

**A constituição do ser professor(a) na experiência com o Estágio Supervisionado em Música: do “lugar institucional” e da “posição” docente ao entrelaçamento do sensível e do inteligível**

The constitution of being a teacher in the experience with the Supervised Internship in Music: from the “institutional place” and the teaching “position” to the intertwining of the sensible and the intelligible

Mônica Zewe Uriarte<sup>1</sup>

Silvana Kalff<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo discute a constituição do ser professor(a) na experiência vivida por doze discentes de um curso de Licenciatura em Música, cursando o Estágio Supervisionado. O objetivo foi analisar como se dá a constituição do ser professor(a) de Música na experiência com o Estágio Supervisionado, com foco no “lugar institucional”, na “posição” docente e no entrelaçamento do sensível e do inteligível. A metodologia utilizada foi a qualitativa e como instrumentos de produção de dados foram utilizadas a observação, a entrevista aberta e a análise de documentos produzidos pelos discentes. Essa análise dialoga com Nóvoa (1995, 2017), quando se fala do “lugar institucional” e do conceito de

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação, é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UNIVALI, membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora na linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem, e do Grupo de Pesquisa MUSECULTURA: Música, Educação e Cultura, atuando também como docente do Curso de Música Licenciatura e Bacharelado da UNIVALI

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Música (2005) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestre em Educação (2018) pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atualmente desenvolve artigos e pesquisas na área da Educação relacionados ao entrelaçamento da música com o inteligível e o sensível, e ao estudo da paisagem sonora. Trabalhou com musicalização infantil desde 2003 atuando como professora em Escolas de Música e Escolas Regulares na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.31, p. 177 - 203, 2020*

ISSN 2177-7691

“posição” do(a) professor(a); e com os estudos de Duarte Jr. (2000, 2012), para focar no entrelaçamento do sensível e do inteligível. O Estágio Supervisionado em Música mostrou-se um componente curricular importante e essencial na constituição do ser professor(a), proporcionando a aproximação do(a) licenciando(a) com a prática docente e com o campo profissional, possibilitando que este(a) refletisse sobre a sua atuação e posição docente, assim como sobre as orientações recebidas na disciplina de estágio e os espaços de formação (escola, oficinas, universidade).

**Palavras-chave:** Formação de professores(as). Estágio Supervisionado. Atuação docente.

### **Abstract**

This paper discusses the constitution of being a teacher in the experience lived by twelve students of a Teaching Undergraduate Degree Course in Music, attending the Supervised Internship. The objective was to analyze how the constitution of being a teacher of Music occurs in the experience with the Supervised Internship, focusing on the “institutional place”, the “position” of the teacher and the intertwining of the sensitive and the intelligible. The methodology used was qualitative and observation, open interview and analysis of documents produced by students were used as data production instruments. This analysis dialogues with Nóvoa (1995, 2017), when talking about the “institutional place” and the concept of “position” of the teacher; and with the studies of Duarte Jr. (2000, 2012), to focus on the intertwining of the sensible and the intelligible. The Supervised Internship in Music proved to be an important and essential curricular component in the constitution of being a teacher, providing the approximation of the teaching undergraduate student with the teaching practice and the professional field, allowing them to reflect on their performance and teaching position, as well as on the orientations received in the internship discipline and the spaces of education (school, workshops, university).

**Keywords:** Teacher training. Supervised internship. Teaching practice.

## **Introdução**

Este artigo concentra-se no diálogo com os dados obtidos em uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar como se dá a constituição do ser professor(a) de Música na experiência com o Estágio Supervisionado, com foco no entrelaçamento do sensível e do inteligível. Os objetivos específicos são: mapear como se dá a constituição do(a) professor(a) de Música no Estágio Supervisionado; descrever como os(as) participantes da pesquisa conceberam a experiência no Estágio Supervisionado na sua constituição docente em Música e identificar como ocorre o entrelaçamento do sensível e do inteligível nos desafios, nas conquistas e nas transformações significadas no Estágio Supervisionado pelos(as) participantes da pesquisa.

O estudo se desdobra em discutir a formação docente a partir dos conceitos de “lugar institucional” e “posição”, como base nos estudos de Nóvoa (1995, 2017), que nos indica o sentido de “Posição” voltado para o professor(a), e o “Lugar institucional” que se baseia na formação acadêmica de Licenciaturas, estabelecendo relações com o entrelaçamento do sensível e do inteligível, tendo como base os estudos de Duarte Jr. (2000).

A partir dessas considerações, a questão problema que norteia esse estudo baseia-se na constituição do professor de Música por meio do Estágio Supervisionado, entrelaçando sensível e inteligível, fato que se justifica pela necessidade de diálogo entre as teorias da formação docente e a necessária formação sensível que pauta as discussões no campo das Artes, nesse caso específico, de licenciandos em Música.

Nesta investigação a universidade não é concebida apenas como uma preparação para o futuro, mas sim, como a própria vida do sujeito que ali está, buscando conhecer-se, refinar-se e constituir-se profissionalmente em suas escolhas. Para Nóvoa (1995, p. 25), a “[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesse sentido, a Licenciatura seria um momento vivido e significado - parte de um todo - na trajetória de vida do(a) licenciado(a).

O Estágio Supervisionado em Música vem ocupando espaço na discussão de teses e dissertações, como componente curricular importante e essencial das licenciaturas para a constituição do ser professor(a). O Estágio Supervisionado proporciona uma aproximação do(a) licenciando(a) com a prática docente e com o campo profissional, ao possibilitar que este(a) reflita sobre a sua atuação docente, sobre a relação teoria e prática como instâncias integradas, assim como, sobre os seus anseios pessoais sobre ser professor(a) de música. A música como arte permeia todo este estudo e aponta para uma discussão maior que compreende o espaço escolar e a constituição de professores(as), por meio de um diálogo filosófico, epistemológico, estético e artístico. Contudo, a investigação é direcionada para a análise do entrelaçamento do sensível e do inteligível na constituição docente.

