobrecarregada. É muito difícil inclusive ter ideias pra fazer as coisas porque tá tão cheio. Na última aula [de estágio na escola] que eu fui, eu tava extremamente irritada (...). (Observação 08).

Helena prossegue:

Helena: Nunca convivi com essas situações. Nunca convivi com essa faixa etária de idade, né? Então, é tudo muito novo. O fato de estar numa sala de aula é também um fato muito novo pra mim, né? Sei lá, eu não fui com expectativas. Eu cheguei lá pra ver o que que acontece. E é bem diferente das coisas que eu imaginava acontecer (Observação 08).

Além das dificuldades apresentadas por Helena para atuar no contexto da educação básica, existe a necessidade de adaptação de todos os estagiários aos procedimentos e normas da atividade de estágio. Embora alguns estagiários já atuem como professores de música enquanto cursam a graduação, realizar o estágio exige que eles se portem de maneira diferente, já que estão na posição de estudantes.

Um exemplo de procedimento exigido ao realizar o estágio é a elaboração do plano de aula. No encontro de estágio que aconteceu logo após a atuação de Osvaldo em sua turma de estágio, a orientadora pediu que Osvaldo contasse sobre como tinha sido o processo de elaboração de seu plano de aula. Como nessa observação eu ainda não estava fazendo registro com vídeos, fiz a transcrição do encontro de estágio a partir das minhas anotações do diário de campo. Em minha transcrição escrevo a forma como Osvaldo contou sobre como foi elaborar seu plano de aula:

Osvaldo contou, então, que havia escrito um planejamento e enviado para a professora Luciana, que o corrigiu e devolveu. Osvaldo contou que, quando incluiu as correções de Luciana, logo enviou para a professora supervisora. A professora Luciana disse que o segundo ficou bem melhor do que o primeiro, mas que Osvaldo deveria ter enviado para ela, mesmo depois de ele ter feito as primeiras correções e, só depois que ela autorizasse, poderia enviar para a professora supervisora. Alertou os demais estagiários que esse é o processo que o planejamento deve percorrer (Observação 07).

Osvaldo foi o primeiro do grupo de estagiários a elaborar e desenvolver um plano de aula. Portanto, esse processo de escrever o plano, enviar para correção e enviar para a supervisora somente com a autorização da orientadora, era um processo novo que estava sendo apresentado aos

estagiários. Até então, nenhum deles havia vivenciado esse processo. Dessa forma, o relato de Osvaldo, além de contribuir para explicitar a forma como elaborou seu plano de aula, também serve para demonstrar um procedimento necessário para a realização do estágio.

Na última observação que realizei do encontro de estágio, a conversa inicial é desencadeada por uma pergunta de Cecília sobre a possibilidade de faltar ao campo de estágio para realizar uma viagem de família.

Cecília: Aliás, deixa eu te perguntar... ia te perguntar porque a minha tia comprou passagem [de viagem para mim] pras dez pras sete da manhã (06h50).

Luciana: Ui, que beleza.

Cecília: E aí eu não vou poder ir amanhã no colégio

Luciana: E você conversou com ele [o supervisor]?

Cecília: Não, vou conversar hoje com ele. Mas pra ele vai tar tudo bem, tudo certo.

Luciana: Não, mas você tinha falado que ia.

Cecília: Tinha comentado que talvez eu fosse. Eu não tinha certeza, na real, se eu poderia ir, né?

Luciana: Tudo bem. Vocês já acabaram...

Cecília: Não, mas seria legal eu ir, né? Mas eu acho que é a última semana deles.

Luciana: Pelo jeito sim, né?

(...)

Luciana: É, vocês... Assim, o legal seria vocês irem [ao campo de estágio] e continuar. Eu tava falando pra Pérola, que pediu na aula passada que... é, escreveu no relatório ontem. Ela tava ruim [de saúde] e pediu pra não dar aula, [pediu] pra supervisora dela. Se ela fosse a professora, ela teria que dar um jeito. Então, ainda é uma situação cômoda. O ideal seria que nada disso acontecesse. Tem que avisar com muita antecedência.

Cecília: Não, agora vai. Agora eu tenho o número do celular dele.

Luciana: Não, você já sabia disso há mais tempo.

Cecília: É, eu deveria ter avisado.

Luciana: E, de repente ele tava contando com você pra mais coisas. Que era o caso da sua supervisora. Não sei, quando você falou com ela?

Pérola: Falei com ela na segunda, acho que eram umas 6 horas.

Luciana: Então, essas coisas que tem que... Pensa assim, eu ligo pra vocês... é como se eu ligasse ontem às 10 da noite pra dizer se tem ou se não tem [aula hoje de manhã].

Cecília: Não, tá certo. Ahan.

Luciana: E de repente você marcou coisas, fez...

Fabio: Tipo o aluno [particular de instrumento] que desmarca uma hora antes [do horário marcado para a aula].

Cecília: Tipo isso.

Luciana: É, os alunos fazem isso com a gente, mas não é bom que a gente faça com os alunos e com...

Cecília: com os professores.

Luciana: Então, fala com ele e já começa pedindo muitas desculpas (Observação 15).

Nesse diálogo, que acontece principalmente entre a estagiária Cecília e a orientadora, discute-se sobre faltar ao campo de estágio. A orientadora explica que, em uma situação real de ensino, em que eles fossem os professores e professoras de música da escola, uma falta como essa, para ir viajar com a tia como é o caso de Cecília, não seria justificativa plausível. A professora Luciana recorre a uma outra situação, ocorrida com a estagiária Pérola que faltou no campo de estágio por estar doente e avisou sua supervisora horas antes do início da aula. Todos escutam atentamente e demonstram compreender que em uma situação real de ensino não teriam como agir dessa maneira.

Além de realizar o exercício de se imaginar na posição de professores de música da escola e pensar sobre como se comportariam em situações semelhantes, os estagiários passam a refletir também sobre qual a melhor maneira de se relacionar com seus supervisores. Com isso, passam a reconhecer um comportamento que é exigido pela atividade de estágio. A forma como se relacionam com seus supervisores e se portam como estagiários em seus campos de estágio, assim como o procedimento para elaboração de plano de aula, são normas do estágio que vão sendo apreendidas.

Conforme os estagiários começam a entregar seus primeiros relatórios de estágio, a orientadora aponta que a escrita está bastante descritiva. Ela solicita aos estagiários que tentem ser mais reflexivos quando relatarem o que aconteceu no campo de estágio, procurando extrair princípios orientadores da própria prática docente ou da prática docente de seus supervisores. Na semana seguinte a essa solicitação, a professora Luciana se dirige a toda a turma pedindo que lembrem a tarefa que ela havia solicitado na semana anterior:

Luciana: Bom, voltando nas observações, o que eu tinha pedido na semana passada? Tava a Ahri, o Osvaldo e a Cecília. Eu tinha pedido coisas, não tinha? De tarefinha?

Cecília: Não. Tu não pediu nada, Lu.

Luciana: Não, eu pedi coisas pra vocês cuidarem nos relatórios.
 Cecília : Ah, sim.
 Helena: Ah, é. A Ahri me falou isso.
 Osvaldo: Era mais pra tirar os princípios da... da nossa aula.
 Cecília: Tentar tirar os princípios.
 Luciana: É. (Observação 08).

A orientadora retoma a explicação que havia feito na semana anterior. Enquanto isso, Cecília estava debruçada sobre os joelhos e ouvindo a solicitação de maneira atenta. O comentário que Cecília faz na sequência demonstra que ela estava pensando no que havia percebido da prática de seu professor supervisor em sua última observação.

Cecília: Aconteceu uma coisa nessa última observação minha na sexta. Que, tipo, o meu supervisor propôs uma atividade de ritmo e tal. Só que o clima tava tenso, a coisa tava difícil. Aí ele foi pro quadro. E aí, escreveu. Tentou fazer umas coisas lá. E aí, sabe quando tu sente que o pessoal... que a coisa não tá fluindo? E aí um dos alunos, o Luis, perguntou pra ele: “Ta, mas pra que que serve isso?”
 Luciana: Isso, lindo!
 Cecília: “Qual a finalidade disso?”
 Luciana: Fofa, aluno querido!
 Cecília: É, aí ele tentou explicar, assim, mas...
 Luciana: E aí? O que que ele falou?
 Cecília: É que, como eles estão fazendo arranjos, eles fazem arranjos, justificou [que serve] pra eles entenderem como que acontece quando, tipo, dois instrumentos dialogam entre si. Agora, exatamente, não sei como ele falou, mas foi tipo isso.
 Luciana: E eles aceitaram? Toparam?
 Cecília: Aceitaram... mas, eu acho que, como tava muito tumulto... Ah, não deu pro meu supervisor fazer tudo que ele tinha planejado. Pelo que eu entendi, aquilo ali era só uma introdução pra depois eles tocarem, né?
 (...)
 Cecília: Eu acho que foi uma ideia legal. Mas eu achei que podia ter mais a ver com a música deles. E eu acho que eles podiam ter levantado e tal. Bom, eu não sei, isso é eu vendo de fora...
 Luciana: É, e é legal que você veja isso porque aí, na hora de planejar, você vai tentar fazer uma coisa mais integrada.
 Cecília: É, eu achei meio desconectado. Tinha a ver, sabe? Porque eles realmente tão fazendo arranjo. E era uma proposta deles entenderem o que eles estão fazendo. Mas eu não sei se eles entenderam isso, sabe?
 Luciana: Então, isso é legal que você falou: “tem a ver e tal, mas não vi ligação de uma coisa com a outra”. Lembra que eu também pedi pra vocês pensarem mais nisso, nas várias atividades que acontecem durante a aula e qual a ligação entre

elas? E não só na aula, mas entre as aulas também, né? Então, aí eu acho que você pode até tentar... É uma situação que você acha que poderia ser feito de uma forma diferente?

Cecília: Não, mas isso é eu vindo de fora.

Cecília parece estar receosa em sugerir mudanças na prática de seu supervisor.

Luciana: Tá, mas você tá vindo de fora e eu mais de fora ainda. A gente tá aqui pra aprender com isso (...). Isso é algo a ser observado lá no fim [do relatório].

Cecília: É, tipo, ele fez uma coisa mais teórica no início [da aula]. Pelo que eu entendi o plano dele era depois [colocar] eles [para] tocar. Mas aí eu achei que eles deveriam fazer isso durante [a explicação teórica]. A atividade de tocar mesmo, sabe? E aí os alunos ficaram meio que entediados, meio que de saco cheio, sabe? E era uma atividade parada e eles com toda aquela energia, sabe? Aí ficou meio assim... (Observação 08).

A lembrança de Cecília sobre o que havia acontecido na aula e sua iniciativa de compartilhar com os colegas se deu pela solicitação da professora Luciana para que se mostrassem mais reflexivos na escrita dos relatórios e nas observações da aula de música. Cecília, apesar de parecer receosa em criticar a aula de seu professor supervisor, relata o que aconteceu, o motivo pelo qual se incomodou e sugere algumas modificações. A orientadora aprova a observação de Cecília e isso parece encorajá-la a fazer um outro apontamento sobre a prática de seu supervisor.

Cecília: E pode falar também de questões mais práticas? Que, tipo, por exemplo, nessa última [aula], eles [os alunos] estavam tudo louco, né?

Todos acham graça na forma como Cecília explica o comportamento dos seus alunos.

Cecília: Tudo louco! Tinha uns... Claro! Tem aquelas panelinhas, sabe? E... e eu acho que uma alternativa ali, por exemplo, que ele poderia ter... Claro! Na hora ele devia tar atucanado...

Cecília parece querer apontar uma alternativa que seu supervisor poderia ter usado para melhorar a dinâmica entre os alunos que os deixassem “menos loucos”, mas ainda está preocupada em fazer apontamentos críticos sobre a prática de seu supervisor.

Luciana: Ah, você pensar como fazer?

Cecília: É!

Luciana: Claro! Com certeza!

A aprovação da professora Luciana faz com que Cecília fique à vontade para contar sobre a sugestão que faria sobre a prática de seu supervisor.

Cecília: Tipo, por exemplo, eu, naquela situação, eu teria

separado vários [alunos] ali, sabe? E que, tipo, [eles] ficam em grupinhos. Grupinho de menina, grupinho de menino. E tava demais, sabe?

Luciana: Eu acho superlegal.

Cecília: Eu não acho legal, tipo, de separar os grupos. Mas naquela situação, acho que seria uma alternativa pro coitado do meu supervisor que tava (colocou as duas mãos no rosto e balançou a cabeça de um lado para outro) ensandecido (Observação 08).

Entendo que essa atitude evidencia que Cecília não está no campo de estágio como mera observadora da prática de um professor. O fato de perceber as situações de conflitos em sala de aula e pensar em maneiras de agir mostra que ela se vê naquela posição, como professora de música de uma sala de aula. Houve uma certa resistência da parte de Cecília para criticar as escolhas metodológicas de seu supervisor. Ela explica essa sua dificuldade em fazer apontamentos sobre um professor de música experiente e recebe conselhos de como lidar com isso de sua orientadora e do estagiário Fabio.

Cecília: É que dá uma sensação, parece que a gente tá se achando melhor. É que, tipo, você fica [pensando:] “ah, vou assistir a aula do outro professor”. Tipo, pelo menos comigo, porque, quando tu tá na situação [de observador], é diferente. Quando tu tá de observador é totalmente diferente, sabe? Daí parece que tu fica meio... querendo...

Cecília faz sinais com o corpo que indicam alguém que se considera superior. Ela tenta dizer que tem receio de sua observação parecer petulante.

Cecília: Mas não é isso, sabe? Tipo, tu tá olhando de fora e eu fico pensando: “ah, eu teria feito diferente”, sabe?

Luciana: Não tem problema.

Cecília: Não tem problema?

Luciana: Não. Claro que tem que respeitar o seu supervisor.

Cecília: Não, claro!

(...)

Cecília: É que a gente vai, pelo menos eu, não sei os outros colegas...

Cecília olha para os colegas como quem tem interesse em saber como eles lidam com essa situação.

(...)

Fabio: Tem que ter sangue doce e saber que tá ali aprendendo com ele também

Cecília: É, tem que ter sangue doce (Observação 08).

Mais tarde, e ainda durante esse encontro, Fabio e Ahri falam exclusivamente com Cecília sobre esse assunto. Fabio tenta ajudá-la contando como se relaciona com sua supervisora e Ahri incentiva Cecília a se aproximar

de seu supervisor para que possa aprender mais ainda sobre a prática docente. Apesar dos alunos considerarem sua posição de estagiários para pensarem sua relação com seus supervisores, o exercício de refletir sobre a maneira como se relacionam com esses professores de música também se configura como uma simulação das interações que poderão estabelecer com seus futuros colegas em uma situação real de ensino.

Fabio: Eu perguntei. Eu perguntei se a a minha supervisora... perguntei: "ah, tu se importa se eu dou dica? Ela falou que não, que não se importaria.

Ahri: E é bom ter uma relação assim. Porque tu tá te privando de testar como que se dão as relações (observação 08).

Em um outro momento da aula, Pérola se dirige à Cecília, também em particular, para dizer que entende o receio de Cecília e também conta como fez para se tranquilizar em relação a isso.

Pérola: Eu me sinto assim também. Parece que a gente tá com medo de invadir o espaço [do supervisor], né?

Cecília: Invadir, é.

Pérola: Eu fiquei meio assim também. Mas, conversar sobre isso com a minha supervisora me deixou mais tranquila (Observação 08).

A orientadora sugere ainda que Cecília tente participar mais ativamente da aula e vá mudando sua posição de observadora para observadora participante. Esse conselho se estende a todos os estagiários e a orientadora passa a solicitar que os estagiários pensem em atividades que possam desenvolver e que estejam em consonância com o trabalho que seus supervisores já estão desenvolvendo.

O fato dos demais estagiários conseguirem sugerir maneiras de melhorar o relacionamento de Cecília com seu supervisor sugere que eles também se depararam com essa dificuldade, ainda que em um nível mais superficial. Esse tipo de dificuldade da atuação docente relatada pelos estagiários mostra que a capacidade de adentrar o campo de estágio não exige somente a mobilização de conhecimentos específicos da área de música e pedagógicos. Existe uma outra dimensão que estabelece determinadas normas

nas relações dentro de um grupo profissional. Essa dimensão é discutida por Pires (2015) e denominada por Jorro (2011) como dimensão ética. Segundo Jorro (2011 apud PIRES, 2015), “a profissionalidade emergente introduz a ideia de que o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes teóricos, saberes da ação e saberes sobre a reflexão ética” (PIRES, 2015, p. 40). Entendido dessa forma, o conceito de profissionalidade emergente diz respeito também a um lugar em que se aprende, dentre outras características da profissão, “entrar na relação educativa em torno de marcos éticos” (PIRES, 2015, p. 40).

As normas que compõem essa dimensão ética não estão presentes somente na relação entre estagiários e supervisores, mas, também, na relação dos estagiários com seus alunos. Durante os relatos, os estagiários também demonstram se preocupar em como irão interagir com seus alunos em sala de aula. Pela natureza do objeto de trabalho, a docência se constitui como uma atividade de interações. Dessa forma,

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um *trabalho interativo* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 235).

Para pensarem como se dará essa interação com os alunos em situação de sala de aula, os estagiários contam sobre como percebem seus alunos apontando situações que observaram no campo de estágio. Helena compartilha com os colegas uma situação que vivenciou no ambiente escolar fora da sala de aula.

Helena: Lá na escola, desde o primeiro dia que eu fui, eu observei que eu não vi placa de banheiro masculino e feminino.
Luciana: Muito bem!
Helena: Aí eu [pensei]: “tá, deve ser porque realmente não tem. Todo mundo pode usar qualquer um”. Beleza. Aí, a semana passada eu fui usar o banheiro. Aí, eu tava indo pro banheiro...
Luciana: Mas esse tem chave?
Helena: Não, era aberto.