Nos caminhos da investigação, as instâncias sensível e inteligível apresentam-se entrelaçadas na constituição do saber e do conhecimento. O *sensível* está relacionado aos sentidos, às sensações, ao que nos chega pelo corpo, constituindo, assim, um saber. O *inteligível* está relacionado ao intelecto, ao conhecimento; e ambos, sensível e inteligível, entrelaçam-se na relação do ser humano com a vida. Nessa perspectiva, “[...] sensível e inteligível são duas instâncias com características próprias, mas que se interinfluenciam tornando-se dependentes uma da outra na forma como o sujeito aprende, percebe, contempla, intui e sente as coisas do mundo e a si mesmo” (AUTOR, 2018, p. 14). O trabalho apresenta a interinfluência dessas duas instâncias com base em Duarte Jr.:

Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de *conhecimento inteligível*, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de *saber sensível*, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores. [...]. Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo [...]. Ambas se interinfluenciam. (DUARTE JR., 2012, p. 362-363, grifos do autor).

Contudo, de acordo com os resultados do estudo referido, o entrelaçamento do sensível e do inteligível na constituição do saber e do

conhecimento influenciaram na produção de sentidos e no modo dos(as) participantes da pesquisa significarem os espaços de formação docente (universidade, congressos, entre outros) e da escola de Educação Básica onde os Estágios Supervisionados em Música foram realizados.

A Música apresenta-se, na pesquisa, como um fenômeno e um objeto de ensino/aprendizagem que influencia e depende desse entrelaçamento para acontecer. Quando compreendida como um “[...] fenômeno intencional sonoro/temporal, criado, percebido, significado e expressado por meio do entrelaçamento do sensível e do inteligível humano” (AUTOR, 2018, p. 19), a música influencia na constituição do sujeito na sua forma de sentir e apreender sobre a vida e sobre ele mesmo. Para fazer música, interpretá-la ou ouvi-la, é necessário acionar as interinfluências sensíveis e inteligíveis humanas, porque ela “[...] provoca diálogos internos, em que o descobrir e o conhecer favorecerão encontros sensíveis, podendo alcançar outros pontos de vista ou novas significações” (AUTOR *et all*, 2018, p. 113).

Nesse caminho, Nóvoa (2017) relaciona a constituição do ser professor(a) a uma *tríade* composta pela: *formação docente universitária, a constituição profissional e a escola*. Nessa disposição, o autor instiga o diálogo entre professores(as) e as redes coletivas de trabalho como fundamental para a consolidação de saberes reflexivos e valores que fortaleçam o exercício autônomo da profissão. Esse viés vai ao encontro da dinâmica do campo empírico da pesquisa aqui elencada, que articulou escola, formação e universidade por meio do Estágio Supervisionado.

A tríade proposta por Nóvoa (2017) pode levar ao que o autor chama de “lugar institucional”. Nesse lugar, o(a) aluno(a) precisa vestir a camisa de ser professor(a), apoiado(a) por uma equipe composta pelos(as) professores(as) responsáveis pela sua formação docente na universidade, e pelos(as) professores(as) responsáveis por receber e acolher esses(as) alunos dentro da escola que irão estagiar. Nóvoa (2017) defende que:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo

institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1114).

O componente curricular Estágio Supervisionado apresentou-se como um lugar em que o(a) licenciando(a) atuou como um ‘aluno-mestre’, mostrando um potencial de reflexão e posicionamento diante da sua atuação docente, em busca de saber, de conhecimento e de autonomia. Cabe pensar que todo esse processo reflexivo e de constituição de um saber no ou sobre o Estágio Supervisionado envolve não apenas o intelecto de forma isolada, mas, sim, um potencial reflexivo perceptivo entrelaçado aos sentidos, aos sentimentos, às sensações corporais e às emoções do(a) licenciando(a) em formação, é que dialogamos com o entrelaçamento do sensível e do inteligível na construção desse processo, que, de acordo com esta pesquisa, se mostrou fundamental para a construção de um posicionamento e a constituição de ser professor(a) de música. Espera-se que essa constituição promova a autonomia dos licenciandos, criando “[...] oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades de refletir e resolver problemas” (AUTOR *et all*, 2018, p. 118).

Neste sentido, para pensarmos a formação docente em Música nesta pesquisa, também dialogamos com Nóvoa (2017) quando ele discute o sentido da palavra “posição” na constituição do ser professor(a). O autor contextualiza que, após o período de consagração das ideias de “professor(a) reflexivo” e “professor(a) pesquisador(a)”, as universidades vêm apresentando avanços positivos e significativos à formação docente, mas também um resultado de insatisfação relacionado a um distanciamento entre as ambições teóricas da universidade e a realidade concreta das escolas e dos(as) professores(as) (NÓVOA, 2017). Esse distanciamento vem refletindo, por vezes, na priorização de uma “[...] visão técnica, aplicada, ‘prática’, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110). É reconhecendo essas questões – entre outras relacionadas a planos de mercado e de governo para a educação, como um problema que precisa ser discutido – que o autor contextualiza a necessidade de uma *posição* do(a) professor(a) para afirmar a profissão docente.

A “posição” discutida por Nóvoa (2017) aproxima-se do “saber estar” na profissão, o qual se refere a uma identidade pessoal/profissional que se

constitui por múltiplas identidades existentes em uma profissão. Para o autor, marca-se uma “posição” não apenas pelo plano pessoal, mas também em uma configuração profissional relacional com a comunidade profissional. A “posição” constitui-se, então, por uma postura: pessoal no profissional; uma condição: um lugar na profissão docente; um estilo: uma maneira própria de agir; um arranjo: ou rearranjo da capacidade de encontrar constantemente novas formas de atuar; e uma opinião: uma intervenção ou afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017).

Diante desses princípios, o autor propõe pensar a formação profissional docente universitária por *cinco aspectos* construídos a partir do sentido de “posição”, no qual alguns foram explorados no diálogo com os dados produzidos na pesquisa base deste texto, ao pensar sobre a constituição docente em Música. Esses *cinco aspectos* então organizados em Nóvoa (2017) da seguinte maneira:

- I. Disposição pessoal – por meio de três dimensões, o autor pergunta: Como aprender a ser professor(a)? A primeira dimensão está relacionada ao contato do(a) professor(a) a uma vida cultural e científica, envolvendo a literatura e a arte; a segunda está relacionada a uma dimensão ética; e a terceira está voltada à compreensão de que o(a) professor(a) tem de se preparar para agir em um ambiente de incerteza e de imprevisibilidade.
- II. Interposição profissional – a questão aqui é: Como aprender a se sentir como professor(a)? Para o autor, “[...] a formação deve permitir a cada um construir sua posição como profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1123), em um ambiente que conta com a presença das universidades, das escolas e dos(as) professores(as). Nesse ponto, os(as) professores(as) formadores(as) nas universidades assumem as responsabilidades pelos(as) discentes, que passam a vestir “a pele da profissão” e construir uma parceria com real igualdade de participação e decisão de todos(as).
- III. Composição pedagógica – o autor pergunta: Como aprender a agir como professor(a)? Visto que não há dois(duas) professores(as) iguais, cada um(a) tem de encontrar sua própria maneira de ser professor(a). O(a) docente tem de reconhecer um “terceiro conhecimento”, além de

preocupar-se com as especificidades técnicas do conteúdo e com o conhecimento pedagógico. Esse “terceiro gênero de conhecimento” é explorado pelo autor por meio de três aproximações. Uma delas aproxima-se de Spinoza e Deleuze (NÓVOA, 2017), quando estes trazem a “intuição” como um conhecimento que vai além das relações ocasionadas por encontros e interações com as coisas e conosco, consagrando uma “potência do agir” (NÓVOA, 2017, p. 1126). Uma outra aproxima-se do “tacto pedagógico”, termo utilizado por J. F. Herbart (NÓVOA, 2017), que compreende o senso, a inteligência e a postura pedagógica dos(as) professores(as); e, por fim, aproxima-se da ideia de “discernimento”, como a capacidade de julgar e de decidir no dia a dia da profissão, em um quadro de imprevisibilidade.

- IV. **Recomposição investigativa** – aqui o autor pergunta: Como aprender a se conhecer como professor(a)? Nesse ponto, Nóvoa (2017) se aproxima:
  - a) de J. Dewey - quando este explora as fontes de uma ciência da educação; e
  - b) de uma lógica profissional docente - integrando o trabalho diário de reflexão e pesquisa com a necessidade de ser traduzida em escrita, como uma forma de registro de reflexões e de patrimônios da educação. Os(as) professores(as) precisam escrever e publicar sobre suas pesquisas e vivências.
- V. **Exposição pública** – o autor indaga: Como aprender a intervir como professor(a)? O pesquisador traz aqui uma discussão sobre a importância de uma integração da escola, dos(as) professores(as) e da comunidade, na busca de reconstrução de laços com a sociedade, e construção de um espaço público de discussões, colaborações e decisões compartilhadas. Uma construção do “comum”, no qual ser professor(a) é também tomar posição, publicamente, sobre grandes temas educacionais e na construção de políticas públicas.

Na aproximação com Nóvoa (2017), evidenciamos as questões pessoais dos(as) professores(as) de música em formação, que contemplaram, além do saber pedagógico e do conhecimento específico, o “saber estar”, a intuição, os sentimentos e os sentidos, envolvidos no processo interativo de constituição

docente, dentro da *triade*: formação docente, constituição profissional e escola.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado como componente curricular das licenciaturas, pode criar um espaço/tempo para a vivência dos desafios aqui discutidos. Desses desafios, destacamos por meio do estudo do Estágio Supervisionado: o “lugar institucional” discutido por Nóvoa (2017); a criação de aberturas para a construção de uma “posição” na profissão docente (NÓVOA, 2017); e a reflexão sobre ser professor(a) de música em um processo de formação intimamente relacionado ao entrelaçamento do sensível e do inteligível.

### **Caminhos metodológicos**

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada com doze discentes de um curso de Licenciatura em Música, cursando o componente curricular Estágio Supervisionado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que dialogou com autores como Nóvoa (1995, 2017), Duarte Jr. (2000, 2012), Larrosa (2003, 2004, 2016), entre outros(as), e com a expressão oral e escrita dos sentidos atribuídos pelos(as) participantes da pesquisa às suas experiências na docência em música no Estágio Supervisionado.

A abordagem qualitativa vem sendo utilizada quando se pretende compreender algo em profundidade, considerando-se, nesse processo, tanto a subjetividade do pesquisador quanto as dos sujeitos de pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa, o(a) pesquisador(a) faz-se presente no local investigado em contato direto com os sujeitos da pesquisa, e sua preocupação gira em torno do contexto, do processo de investigação e significações atribuídas pelos sujeitos ao objeto de pesquisa. Nessa abordagem, nada é trivial, e os dados não buscam provas para confirmar hipóteses pré-estabelecidas. Entendemos, portanto, que a subjetividade, tanto do pesquisador quanto dos investigados, é constituída por um coletivo, um contexto social significado que se expressa por meio dos sentidos atribuídos pelos indivíduos.

Os(as) investigadores(as) que se utilizam dessa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), estão interessados no modo como as pessoas dão

sentido às suas vidas, nas perspectivas dos(as) participantes. Se a experiência na docência musical pode repercutir nos sujeitos a ponto de atribuírem sentidos a ela expressos corporalmente ou em palavras, então é possível que esses sentidos se manifestem por meio das expressões provocadas pelos instrumentos desta pesquisa, construídos com base na investigação qualitativa.