Luciana: Ah, tá.

Helena: Nenhum deles tem chave. Aí, passou um menininho correndo na minha frente [e gritando:] “professora chegando! Professora chegando!”

Todos acharam graça.

Helena: Aí eu [pensei:] “lh!”. Eu já percebi o que rolou, né? Aí, fui um pouco mais devagar. Aí, cheguei na porta do banheiro, tava um caszinho assim, tipo assim, recém tinham se largado, tavam fingindo que tavam conversando. Eles não estavam falando sobre nada. Disfarçando.

Todos estão atentos e parecem se divertir com o relato de Helena.

Helena: Aí eu entrei [no banheiro], como se nada tivesse acontecido, fiquei, peguei papel higiênico, fui pro banheiro... Aí, quando eu saí do banheiro, eles já tinham saído. Mas foi muito engraçado quando o gurizinho veio correndo [e gritando:] “Professora chegando! Professora chegando!”

Todos acham graça novamente.

Luciana: Então, na segunda-feira o... na turma lá de Introdução ao Estágio. Eles foram fazer observação também e na observação do Cauã [...] um menino e uma menina começaram a se beijar e, segundo o Cauã, era “beijo, beijo. Assim, sem medo de ser feliz”.

Todos dão risada.

Luciana: Aí o Cauã ficou defendendo que “quando você tá apaixonado, você não se controla”. Eu falei: “ah, Cauã!”

Todos estão se divertindo.

Luciana: E ficou uma discussão do “pode” e do “não pode”. Eu não sei também o que pode, o que não pode. Eu procurei artigos, não achei. Só achei essas coisas de escola...

Cecília: Ah, deixa as crianças se beijar.

Helena: Eu fiquei curiosa em relação a essa questão (Observação 08).

Apesar de ser apenas a estagiária Helena ter presenciado essa situação, todos os estagiários têm a oportunidade de refletir e se posicionar sobre a situação. Os estagiários justificam suas escolhas com base no que acreditam ser pertinente ou não ao ambiente escolar. Essa é mais uma situação em que os estagiários têm a oportunidade de se imaginar na posição de professores de música da escola e, estando nessa posição, pensar em como agiriam em uma situação semelhante.

Luciana: Então tem duas coisas. Uma coisa é o beijo. Cecília é a favor?

Cecília: Claro! Eles não tão fazendo nada errado.

Luciana: Quem é a favor dos beijos?

Fabio: Consensual.

Cecília: Sendo consensual...

Luciana: O beijo consen... ah, meu Deus!

Fabio: Sendo consensual, paz e amor no coração.
Cecília: Eles não tão fazendo nada de errado.
Osvaldo: É, não tando brigando...
Luciana: A Pérola.
Pérola: Eu acho assim, que se for no intervalo, assim (faz um sinal de positivo com a mão). Dentro da sala de aula, não.
Luciana: Por que não?
Cecília: Durante a aula, não, mas depois que a aula acaba (balançando a cabeça positivamente).
Pérola: Na aula eu acho que não. Eu acho que não é o momento. No pátio, no intervalo [tudo bem].
Fabio: É... (pensando no que a Pérola estava falando)
Ahri: Não, durante a aula também acho que não.
Cecília: Não, durante a aula também acho que não, mas...
Fabio: Foi durante a aula que aconteceu? (perguntando para Helena)
Luciana: Não, já tinha acabado [a aula].
Cecília: Ah, então...
Luciana: Mas eles estavam na sala...
Cecília: Ah, aí tudo bem (Observação 08).

Após essa discussão, a orientadora enviou por e-mail textos que tratavam sobre esse tema. Na aula seguinte, os estagiários fizeram comentários sobre os textos, reforçando as atitudes que teriam caso passassem por uma situação semelhante e estivessem na posição de professores. Esse diálogo é apenas uma das muitas oportunidades que os estagiários têm de refletir sobre uma situação que vivenciaram no ambiente escolar e discutir sobre as questões que permeiam essa vivência. O relato de Helena sobre o beijo que presenciou não é apenas descritivo, mas, juntamente com os demais colegas e incentivados pela orientadora, os estagiários pensam de uma forma generalizada sobre aquela situação. Talvez, se tratassem desse relato como um evento isolado, não seria possível uma discussão aprofundada sobre o tema. Mas, quando passam a pensar sobre como agiriam em uma outra situação semelhante, ou seja, quando passam a imaginar sobre como agiriam se fossem os professores da escola, a discussão permite que os estagiários expressem suas opiniões e posicionamentos sobre vários princípios que consideram necessários para o ambiente escolar e para o papel do professor.

A discussão que tratava sobre o beijo entre alunos no ambiente escolar é ampliada. Helena, ao relatar a situação que vivenciou, descreveu que os banheiros da escola em que realizava o estágio não apresentavam

identificações de feminino e masculino. Enquanto Helena descrevia esse ambiente, a orientadora elogiou a postura da escola em relação à discussão de gêneros e parece ter percebido que a estagiária Ahri não compreendeu a complexidade desse detalhe.

Luciana: A discussão [sobre separar banheiros com placas de feminino e masculino] é assim: você marca a pessoa. Você só vê duas possibilidades,

Ahri: Ah.

Luciana: Ou você é homem, ou você é mulher. E aí, por que que tem que separar? É o controle dos corpos todos. Uma travesti vai em qual?

Ahri: Ah, entendi. Então teria que ter, tipo, mais opções se fosse para separar.

Luciana: não, assim, “onde eu me vejo?” “Eu me vejo na mulher”. Mas aí dá rolo. (Observação 08).

Ainda que a explanação da orientadora sobre a separação de banheiros tenha sido breve, demonstrou ter impacto na compreensão de Ahri sobre o assunto. Tanto a discussão sobre um beijo no ambiente escolar quanto a discussão sobre a separação dos banheiros se configuram como assuntos que extrapolam a sala de aula, mas que fazem parte das vivências dos estagiários ao adentrarem o campo profissional. A dimensão ética da profissionalidade emergente é mais uma vez presenciada, já que “considerar a dimensão ética do ensino significa enfatizar as questões, as opções, os dilemas e as dúvidas que surgem sobre o caráter problemático das situações, estimulando, nos sujeitos, a reflexão e as decisões pensadas e responsáveis” (PIRES, 2015, p. 53).

Na busca por compreender seus alunos para saberem como se relacionar, os estagiários passam a descrever, principalmente, como observam seus alunos dentro da sala de aula. Isso porque o foco das observações foi muita mais a aula de música do que a escola como um todo. Como essas observações e esse processo de conhecer os alunos aconteceram no primeiro semestre de estágio, é possível que os estagiários ainda estivessem se acostumando com esse ambiente. Nesse momento, a grande novidade parece ser mesmo a sala de aula, espaço em que deverão exercer a função de ensinar.

Helena conta para seus colegas estagiários como tem percebido seus

alunos em sala de aula:

Helena: (...) A turma exige muito, eles são muito agitados, são pré-adolescentes extremamente agitados (...). Às vezes, eles faltam com o respeito de uma maneira assim tão, sabe?, tão... chega a te chocar, sabe? De falar palavrão em aula, de falar palavrão pro professor sem tar nem aí, sabe? Não interessa o que tu é. Então isso, às vezes, isso me dá... às vezes, eu fico um pouco assustada (Observação 08).

A partir desse relato inicial, a orientadora vai encorajando Helena a compartilhar com os colegas as experiências que está vivenciando no campo de atuação. Enquanto Helena conta sobre o contexto em que está atuando como estagiária, os demais estagiários ouvem com atenção. Quando a orientadora pergunta sobre como cada um dos estagiários eram quando tinham a idade dos alunos de Helena, todos passam a lembrar seus comportamentos:

Luciana: Vocês foram adolescentes queridinhos?
 Fabio: Não!
 Cecília: Eu fui!
 Pérola: Com os professores, sim.
 Luciana: Com os professores. E com a família?
 Cecília: Não, não fui.
 Fabio: Eu não fui com ninguém. Fui chato.
 Osvaldo: [Você] continua sendo.
 Todos dão risada.
 Luciana: (...) não fui uma adolescente fácil.
 Cecília: Acho que nenhum adolescente é
 Luciana: A época é muito difícil (Observação 08).

O assunto da aula segue em torno do relato que Helena está fazendo. Conforme ela conta sobre o que está experienciando, os demais estagiários vão se identificando e fazendo comentários. Em um determinado momento, quando Helena parece ter terminado de contar sobre o que está vivendo no campo de estágio, Cecília também se sente à vontade para contar como foi sua observação no contexto escolar e explica como tem percebido seus alunos em sala de aula:

Cecília: Não, é que ela [a Helena] comentou que eles estavam superagitados e na minha última [aula] também, eu não pude te mandar [o relatório], mas eu já tava escrevendo. Eles também estavam assim ó, não sei o que aconteceu, mas eles estavam muito, muito loucos. Eu também tive essa sensação, tipo, de

“Meu Deus”. Mas, tipo, eu levei na boa, sabe? Mas eu fiquei com pena do meu supervisor porque, nossa! E aí toda turma tem aquele grupo que é o grupo que consegue estragar a aula...

Luciana: Toda turma não, tem turma que não tem.

Cecília: É, mas a grande... assim, a maioria...

Luciana: Não, não tem. Na boa. Tem turmas que são...

Fabio falou alguma coisa para Cecília que não pude entender. Pela resposta de Cecília, suspeito que ele falou que sua turma não tem “um grupo que estraga a aula”.

Cecília: Ah, mas a tua...

Luciana: Muito legais (se referindo aos alunos de Fabio).

Cecília: Não, tem turmas legais (...). Mas essa turma [que estou observando] tem três grupos. Assim: tem o grupo dos bagunceiros, aí [tem] o grupo dos quietos, bem quietos. E [tem] o grupo dos entediados ...

Luciana: E é nono ano, não é?

Cecília: Nono ano.

Luciana: Então, olha que tristeza pra um nono ano.

Cecília: E aí tem uma menina lá que é a Maria Luiza. Nossa! Ela é uma menina assim ó: ela fala muito e ela fala alto. E eles estavam numa agitação. E uma frescura. E se provocando. E, tipo, [falando:] “Cala boca!” e ela [dizia] “Vem calar!”. Tipo essa coisa do desaforo, sabe? E não parava. E todo mundo já tava, tipo... ela foi o destaque da aula.

Luciana: E você cria um climão de agressividade, né?

Cecília: Sim e eles estavam muito... sei lá... tavam com os hormônios à flor da pele.

Luciana: Ah, tem os hormônios (Observação 08).

Parece que Cecília se sente à vontade em compartilhar o que tem observado no seu campo de estágio por reconhecer semelhanças no relato da colega Helena. Ambas as estagiárias estão trabalhando com os anos finais do ensino fundamental e estão observando alunos que denominam de “agitados” e “muito loucos”. Além de contar o que observou no seu campo de estágio, Cecília, ao final de seu relato, parece pensar no motivo que justifica o comportamento de seus alunos. A conversa que segue se refere à faixa etária desses alunos e todas as questões que implicam esse período da adolescência. Fabio, na tentativa de entender o comportamento dos alunos das colegas estagiárias, sugere que o período letivo possa contribuir para a configuração dessa situação.

Fabio: Tem o caso do período do semestre, trimestre, sei lá o quê. Que são as provas trimestrais. Meus alunos comentam muito, mesmo sendo aluno individual e tal. Mas eu percebo que cai o rendimento e cai a atenção deles. E aí, num grupo de

vinte e poucas pessoas, com certeza vai cair...

Cecília: É, nesse dia tinham muita gente, tinha uns 24 alunos.

Fabio: ...esse interesse pela aula. Eles estão cansados e aí a aula de música é “ah”...

Luciana: Vocês lembram do cansaço de vocês no ano passado?

Fabio: Sim. (Observação 08)

Fabio, nesse momento, se remete ao que aprendeu com seus alunos particulares de instrumento para tentar compreender o que pode estar acontecendo na sala de aula de suas colegas estagiárias. Vale ressaltar que Fabio não está enfrentando essas dificuldades em seu estágio, o que torna sua ajuda para com as colegas um ato que demonstra cooperação. Para além de apenas tentar ajudar as colegas, percebo que Fabio toma para si essas dificuldades. Esse momento de compartilhar as vivências dos estagiários em seus campos de atuação se estende com a pergunta que a orientadora faz a Fabio:

Luciana: Eu não sei, Fabio, você que tá lidando com... Você tem muitos jovens lá também, né?

Fabio: Tem, tem bastante. É tranquilo, quanto a isso é tranquilo, porque... a minha supervisora já tinha me falado quanto a isso. Nossa batalha é fazer com que eles não durmam. É o inverso, porque é de noite, eles trabalham, todos eles, sem exceção. Ou, às vezes, tem trabalho e tem filho e ainda [tem que] ir pra aula. Então, quanto a isso é bem tranquilo (Observação 08).

Mesmo relatando aos colegas que não tem encontrado as mesmas dificuldades ao lidar com seus alunos, Fabio segue refletindo sobre as mudanças que ocorrem na fase adolescente. Os demais estagiários parecem acompanhar uma vez que complementam algumas das ideias trazidas por Fabio.

Fabio: Acho que tem muito disso, de se impor no grupo. O adolescente é assim. Eu lembro que no ensino médio...

Luciana: Ah, o Fabio não deve ter sido [um adolescente] fácil! Todos acham graça.

Fabio: Não. Mas a gente tem essa mania [de pensar:] “ah, mas de repente em casa...”

Fabio está retomando uma suposição levantada por Helena, em que considerou o fato do comportamento agressivo de alguns alunos ser consequência de relações familiares violentas.

Fabio: Claro, pode ser que sim, como pode ser que não. Pode

ser que não tenha tanta violência em casa. Mas é porque...

Cecília: Precisa se impor...

Fabio: Assim que é, né? Nesse ambiente escolar. Eu acho que a grande diferença entre o ser adulto e o ser adolescente é essa habilidade de conseguir separar as coisas. Conseguir entrar num ambiente e se concentrar e [pensar:] “tá, não vou me deixar influenciar pela briga que eu tive com a minha esposa e vou dar uma boa aula”. O adolescente não é assim. Tudo influencia em tudo. Ele vai...

Luciana: Acho que é isso, muita coisa tá acontecendo com ele, né? São mudanças fisiológicas, né? Esse corpo mudando. Quer dizer, o seu corpo é a sua casa e você vê esse corpo [que] não para de mudar. Cada dia é uma coisa diferente, né? E talvez com os meninos seja mais diferente ainda, né?, de... de voz. Não sei. Menina começa um pouco antes...

Cecília dá uma gargalhada por algo que Fabio lhe falou. Fabio fala com oscilações de altura imitando a voz do menino quando está na fase adolescente.

Osvaldo: Dá umas desafinadas esquisitas.

Fabio: Nossa, [a voz vai] lá embaixo (Observação 08).

Os relatos dos estagiários sobre seus alunos não se limitam a descrever como se comportam em sala de aula. Os estagiários buscam compreender o comportamento de seus alunos pois sabem que terão que se relacionar com eles. Parecem supor que a interação com os alunos possa ser potencializada uma vez que possam compreender como esses alunos agem e pensam.

A conversa segue tratando da importância de entender as dificuldades que o outro está vivendo, da importância da empatia. O problema não é só daqueles alunos, nem só da escola.

Luciana: Hoje todo mundo tem mais chance de se expressar, de dizer o que que é, o que que sente ou dar sinais da sua revolta e tudo mais. Então, aí, eu acho que vocês vão ter no estágio essa dificuldade. Se tiver alguém assim mais complicado no estágio, talvez não dê tempo de entender a vida da pessoa. Porque o sujeito tá ali pra aprender. Ele sabe que tem... que ele é obrigado a aprender alguma coisa. Às vezes, ele não... ele é obrigado também a tar ali, né? Então, é um conjunto de coisas que talvez não seja, talvez ele não queira. A vida não tá fácil, sabe-se lá o quê. E não, é... tem gente que fala assim: “Ah, não, porque não tem uma boa situação socioeconômica”. Não é só isso, né? A angústia não vai escolher.

Pérola: Hoje em dia, assim, vendo, vários alunos falam: “ai, [por]que minha mãe falou que se eu aceitar desaforo na rua, quando ela descobrir em casa, ela vai me bater em casa”. Então, eles são muito assim, essa coisa de não levar desaforo pra casa. Muitos pais ensinam em casa, né?

Helena: Às vezes, até, não só de ensinar, mas de ver, por exemplo, sei lá: os pais discutindo, batendo boca, assim, na frente deles.

Pérola: E saiu uma pesquisa que eles fizeram na rede municipal, acho...

Luciana: Hum?

Pérola: ... com os professores, sobre as agressões que são sofridas dentro da escola. De pais, de alunos. Saiu. Só que eu não cheguei a ver, eu vi só o anúncio. Acho que foi no Jornal do Almoço que eles tinham comentado.

Luciana: Hum... Tem muita intolerância, né? De um modo geral. A gente tá vivendo um tempo, o mundo inteiro, de muito... tudo é muito individualizado. Então, tem isso aí. Tem essa pressão também pra ser o vencedor. Então, eu odeio isso com todas as minhas forças. Então você tem que ser bem-sucedido? Tem muita pressão pra ser vitorioso. Sabe-se lá o que é ser vitorioso. E tem poucas condições. Então, a gente tem uma intolerância, é tudo muito agressivo, é um tempo mais difícil mesmo (Observação 08).