Contudo, os fatores de escolha do espaço ou local de pesquisa foram relacionados aos seguintes critérios: a) por ser considerado o curso de Licenciatura em Música um espaço formal, definido culturalmente e por Lei no Brasil, como formador de profissionais habilitados para atuarem como educadores(as) musicais em escolas regulares e outros espaços; b) pela Licenciatura em Música ter a pretensão de contribuir efetivamente na constituição do ser professor(a) de Música; c) por ser o Estágio Supervisionado considerado em pesquisas um expressivo componente curricular dos cursos de Licenciatura a antecipar ou possibilitar ao(à) licenciando(a) contato e experiências no campo de atuação profissional, para o qual o curso almeja formar. d) pelo fato de a Licenciatura em Música no ES estudado proporcionar aos(as) licenciandos(as) um contato direto com a escola, onde estes(as) atuam como professores(as) planejando, criando, dando aulas e avaliando; e) porque o ES estudado promove atividades ao(as) licenciandos(as) que provocam a reflexão sobre e na prática docente; instiga a socialização escrita e oral sobre a experiência na atuação docente, e fomenta a criação de significações e de sentidos na constituição docente; f) pelo fato de o curso de Licenciatura em Música investigado fomentar a pesquisa e a troca de conhecimentos entre Graduação, Educação Básica e Pós-Graduação.

Nesta investigação, a produção de dados aconteceu a partir das interações dos(as) e com os(as) licenciandos(as) participantes da pesquisa, por meio da investigação empírica. Um convite de participação foi realizado à professora de Estágio Supervisionado e aos(às) discentes matriculados, sendo aceito por todos(as) os(as) convidados(as). Os doze licenciandos convidados estavam cursando o componente curricular Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica (ES). Após a aceitação e o consentimento para a realização da pesquisa pela coordenação do curso e o prévio interesse de

participação dos sujeitos convidados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da universidade. A solicitação de assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos(às) discentes participantes foi realizada em um encontro acordado junto à professora de classe, no qual foi combinado um cronograma para dar início aos procedimentos de produção de dados.

Os instrumentos de produção de dados foram engendrados mediante as necessidades da pesquisa qualitativa. Realizados por meio da observação das aulas ministradas pelos licenciandos, da entrevista aberta e da análise de documentos produzidos pelos(as) doze licenciandos(as) participantes da pesquisa. A observação foi *in loco*, a entrevista aberta e em grupo, e a análise de documentos foi efetivada a partir dos registros criados pelos(as) participantes nos dois semestres de ES. Foram investigados dois semestres, sendo o ES-I (primeiro semestre de ES), por meio da análise dos documentos produzidos pelos(as) participantes e por suas narrativas referentes a esse período, e o ES-II (segundo semestre de ES), analisado por meio da *observação in loco*. Os dois semestres contaram com os(as) mesmos(as) participantes.

Os documentos estudados do ES-I e ES-II, foram produzidos pelos(as) participantes da pesquisa. Os referentes ao ES-I compreenderam os planos de ensino, os planos de aula, os relatórios de aula, o PowerPoint criado para a socialização oral da prática de ES e o portfólio contendo todo o material e análise do primeiro semestre de ES-I. No ES-II, foram analisados os planos de ensino, os planos de aula, os relatórios de aula, o PowerPoint criado para a socialização oral da prática de ES-II e o artigo científico referente à experiência docente deste semestre. Além dos dados construídos por meio da interação do investigador, “[...] os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

A análise dos documentos acessados foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram criadas nuvens de palavras com o conteúdo dos portfólios do ES-I e dos artigos científicos do ES-II. E, na segunda etapa, foram selecionados de todos os documentos acessados trechos literais escritos pelos(as) licenciandos(as) participantes, relacionados aos objetivos, às justificativas e aos resultados de seus projetos de estágio, assim como os

relacionados às suas percepções sobre sua constituição docente, nas experiências com o Estágio Supervisionado.

Os dados produzidos na pesquisa base deste texto também incluíram a gravação e a transcrição da entrevista e das narrativas dos(as) participantes, que aconteceu em uma atividade curricular em grupo de socialização oral sobre a experiência durante o ES-II. A entrevista contou com questões organizadas para ampliar o relato oral sobre as experiências - no sentido de Larrosa (2004, 2016) - dos(as) participantes no ES-II, dando ênfase aos desafios e às conquistas docentes por eles significados, para desvelar possíveis transformações por eles(as) percebidas em sua constituição ou atuação docente, ao relacionarem sua experiência no ES-II, com as experiências docentes que aconteceram no ES-I. O roteiro de questões foi o mesmo para todos(as) os(as) participantes, que foram convidados(as) à: QUESTÃO1: narrar sobre os desafios na experiência de ES-II. QUESTÃO2: narrar sobre as conquistas na experiência de ES-II. QUESTÃO3: narrar sobre as transformações docentes percebidas na experiência de ES-II, comparada à experiência no ES-I.

A experiência aqui foi interpretada no sentido dado por Larrosa (2004, 2016), como algo diferente da experimentação ou acúmulo de ações, de atividades, de trabalho. Para o autor, a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 153-154). A experiência dá-se como um acontecimento no sujeito, como um estranhamento ao que lhe é diferente, e que, portanto, tem o potencial de transformar o seu modo de ser e viver no meio social. Contudo, olhamos para como os(as) participantes foram respondendo ao que lhes ia acontecendo ao longo da experiência docente no ES, como uma forma de identificar como “[...] vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32-33).

Neste processo concebe-se o(a) pesquisador(a) como sujeito exposto(a), como sujeito da experiência. Estar exposto é partir para a investigação em um estado de abertura, de receptividade diante dos encontros na pesquisa. É ir *ao encontro* do ponto vista de Jorge Larrosa (2004, p. 161), a partir de uma *exposição* que concebe a subjetividade do(a) pesquisador(a), como sujeito da

experiência, presente durante todo o processo de pesquisa, mas sem buscar prever, se opor ou propor resultados.

### **Resultados e análises**

Neste texto serão discutidas partes da análise de dois objetivos específicos: *mapear* como se dá a constituição do(a) professor(a) de Música no Estágio Supervisionado; e *descrever* como os(as) participantes da pesquisa conceberam a experiência no Estágio Supervisionado na sua constituição docente em Música.

Diante disso, seguem os resultados do primeiro objetivo específico, de modo a mapear e discutir os projetos de estágio dos(as) participantes da pesquisa para o ES-I e ES-II. A intenção aqui é apresentar informações sobre o campo da investigação empírica e contribuir na contextualização da análise dos dados produzidos e articulados com os estudos de Nóvoa (1995, 2017) e Duarte Jr. (2000, 2012).