É no planejamento (elaboração e discussões coletivas) que os estagiários começam a compreender que “ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95), como exemplificam alguns diálogos e discussões desenvolvidos nos encontros de orientação. Após as primeiras observações do campo de estágio, os estagiários passam a pensar em projetos de ensino e planos de aula que podem desenvolver junto aos seus supervisores. As ideias que os estagiários têm sobre o que e como trabalhar são discutidas com a turma de estagiários de forma que todos têm oportunidade de contribuir com a elaboração do projeto do colega.

Quando Osvaldo se propôs a elaborar um plano de atividade, trouxe o assunto que, guiado pelas sugestões de sua supervisora, gostaria de trabalhar. O assunto trazido por Osvaldo, arranjo musical, foi discutido entre os estagiários e surgiram ideias de como levar aquela discussão para os alunos. A partir das ideias que surgiram no diálogo com seus colegas estagiários, Osvaldo sistematizou-as em um plano de aula e desenvolveu sua proposta com os alunos.

No encontro de estágio que aconteceu logo após a atuação de Osvaldo em sua turma de estágio, a orientadora pediu que Osvaldo contasse sobre como tinha sido iniciar o processo de elaboração de seu plano de aula.

Oswaldo disse que quando começou a pensar no planejamento se orientou pela seguinte pergunta: o que os alunos vão aprender? E pensou nas atividades a partir das respostas que encontrou para essa pergunta. A professora Luciana elogiou a forma que Oswaldo pensou para planejar sua atividade (Observação 07).

A pergunta orientadora que Oswaldo fez para guiar a elaboração de seu plano de aula está em consonância com a definição de ensino apresentada por Roldão (2007), pois se ocupa da intenção de fazer com que alguém aprenda algo.

Na primeira observação que Helena fez em seu campo de estágio, sua supervisora indicou alguns assuntos que ela poderia abordar quando fosse elaborar um plano de aula para executar com aquela turma. Em seu relatório Helena escreve que, “no final da aula, a professora supervisora conversou comigo e me pediu que pensasse em uma atividade sobre arranjo e outra para mostrar o clarinete para eles”. Durante o encontro de estágio que sucedeu essa observação de Helena, a orientadora comenta que gostou da sugestão de assunto dada pela supervisora de Helena.

Luciana: Então, Helena, você combinou com a sua supervisora de fazer o clarinete. Acho show de bola (...). Eu acho que eles [seus alunos] vão se interessar pelo instrumento.

Helena: É, eles são curiosos. Acho que vou conseguir prender a atenção deles por causa do instrumento.

Luciana: Mas tem que ser uma coisa mais interessante, né? E aí pensar, você quer apresentar o instrumento por quê? Que que eles vão aprender com o instrumento?

Helena: Talvez quando for mostrar algum trecho de música, talvez pedir pra eles fazerem uma batida específica, tocando. [Alguma] coisa assim?

Luciana: Não, isso é atividade, não é objetivo.

Helena: Não, não, sim. Mas... (Observação 09).

Inicia-se assim a discussão sobre o planejamento de Helena. A orientadora pergunta a ela qual objetivo poderia ser estabelecido para o assunto proposto pela supervisora. Helena tenta responder, mas acaba por confundir objetivo com atividade. Durante a tentativa de Helena de responder sobre o objetivo da aula em que apresentará seu instrumento musical, Cecília se sente à vontade para ajudar a pensar na aprendizagem que pode ser proporcionada a esses alunos.

Luciana: Não, o que que você quer? Qual é o seu objetivo?
 Helena: Mostrar o instrumento pra eles. Foi o que a minha supervisora me pediu. Mostrar o instrumento pra eles.
 Luciana: Mas o que você vai fazer? O que eles vão aprender com isso? “Ah, eles vão conhecer um instrumento de perto”. Tudo bem! Mas aí é pouco, né?
 Cecília: Talvez eles quebrem o paradigma de que o instrumento da Ju, no caso o clarinete, (...) não é só um instrumento de Orquestra. [É um instrumento que] pode tocar em várias situações. E qualquer instrumento... e qualquer instrumento... Instrumento é instrumento.
 Luciana: Instrumento é pra fazer música (...). Então, isso, a Cecília foi lá na frente. Bem legal! Eu faço uma atividade e pra onde eu direciono? Aí é uma compreensão conceitual, né? É de entender que instrumento é pra fazer música. Não é pra fazer só um tipo de música (...).
 Helena: De que instrumento...
 Helena repete a primeira frase da professora Luciana na tentativa de que a professora a complete.
 Luciana: ... instrumento é instrumento. Tá aí, tem um monte e a gente faz música com ele.
 Helena faz anotações no caderno (Observação 09)

Helena não contribui para a discussão que Cecília e a orientadora teceram sobre o conceito de instrumento musical. Entretanto, esteve atenta durante todo o diálogo, fazendo várias anotações em seu caderno. Na sequência, a orientadora começa a incentivar os estagiários a pensarem sobre atividades que poderiam fazer parte desse plano de aula.

Luciana: Se tiver algum vídeo [de você tocando] com a orquestra tocando, é legal.
 Helena: Colocar [para eles assistirem]? Tenho do recital.
 Luciana: E depois você toca [ao vivo].
 Helena: É, tipo assim, um vídeo em que apareça eu tocando, mas com a orquestra tocando?
 Luciana: Pode ser. Que aí você ganha eles. Acho, né? Espero.
 Cecília: Ah, ganha sim.
 Luciana: Ganha. Eu acho que se tocar bem é tudo de bom.
 Cecília: E se tu tocar uma música que eles conhecem (Observação 09).

A orientadora incentiva uma discussão que reflita sobre o repertório que Helena poderá apresentar aos seus alunos. É Cecília quem sugere que Helena pense em alguma música que os alunos dela conheçam. Helena, ao pensar sobre a sugestão da colega, pergunta: “já te deu conta de que música que toca

no sinal?”. Helena está se referindo ao sinal que indica o início das aulas da escola em que atua como estagiária. Na escola em que Helena atua esse sinal é uma música. Cecília tenta se lembrar, mas afirma que nunca reparou em qual música é tocada. Helena cantarola a música e diz ser a canção Sorry, do cantor Justin Bieber. Helena e Cecília contam como seus alunos gostam dessa música e desse cantor, contam como todos os alunos ficam entusiasmados quando a escutam. A partir dessa discussão, passam a considerar incluí-la no repertório que constituirá o planejamento de Helena. Pérola e Ahri passam a se envolver mais na discussão sobre o repertório partindo do princípio colocado pela orientadora: incluir elementos que sejam familiares aos alunos em seus planejamentos.

Luciana: O princípio é este: o que é familiar. A [música da cantora] Anitta ia ficar bonitinha no clarinete.

Ahri assovia uma das melodias do repertório da cantora Anitta.

Helena: Essa ia ficar legal.

Cecília: Ia sim, ia ficar tri.

Helena anota a música em seu caderno.

Luciana: Você já pode estudar [essa música]. Teu marido vai adorar.

Pérola: Outra música bonitinha dela é aquela “Zem”.

Aline: Outra que tem, a última [música dela] que saiu é a aquela Bang.

Luciana: Qual é essa? Essa eu não conheço.

Aline: Tem um clipe super produzido.

Todos falam ao mesmo tempo sobre a música Bang de Anitta.

Helena: tem aquela [música] do “é hoje” da Ludmila.

Luciana: Amo ela! É bonitinha. E ela é jovem. Vê a Ludmila. Eu gosto do “É hoje”. Tem uma outra do Facebook que eu gosto também.

Pérola: Tem uma que ela canta com o [cantor] Belo bem bonita também.

(...)

Luciana: Não tem clarinete nos desenhos animados?

Cecília: Bob Esponja.

Luciana: Não tem um clarinetista? O Lula Molusco.

Helena: Mas não é da idade deles, né? Eles não são muito ligados (...).

Luciana: A gente não sabe. Mas [você pode perguntar] assim: “alguém já viu o Bob Esponja? Porque o Lula Molusco toca. Eu sei que não é da idade de vocês, mas é um desenho que passa”.

Helena: É, passou uns dois anos atrás.

Cecília: É que Bob Esponja é muito famoso. Com certeza eles conhecem.

Helena: Acho que eles vão lembrar sim (Observação 09).

Enquanto Helena está anotando todas as sugestões para considerar na elaboração de seu plano de aula, os estagiários começam a relembrar os desenhos infantis que assistiam e suas trilhas sonoras. Pérola e Fabio, que têm filhos, comentam sobre os desenhos infantis atuais. Helena não participa da conversa, pois fica lendo todas as anotações que fez em seu caderno. Ela interrompe a conversa sobre desenhos animados quando tenta se certificar que entendeu qual o objetivo de sua aula de música.

Helena: Um objetivo de aprendizagem pra essa [aula] seria, por exemplo, mostrar pra eles que o instrumento pode fazer diversas coisas. Que um instrumento é um meio de fazer música? Isso que a Cecília falou foi legal!

Luciana: Isso. Aí é compreender. Você pode [objetivar] que eles compreendam o que que significa instrumento. Acho que é isso, né?

A pergunta é dirigida para todos os estagiários. Todos confirmam com um balanço de cabeça.

Helena: Então esse poderia ser objetivo.

Helena usa um marcador de texto para grifar alguma anotação de seu caderno

Luciana: Eu acho que esse é um geralzão.

Helena: Compreender o que é um instrumento (Observação 09).

O reconhecimento de Helena sobre a ajuda da colega Cecília na delimitação do objetivo de aprendizagem de seu planejamento é evidente. Entretanto, Helena não confia muito no seu entendimento sobre o objetivo e confirma várias vezes com a orientadora se entendeu bem. A última vez que repete a frase “compreender o que é um instrumento”, diz olhando para o caderno como se, ao repetir a frase, fixasse seu significado. A discussão é direcionada pela orientadora no sentido de ordenar as atividades do planejamento de Helena.

Luciana: Então eu acho que você podia começar tocando o instrumento. É porque você já toca. Já pode impactar.

Ahri: Eu acho que sim.

Ahri fala sorrindo como se estivesse empolgada com a aula que estavam elaborando.

Luciana: Não é? A gente tem que ser pop.

Helena: Vou dar um show.

Luciana: Isso (Observação 09).

Quando a orientadora sugere que uma das atividades a ser realizada é a execução do instrumento musical, Helena demonstra uma segurança que ainda não tinha sido expressada: “vou dar um show”. Toda a insegurança de Helena durante a discussão sobre a elaboração de um planejamento de aula desaparece. Entendo que a elaboração de um plano de aula seja uma atividade da profissão de professor, da qual Helena ainda não se apropriou. A segurança que tem sobre executar seu instrumento musical para um grupo de pessoas (sejam alunos, seja uma plateia) se dá por se tratar de uma atividade da profissão de instrumentista, na qual Helena já se sente segura.

Enquanto a discussão sobre o plano de aula de Helena se deu por iniciativa da orientadora, a discussão sobre a elaboração do plano de aula de Fabio é iniciada pelo próprio estagiário. A preocupação de Fabio em discutir esse assunto se deu por sua necessidade de discutir a intenção de plano de aula que tinha para iniciar sua atuação como professor de música no campo de estágio. Há algumas semanas, quando eu ainda não estava gravando os encontros de estágio, a orientadora precisou faltar ao encontro e passou uma atividade dirigida para seus alunos. Eu acompanhei e participei da discussão de elaboração de objetivos de aula, assunto encaminhado pela orientadora. Nessa aula, Fabio falou bastante sobre o contexto escolar do seu campo de estágio e os estagiários discutiram objetivos de aprendizagem possíveis para aquele contexto. Em meu diário de campo registrei que Fabio ficou agradecido pelas contribuições dos colegas e lembro de ele dizer que se sentia preparado para explicar para a orientadora sua intenção de planejamento. É por causa desse envolvimento de todos os estagiários que Fabio olha para os colegas e para mim quando se prepara para contar à orientadora como pretende realizar seu projeto de ensino. Existe nesse olhar um sentimento de cumplicidade. Fabio começa a contar sobre como é a turma em que atuará. A orientação é que os estagiários elaborem seus projetos de ensino e planos de aula vinculados ao trabalho do supervisor e que contemplem interesses ou demandas dos alunos ou, ainda, que focalizem habilidades, conceitos ou valores que os próprios estagiários percebem como necessários à formação dos alunos.

Fabio: Então, no primeiro dia de aula que eu fui, todos eles falaram de reggae.

Luciana: Ah, tá.

Fabio: E aí o primeiro semestre tem muito a ver com... com fazer arranjo, com fazer musical já. Com experiências de coisas que eles trouxeram para a escola. Como tem um menino do Maranhão, eu pensei em pegar dois artistas ou duas bandas... vou chamar de artistas. Ou pode ser artista/banda. Um do sul e um de lá [do Maranhão]

[...]

Fabio: Daí eu pensei em fazer alguma coisa com isso. Porque todos eles falaram que foram ao show do Armandinho. Ou gostam ou foram ao show. Então, pensei em trazer alguma coisa do Armandinho e alguma coisa da Tribo de Jah, que é...

Luciana: Que é de lá?

Fabio: Que é a banda de reggae mais conhecida do Maranhão, estourou um tempo atrás. E começar a trabalhar com eles essa... Não sei como falar, mas as diferenças dentro de um próprio gênero [musical]. A especificidade de cada banda, qual instrumentação que usa. Até porque é isso que a minha supervisora usa no semestre, né? Trabalhar com instrumentação, gênero [musical], andamento, caráter...

Luciana: E como é que você vai discutir a ideia de gênero [musical]?

Fabio: Então, é aí que tá a minha dificuldade, por enquanto. Não sei como tratar isso com eles (Observação 08).

Enquanto Fabio conta sobre quem são seus alunos e como isso o influenciou ao escolher o assunto que pretende trabalhar em suas aulas, os demais estagiários olhavam somente para a orientadora. Isso porque já sabiam do assunto que Fabio estava falando e pareciam estar, assim como ele, esperando os comentários da orientadora sobre o que haviam planejado juntos. Quando a orientadora pergunta como Fabio pretende trabalhar gênero, Fabio responde que não sabe e olha para seus colegas como quem sabe que pode contar com a ajuda deles. Seus colegas parecem pensar na pergunta feita pela orientadora. Esses olhares e essa cumplicidade evidenciam a elaboração de um planejamento coletivo. No diálogo abaixo, a orientadora explica melhor sua questão e todos os estagiários tecem comentários na tentativa de conseguir responde-la.

Luciana: Então, talvez pudesse discutir a ideia de gênero [musical]. Porque a gente fala muito isso. Tem um desejo dentro da gente de classificar, de identificar. "Ah, isso é tal coisa". Por que que a gente tem essa... Por que que a gente faz isso com tanta frequência?

Fabio: Eu acho que é pra conseguir criar alguns elos, algumas ligações.

Cecília: O quê?

Fabio: Fazer com tanta frequência, colocar em caixinhas, assim... (Fabio tenta repetir a pergunta da professora Luciana para Cecília)

Luciana: Tá, então talvez não seja pra criar ligação, mas pra...

Ahri: Pra ter um entendimento, também.

Luciana: Ahn?

Ahri: Pra ter um entendimento de categorias mesmo.

Luciana: E o que que muda na vida da gente? Saber que é funk, reggae, barroco...?

Ahri: Ah, a gente consegue diferenciar, né?

Cecília: Eu acho que só pra organizar mesmo.

Ahri: Consegue identificar, diferenciar, talvez.

Luciana: Tá, tudo bem. Mas pra quê?

Fabio: É que... acho que tem alguns gêneros [musicais] que usam algumas coisas bem características mesmo. Mas agora não sei pra que que a gente faz isso.

Luciana: Mas a gente faz muito, né?

Cecília: A gente faz isso pra tudo, né?

Fabio: Toda hora. Às vezes, a gente já ouve procurando saber o que que é.

Cecília: Até, tipo, de organizar roupa no armário. Quer dizer, eu pelo menos.

Ahri: Ah, eu não.

Luciana: Eu organizo. Não que eu mantenha, né?

Cecília: Por que que a gente bota roupa de inverno junto com roupa de inverno? Por causa que tem as características: tem manga comprida, é de lã, de moletom...

Helena: As minhas, não. As minhas estão arrumadas por roupa de concerto, roupa de sair, roupa de ficar em casa.

Cecília: Ó, viu? É. (Observação 08).

Os comentários dos estagiários parecem tatear uma resposta para a necessidade de trabalhar gêneros musicais na sala de aula. Essa tentativa segue até o momento em que os estagiários chegam à conclusão de que a necessidade de categorizar as músicas por gênero se dá com o objetivo de facilitar a comunicação. Fabio, que é o estagiário que trabalhará com esse tema em seu campo de estágio, ouve atentamente a discussão. A orientadora considera todas as explicações dadas pelos estagiários e orienta Fabio a discutir esse tema juntamente com os alunos, não com o objetivo de chegar a uma justificativa fechada para o assunto, mas com a intenção de fazer pensar sobre o mesmo. Durante essa conversa, Cecília se incomoda com a possibilidade de, ao falar de gêneros musicais, criar estereótipos minimizadores.

Cecília: Eu só fiquei meio em dúvida de remeter... claro que eu sei que tem, mas de remeter o gênero musical pro teu estilo de vida, sabe? Eu sei que existe, mas eu não sei se não é muito, tipo, forçar a barra. Não sei. Tipo, o cara escuta reggae então ele tem que ser... Tem que ter cabelo rastafari e fumar maconha e...

Luciana: Claro que não! Mas eu acho que é justamente isso que a gente tá discutindo (Observação 08).

A orientadora segue explicando que é importante refletir sobre a necessidade do ensino de gêneros musicais justamente para não cair em um discurso marcado por estereótipos. Fabio anota todos os pontos dessa discussão como quem considera questões importantes de se apresentar aos alunos quando estiver conduzindo esse assunto em sala de aula.