### **Mapeando o contexto e as expectativas dos(as) participantes da pesquisa na composição dos seus projetos**

A faixa etária das turmas com as quais os(as) licenciandos(as) trabalharam tiveram diferenças entre os dois semestres de estágios. No ES-I, nos grupos das escolas, predominou a Educação Infantil, incluindo crianças de 3 a 6 anos de idade; e, no ES-II, essa faixa etária já estava mais relacionada ao Ensino Fundamental I – incluindo alunos de 5 a 15 anos de idade.

Observamos também, por meio dos projetos de ES estudados, uma preocupação e um cuidado por parte dos(as) licenciandos(as) com o conteúdo e a prática musical. No ES-I, os projetos ficaram mais focados nas histórias sonorizadas e/ou musicadas, na exploração e na construção de instrumentos musicais e nas propriedades do som. No ES-II, o foco dos projetos voltou-se aos contextos interdisciplinares; para a composição e os arranjos musicais; para a expressão cultural e étnica por meio da música (ritmo, cultura e estilos musicais); para questões sociais; para a sustentabilidade do meio ambiente; para o respeito às diferentes etnias; para o registro musical (partituras convencionais e não convencionais); para os estilos musicais não tonais (como

a música concreta ou experimental); e para as técnicas de execução de instrumentos.

Sobre as expectativas dos(as) participantes, apresentamos partes da análise de suas narrativas, referentes à composição e ao início da realização dos projetos de ES nas escolas. Esses dados revelaram pistas sobre as expectativas dos(as) licenciandos(as) em relação à realização dos seus projetos de estágio. Os nomes utilizados para identificar os(as) participantes são pseudônimos e os estágios observados foram realizados em duplas. Nos projetos no ES-II, parte dessas *expectativas* girou em torno da ideia de sair do convencional e tentar algo novo dentro do campo de atuação docente em Música. Essa ideia pode ser observada na expressão de Milton, quando ele narra a escolha dele e seu colega de trabalhar a *música experimental* como tema do projeto de estágio.

MILTON: - A escolha desse tema, no início, foi mais ideia minha, de fazer música experimental. Porque eu ficava imaginando: poxa, todo mundo no início trabalha aquela ideia das propriedades do som, altura, duração, intensidade, timbre... E eu pensei: - Como será que eu podia levar o novo tema? Eu estava imaginando que eles [os(as) seus(suas) alunos(as) na escola] já tivessem uma vivência com música, e talvez aquilo ali fosse uma coisa repetida... Então a ideia que eu tive foi de tentar levar algo que, para eles, fosse novo, só que, quando chegamos lá, vimos que nem essas ideias básicas eram fundamentais para eles. Então, levamos uma coisa que era mais nova ainda, só que mesmo assim não limitou... A falta do conhecimento do básico não foi uma barreira, no caso.

De acordo com a expressão de Milton, a “falta de um conhecimento básico” em música, que poderia ser considerado um obstáculo dentro de um currículo que trabalha com pré-requisitos - no qual um conteúdo ou tema não pode ser explorado antes de serem trabalhadas questões musicais anteriores -, não foi um impedimento para a realização do projeto de ES que sua dupla estava propondo. Esse exemplo possibilita quebrar a ideia de linearidade ou sequência hierárquica de conteúdos que, por vezes, é defendida na Educação Musical ou nas tendências pedagógicas tradicionais.

A hierarquia aqui exemplificada concebe o aprendizado por etapas, em que o aluno só pode aprender certo conteúdo depois de aprender outro mais básico anteriormente, não sendo admitido pular essas etapas. Segundo Brito (2001), as ideias do Educador Musical Koellreutter indicam essa quebra, defendendo que “[...] cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autogerida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional” (BRITO, 2001, p. 31).

A preocupação com o imprevisível, com o desconhecido, também se fez evidente na narrativa dos(as) participantes. Percebeu-se, na fala de Milton, que realizar um planejamento sem uma vivência com a realidade concreta em que se vai trabalhar, no momento da atuação, pode não corresponder ao que se vai encontrar na escola. Nesse caso, os temas dos projetos eram criados apenas com o conhecimento prévio da idade e número de alunos(as) da turma, confirmado após uma aula diagnóstica, que foi realizada pelos(as) licenciandos(as) junto às crianças com as quais iriam estagiar, com o objetivo de conhecer os(a) alunos(as) e um pouco mais sobre a realidade da escola, assim como, prever a efetividade dos projetos de ES elaborados. Na análise desses dados, dialogamos com uma das dimensões discutidas por Nóvoa (2017), quando o autor diz que o(a) professor(a) necessita de uma *disposição pessoal* para “[...] se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. [...] prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas” (NÓVOA, 2017, p. 1122). Essa dimensão faz parte da pergunta instigada pelo autor: Como aprender a ser professor(a)?

Contudo, a vontade por parte dos(as) licenciandos(as) em trazer algo *novo* acabou se repetindo em algumas duplas de estagiários(as), mas composta por diferentes proposições. Podemos observar essa diferença na expressão de Rafael, baseada em um diálogo que teve com as crianças na sua aula diagnóstica, na qual ele apresenta uma reflexão que alcança também uma dimensão política, social e cultural:

RAFAEL: - Então, no meio disso tudo, que acabamos pensando em propor a ciranda mais como uma nova descoberta. [...] Por quê? Por que experimentar

isso? Porque em vários momentos eu falava: - [...] O funk não é algo que nasceu aqui... Entendeu? É uma cultura bacana que está aí, está na moda, só que ele não nasceu aqui. E hoje [...] aqui na nossa região [Santa Catarina], toca funk nas rádios... Entendeu? Então por que toca funk na rádio e não toca ciranda na rádio? Se é uma dança popular? Será que é por causa do atrativo? Ela tem alguma coisa diferenciada? [...]