Como todos os estagiários participam da discussão de elaboração do plano de aula, acaba por ser esse o momento em que os estagiários podem realizar trocas de materiais didáticos, estratégias metodológicas e ideias para a aula de música.

Enquanto Ahri relatava como havia pensado as atividades de seu plano de aula, todos os estagiários se mostravam atentos. Fabio fazia várias perguntas com a intenção de entender melhor como se operacionalizavam as atividades propostas por Ahri. Todos, inclusive Ahri, parecem satisfeitos em compartilhar seus repertórios de atividades. Essa satisfação em ampliar o repertório de atividades pode ter relação com o que é discutido no último encontro de estágio, quando a orientadora pergunta aos estagiários o que eles pensam sobre livros que apresentam propostas pedagógicas e propostas de atividades musicais.

Luciana: Vocês adoram isso, né? Quando apresentam as metodologias [para aulas de música], não adoram?

Os alunos ficam olhando para a professora sem responder.

Luciana: Sim ou não?

Fabio: Qual foi a pergunta?

Luciana: Vocês adoram Dalcroze, Schafer... E apresentar tudo dos métodos ativos, não é?

Fabio: Ah, nem sei.

Luciana: Não?

Cecília: Eu acho que a gente gosta porque nos ajuda nas nossas práticas [enquanto professoras de música].

Luciana: Por?

Cecília: Porque nos dá ideias.

Luciana: Hum.

Cecília: De fazer alguma coisa...

Luciana: Você acha que dá pra resolver sua vida com essas ideias?

Cecília: Não, não dá pra resolver. Mas dá pra ajudar (...). E eu acho que o material didático e os métodos, digamos, a gente não pode enxergar eles de uma maneira parada. Eles são... dinâmicos. Ele é só um guia. Eu acho que pode te ajudar. É só um norte aquilo, eu acho. O resto... tu tem que ser didático com o aluno. Porque as pessoas são diferentes. O livro te fala sobre como apresentar aquele assunto. Mas, de repente, pra aquele aluno não vai servir. (Observação 15).

A conversa segue com Cecília explicando que, ainda que tenha que fazer adaptações e considerar o contexto em que atua para propor a realização de uma atividade, é importante que se tenha ideias iniciais e afirma que isso pode ajudar na sua atuação como professora de música. Os demais estagiários parecem se reconhecer na explicação de Cecília. Isso mostra que o interesse deles quando ouvem as descrições das atividades de Ahri se dá pela segurança que sentem quando têm ideias iniciais do que fazer na sala de aula. Percebo que a relação que esses estagiários têm com materiais didáticos não é superficial no sentido de aplicar atividades musicais quaisquer, sem relação com o contexto, mas, pelo contrário, aliam o que aprendem de seus campos de atuação com o repertório de atividades que possam conhecer para facilitar a função de ensinar

A discussão para elaboração de planos de aula se configura como um momento privilegiado para que os estagiários reflitam sobre os sentidos de ensinar música para seus alunos e, mais especificamente, sobre os objetivos de aprendizagem. A tendência é sempre pensar em atividades. Parece que a finalidade de desenvolvê-las, inicialmente, é tomada como algo dado, não sendo necessário pensar naquilo que os alunos vão aprender com as atividades. Ao discutirem coletivamente os objetivos, vão vivenciando e passando a compreender a ideia de ensinar como fazer aprender alguma coisa. E, ao mesmo tempo, precisam justificar suas escolhas, que é quando percebem limitações, se dão conta de que precisam rever certas posições e de que outras parecem potentes o suficiente para orientar a prática de ensino de música.

Depois de realizada a discussão dos planos de aulas, os estagiários

devem escrever o plano e dar seguimento ao procedimento exigido pelo estágio. Os estagiários apresentam dificuldade para escrever o plano, como se não conseguissem comunicar aquilo que ainda é tácito para eles, como se problemas de linguagem e organização do pensamento os impedisse de transformar o que foi discutido em um plano de aula. Entretanto, a escrita do plano de aula é o momento em que os estagiários têm que partilhar de modo sistematizado suas ideias sobre o quê, como e para quê ensinar. Dentre o conjunto de geradores de especificidades do conhecimento docente, Roldão (2009) apresenta a “*comunicabilidade e circulação* que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar” (ROLDÃO, 2009, p. 144).

Quando a orientadora passa a tarefa de sistematizar o que foi discutido no encontro em um plano de aula, Helena suspira, como se indicasse que teria dificuldade. Fabio compartilha do sentimento de Helena e diz:

Fabio: Eu sofro muito com essas coisas, sora. Sofro mesmo.

Luciana: Ô, Fabio mas você tem um monte ideias legais. Vira e mexe você fala coisas legais aqui. Chega no papel você trava.

Helena: Todo mundo tem esse problema.

Luciana: Então vocês têm que gravar e depois transcrever a gravação.

Helena: Pode ser. Ou eu vou pegar as transcrições da Aline.

Todos acham graça.

Fabio: Eu acho difícil porque, na hora que eu vou escrever [o planejamento], tem que ser um passo a passo. Mas, geralmente, minha aula não é tão passo a passo.

Luciana: Você dá todos os passos de uma vez?

Fabio: Não.

Luciana: Não, né, Fabio? A gente anda é passo a passo.

Helena: Dá um [passo], vê se funciona. Dá outro [passo].

Luciana. Uai, mas o plano é assim também.

Fabio: Ah, mas sei lá, tipo...

Helena: Tem que ter assim, ó, o plano A. Aí, se não der certo, vai pra cá (aponta com o dedo indicador para seu lado direito). Se não der certo, você vai pra cá (aponta com o dedo indicador para seu lado esquerdo). Se não deu certo, você vai pra outro lugar.

Fabio: Não é bem isso que eu tô querendo dizer. Tipo, lá [na sala de aula eu vou] contextualizar aquela coisa de arranjo. Um gênero. O gênero reggae. É mais ou menos assim: eu toco as músicas, eu mostro e, entre uma pausa e outra, eu falo sobre [o arranjo e o gênero reggae].

Luciana: E por que que você não pode escrever exatamente isso que você acabou de falar?

Fabio: Assim? Fica tão... é que aí não fica acadêmico.

Luciana: Não é lugar de literatura. É lugar de você colocar as ideias no papel pra eu poder falar assim: “Fabio, isso aqui não funciona. Fabio, isso é superlegal”. Precisa do papel porque o papel é tudo.

(...).

Ahri: Mas a gente já falou isso naquele dia que tu não vieste (se dirigindo para a professora Luciana). Porque é estranho. Porque, quando a gente vai pro papel, a gente quer escrever coisas acadêmicas e bonitinho.

Luciana: Eu não falei que era pra vocês escreverem de coração?

Ahri: Eu sei, não é uma coisa sua. Mas é uma coisa que a gente tem, esses termos chiques. Sabe? Assim, vou olhar sinônimo.

Luciana: Não, gente. Sem salto alto (Observação 09).

Fabio, quando pensa em como ministrará sua aula, não pensa em fazer uma atividade de cada vez, ele pensa em entrelaçar as atividades. A orientadora sugere que ele escreva “exatamente isso”, que entrelaçará algumas atividades. Entretanto, Fabio parece confuso sobre essa orientação, talvez porque entenda que a escrita do plano de aula se configura como uma sequência de atividades.

Helena parece apresentar uma dificuldade diferente da apresentada por Fabio. A dificuldade dela em estabelecer uma sequência de atividades se dá por não saber se uma atividade funcionará bem ou não. Helena não considera que poderá tomar a decisão sobre outra direção a seguir durante a aula. A partir desse entendimento, identifiquei uma insegurança sobre tomar decisões durante a aula. Por isso, ela sente necessidade de realizar um planejamento em formato de fluxograma, em que todas as atividades podem dar errado e que, para cada dificuldade encontrada durante a aula, terá uma solução planejada.

O processo de elaboração do planejamento e as discussões coletivas que o envolvem também evidenciam outros descritores da profissionalidade, que serão destacados no próximo título.

4.6 Exercitar a tomada de decisões e se aproximar da complexidade da ação de ensinar

O planejamento é um momento privilegiado para os estagiários exercitarem a tomada de decisões, enquanto vivenciam a natureza complexa/compósita do saber que caracteriza a profissão docente (Roldão, 2007), já que são levados a considerar vários aspectos ao mesmo tempo e a mobilizar conhecimentos diversos acerca desses aspectos. Enquanto buscam explicitar o que esperam que os alunos aprendam e qual sua relevância para a formação dos mesmos, também são levados a refletir sobre a clareza de sua própria compreensão acerca dos conceitos e habilidades que pretendem ensinar, definir conteúdos, atividades e repertório que sejam significativos para a formação dos alunos, o que exige que também considerem interesses, necessidades, características e conhecimentos prévios dos alunos, definir estratégias e procedimentos de ensino. A tomada de decisões exige reflexão constante, que é fomentada e exercitada nas discussões coletivas que acontecem nos encontros de orientação.

Após as primeiras observações que os estagiários fizeram em seus campos de estágio, começaram a discutir sobre a elaboração de planejamentos. É comum que cada planejamento seja discutido junto ao grupo de estagiários. Além de apresentar o projeto de ensino de sua supervisora ou supervisor, os estagiários apresentam também elementos que coletaram de suas observações e que consideraram importantes para pensar um plano de aula, por exemplo, os interesses de seus alunos, os objetivos de seus supervisores ou a dinâmica da escola.

Essas discussões geram reflexões sobre os assuntos propostos e, ao considerar o contexto em que estão atuando, conseguem estabelecer os objetivos de aprendizagem. Em algumas discussões os estagiários conversam sobre atividades que possam contribuir para alcançar o objetivo determinado e, com isso, pensam na sequência que essas atividades possam ser desenvolvidas. Cada estagiário sistematiza em seu plano de aula o que foi discutido sobre como poderá ser sua atuação no campo de estágio.

Para exemplificar esse processo, apresento a discussão sobre o

planejamento de Pérola. Na turma de Pérola a supervisora está trabalhando com a capacidade dos alunos de comunicar e conhecer sobre seus “medos”. No encontro em que Pérola contou para seus colegas estagiários sobre esse tema, todos discutiram sobre a necessidade de se trabalhar esse tema com a faixa etária dos alunos de Pérola (2 anos). A discussão que fizeram levou à conclusão de que, nessa idade, é importante trabalhar com os medos para que possam expressar seus sentimentos. Além disso, os estagiários chegaram à conclusão de que é possível trabalhar com “medos do bem”, ou seja, medos que são importantes de se ter, pois podem nos proteger de coisas que são realmente perigosas. Tendo em vista que Pérola já tem conhecimento de como acontecem as aulas de música e do tema do projeto de ensino de sua supervisora, a orientadora pergunta para Pérola:

Luciana: Você vai fazer o seu [planejamento]? A supervisora deu alguma orientação? Uma sugestão?

Pérola: Ela falou que eu posso fazer alguma atividade.

Luciana: Então você tem que mandar [o planejamento] para mim antes e para ela também.

Pérola: Eu já pensei. Mas...

Luciana: O que que é?

Pérola: No caso, ela [a supervisora] disse que não teria problema se ela desse um[a aula] sobre [medo de] bruxa e eu, sobre outra coisa. Então, pensando naquele tema do bem, o medo do bem... Ela falou: “[você poderia trabalhar com] medo de altura”. Aí, eu pensei em fazer assim, eles têm aqueles bancos compridos. E, fazer assim, deles caminharem naquilo e se atirarem no colchão.

Luciana: Ai que medo.

Pérola: Não, pra eles [é normal, porque] eles têm umas cadeiras grandes, essas de correr e eles sobem, se penduram...

Luciana: Não é perigoso...

Pérola: Não.

Luciana: ...você fazer essa atividade?

Pérola: Não, porque vai ter o colchão. E o banco é isso aqui, ó (aponta a altura do banco).

Luciana: Tá, mas...

Pérola: Não, primeiro eu vou ver com ela [com a supervisora]. O que ela acha. Mas eu tinha pensado outras coisas também. As crianças são uns aviões (sugerindo que as crianças são espertas o suficiente para não se machucarem ao realizarem essa atividade).

Luciana: Mas... sei lá. Não sei.

Pérola: E outra coisa que eu tinha pensado: estava pensando naquelas gincanas que vai por baixo, assim. Que ficam umas linhas. E aí [eu pensei em] fazer uma teia de aranha e colocar

umas aranhas penduradas...

Fabio: Ah, que massa!

Luciana: Que lindo! Eu gosto mais desse.

Pérola: É, mas esse, primeiro eu tenho que ver se dá pra fazer no salão. Porque na sala não vai dar.

Ahri: Que legal! Ficar se arrastando, eles adoram.

Luciana: Muito bom! Cheio de corpo, de coisa...

Pérola: É que procurando eu vi umas atividades assim.

Luciana: Você pode fazer as duas atividades. Aí tem que ver como é que vai ligar. Essa do banco eu fiquei com medo, confesso.

Ahri: Mas as cadeirinhas da minha turma são bem estáveis. Se o banco for estável, [não tem perigo]. Mas teria que ser um [aluno] de cada vez.

(...)

Luciana: Que outro medo do bem (se dirigindo para os demais estagiários)?

Fabio: Fogo.

Luciana: Fogo.

Fabio: Panela quente.

Luciana: Panela quente.

Cecília: Água quente.

Helena: Piscina funda e tal.

(...)

Aline: É, criança não tem medo da piscina.

Cecília: Não tem medo de quê?

Aline: Medo da piscina. Tem que ter uma consciência de que é perigoso pra ter medo.

Pérola: É que, na verdade, eles não têm medo de nada, né? Quem assusta eles são as pessoas (Observação 09).

Pérola pensou em duas atividades para trabalhar a partir do projeto de ensino de sua supervisora. Os estagiários ouvem atentamente e se mostram entusiasmados com as ideias de Pérola. A orientadora considera a primeira atividade, que consiste em se jogar da altura de um banco e cair em cima de um colchonete, perigosa. Mas, Pérola e Ahri mostram-se seguras em mantê-la e, para sustentar a proposta, trazem conhecimentos que adquiriram sobre seus alunos no campo de estágio. Com isso, Pérola não somente faz escolhas quando propõe atividades para seu plano de aula como também consegue justificá-las e sustentá-las com base no conhecimento que adquiriu sobre o contexto de seu campo de estágio.

A próxima discussão é iniciada por uma afirmação de Pérola dizendo que “elas [as crianças] não têm medo de nada, né? Quem assusta elas são as pessoas”. Sobre isso, inicia-se uma discussão em que alguns estagiários contam sobre os medos que tinham quando criança e também os medos que

têm atualmente. Pérola e Fabio também falam dos medos de seus filhos e de quais situações geraram esses medos. Na sequência, a orientadora pergunta para os estagiários sobre possibilidades de músicas para utilizar durante propostas de atividades como essa.

Luciana: Pérola, eu acho legal! E aí? Não tem nenhuma canção que fale de medo?

Aline: Eu sei. Conheço uma. Eu gosto tanto e é por isso que eu me soltei.

Eu sempre fico quieta durante essas discussões. O fato de eu ter respondido à pergunta tão imediatamente fez com que os estagiários achassem graça.

Aline: Encantoré é o nome do grupo que tem uma música de medo. Na história, não sei se pode, é um bicho que comia criancinhas. Aí uma das criancinhas tem a ideia de levar um manjar de monstros pra ele. E aí, vai falando as coisas que têm dentro desse manjar de monstro. Então, tem dentes de bruxa... tem de tudo dentro do manjar. Então, o monstro se delicia com aquele tipo de jantar. E, aí, ele faz uma troca: me dá o meu amiguinho que eu te dou um manjar. A história é essa.

Ahri: Posso dar uma ideia? Seria legal se pudesse fazer uma variação [dessa música] e criar os ingredientes. Aí, faz um dente de bruxa... Alguma coisa assim. Criar a sopa, o manjar.

Luciana: Ah, é ótima a ideia.

Ahri: Entendeu? De criarem isso. Tirar da canção e fazerem elas [as crianças] uma sopa.

Helena: Pegarem eles uma panela...

Ahri: É, eles podem botar essa música e criar uma outra música com coisas que... não sei.

Luciana: Eles podiam fazer a panelinha do monstro, a comida do monstro com todos os medos. O medo de altura, o medo do bicho... É, não sei, aí tem que pensar como fazer isso com eles tão pequenos. Cantar...

Pérola: Ela [a supervisora] leva muitas figuras pra eles [por]que eles estão mais nessa de...

Luciana: Claro, tudo muito concreto.

Pérola: Então, talvez, levar algumas figuras [que representem os medos trabalhados durante as aulas].

Fabio: Que massa!

Luciana: Lindo! E cozinha e faz uma comida boa. Não pode ficar uma gororoba.

Todos acham graça.

(...)

Ahri: É um projetinho (Observação 09)

Pérola anota em seu caderno a música sugerida. Ahri se empolga com as ideias que tem para o planejamento de Pérola e sugere maneiras de relacionar a música sugerida com o trabalho que já está sendo feito com as crianças. Helena e Fabio não contribuem muito com a elaboração do

planejamento, mas ficam muito atentos para as ideias que vão se formando e, em alguns momentos, demonstram entusiasmo pelo planejamento.

O processo de elaboração do planejamento de Ahri foi feito de maneira diferente das estagiárias Helena e Pérola. Ahri comentou com seus colegas estagiários sobre o projeto de ensino de sua supervisora, mas as possibilidades de trabalho que poderia desenvolver a partir da temática desse projeto não foram discutidas, pois o assunto surgiu no final do encontro e todos já estavam se organizando para ir embora.

Luciana: Qual que é o tema do seu projeto (se referindo ao projeto desenvolvido pela supervisora de Ahri)?

Ahri: Era aquele de reciprocidade... de ajuda...

Luciana: Não é mais?

Ahri: Tinha mudado. E aí, a minha supervisora comentou sobre [trabalhar com o assunto de] sexualidade...

Luciana: Ah!

Ahri: ... que havia surgido isso. Mas, por enquanto, não tem nada concreto e ela continua nesse [projeto com o tema] de colaboração, de ajuda do outro, de proximidade, com...

Luciana – Tá. Conversa com ela...

Ahri – Eu pensei [em atividades] dentro dessa [temática] aí também...

Luciana – Tá (Observação 08).

Mesmo sem discutir sobre as possibilidades de trabalho com o tema identificado nas aulas de música, Ahri elaborou um plano de aula guiada pelas sugestões de atividades e de repertório de sua supervisora. Esse planejamento não foi discutido no encontro de estágio. Logo após ministrar essa aula, a orientadora sugeriu que ela elaborasse um projeto de ensino com cerca de quatro aulas. Após elaborar esse projeto, Ahri apresentou seu projeto para os colegas.

Ao apresentar seu projeto de ensino, Ahri se focou nas atividades que havia elaborado para trabalhar um repertório que identificou ser familiar a seus alunos: as cantigas infantis. Nessas atividades, Ahri pretendia tocar as cantigas infantis em seu instrumento musical, a flauta doce, e os alunos apreciariam e identificariam essas canções. Além disso, algumas atividades exigiam que os alunos dançassem, cantassem ou percuissem algum ritmo enquanto ouviam Ahri tocar a música. O objetivo de Ahri com essas atividades era que seus alunos conseguissem identificar as variações de andamento e de ritmo.

Enquanto Ahri apresentava as atividades que havia elaborado, os colegas estagiários apenas ouviam sem fazer contribuições. Ahri apresentou suas propostas de maneira muito rápida e penso que isso dificultou a intervenção de algum estagiário durante sua apresentação. Apesar de não ter contribuições dos estagiários, percebi que eles estavam bem interessados e, em alguns momentos, pediam que Ahri explicasse melhor os procedimentos de determinada atividade. Identifiquei que o interesse dos estagiários estava nas atividades musicais que Ahri estava propondo. Diferentemente das discussões dos planejamentos dos outros estagiários, nesse encontro os colegas não fizeram contribuições sobre os objetivos de aprendizagem ou sobre as discussões que poderiam ser desenvolvidas com seus alunos. Ocuparam-se em coletar o maior número de atividades que poderiam do projeto de ensino de Ahri. A importância que os estagiários dão para a ampliação do repertório de atividades musicais que possuem foi mencionada anteriormente e tem relação com a preocupação que têm com a função de ensinar.

Quando Ahri terminou de apresentar seu projeto de ensino, a orientadora apontou que as atividades não tinham relação com o tema trabalhado por sua professora supervisora: reciprocidade, coleguismo e sexualidade. Ahri tentou justificar que, como as atividades aconteciam em grupo, a importância do coleguismo e da reciprocidade poderiam ser vivenciadas nessas práticas coletivas. A orientadora explicou que isso não é suficiente para afirmar que está trabalhando com a temática e sugeriu que “o que pode acontecer é, então tá, faz uma unidade de ensino paralela. Um projeto dentro do que ela tá fazendo. São atividades que eles [seus alunos] estão adorando. Sempre tem interação”. Ahri concordou com a interpretação de sua orientadora sobre seu projeto e aceitou a sugestão de não trabalhar necessariamente com a temática de sua supervisora.

4.7 Vivenciar a complexidade da ação de ensinar

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. A atuação dos estagiários é

por mim acessada por meio da escrita de seus relatórios e também dos relatos que fazem oralmente nos encontros de estágio. A primeira atuação de Ahri como professora de música em seu campo de estágio foi para desenvolver apenas uma atividade, ou seja, ficou responsável por somente uma parte da aula. Essa primeira atuação não foi relatada por Ahri no encontro de estágio, apenas registrada por escrito. Nessa primeira atividade, Ahri explicou para seus alunos que tocaria algumas músicas na flauta doce e queria que eles dançassem conforme a melodia que escutassem. O objetivo de Ahri com essa atividade consistia em “analisar se os alunos perceberiam os andamentos, bem como os contrastes entre as músicas”. Para isso, Ahri pretendia tocar cada música duas vezes em andamentos diferentes e contrastantes. Em seu relatório, Ahri conta como avaliou seus alunos:

O que pude constatar foi o seguinte: A maioria dos alunos mantinha o mesmo ritmo, não variava de uma música a outra. Já o aluno Nathan, me chamou a atenção, pois notei que ele estava bem sincronizado e atento às variações de andamento. E também, houve uma aluna, a Jacimara, que ela perguntava a Lu (monitora) se a música era rápida ou era lenta (Relatório de aula de Ahri).

Além de avaliar o desenvolvimento de seus alunos por meio de sua observação, Ahri também fez perguntas para que eles pudessem responder se percebiam alguma diferença entre as músicas.

Então, perguntei se as músicas eram iguais e eles me disseram que não! Então, perguntei se elas eram diferentes e eles também me disseram que não. Eu disse que as tocaria de novo, mas que, dessa vez, eles deveriam fazer silêncio, para que pudessem ouvir com atenção o que eu tocaria, visto que quando fiz a primeira vez eles estavam bem falantes. Toquei os dois exemplos musicais novamente e refiz a pergunta sobre as músicas (se as músicas eram diferentes). Eles me responderam que sim, e perguntei o que era diferente. A aluna Sofia falou bem alto: “Uma é alegre e a outra é triste”. E eu disse que sim, uma era rápida e a outra era lenta e isso as tornava diferentes uma da outra (Relatório de aula de Ahri).

Ahri não havia planejado perguntar oralmente para seus alunos sobre as diferenças que percebiam na música. Essa ação foi tomada quando percebeu que não teria uma avaliação consistente sobre a percepção dos alunos em

relação às diferenças da música apenas os observando. Quando a aluna Sofia disse que a diferença consistia no fato de uma música ser alegre e outra ser triste, Ahri confirmou a resposta da aluna, mas substituiu os termos apresentados pela aluna pelos termos que havia previsto em seu planejamento: rápida e lenta. A atitude de elaborar um procedimento de avaliação durante a atividade, e não previsto no plano, mostra que Ahri não está presa ao cumprimento exato de seu planejamento. Porém, a substituição de palavras que Ahri faz na resposta de sua aluna demonstra que não conseguiu se desvincular inteiramente do plano, o que dificultou a interação com sua aluna. Essa vivência foi retomada na segunda atuação de Ahri como professora de música em seu campo de estágio.

Nessa segunda atuação, Ahri ficou responsável por todo o desenvolvimento da aula e suas atividades intencionavam verificar se os alunos reconheciam melodias diferentes. Para isso, Ahri tocou músicas que ela julgava ser do conhecimento de seus alunos e solicitou que eles as identificassem ou cantando a letra ou anunciando o título da canção. Quando ela começou a tocar a música “Parabéns a você”, todos os alunos reconheceram de imediato e começaram a cantar a letra da canção. Entretanto, terminada a primeira parte da música, Ahri retomou a melodia do início e os alunos seguiram cantando como se estivessem na segunda parte da canção. Ahri conta que, nesse momento, sua supervisora interferiu na aula que ela estava ministrando:

A minha supervisora disse a eles que algo engraçado tinha acontecido. [Disse] que o que eles estavam cantando não era o que eu havia tocado (na segunda vez). Logo após isso, ela pediu aos alunos que prestassem atenção novamente. Foi quando toquei de novo e todos ficaram compenetrados. Então, a minha supervisora disse que nas duas vezes [em que eu tocava], a [letra da] música era “Parabéns a você”. Desse modo, toquei novamente e os alunos repararam e cantaram a música nas duas vezes (Relatório de aula de Ahri).

No encontro de estágio, Ahri conta sobre esse momento e confessa aos colegas que, “se fosse por mim [se a supervisora não tivesse corrigido os alunos], eu ia passar despercebido. Eu ia tocar a próxima música” (Observação 11). Ahri percebe, portanto, que foi necessária a interferência de sua

supervisora para que a aula de música se desenvolvesse melhor.

Ainda que Ahri não tenha atentado para a resposta de seus alunos enquanto estava atuando em sala de aula, percebeu que a interferência de sua supervisora tinha um objetivo na melhoria de sua atuação docente. No relatório, Ahri explica que se sentiu “muito bem dando essa aula, ainda mais com a receptividade e as respostas dos alunos em relação ao que eu estava fazendo. O que eu tenho que melhorar é a minha resposta relacionada aos alunos (...). Eu preciso estar atenta às atividades, bem como ao que os alunos me dizem e me mostram sobre elas” (Relatório de aula de Ahri). No encontro de estágio, Ahri compartilha com seus colegas a avaliação que fez de sua prática pedagógica e relaciona com o que tinha vivenciado na sua atuação anterior quando desenvolveu apenas uma atividade:

Ahri: Logo na primeira aula que eu dei e eu perguntei “qual a diferença dessa música”, ela [uma aluna] falou [que a diferença era que tinha uma música] “alegre e [outra música] triste”. E eu não me atinei a essa resposta, [pois confirmei dizendo que uma música era rápida e a outra era lenta]. E isso é [por]que eu tô... preocupada com o plano de aula. Eu fico com isso [pensando no plano de aula] e eu não espero eles [os alunos] responderem (...). E eu acho que é isso, [preciso me atentar] à resposta dos alunos na atividade e ao que eles estão fazendo. Não deixar passar essas coisas, não ficar tão preocupada [com o que está no plano de aula]. Perceber quando tem necessidade de parar e falar alguma coisa (...). Então, é um pouco disso, sabe? Ouvir a resposta deles.

Luciana: Porque, claro, você faz o seu plano e tá ali. Aí vem o imprevisível, né? Por isso que a gente não aplica plano. Porque, se fosse aplicar, seria tudo igualzinho. Você não sai daquilo. Você tá preocupada com aquilo que foi planejado e não com as interações.

Ahri: Isso, são essas interações que às vezes eu passo [despercebido], sabe? Eu pensaria: “ah, eles cantaram errado, mas vamos cantar a próxima música”. E é isso, tem que chamar atenção, [dizendo] “fiquem atentos, cantem juntos” (...). [Atentar] à resposta deles para o que estou fazendo. Estão reagindo ao que eu estou fazendo? E aí, eu reagir ao que eles estão respondendo. (Observação 11)

Ahri, ao escrever seu relatório e ao contar para seus colegas sobre sua prática docente, deixa evidente o aspecto que, para ela, deve ser melhorado. Ela conta que precisa “ouvir a resposta deles” para desenvolver sua aula de maneira mais satisfatória. Quando a orientadora sintetiza o problema

identificado por Ahri dizendo que ela está presa ao planejamento e que não está interagindo com seus alunos, Ahri se reconhece na explicação da professora.

A preocupação com o aprendizado dos alunos mostra que os estagiários têm claro que quem ensina, ensina algo a alguém e que, “o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Além disso, a preocupação de Ahri também demonstra que ela compreende a natureza interativa do trabalho docente, já que entende que interagir com seus alunos é essencial para que desenvolva seu trabalho de professora.

Cecília, durante a entrevista, também deixa transparecer sua opinião sobre a importância de o professor estar atento aos seus alunos. Ela me explica que no último ano da graduação começou a dar aulas particulares de piano. Disse que gostou muito da experiência e que pretende continuar atuando dessa forma. Explica que esse trabalho a ajudou a definir melhor a concepção que tem do que é trabalhar como professora de música.

Cecília: E eu acho que o professor tem que ser um observador dos seus alunos. Tu tem que olhar pros alunos. Não é só chegar lá, dar aula e ir embora. Acho que tu tem que olhar pra ele e acho que é isso que faz a diferença (Entrevista com Cecília).

Ahri também afirma que sua visão sobre o que é ser professor de música mudou no decorrer de sua formação. Assim como Cecília, Ahri também aponta que estar atenta e preocupada com seus alunos faz parte de ser professora de música e que a atuação docente é “uma via de mão dupla”, é um trabalho interativo.

Ahri: o professor é um exemplo para os alunos (...), tu tem que ensinar, mas, ao mesmo tempo, tu tem que aprender. Tu tem que tar nessa via de mão dupla. De receber e de ouvir. O que mais mudou em mim foi isso. De ter essa confiança no que eu faço e que eu não tenho que ficar preocupada com essas coisas. Eu tenho que me preocupar com eles. No sentido de se eles vão estar entendendo (Entrevista com Ahri).

O vínculo que os estagiários estabelecem com os alunos não só mostra que estão preocupados com seu aprendizado como também lhes confere sentimento de pertencimento. Fabio observa e se agarra a algumas atitudes dos alunos que, segundo ele, dão “uma injeção de ânimo e confiança” (Observação 10). Ele conta que, no início da aula, “a professora [supervisora] fez a chamada e então avisou a turma que eu iria ser o professor na aula de hoje assim como nas três próximas. Um aluno (não consegui identificar qual) gritou 'Feito' e isso deu um ânimo a mais e fiquei muito confiante para começar” (Relatório de aula de Fabio). Ele afirma que essas atitudes dos alunos fazem com que ele se sinta pertencente àquele grupo. Esse momento também é contado por Fabio a seus colegas de estágio e ele lembra que pensou:

Fabio: “Opa, a galera tá curtindo, cara. Tá disposta, né? Massa!” Antes disso [do início da aula], lá no saguão, um aluno da [turma] M 13, ele veio [e me perguntou:] “e aí, professor, não vai mais tocar com a gente?” E o cara já se sente, assim, fazendo parte de algo. Ou [pensa:] “sentiram minha falta”. É massa!

Luciana: É pertencimento, né? O aluno quer pertencer à escola e o professor quer pertencer também, né? Se sentir respeitado.

Fabio: Fazer parte daquele grupo, daquele momento (Observação 10).

O estagiário não é só reconhecido como professor de música com também é acolhido e respeitado por ser esse profissional. Perceber que está sendo reconhecido como professor e achar isso “massa” demonstra também satisfação com a profissão para a qual está sendo formado.

Conforme os estagiários acumulam conhecimentos sobre seus alunos, o contexto escolar, seus supervisores e supervisoras e também sobre a atuação docente, passam a exercitar a autonomia. Munidos de todo esse conhecimento, os estagiários passam a ter condições de exercitar o poder de decisão. Roldão (2005) aponta o “poder de decisão” como caracterizador da profissionalidade, afirmando que se requer controle e autonomia para lidar com as diferentes situações que o exercício da profissão possa propiciar, se responsabilizando, inclusive, pelas ações tomadas. Esse poder de decisão é experimentado pelos estagiários no momento em que, ao se deparar com alguma dificuldade para a realização da atividade planejada, experimentam

soluções que pensam e executam em tempo real.

Cecília conta que, em sua quarta visita à escola, foi surpreendida por uma proposta de seu supervisor. Assim que Cecília chegou para realizar sua observação, sem ter preparado um plano de aula, seu supervisor sugeriu que dividissem a turma e que ela ficasse responsável por um dos grupos.

A essa altura do estágio os alunos de Cecília, que estavam se preparando para a apresentação trimestral do sarau da escola, já haviam selecionado o repertório de apresentação e decidido o instrumento que cada aluno tocaria. Estavam, portanto, na fase de realização de ensaios. Apresento um trecho do relatório de Cecília sobre o momento em que foi surpreendida pela sugestão de seu supervisor sobre ficar responsável por um grupo.

Nos cumprimentamos e ele [o supervisor] disse: “Pensei em dividir a turma hoje, e tu ficar com uma metade, o que tu acha?” Se eu não estava acordada até então, esse foi um motivo para ficar em alerta. Imediatamente, eu disse: “Hoje??? Nem preparei nada” (Deveriam ter tirado uma foto da minha cara nesse momento). Dei uma respirada discreta e respondi: “Tudo bem, sem problema” (superconfiante, só que não, hahaha). (Relatório de aula de Cecília).

Cecília havia comentado com seus colegas estagiários que ainda não tinha conseguido se sentir à vontade para conversar naturalmente com seu supervisor, pois se sentia tímida. Cecília conta que viu essa situação, em que seu supervisor sugeriu dividir a turma em dois grupos, como uma possibilidade para estreitar sua relação e se sentir mais à vontade em trabalhar com ele. Ela lembra que, quando comentou com seus colegas sobre o comportamento tímido que tinha diante do supervisor, recebeu conselhos de começar a ajudá-lo com pequenas coisas. Nesse sentido, Cecília afirma que “essa ideia dele [de ficar responsável por uma parte da turma] veio a calhar com o que havíamos conversado na aula de quinta-feira [no encontro de orientação de estágio]. Foi a chance que surgiu de ajudar, de me aproximar da gurizada e me soltar. Fiquei feliz e entusiasmada” (Relatório de aula Cecília).

No encontro de estágio que sucedeu essa atuação de Cecília, a orientadora pede para Cecília compartilhar com seus colegas como foi sua atuação no campo de estágio.

Luciana: Quer falar da sua estreia na aula?

Cecília: É, é que não foi bem uma aula. É porque a turma lá tá muito grande, né? Então, na sexta passada eu cheguei lá e o meu supervisor falou “Ah, pensei da gente dividir a turma hoje e tal”. Aí eu tomei um cagaço. Mas não tinha que dar aula, né? Era na verdade mais para dividir o grupo e ficar com eles. Eu fiquei com o pessoal da percussão.

Luciana: Mas você tinha que cuidar deles como professora.