- Mas é basicamente isso, trazer essa relação da ciranda como algo novo de fato, porque na aula diagnóstica fomos perguntando, e realmente o único conhecimento que eles tinham de ciranda era ciranda, cirandinha mesmo...

Diante desses dois exemplos, e das declarações dos(as) participantes, podemos dizer que a dinâmica de composição dos projetos de estágios estudados, em contrapartida à realidade que os(as) licenciandos(as) encontraram na escola, provocou um exercício de *reflexão* sobre o contexto *versus* expectativas *versus* docência em Música. Percebemos que o exercício de refletir sobre a ação, acompanhado de registros escritos e de discussões em grupo, contribuiu positivamente para a formação docente dos(as) licenciandos(as).

Outro ponto relevante é referente à repercussão que a participação de alguns(mas) licenciandos(as) em eventos de Educação Musical teve na realização dos seus projetos de ES. A participação em Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) contribuiu para a formulação dos temas dos projetos no ES-II, como, por exemplo, a ideia de relacionar a Educação Musical com a responsabilidade social, expressa por Patrícia.

PATRÍCIA: - O nome do nosso tema [...] veio depois que viemos do congresso da ABEM, no qual foi eu, a Luiza, a Alice, e mais umas pessoas. E o tema era a diversidade e responsabilidade social no currículo. Então viemos intrigadas. Achamos muito legal essa ideia de trabalhar a música como uma forma de trabalhar as diversidades, a aceitação das diferenças, ver a música engajada com a responsabilidade social, não só com a aprendizagem técnica, que também é importante a aprendizagem musical, mas também pensar no lado

humano [...].

Por meio dessas narrativas, é possível acentuar que a formação docente não acontece apenas entre as paredes da sala de aula ou no espaço físico da Graduação. Ao promover a participação dos(as) discentes em eventos fora da Universidade, direcionados para o compartilhamento de discussões, de pesquisas e de temas referentes à área de formação, que dialogam com questões sociais vigentes, abre-se um leque de possibilidades que se refletem diretamente no fazer docente dos(as) licenciandos(as) e na sua constituição do ser professor(a). Nesta pesquisa, percebe-se que essas aberturas e reflexões acabaram contribuindo para a construção da *posição* docente profissional, proposta por Nóvoa (2017). Segundo o autor, essa proposta:

[...] contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente. [...] é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. [...]. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1119).

O fato de os(as) licenciandos(as) participarem de espaços públicos de compartilhamento de saberes e conhecimentos sobre a profissão docente em Música refletiu na composição de seus projetos e no posicionamento de trabalhar por meio da música questões sociais que vão além das especificidades técnicas musicais. Isso não quer dizer que a aula de Música tem de dar conta de todos os temas sociais ou interdisciplinares, mas alerta que cabe ao(a) professor(a) estar ciente e engajado(a) nessa discussão que faz parte do currículo escolar como um todo.

Contudo, todo esse processo *reflexivo* por parte dos(as) participantes assim como o processo de constituição docente que foi sendo construído colocaram em movimento o entrelaçamento do sensível e do inteligível, visto que as reflexões e os sentidos mapeados foram influenciados por sensações empíricas, assim como essas sensações foram influenciadas pelo modo reflexivo dos(as) participantes darem sentido à sua experiência. Segundo Duarte Jr. (2000),

[...] pôde-se evidenciar não apenas a presença do saber sensível em diferentes áreas da atuação humana, como demonstrar que os educadores precisam realizar suas reflexões em bases amplas, fundadas na percepção das conexões existentes entre os conhecimentos, os saberes, as expressões culturais e as ações cotidianas de todos nós. (DUARTE JR., 2000, p. 222).

De acordo com o referencial discutido na investigação, a reflexão na ação ou sobre a ação, ou as tomadas de posição e disposição pessoal, estão relacionados ao entrelaçamento do sensível e do inteligível no ser humano, pois dependem de fatores corporais, sensíveis, empíricos, racionais e cognitivos para constituírem-se em saber ou conhecimento. Portanto, considera-se nesta análise a importância de olhar para a interinfluência entre o inteligível e o sensível no processo de constituição docente, na defesa de que uma formação humana não se dá apenas de forma racional, e nem apenas de forma emotiva ou sensorial, mas, sim, por meio da comunicação entre essas instâncias em que uma não é mais importante do que a outra, mas interdependentes no aprendizado e no desenvolvimento humano.

Segue-se a análise dos resultados a partir do segundo objetivo específico da pesquisa, *descrever como os(as) participantes concebem a experiência no ES na sua constituição docente*, salientando que trata-se de coleta realizada após a conclusão das intervenções nas escolas, com a finalização dos seus projetos de estágio.

### **Descrevendo a vivência e os acontecimentos na realização dos projetos de Estágio Supervisionado**

Após vivenciar seu projeto, nas intervenções no ES-I na Educação Básica de uma escola pública, Rafael expressa, por meio da escrita em seu portfólio, uma reflexão sobre a importância de haver uma integração entre a universidade, a escola e os atores envolvidos no processo de ES:

RAFAEL: O estágio, como ferramenta de integração entre a universidade, escola, professores e alunos, demonstra-se essencial no processo de construção docente. A prudência de uma experimentação orientada e da oportuna coleta de dados eleva a um patamar sem precedentes, o nível de

preparação e disposição do professor (ainda em fase de formação) para o universo da sala de aula.

Essa percepção de integração apontada por Rafael aponta para a proposta da tríade: formação docente, constituição profissional e escola (NÓVOA, 2017). O autor discute que o diálogo entre professores(as) e as redes coletivas de trabalho é fundamental para a consolidação de saberes reflexivos e valores que fortaleçam o exercício autônomo da profissão docente, sugerindo, assim, por meio dessa tríade, pensar na criação de um “lugar institucional”. Nóvoa (2017, p. 1114) reafirma que é “[...] necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”. A proposta do autor é que além dos(as) professores(as) universitários(as) se sentirem responsáveis pela formação dos(as) licenciandos(as), esse sentimento de responsabilidade também se estenda de forma efetiva aos(as) professores(as) das escolas que recebem esses(as) licenciandos(as), junto às demais pessoas envolvidas no processo de orientação da formação docente.