Cecília: É, eu tinha que cuidar e tal. É, foi bem tranquilo. Eles foram bem legais. O grupo não era muito grande também, uns nove ou dez [alunos]. E daí a gente repassou o que eles tocaram ontem, no caso.

Luciana: Mas foi um ensaio para o sarau?

Cecília: Isso. Um ensaio para o sarau (Observação 09).

Cecília demonstrou insegurança tanto em seu relatório como quando contou para seus colegas estagiários sobre o momento em que soube que ficaria responsável por um grupo de alunos. Essa insegurança, como é expresso no relato abaixo, foi sendo amenizada nos primeiros momentos da aula. Enquanto o supervisor de Cecília recebia os alunos, fazia a chamada e explicava como aconteceria a aula, Cecília foi observando os alunos e se acalmando com a situação. Quando foi para o pátio com o grupo de alunos do naipe da percussão, já estava se sentindo mais tranquila: “E lá fomos nós! Nessa hora eu já estava muito tranquila. Até porque não daria nenhuma aula propriamente, era mais uma ajuda” (Relatório de aula de Cecília). Em seu relatório ela especifica como o grupo foi dividido e conta resumidamente o que aconteceu durante esse momento.

A turma da percussão somou duas meninas e sete meninos. Mais ou menos das 8h30 até as 9h ensaiamos os ritmos dos arranjos. Não precisei dar muita sugestão, pois eles sabiam o que fazer. O [aluno] Everson, que é muito parecido com o cantor Mumuzinho, manda muito bem na percussão. Ele sabe os tempos, o andamento, a intensidade, guri triligado. E desse jeito, naturalmente ele liderou o pequeno grupo. Pra não ficar muito repetitivo o ensaio, sugeri eles brincarem com o andamento conforme iam tocando, do devagar ao rápido, do rápido ao devagar. Imaginei que isso pudesse ser benéfico pra tocar em conjunto, ou seja, que fossem capazes de prestar atenção um no outro, de ouvir e perceber o que estava acontecendo durante a música, de tentar continuar do erro, sem parar. Penso que é uma habilidade a se desenvolver quando se toca em grupo. De sentir pra onde a música está caminhando e continuar atrás mesmo se houver tropeços. Eles gostaram da ideia e conseguiram realizar muito bem, com

poucos erros no pulso (...). Logo em seguida, fui até a outra sala para sequestrar algum aluno que fizesse a harmonia no violão e outro para cantar. Isso porque só a percussão estava muito vazio. Se atrapalharam um pouco na letra, mas conseguiram unir as partes. Lá por 9h descemos e fomos encontrar o outro grupo na sala de música (Relatório de aula de Cecília).

Cecília percebeu que o grupo de alunos precisava desenvolver o que ela chamou de “habilidade para tocar em conjunto”. Percebendo essa necessidade, convidou o grupo a “brincar” com a variação de andamento. Outra avaliação que Cecília fez durante a aula foi que precisava de um instrumento harmônico e um melódico para fazer com que o som que estavam executando se mostrasse menos “vazio”. Enquanto Cecília fazia esse relato no encontro de estágio, a professora pediu mais detalhes sobre a aula. Ao responder sobre esses detalhes, Cecília conta como orientou alguns alunos na execução de seus instrumentos musicais.

Luciana: Deixa eu te perguntar: enquanto eles tocavam, você deu o toque: “ó, vamos melhorar aqui”, você foi falando?

Cecília: Sim, sim, fui falando. Tinha dois surdos. Aí, tinha um menino que ele tava tocando com muita força. Muito... ele tava gastando muita energia. Daqui de cima (mostrou que o aluno levantava a mão muito acima da altura necessária para percutir o instrumento). E, às vezes, até, saía um pouco [do andamento]. Aí eu [falei:] “bate mais de perto” (fez o movimento que sugeri para o aluno). As meninas do tamborim estavam meio desanimadas, aí eu tentei dar um gás nelas. Melhoraram. Fui dando uns toques assim, mas, de uma maneira geral, eles estavam superbem (Observação 09).

Ao contar para os colegas estagiários sobre a participação que teve na aula de música, Cecília parece minimizar sua atuação docente, dizendo que apenas “ficou” com o grupo de percussão. Ao afirmar que precisava apenas “ficar” com o grupo de percussão, Cecília está enfatizando que sua posição de observadora não precisava ser modificada. Entretanto, por meio das perguntas de sua orientadora, Cecília relata ações que vão além do simples “ficar com os alunos”, mas que demonstram que atuou como professora de música, ou seja, que ensinou algo aos seus alunos. Ela observa seus alunos, avalia as habilidades necessárias para atingir o objetivo de executar uma peça musical e propõe atividades que possam ajudar no alcance desses objetivos. Aceitar o

desafio de conduzir uma aula mesmo sem ter um plano de aula específico demonstra que Cecília conseguiu reunir conhecimentos de que precisava para decidir o que e como ensinar.

No final da escrita de seu relatório, Cecília conta que se sentiu satisfeita por participar mais ativamente da aula de música. Essa participação fez com que pensasse em aulas que estivessem em consonância com os assuntos tratados por seu supervisor em sala de aula.

Puxa, saí muito satisfeita e alegre hoje. Fiquei pensando em planos de aulas que envolvessem o tema [trabalhado pelo meu supervisor, como] samba, preconceito racial, algo por aí. Não tenho certeza. O que não posso perder de vista é que a turminha tem sede por tocar mesmo. Não querem saber de muito blá blá blá. (Relatório de aula de Cecília).

Isso mostra que Cecília pretende considerar o perfil de seus alunos quando for planejar suas próximas atuações. Esse perfil é delineado não somente a partir dessa aula em que atuou como professora, mas também das observações que fez anteriormente. A atuação de Cecília, embora não tenha sido planejada, foi guiada por preocupações com o ensino e com a aprendizagem de seus alunos. Decidir quais habilidades musicais trabalhar com o grupo de alunos foi uma decisão que Cecília pôde tomar a partir de conhecimentos que acumulou durante a formação docente e, mais precisamente, durante o estágio. Assim como Cecília, Fabio também se viu em uma situação em que teve que lidar com imprevistos e precisou flexibilizar seu plano de aula.

Em sua aula, conforme o planejado, Fabio conta sobre a história do reggae e apresenta algumas canções para os alunos apreciarem e comentarem. A atividade que finaliza seu plano de aula consiste na execução de uma das canções apreciadas. Ao entregar uma folha com a letra e a cifra da música para cada aluno, percebe um erro na impressão. Ele relata que resolveu o erro com naturalidade. “Reparei que havia um erro na cifra, onde deixei de anotar um refrão, então pedi para a turma anotar nas suas folhas individuais” (Relatório de aula de Fabio).

A escrita do relatório de Fabio demonstra que ele foi avaliando seus alunos durante a execução das atividades. No trecho do relatório abaixo é

expresso o momento em que ele avalia a execução de seus alunos como satisfatória e o momento em que percebe dificuldade para executar a música. Sobre essa segunda percepção, Fabio resolveu repetir o trecho com variações de andamento.

O refrão e o verso foram cantados com bastante facilidade, com a turma apresentando conhecimento pleno da canção, da melodia, entradas e saídas de cada frase. Prefiro praticar algumas vezes somente a segunda estrofe, em que há uma mudança no ritmo e houve certa dificuldade em ser realizada pela turma. Como a melodia fica mais rápida, resolvi utilizar um andamento mais cadenciado e ir acelerando aos poucos à medida que íamos repetindo em loop (Relatório de aula de Fabio).

Outra ação relatada por Fabio que não foi prevista no planejamento foi quando ele decidiu deixar “de cantar em alguns pontos da canção para ver se a turma conseguia manter o ritmo do canto” (Relatório de aula de Fabio). Corrigir o erro de impressão da partitura que entregou aos alunos e ter deixado de tocar para perceber a confiança de seus alunos ao executar a canção foram atitudes que Fabio decidiu tomar durante a aula, não foram planejadas. Para que os estagiários consigam exercitar esse poder de decisão e possam sentir-se seguros em relação a adotar estratégias e reagir a imprevistos, algumas estratégias são pensadas para conferir segurança.

Fabio contou aos seus colegas estagiários sobre as estratégias que usou para se sentir mais seguro. Ele conta que pensava: “cara, eu já dou aula. Não é possível que seja tão ruim o que eu faço”. Fabio encontra segurança ao pensar em uma prática pedagógica que já exerce há algum tempo. Ele reconhece semelhanças entre as atividades que desenvolve como professor particular e como professor de música na educação básica e isso o faz sentir-se mais familiarizado com essa situação. Essa segurança evidencia a familiaridade que o estagiário tem com a profissão. Para lidar com o sentimento de insegurança em atuar como professor de música em uma sala de aula, Fabio se ampara nas habilidades que já tem desenvolvidas e que farão parte da execução de sua aula. Lembro, aqui, a segurança demonstrada por Helena ao estabelecer que uma das etapas de sua aula seria tocar seu instrumento. Ela se ampara em uma atividade de que já tinha domínio para se sentir segura

para atuar como professora de música. Percebo, portanto, que os estagiários mobilizam experiências anteriores, das quais já têm domínio, para se sentirem mais seguros para enfrentar a situação nova que é atuar como professores e professoras de música no contexto escolar.

Já na sala de aula, Fabio descreve como organizou o espaço. Ele lembra que organizou “dezoito cadeiras em círculo, um amplificador, meu cabo P10/P2 e meu celular com as canções já prontas” (Relatório de aula de Fabio). Quando Fabio conta sobre sua experiência para os colegas estagiários, esquece de relatar sobre esse momento de organização da sala de aula. A orientadora, ao final de seu relato, pede que ele retome esse momento e conte para os colegas como foi preparar o espaço em que ministraria a aula de música.

Luciana: Ô, Fabio, tem uma coisa que você não falou que é que você chegou lá [na escola] antes [do horário da sua aula] e preparou toda a sala, né?

Fabio: Ah, é. É verdade.

Luciana: Você falou no relatório e não falou aqui. Que, dependendo da aula, eu chego aqui e eu posso ir arrumando, porque é só tirar o computador. Mas você tem que ligar muita coisa, o amplificador, não sei o quê e tarará.

Fabio responde olhando para seus colegas estagiários,

Fabio: É, vocês percebem que eu sou um cara agitado por natureza, né? Então, se eu chegar atrasado num lugar, tipo hoje...

Luciana: Você só chega atrasado aqui [no encontro de estágio], né?

Fabio: É, [lá é] aula, né, professora? O cara [o professor] tem que chegar lá antes.

Luciana: É, é verdade.

Fabio: Eu já sou agitado por natureza. Então, isso já agita a pessoa por natureza

Luciana: Mas faz toda diferença, porque, se está tudo ali, isso é muito importante.

Fabio: E dá tempo de me acalmar. E eu tava... tava marcando meu território, saca? Enquanto eu tava arrumando a sala, aquilo tava ficando meu, entendeu? Tipo “sou eu que mando aqui” (Observação 10).

A preparação da sala de aula confere a Fabio um sentimento de controle, o que contribui para sua segurança no momento de dar aula. Ao finalizar o relatório sobre sua primeira aula, Fabio escreve que se sentiu “aliviado e orgulhoso com a minha performance como professor nessa primeira

aula” (Relatório de aula de Fabio). Enquanto conta para seus colegas estagiários sobre essa primeira experiência, Fabio explica a forma que escolheu para se comunicar com seus alunos.

Luciana: Mas você se comunica bem. Você não é um cara tímido.

Fabio: É, eu saquei que era nesse clima que eu tinha que ser: eu mesmo. Se eu tentasse ser formal, eu ia me dar mal porque eu não sou assim

Luciana: Claro,

Fabio: Não ia dizer “né, pá e pou”.

Luciana: Você até pode falar uns “pá e pum”, desde que antes dos “pá e pum” venha outra coisa, né?

Helena: Os meus alunos falam bastante [a palavra] patifaria.

Luciana: Patifaria? Mas eu gosto. Eu falo picaretagem, mas patifaria é bem melhor.

Cecília: Patifaria é bom.

Fabio: Eu não uso muito o “saca”, quando eu tô falando. Eu não falo muito “né” quando eu estou lá na posição de professor. Mas é o meu formal. É só isso (...). E também tem um pouco da minha supervisora, né? A minha supervisora também, apesar dela ser séria e firme, ela é...muito de boa. Ela entra no clima sem perder as rédeas da aula, sabe? Alguém fez alguma piada, ela complementa ou. às vezes. só ri junto. Não é aquela coisa “ô pessoal, ei, ei”

Luciana: Não. Ela é tranqüilona pra burro. Ela é fina. Ela sabe o que ela quer. Ela sabe ser brava se for preciso. Mas, ela tem uma... uma leveza bem legal.

Fabio: É, ela conduz sem ser ditadora. Foi isso que eu pensei. E aí, isso tudo aconteceu enquanto eu já tava falando com eles. E eu pensando em tudo isso. Eu conseguia pensar. Estar frio e sereno pra pensar e analisar ao mesmo tempo (Observação 10).

Fabio sugere que, estando na posição de professor, se torna necessário ter uma comunicação formal com os alunos, talvez por sentir-se mais profissional ao se comunicar assim. É uma situação formal, em que ele está como professor, e não entre amigos, por exemplo. Ter preparado o espaço da sala de aula conferiu a Fabio certa confiança para atuar como professor. Da mesma forma, se comunicar com seus alunos com uma linguagem formal também o ajudou a sentir-se profissional. São atitudes que Fabio teve que o auxiliaram a estar confiante em sua atuação e que, pela sua fala, geraram sensações de orgulho da própria prática docente. Em seu relatório, Fabio escreve sobre como se sentia no dia em que atuaria como professor de música

no contexto de estágio. Ele também explica os motivos que geravam esses sentimentos.

O grande dia chegou, e eu estava num misto de ansiedade e confiança. Ansioso porque iria enfrentar uma situação até então nunca enfrentada, dar aula para uma turma que não é minha, para vários alunos ao mesmo tempo (hoje teve 16 ao todo), com gostos variados, estilos diversos, sem instrumento (!!!) (...). Porém, confiante porque me sentia preparado para isso, estou muito feliz com o curso que escolhi e, confesso, tantas vezes me questioneei se era realmente isso que eu queria (o curso é difícil, puxado, e com carga horária um tanto cruel para quem trabalha, tem filhos, etc.). Sim, eu estava preparado (Relatório de aula de Fabio).

Já no ambiente escolar, Fabio conta das perguntas que vieram à sua mente: “O que esperar? Como proceder? Bom, quando as dúvidas surgiam, pensava novamente nos conselhos das minhas professoras da licenciatura e dos meus colegas que me acompanham desde o início do curso e aqueles que foram chegando ao longo dele” (Relatório de aula de Fabio). Em seu relatório ele conta principalmente dos meios que encontrou para se acalmar sobre as perguntas que vinham à sua mente. Mas, enquanto contava como tinha se sentido antes de dar aula para seus colegas no encontro de orientação de estágio, explicava:

Fabio: Eu pensava: “bah, será que a minha supervisora avisou a galera [que sou eu quem vai dar aula]? A galera não vai vir”. Tipo um boicote. Tudo passa, né? Eu sei lá o que tá acontecendo. Eu não sei. Mas, enfim...

Pérola: Mania de perseguição.

Fabio: É. Também tem isso, bem forte.

Cecília: O que?

Fabio: Mania de perseguição. Fazia mais de mês que eu não ia [observar a turma de estágio], nunca falei nada [para esses alunos] e acho que ninguém vai na minha aula porque todo mundo me odeia, sabe? (Observação 10).

Enquanto Fabio se percebe preparado para lidar com os imprevistos da sala de aula, Pérola observa que ainda tem algumas limitações a superar. Pérola, assim como Fabio, pôde apresentar suas ideias de planejamento no encontro de orientação de estágio e recebeu várias sugestões dos colegas sobre como elaborar seu plano de ensino. Retomo aqui duas atividades que

foram discutidas, uma que tratava do medo de altura e outra que tratava do medo de aranha. A primeira dessas atividades foi desenvolvida por Pérola em sua oitava ida ao campo de estágio. Em seu planejamento, ela pretendia contar uma história sobre o tema altura e pediria que as crianças interagissem com a contação, sonorizando a história. Na sequência, pediria que os alunos subissem em um banco e pulassem em um colchonete, experimentando a sensação de estar em um local alto.

O relato sobre a realização dessa atividade foi feito somente por escrito. Em seu relatório, Pérola conta que estava insegura em realizar todas as atividades do plano e que decidiu desenvolver somente a atividade em que as crianças pulariam do banco nos colchonetes. Diferentemente de Fabio, Pérola não preparou a sala antes de a aula começar. Ela contou com a ajuda da supervisora para organizar o espaço enquanto as crianças já estavam na sala de aula. Sobre a forma como se desenrolou a atividade, Pérola conta que:

disse para as crianças que eu faria uma brincadeira em que elas deveriam fazer um trenzinho, sem empurrar e um de cada vez deveria caminhar sobre o banco e pular o mais alto que pudesse em cima dos colchonetes. Assim que comecei a explicar, alguns já se levantaram para sair correndo e a minha supervisora os chamou de volta, disse que só poderiam ir junto com as professoras, então, terminei de explicar e organizei os alunos para a atividade e perguntei quem tinha medo de altura, a maioria respondeu que não tinha medo. A atividade se desenvolveu melhor do que eu esperava, as crianças adoraram e ficaram brincando ali por um bom tempo, teve alguns empurrões, mas, conversamos e explicamos que poderiam cair e se machucar e se acalmaram (Relatório de aula de Pérola).

No planejamento de Pérola os procedimentos previam que ela perguntasse para as crianças se elas tinham medo de altura e só depois explicaria a atividade. Conforme relatado, Pérola começa explicando como se desenvolverá a atividade e só depois questiona seus alunos sobre o medo de altura. O fato de Pérola estar preocupada com a realização da atividade pode ter feito com que ela antecipasse essa etapa dos procedimentos de ensino. Apesar de reconhecer que precisou da ajuda de sua supervisora para recuperar a atenção de seus alunos, parece não perceber que mudou a sequência dos procedimentos de ensino. Em seu relatório, Pérola conta que

alguns alunos estavam com medo de realizar a atividade e, por isso, sua supervisora passou a acompanhar os alunos, segurando-os pelas mãos enquanto estavam em cima do banco. Ela escreve com naturalidade, sem parecer muito consciente, que passou a realizar a mesma ação que sua supervisora: “Alguns realmente tinham medo. Quem não estava participando, a minha supervisora chamava e dizia que lhe daria a mão e que não precisava ficar com medo. Então eles participavam. [Para] outros [alunos], oferecíamos de dar as mãos e eles diziam que não precisavam” (Relatório de aula de Pérola).

Quando Pérola conta que sua atividade havia chegado ao fim, disse que se sentiu satisfeita com o resultado e que não esperava que corresse tudo tão bem. Ela explica que seu receio veio dos comentários de sua orientadora sobre a possibilidade das crianças se machucarem ao realizar a atividade que estava propondo. Na sequência de seu relatório, Pérola conta que sua supervisora, percebendo que a atividade havia acabado, assumiu a turma e, a partir de então, passa a relatar as atividades que observou sua supervisora ministrar. Ela conta que conseguiu refletir sobre o que havia feito quando chegou em casa e essa reflexão levou-a a pensar que não havia trabalhado nenhum conteúdo musical

Ao retornar para casa fiquei me avaliando e notei que a atividade que realizei não tinha a ver com música, era uma atividade recreativa. Para se encaixar no contexto da aula de música precisaria das atividades que eu havia pensado no plano de aula. Mas não foge da estrutura de aula da minha supervisora porque ela fez a atividade sonora (Relatório de aula de Pérola).

Pérola avalia a atividade que ministrou como recreativa e reconhece que, se tivesse ministrado todas as atividades previstas no planejamento, a atividade teria um sentido musical mais evidente. Entretanto, Pérola demonstra não achar isso um problema, já que as atividades desenvolvidas por sua supervisora no decorrer da aula abordaram conhecimentos musicais. Por um momento, parece considerar errado não ter desenvolvido uma atividade musical, mas esse erro é amenizado quando percebe que seus alunos não foram prejudicados.

Na aula seguinte, Pérola desenvolveu a segunda atividade que havia discutido com os colegas estagiários: o medo de aranha. A estrutura de seu planejamento era muito semelhante ao anterior. Ela contaria uma história sobre aranha, pedindo que seus alunos sonorizassem partes específicas da história e, em seguida, levaria os alunos para passarem por dentro de uma teia de aranha que ela construiria com as cadeiras da sala de aula e barbante.

Pérola escreveu o relatório sobre a realização dessa atividade e também compartilhou essa experiência com seus colegas no encontro de estágio. No relatório, Pérola conta que, ao chegar na sala de aula, depois de conversar com sua supervisora, se dirigiu para a montagem da teia de aranha e, em seguida, começou a contar a história que havia previsto em seu plano de aula.

Fui contando a história que eu havia decorado e eles [os alunos] começaram a levantar, outros iam atrás, eu chamava de volta e me desconcentrei, não consegui sonorizar e muito menos terminar a história. Então fomos para a casa da aranha; alguns entravam e paravam no meio da casa da aranha, necessitando conversar, outros tinham medo e os outros foram brincar de outras coisas (Relatório de aula de Pérola).

A atuação de Pérola se limitou a supervisionar as crianças que brincavam na teia de aranha que ela havia montado. Pérola conta que pôde conversar com sua supervisora ao término da aula e que ela lhe disse que “atividades como as que fiz com as crianças, as professoras da sala e de educação física já fazem; que nosso diferencial é o som” e que buscasse pensar em atividades que trabalhassem mais com sonoridades (Relatório de aula de Pérola). Ao término de seu relatório, Pérola confessa se sentir “frustrada” e que, quando observa sua supervisora “no controle da turma, parece tudo muito mais fácil” (Relatório de aula de Pérola). Na entrevista que fiz com Pérola perguntei para ela o que ela poderia me falar sobre sua atuação como professora de música nas aulas de estágio.

Pérola: Eu me perco muito. Porque eles são muito... são 2, 3 anos. E eles estão sempre em movimento. E eu sou muito fácil de me perder, às vezes, no que eu tô falando. Às vezes, eu desvio e esqueço o que tava falando antes. Então, eu tô olhando aqui e, daqui a pouco, me chamam aqui e eu já nem sei o que eu tava olhando aqui. Então, como eles estão sempre em movimento, às vezes, eu fico meio perdida. Mas eu escolhi

fazer estágio justamente nessa idade porque é uma idade com que eu nunca tive experiência nenhuma, né? (Entrevista com Pérola)

A escolha de Pérola por realizar o estágio com uma faixa etária e em um contexto que nunca havia experienciado demonstra confiança no processo de aprendizagem que esse momento da formação proporciona.

Pérola: Os pequenos, eu não tinha experiência nenhuma. Eu escolhi fazer lá justamente por isso. Eu queria ver se eu entendia um pouco a forma de fazer.

Aline: E acha que entendeu? Como foi essa experiência?

Pérola: Olha, eu gostei bastante. Tô gostando, porque tem mais um mês ainda. Mas é bem difícil (Entrevista com Pérola).

Da mesma forma que Fabio se sente orgulhoso de sua performance no sentido de se sentir satisfeito com sua atuação docente, Pérola percebe que tem limitações. O que acontece aqui é que os estagiários estão em um processo de se reconhecer como professores de música, de assimilar seus pontos fortes e também seus pontos fracos. Os relatos sobre as primeiras atuações dos estagiários como professores de música demonstram muito do quanto estão envolvidos com a profissão de professor. O processo para adentrar o campo de atuação é longo. Vai desde as observações que os estagiários fazem do campo de estágio, passa pela elaboração de planos que envolvem reflexões e discussões sobre o que ensinar aos alunos, encaminham-se para as salas de aula para atuarem como professores e finaliza com as reflexões que conseguem fazer sobre suas práticas pedagógicas.

No momento em que atuam como professores de música de maneira sistematizada e reflexiva, modo esse proporcionado pelo estágio, passam a perceber mudanças na forma como planejam, executam, avaliam e pensam na continuidade de suas aulas. Para além de executar um planejamento, os estagiários passam a se preocupar com sua atuação durante a aula. A forma como se comunicam com seus alunos e a forma como reagem às respostas deles mostram que compreendem o ato de ensinar em sua complexidade, incluindo a compreensão da natureza interativa do trabalho docente. Sentir-se próximo dos alunos e se identificar com o ambiente em que atuam demonstra

que reconhecem uma profissão específica. Refletir sobre suas vivências permite que os estagiários consigam perceber como são como professores de música e, ao se conhecer, percebem seus pontos fortes e também as lacunas de conhecimento que precisam ser resolvidas. A relação que os estagiários tecem entre esses fatores contribui para o desenvolvimento de suas práticas docentes, para que reflitam sobre sua atuação e para que se construam como profissionais.

4.8 O reconhecimento da capacidade de exercer a profissão e o sentimento de pertencer a uma categoria profissional

Se, ao escolherem ingressar no curso de licenciatura, os estagiários sinalizavam o reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la, ao final do curso, após terem vivenciado o estágio, esse reconhecimento parece ter se consolidado, já que confirmam a escolha inicial e reconhecem que a formação até então vivenciada foi significativa para que eles possam vir a exercer a profissão escolhida.

Quando Cecília reflete sobre as mudanças que percebeu nela e em seus colegas durante a realização do estágio, afirma:

Percebemos, por exemplo, a grande transformação da Ahri e o encontro dela com os pequeninos fofos. Sem dúvida, que a Ahri se encontrou. Ou, a serenidade do Fabio contando sobre as aulas realizadas no CAP. Confiante e bastante reflexivo sobre sua atuação no grupo da EJA. Mesmo eu, que cheguei muito introspectiva na escola, com certos receios, consegui me libertar muito mais ao longo das observações (Relatório final de Cecília).

Próximo de concluir o curso de licenciatura em música, os estagiários começam a deixar a posição de estudantes e se ver próximos de assumir a posição de licenciados. Como escreve Cecília, “é nosso último ano de faculdade e, agora, só mais um semestre na verdade e estaremos formados. De toga com a faixa roxa da licenciatura, com muito orgulho” (Relatório final de Cecília). Essa sensação de satisfação evidenciada pelo “orgulho” que Cecília

diz sentir parece ter relação com a confiança em sua capacidade de atuar como professora. Percebo nesse sentimento de orgulho uma identificação com a profissão escolhida.

O sentimento de satisfação por ser reconhecida por seus alunos como professora também é relatado pela estagiária Daneille. Ela conta em seu relatório que, quando sua supervisora desenvolvia uma atividade musical que envolvia abraçar um colega, foi apontada por uma das alunas como professora:

Em uma atividade de abraçar: outra situação legal foi que eu estava observando a atividade de longe e uma das vezes que a música foi pausada, a aluna Vitória disse: “Vamos abraçar a professora” – e ela e mais duas alunas vieram em minha direção e me abraçaram (Relatório de aula de Ahri).

Fabio parece compartilhar do sentimento de satisfação demonstrado por Ahri ao relatar que foi recebido por seus alunos que o cumprimentaram dizendo: “opa, o sôr vai nos dar aula hoje” (Relatório de aula de Fabio). Em uma das aulas que ministrou, Fabio descreveu que teve dificuldades de conduzir algumas atividades pela indisposição de alguns alunos. Ele lembra que contou com a empolgação e o apoio de seus alunos para continuar ministrando a aula.

Houve alunos que estavam empolgados, me ajudando a reger a aula, algumas falando “vamo, sor. Tá bom assim, não liga”. E também houve alunos que demonstraram não “estar ali” na sala, mas que me parabenizaram no final, até me surpreendendo (Relatório de aula de Fabio).

Em um dos encontros de estágio, Cecília comenta que, ao chegar na escola para observar uma aula, foi informada pelos seus alunos que naquele dia não haveria aula de música. Ao perceber que a colega Cecília também é reconhecida por seus alunos como professora, Fabio chama a atenção para isso.

Cecília: Daí eu cheguei lá e não tinha ninguém. Aí os alunos me contaram: “ah, sora, não tem aula”.

Fabio: Mas é legal quando a galera te encontra e chama de “sor”, né?

Cecília: Ahan.

Luciana: Sor. É bonitinho.

Fabio: É muito tri. Até hoje o pessoal da M3: “Ô, sor e aí? Nos abandonou?”

Luciana: É bacana, né?, isso, vocês são chamados de sor, sora, profe e tudo, né? (Observação 12).

Ao perceberem que são reconhecidos como professores e que conquistaram um certo grau de confiança de seus alunos, os estagiários passam a se reconhecer mais pertencentes à profissão. A experiência do estágio parece ter sido bastante positiva para alguns licenciandos, proporcionando sentimentos de capacidade e identificação com o exercício da profissão. No texto escrito por Fabio em que reflete sobre o semestre de estágio ele afirma que se vê como um professor

Passados três anos desde o início do curso, uma coisa é certa: eu cresci. Hoje me vejo como um professor (ou aspirante a tal) e sim, sou PROFESSOR DE MÚSICA, e amo. E quero ser. E adoro. E digo de novo: PROFESSOR DE MÚSICA (Relatório final de Fabio).

No encontro de orientação de estágio em que Fabio conta sobre como está satisfeito com sua prática docente, a orientadora pergunta porque ele se sente tão feliz. Ahri, que está atenta a todo o relato de Fabio, parece compartilhar a sensação que Fabio demonstra e a nomeia como uma “sensação de alívio”. Fabio complementa a explicação de Ahri, dizendo que é um momento em que ele “se sentiu capaz”.

Luciana: Por que você ficou tão feliz?

Fabio: Foi por isso.

Ahri: Mas acho que é a sensação que dá depois.

Luciana: A tua aula também foi superboa, né, Ahri?

Ahri balança a cabeça confirmando.

Fabio: Foi uma sensação de...

Ahri: Alívio.

Fabio: ... de capacidade.

Ahri: É.

Fabio: Eu me senti capaz. Porque são várias coisas que a gente pensa.

Luciana: Você também, Ahri?

Ahri: Sim.

Fabio: Inclusive, uma delas é: será que eu aprendi mesmo? Será que eu vou conseguir entreter essa galera e ensinar algo pra eles por tanto tempo? (...). Então é tudo isso. Por isso que fiquei tão feliz. Pô, a galera indo embora falando assim “amei”. Conversando entre eles, saca? (Observação 10).

Em entrevista, Pérola conta que, antes de iniciar a graduação, não se sentia à vontade em ser chamada de professora, ainda que desempenhasse a função de ensinar num projeto de música. Ela explica que se “sentia um pouco mal com isso porque... eu não tinha formação de professora. Eu não tinha feito nada pra ser professora. Então, eu ficava um pouco mal quando eles me chamavam de professora. [Eu dizia]: ‘não, não me chama de professora. Me chama de Pérola mesmo’” (Entrevista com Pérola). Ela conta que foi no decorrer de sua formação que passou a se sentir mais à vontade ao ser chamada de professora. Ela explica que permitia que seus alunos mais novos a chamassem assim porque “aí eles eram pequenininhos e, até que ficassem grandes, eu já ia estar formada” (Entrevista com Pérola). Isso demonstra que, além de se reconhecer professora, o processo de formação docente é valorizado pela estagiária.

Os estagiários entendem que o vínculo que construíram com seus alunos se dá por que esses alunos os reconhecem como professores. Ao perceberem que são reconhecidos dessa forma, os estagiários passam a se sentir mais seguros em assumir a profissão para si.

Eu mudei muito nesse último ano, estou bem mais confiante do que estava no início do curso. Aquela apreensão de como seria meu estágio desapareceu e deu lugar à sensação de bem-estar, de capacidade de estar onde eu estou, fazendo o que eu faço. Cresci muito pessoalmente e profissionalmente (Relatório final de Ahri).

Apesar de entender que durante todo o curso vivenciou o processo de ir se apropriando dos conhecimentos sobre ser professor, Ahri afirma que é no final do curso que os licenciandos conseguem atingir um nível mais “maduro” do entendimento sobre a profissão. Dessa forma, percebo que a formação docente se configura como um processo cuja culminância acontece no período de estágio.

Durante a entrevista, quando pergunto sobre os planos que os estagiários têm para depois de terminarem o curso de graduação, todos me respondem que têm a intenção de atuar como professores de música. Fabio explica que tem a intenção de trabalhar como professor de música e para isso

irá se inscrever em concursos públicos para professor de educação básica. Fabio também considera outras possibilidades que tratam da continuidade de seus estudos e de sua carreira como instrumentista. Para fazer escolhas percebo que Fabio se pauta pelo equilíbrio de dedicação ao “ser músico” e “ser professor”. Segundo ele, se dedicando apenas a uma dessas profissões ele não se sente completo, não é feliz.

Helena diz que tem a intenção de trabalhar em uma escola particular, pois acredita que assim poderá experimentar diversas faixas etárias e descobrir com qual irá se adaptar melhor. Ao ser questionada sobre os planos para o futuro, Helena deixa claro que não tem a intenção de parar com as atividades que envolvem tocar clarinete. Ao dizer que gosta de dar aula, idealiza que o melhor contexto para trabalhar seria em um projeto em que desse aulas do seu instrumento.

Pérola explica que prefere atuar como professora de música em projeto, pois pode organizar sua aula em formato de oficina. A opção de trabalhar como professora em escola de educação básica vem acompanhada de uma imagem de professor autoritário com que ela não se identifica. Outro fator que contribui para a preferência de Pérola por atuar em projetos é pela situação em que os alunos se encontram. Ela explica que na sala de aula de uma escola nem todos os alunos estarão interessados na aula de música, enquanto que no projeto todos estarão dispostos a realizar as atividades.

A intenção de Pérola é continuar trabalhando como professora de flauta doce no projeto em que já atua e acredita que assumirá uma posição melhor após ser licenciada em música. Apesar de preferir os projetos, pela estabilidade financeira, Pérola também está interessada em alguns concursos públicos para ser professora de educação básica.

Ahri explica que está interessada em concursos para atuar na educação infantil e que também está disposta a experimentar e aprender a ser professora de música para outras faixas etárias. Diz que não está muito familiarizada com as maneiras de procurar emprego na área e, por isso, conta com as indicações dos colegas. Foi por Fabio que ficou sabendo de um concurso para professor de ensino médio em uma cidade próxima da qual reside. Ela se inscreveu no concurso e está ansiosa para saber como será essa experiência.

Quando pergunto sobre os planos de Osvaldo após a conclusão do curso, ele explica que pretende trabalhar como instrumentista em bares e festas e atuar como professor em escolas especializadas de música e escolas de educação básica. Percebo que Osvaldo retoma a dupla profissionalidade que considera ter adquirido no curso de licenciatura em música. Ele deixa evidente a separação entre as duas profissões, como no momento da entrevista em que diz: “então, esse é o trabalho que eu quero fazer como instrumentista. Agora, como professor, quero fazer o concurso público” (Entrevista com Osvaldo).