O apoio dos(as) professores(as) formadores(as) aos(às) licenciandos(as) é, portanto, fundamental no processo de ES. Exemplo disso foi observado no portfólio para o ES-I de Jonas e Joaquim, que, além de expressarem sentidos atribuídos à música no diálogo entre licenciandos(as) e alunos(as) e escreverem sobre as experiências relacionadas à atividade docente, narraram sobre as professoras que os receberam na escola para as intervenções de estágio:

JONAS E JOAQUIM: - Relevante destacar o auxílio dado pelas professoras da escola, ficando sentadas no chão junto aos alunos, contribuindo na dramatização em certos momentos da história. Outro acontecimento significativo é observar o quanto a música foi importante nesse primeiro momento de interação com os alunos, e o quanto ela nos ajudou para ganhar a confiança deles. [...]

- No decorrer do estágio, começamos a ter uma ideia mais completa sobre a atividade docente, não somente no que se refere a dar aula, mas todas as outras ações que essa prática exige, como planejamento, domínio dos

conteúdos e as reflexões de nossa prática com base nos resultados alcançados pelos alunos. Todo o trabalho desenvolvido desde o início, já antes citados, somados à vivência na escola, contato com professores de outras áreas, organização de documentos, trocas de experiência com outros estagiários, têm nos trazido um grande enriquecimento e nos motivando a sempre melhorar e fazer o nosso trabalho com mais paixão e excelência.

As experiências de Jonas e Joaquim na realidade concreta da escola, relacionadas a sua constituição docente, também os alertaram para a existência de outras coisas além da sala de aula que fazem parte da profissão. Diante disso, podemos dizer que o ES-I proporcionou a esses licenciandos perceberem o valor do apoio de quem os recebeu na escola, e de que ministrar aulas vai além do “transmitir um conhecimento”, como também relataram Jaqueline e Milton em seu portfólio de ES-I, reforçando em suas constatações a necessidade de ter-se uma flexibilidade para lidar com os imprevistos:

JAQUELINE E MILTON: Concluindo esta etapa, na intervenção de número seis, chegamos à conclusão de que ser um professor é estar além da sala de aula, do simples fato de transmitir conhecimento, é preciso lidar com situações diversas, onde nos exige flexibilidade e algumas “cartas na manga”.

A necessidade de flexibilidade diante dos imprevistos na docência e de apoio em sala de aula foi sendo reforçada pelos(as) participantes após o término das intervenções de Estágio nas escolas. Para Nóvoa (2017, p. 1114), as “[...] profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”.

Nos documentos analisados, o *lugar institucional* assim como a construção nos(as) licenciandos(as) de uma percepção mais ampla sobre o espaço escolar e sobre a *posição* assumida na profissão docente em Música foram os pontos que demonstraram maior destaque no primeiro semestre de ES. No segundo semestre de ES, os(as) participantes foram criando diálogos com as experiências acontecidas no ES-I, enfatizando questões que demonstraram a necessidade da criação de um *lugar institucional*.

### **Dialogando com as percepções e as sensações sobre a escola - um lugar de formação do Estágio Supervisionado**

Na entrevista realizada, Luiza e Patrícia expressaram que sentiram diferença na recepção que tiveram pela escola no ES-II, em relação a outra escola que estagiaram no ES-I. Relataram que, no ES-I, a presença dos(as) licenciandos(as) na escola foi mais valorizada em relação ao ES-II. Sobre o ES-II, Géquiçon e Milton revelaram dados sobre as intervenções dos(as) professores(as) do grupo de alunos(as) com quem foram trabalhar, percebendo-as como tranquilas, ao ponto de lhes oferecer autonomia para se comunicarem com o grupo, “intervindo somente em momentos chaves”.

Contudo, John apresentou uma perspectiva diferente dos depoimentos anteriores. Em seu relato, ele questionou a presença de um(a) professor(a) da escola em sala de aula, ao mesmo tempo que discutiu com seus(suas) colegas os pontos positivos e negativos dessa presença. Baseado na experiência que teve na escola no ES-II, ele sugeriu que a ausência de um(a) professor(a) da escola, proporcionaria maior autonomia para a atuação docente do(a) licenciando(a). O licenciando Rafael concluiu que essa tensão em relação aos(as) professores(as) que receberam os(as) licenciandos(as) em sala de aula na escola podia estar relacionada às atitudes pessoais destes(as) professores(as).

Para essas situações, cabe o diálogo relacionado à construção de um *lugar institucional* indicado por Nóvoa (2017) - composto por todos os orientadores(as) desse processo formativo, onde seja possível discutir sobre atitudes e responsabilidades, visto que a presença desse(a) professor(a) que oriente, ou dê suporte ao estagiário em sala de aula, é essencial e obrigatória no ES. O que teria de se discutir, então, não seria a ausência ou a presença, mas sim, a qualidade e as atitudes nessa relação entre licenciando(a) e orientação pedagógica desse(a) professor(a) da escola.

Essas situações evidenciadas pelos(as) participantes, mais uma vez, fortalecem a ideia da tríade universidade, profissão e escola como lugar comum na formação docente, sendo importante destacar que: “A percepção de que a escola é formada a partir de diferentes pontos de vista e de relações é central na formação docente” (AUTOR, 2017, p. 223). Talvez atribuir à

universidade a tarefa de reunir todos(as) os(as) profissionais que serão responsáveis pelo(as) licenciandos(as) no ES, para uma discussão, um planejamento, um diálogo sobre como assumir essa responsabilidade perante a formação do(a) estagiário(a), possa ser um caminho para construir esse lugar comum de formação.

Para Nóvoa (2017, p. 1115): “Há uma pergunta central que deve orientar este lugar: como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores capazes de se integrarem na profissão e contribuir para a sua renovação?”. Por meio dessa pergunta, o autor discute as características ideais para este *lugar institucional* que recebe os discentes em Formação.