A intenção de todos os estagiários de atuar como professores de música demonstra que a escolha pela profissão docente, que fizeram ao ingressar no curso de licenciatura, se manteve. Ainda que se identifiquem com a profissão e se sintam seguros para atuar como professores de música, os estagiários parecem entender que dar continuidade à formação é importante para que sustentem e aprofundem esse sentimento de confiança. Quando perguntei sobre os planos para o futuro de Cecília, ela disse que pretendia “tapar os buracos do curso”. Ela explica que percebe a graduação como uma etapa que apresenta vários assuntos que precisam ser estudados, mas que não é possível se aprofundar em todos eles. Quando pergunto sobre os “buracos” que ela pretende preencher, ela explica que precisa estudar mais percepção musical.

Essa necessidade de estudar mais os conteúdos relacionados à percepção se assemelha ao que foi apresentado por Osvaldo. Enquanto falava sobre o curso de licenciatura em música, Osvaldo enfatizou que sentiu necessidade de estudar mais sobre o assunto. Enquanto Osvaldo justifica que esse aprendizado poderá auxiliá-lo como violonista, Cecília justifica a necessidade que tem de se aprofundar nesse assunto para atuar como professora de música.

Cecília: Eu tenho uma visão do professor, né?, professora de música. Poxa, tem que dominar um ditado, tem que... até pra facilitar meu trabalho, sabe? (Entrevista com Cecília)

Dar continuidade aos estudos também está entre os planos que Ahri tem para depois de concluir a graduação. Ela mostra bastante interesse em realizar

uma pós-graduação e explica que tem vontade de fazer o mestrado em flauta doce, mas não com a intenção de atuar como concertista, apenas para aprender mais sobre o instrumento e satisfazer um desejo pessoal. Explica que também considera a possibilidade de fazer o mestrado em educação musical, pois acredita que isso será uma qualificação benéfica para sua atuação profissional. Diz também que se sente preparada para atuar como professora e enfatiza que o estágio foi importante para que adquirisse essa confiança.

Ahri: Daria aula tranquila agora. Porque, dentro desse estágio, eu sei que eu sou realmente capaz. Não é que antes eu não seria. Mas antes tinha tudo aquilo dessas incertezas, dessa insegurança. E a prática, com certeza, me passou isso de “poxa, tu tá estudando. Tu sabe o que tu fazendo” (Entrevista com Ahri).

Apesar de relatarem a confiança e a identificação que sentem com a profissão, os estagiários mostram preocupação sobre como lidarão com a sala de aula depois de terem se formado. Fabio diz sentir um “frio na barriga” ao perceber que “não estarão mais aqui no próximo ano” (Relatório final de Fabio), na posição de estudantes. A mesma preocupação é revelada por Ahri.

Ahri: Porque, é claro, eu tenho que tar preocupada com o futuro. Mas, como eu sou nova, eu tenho tempo pras coisas acontecerem. Mas, ao mesmo tempo, pesa de não ser mais estudante, porque eu não sei como é que vai ser. Agora não tem como voltar atrás nas questões mais simples. Agora o futuro já tá aí (Entrevista com Ahri).

Essa preocupação é natural, já que os estagiários se encontram em um momento de transição em que passarão de estagiários em formação a professores formados. Ainda que sintam esse “frio na barriga” por deixarem a posição de estudantes, os estagiários demonstram confiança no processo formativo pelo qual passaram e, em especial, no estágio. Durante a entrevista com Fabio pude retomar sua conclusão sobre as vivências da atividade de estágio se aproximarem da realidade. Ele afirmava que o estágio facilitava alguns pontos da atuação do estagiário e que tinha consciência que poderia encontrar espaços mais problemáticos quando fosse atuar como professor de música. Perguntei para ele como ele se sentia em relação a essa nova fase que estava para se iniciar, se ele se sentia preparado para atuar como

professor de música nos diferentes contextos que poderiam lhe aparecer. Ele me explicou que as aulas de estágio deram uma boa base para sua formação como professor de música e que essa base o ajudará a se adaptar aos espaços que surgirem durante sua atuação como professor de música.

Não dá pra dominar tudo. Não dá pra dominar todos os tipos de aula. Não dá pra dominar todos os tipos de instrumentos pra dar aula. Dominar todos os tipos de didáticas diferentes pra dar aula pra 1, 2, 3, 20 alunos. Com instrumento. Sem instrumento. Com infraestrutura. Sem infraestrutura. Não dá. Então, eu tenho que me limitar a fazer bem aquilo que eu tô fazendo no momento. Se eu estou tocando rock, eu vou estudar rock. Se eu tô dando aula pra 20 alunos, eu vou estudar maneiras pra dar aula pra esses 20 alunos (Entrevista com Fabio).

A realização do estágio permitiu que esses estagiários vivenciassem seus espaços de atuação. Nessa vivência, os estagiários puderam se relacionar com os sujeitos envolvidos no contexto escolar, permitindo, assim, que se sentissem pertencentes a uma categoria profissional. As falas dos estagiários demonstram que se reconhecem como professores de música e que sentem “orgulho” da função que pretendem exercer.

Ao refletirem sobre o processo formativo, os estagiários reconhecem que o curso de licenciatura em música foi suficiente para que se sentissem preparados. O estágio ganha destaque nesse processo formativo, pois propiciou “uma base” sólida o suficiente para os estagiários se sentirem preparados para atuar profissionalmente. Eles consideram que a formação continuada poderá contribuir para que sustentem e aprofundem esse sentimento de confiança no exercício da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Para alcançá-lo, realizei, tomando como base o conceito de profissionalidade emergente e os descritores de profissionalidade docente, um estudo de caso qualitativo com um grupo de estagiários de um curso de licenciatura em música.

A importância do estágio na formação de professores de música está bem documentada e sustentada na literatura. Como apresentado na revisão de literatura, o estágio é atividade privilegiada para mobilizar e articular saberes, desenvolver os saberes da experiência, integrar teoria e prática, se aproximar das realidades escolares ou dos diferentes espaços educativos para melhor compreendê-los e neles agir.

O foco da literatura, entretanto, parece estar muito mais nos saberes docentes. Os saberes são somente um dos aspectos que caracterizam uma profissão. Os resultados deste trabalho indicam que o estágio pode envolver, para além dos saberes docentes, outros aspectos que caracterizam a profissão do professor de música.

Durante a análise dos dados, pude observar e identificar indícios de caracterizadores de uma profissionalidade. Conhecer como esses indícios podem se manifestar e saber reconhecê-los pode orientar a condução do estágio. Estar atento ao desenvolvimento dos caracterizadores da profissionalidade pode contribuir para uma formação docente mais completa, no sentido de pensar a formação inicial de professores como um preparo para o exercício de uma profissão.

O caso estudado nesta pesquisa pode contribuir para apontar condições que possam favorecer ou potencializar a emergência de uma profissionalidade durante o período de estágio. Os encontros coletivos de orientação de estágio, como apresentado na análise dos dados, simulavam uma comunidade de pares. Essa comunidade de pares, formada por estagiários, assim se reconhecia por estar enfrentando vivências muito parecidas. Um espaço em que os estagiários possam compartilhar, relatar, discutir e refletir juntos sobre

as descobertas que fazem sobre ser professor de música contribui para que cada estagiário perceba que não está sozinho nesse processo de erros e acertos. Ele passa a se sentir pertencente a um corpo coletivo e tem condições de se identificar com a profissão para a qual está sendo formado.

Entendendo que a profissão docente tem uma natureza interativa (TARDIF; LESSARD, 2014), e observando esses encontros coletivos de orientação de estágio, passei a refletir sobre a necessidade de experimentar a natureza da profissão ainda no momento de formação inicial. Enquanto observava os encontros, sentia que os estagiários se reconheciam uns nos outros, pois estavam enfrentando situações parecidas. Entendi que ali já se iniciava a configuração de uma comunidade de pares, um caracterizador necessário para se reconhecer uma profissão (ROLDÃO, 2005). Entretanto, diferente de uma comunidade de pares formada por profissionais, essa comunidade de pares se caracterizava por indivíduos que estavam passando por situações semelhantes e que, por isso, tinham autoridade para discutir sobre a situação de um indivíduo em específico: o estagiário do curso de licenciatura em música. A possibilidade de se vivenciar um espaço que permita interações e que faça se sentir pertencente à comunidade de pares propicia, ainda que de maneira controlada, uma experimentação de caracterizadores necessários à profissão docente.

Durante os encontros de orientação, os estagiários podiam contar o que estavam observando em seus campos de estágio, elaborar planos de ensino e de aula coletivamente e relatar sobre sua atuação docente. Não se tratava de momentos em que os estagiários relatavam apenas de maneira descritiva o que observavam. Eram momentos em que os estagiários se posicionavam em relação à situação relatada. Além de se posicionar, os estagiários eram provocados pela orientadora a justificar suas posições. A necessidade de justificar as escolhas tomadas pelos estagiários, em relação a alguma questão que envolvia posicionamento do professor de música, oportunizava aos estagiários que pensassem sobre suas ideias e práticas pedagógicas. Esse processo de relatar uma situação, se posicionar em relação a ela e defender essa posição ajuda o próprio estagiário a ter consciência e compreender as escolhas que faz, permitindo, inclusive, que revise suas escolhas. A

construção coletiva do planejamento, portanto, exigia que os estagiários comunicassem suas propostas e exercitassem a tomada de decisões. Os relatos orais, os relatórios escritos e a reflexão que fazem sobre o semestre se configuram como um exercício que contribui para que revisitem o processo pelo qual passaram.

A atuação no campo de estágio possibilita ao estagiário a sensação de ser reconhecido como profissional e, com isso, traz o sentimento de pertencimento a uma profissão. O processo de reflexão que acontece tanto no campo de estágio quanto nos encontros coletivos de orientação parece contribuir para que os estagiários mobilizem e articulem conhecimentos que adquiriram durante a formação inicial e, principalmente, durante o período de estágio. Tendo em vista que estão em um processo de se constituir professor de música, a reflexão sobre questões relacionadas à atuação docente pode contribuir para que os próprios estagiários conheçam o professor de música que estão se tornando.

Esse processo de autoconhecimento é apresentado nas falas dos estagiários quando, por meio das reflexões que fazem sobre suas práticas, passam a reconhecer seus pontos fortes e seus pontos fracos como professores de música. Esse autoconhecimento também permite que os estagiários consigam planejar o que precisam fazer depois da graduação, visto que têm consciência de lacunas de formação que precisam ser preenchidas. Tendo em vista que o exercício da função de ensinar não se faz desconectado da reflexão, parece essencial que, durante a formação inicial, o licenciando seja provocado a refletir sobre a prática docente e questões relacionadas à profissão.

Acredito que, ao buscar compreender o processo de construção da profissionalidade que acontece no estágio, esta pesquisa caracteriza, ao menos parcialmente, a aproximação do licenciando em música com a profissão para a qual está se formando. A pesquisa sinaliza algumas condições propiciadas aos licenciandos em período de estágio que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade. Espero, assim, que os resultados desta pesquisa possam subsidiar reflexões sobre a organização e realização do estágio nos cursos de licenciatura em música.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria; COSTA, Marcus; VIEIRA, Emerson. Percepção rítmica a partir do ritmo do funk: um olhar no contexto social, histórico, musical e multicultural em uma experiência do estágio supervisionado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1794-1801.

ANTERO, Anderson. As possibilidades e dificuldades do estágio supervisionado. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016. s/p.

AZEVEDO, Maria. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BÉLAIR, Louise. La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs em situation pratique d'enseignement. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Editora de Boeck, 2011. p. 101-116.

BELLOCHIO, Cláudia. Representações sociais de estagiários na construção da docência: um estudo com estagiárias da Música-licenciatura. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 2111-2121.

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

BISCHOFF, Juliana. Ouvindo a música com o corpo: relato de experiência de estágio supervisionado com alunos surdos. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 12, Curitiba, 2016. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-2-de-1-de-julho-de-2015-cne/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BUCHMANN, Letícia. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BUCHMANN, Letícia; BELLOCHIO, Cláudia. O estágio supervisionado na formação inicial em música: um estudo na UFSM. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007

CARMO, Raiana; SOUZA, Késia; RIBEIRO, Daniele. Projeto Tesouros do Tempo: uma experiência de estágio supervisionado nas escolas municipais de Montes Claros – MG. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 1971-1978.

CARVALHO, Marcus; HONORATO, Raul; ALCÂNTARA, Hayrles; SANTOS, Catherine. Experiência docente na disciplina de estágio supervisionado I nas oficinas de teclado e violão. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada – guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

COELHO, Ana. Relato de experiência de estágio supervisionado em música na educação infantil com duas turmas de pré-escolar II. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2081-2088.

COSTA, Fernanda. O ensino de música baseado na tipologia dos conteúdos de Antoni Zabala: uma experiência em um centro de Obras Sociais através do estágio supervisionado. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina, 2016, s/p.

CRISTÓVÃO, Andrey; WEINGÄRTNER, Daniela. A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de estágio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, Belo Horizonte, 2016. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2016, s/p.

CRUVINEL, Flávia. O estágio curricular supervisionado no curso de educação musical da EMAC-UFG: perspectivas de formação docente reflexiva e transformadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

D'ÁVILA, Cristina. Caminhos da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. In: SÁ, Maria; FARTES, Vera. *O saber e o trabalho docente: concepções e experiências*. Editora Edufba, 2011.

FONTANA, Roseli; SILVA, Cláudio. O aprendizado da docência – vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade. *Revista Educar*, Curitiba, n. 34, p. 35-52, 2009.

GABURRO, Andreia. Prática de bandas: uma experiência com alunos da EMEF

Alvimar Silva, Vitória – ES. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 1821-1836.

GAULKE, Tamar. Descobrimo os instrumentos musicais e vivenciando a paisagem sonora: relato de experiência do estágio curricular do curso de licenciatura em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1462-1465.

GOMES, Lohana. Relato de experiência como estagiária em uma escola da periferia de Porto Alegre. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2089-2095.

JORRO, Anne. Écrire l'expérience de stage: un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & éducatons*, n. 10, p. 33-47, 2014. Disponível em: <<http://rechercheseducations.revues.org/1893>>. Acesso em: 24 set. 2015.

JORRO, Anne. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Editora de boeck, 2011. p. 7-16

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MACHADO, Daniela; GALIZIA, Fernando; AMENT, Mariana; SOUZA, Moniele. Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1444-1447.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciência da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

MORGADO, José. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio*, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MONTEIRO, Calígia. O papel do professor de música: a partir de um relato de estágio. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PINHEIRO, Haíse. A importância da reflexão na prática de estágio supervisionado em música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 17, Curitiba, 2016. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria. *Estágio e docência*. Editora Cortez, São Paulo, 2004.

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, Ariana; NARITA, Flávia. O estágio em música no contexto escolar: busca por pontes e experiências celebradas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia, 2010, p. 1568-1576.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 50-118, 2007.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 2009.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

ROLDÃO, Maria; FIGUEIREDO, Maria, CAMPOS, Joana; LUÍS, Helena. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. v. 1, n. 2, p. 138-177, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Editora Artmed, 1998

SCARAMBONE, Denise. Tornando-se professor de instrumento: um estudo de caso com estagiários do curso de licenciatura em música da Unb. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

SILVA, Alexsandra; SOUZA, Anélita. 'Bru' o quê? Vocalize para quê? In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 516-522.

SILVA, Guilherme. FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. Violão Amigo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1519-1523.

SILVA, Rodrigo. A aplicação lúdica dos métodos ativos de música durante o estágio: possibilidades, facilidades e dificuldades. In: Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 14, Cuiabá, 2016. *Anais...* Cuiabá: ABEM, 2016, s/p.

SILVA, Roger. Estágio supervisionado e musicalização infantil: um relato de experiência na UFCG. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 18, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

STORI, Regina. Reflexões sobre a relevância do estágio curricular à formação do Licenciando em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2071-2079.

SUBTIL, Maria. Formação dos Licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-7.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VILELA, Rita. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, 2003.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia. “Eu quero poder fazer outras coisas com a música”: a música nos planejamentos e nas práticas de estagiárias da Pedagogia/UFMS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 994-1001.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 01, n. 01, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 20/02/2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 20 fev. 2017.

APÊNDICE A

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA INSTITUTO DE ARTES UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado(a) sobre a pesquisa de mestrado intitulada “A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso” desenvolvida pela aluna Aline Clissiane Ferreira da Silva sob orientação da professora Dra. Luciana Del-Ben no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui plenamente esclarecido(a) de que este é um trabalho de cunho acadêmico que tem como objetivo geral compreender a profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música, procurando entender sua relação com a proposta da atividade de estágio. O trabalho de campo será realizado por meio das observações das aulas de estágio e poderei ser solicitado(a) a participar de entrevistas e exposição das demais ações que envolvem a atividade de estágio.

Fui informado(a) também que a coleta de dados da pesquisa, envolve a realização de filmagens das aulas de estágio que acontece no espaço do Instituto de Artes. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade e a confidência das informações. A participação da pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Embora aceite participar desta pesquisa, sei que poderei desistir a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão à responsável pela pesquisa, cujo contato me foi fornecido. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Com isso, eu, _____, estou ciente de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento. Entendo que não

receberei qualquer compensação por participar desta pesquisa. Compreendo que minha participação neste projeto é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa, sem necessidade de me justificar. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com o exposto acima e dou meu consentimento. Declaro estar recebendo uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Porto Alegre, 05 de maio de 2016.

Aline Clissiane Ferreira da Silva
(51)8222-4561

Profa. Dra. Luciana Del-Ben

Assinatura

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – Fale sobre o que era ser professor de música para você antes de entrar no curso de licenciatura em música.

2 – Conte como foi seu percurso durante o curso de graduação.

3 – Conte as experiências que vivenciou durante os estágios de docência em música.

4 – Fale sobre como você vê a profissão de professor de música hoje e sobre os seus planos após concluir o curso de licenciatura em música.