A primeira característica desse espaço diz respeito a um *entre-lugar*, ou um *terceiro lugar* que articule a universidade, as escolas e as políticas públicas. Esse lugar seria

[...] uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. [...] O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Dessa forma, a escola além de ser um lugar da profissão, faz parte da formação docente, e, portanto, um(a) professor(a) que receba o licenciando(a) na escola se faz necessário(a). Os questionamentos por parte dos(as) participantes desta pesquisa relacionados à recepção e à orientação dentro do espaço escolar de atuação do ES criam aberturas para uma discussão ampla de como os cursos de licenciatura vêm pensando a organização do ES, este lugar em que o(a) licenciando(a) atua como aluno(a)-mestre, vivenciando corporal e emocionalmente a profissão.

A segunda característica diz respeito à *força* desse lugar, que é percebido,

[...] na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas. É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas

escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Nesse caso, como “forte pendor teórico”, podemos indicar as disciplinas de ES no campo investigado, que, em sua carga horária e dinâmica, dialogaram com a teoria e a prática. Todo o planejamento e o trabalho realizado no ES pesquisado foi acompanhado de registros escritos pelos(as) participantes, com bases teóricas estudadas não só no componente curricular ES, mas também em outras disciplinas do curso, entrelaçando, assim, a formação com a pesquisa.

A terceira característica que o autor aponta refere-se a um *lugar de encontro*, no sentido de uma terceira realidade com novos sentidos. Nas palavras de Nóvoa:

Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos [...]. Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. [...] É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Os relatos investigados sugeriram que, no tempo da pesquisa, não houve efetivamente esse “terceiro lugar”, ou um propósito maior comum pensado e discutido por um grande grupo composto por professores(as) da universidade e da Educação Básica, que pensasse e planejasse ações conjuntas em prol da constituição docente como um todo, e principalmente, quando o objeto de ensino e aprendizagem é a Música. No caso da docência em Música, ainda se discute a sua presença ou não como componente curricular nas escolas, tornando ainda mais complexa a recepção dos(as) licenciandos(as) no espaço escolar.

Para que esse “terceiro lugar” se constitua, acreditamos que é necessário tempo e espaço no currículo para criarmos esse lugar de encontro sugerido pelo autor. O(a) professor(a) do componente curricular ES estudado, mesmo com o apoio da equipe que compõe o curso, apesar de possuir uma carga pedagógica ampla, fica limitado em fazer os contatos com as escolas, em acompanhar os(as) licenciandos(as) nas escolas, em acompanhar os registros escritos, em prestar orientação pedagógica, em resolver eventuais conflitos

desse processo, em corrigir e orientar os trabalhos finais, em organizar os grupos de discussão, entre outras funções. A sugestão seria fazer uma reforma curricular pensando na criação deste “lugar institucional” de diálogo, dentro de um espaço e tempo planejado e organizado dentro do currículo.

A *quarta* característica chama atenção para a *ação pública*, envolvendo a sociedade e as comunidades locais. Essa ação possibilitaria, segundo o autor, uma abertura para

[...] um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta “exposição” ou “imersão” valoriza os percursos formativos e dá-lhes uma maior espessura profissional [...]. Tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contacto com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Destaca-se que pensar nas características apontadas por Nóvoa (2017) para a constituição do “lugar de formação docente” pode trazer transformações positivas no cenário do ES, pois é um momento em que o(a) licenciando(a) entra em contato direto com realidades do campo profissional, seja ministrando aulas em escolas públicas e/ou privadas, seja em cursos ou oficinas particulares. Acreditamos que quanto maior for a variedade de vivências sociais, mais amplo será o repertório de experiências desse(a) licenciando(a).

No entanto, o despreparo da Escola Básica citado na pesquisa tem de ser repensado, mas não pode ser generalizado. Os relatos referentes ao ES-I, por exemplo, mostraram que as relações com a formação docente vieram a contribuir positivamente no processo de formação docente em Música dentro da escola pública. Por outro lado, dentro do mesmo espaço escolar que aconteceu o ES-II, as expressões apresentaram pontos de vista diferentes, trazendo em alguns momentos aspectos negativos, e em outros aspectos positivos na formação dos(as) licenciandos(as) na parceria com a escola pública.

Acreditar no diálogo e comprometimento entre universidade, escola e o campo profissional, com os envolvidos no processo de formação docente, pode

evitar certos desconfortos, ajudar nas inseguranças e na construção da autonomia nos(as) licenciandos(as). Conflitos internos fazem parte do processo de formação, do constituir-se professor(a), mas é necessário apoio para olharmos para eles não como obstáculos, mas como algo que abre caminhos para a sabedoria e para o conhecimento, tornando o ES um espaço ativo, estésico e de imersão na formação docente.

### **Considerações finais**

O Estágio Supervisionado em Música mostrou-se um componente curricular importante e essencial na constituição do ser professor(a). Esse componente proporcionou aproximação do(a) licenciando(a) com a prática docente e campo profissional, possibilitando que este(a) refletisse sobre a sua atuação docente. O trabalho apontou que o processo de estágio criou aberturas de diálogo entre a experiência, a teoria, a prática, a reflexão sobre a prática e o autoconhecimento.

Segundo o aporte teórico aqui discutido, pode-se dizer que a constituição docente em música se dá ao longo da vida do sujeito, pelos sentidos e pelas significações engendradas nas experiências de ser professor(a), desde a formação acadêmica. Quando o(a) estagiário(a) está em sala de aula, ele(a) também é professor(a) e necessita do apoio de uma equipe responsável pela formação de profissionais comprometidos com o ser humano e com a docência. Acreditar que essa ideia faz parte do *lugar institucional* defendido por Nóvoa (2017), nos leva a observar os aspectos emocionais e intelectuais dos sujeitos envolvidos, alertando para que as instâncias sensíveis e inteligíveis estejam entrelaçadas na constituição do ser professor(a) de música, ou de outra área.

Foi possível perceber, por meio das descrições dos(as) participantes que as experiências no Estágio Supervisionado contribuíram de diferentes formas para a produção de sentidos e de significações sobre o que é ser um(a) professor(a) de Música. Os(as) participantes da pesquisa expressaram reflexões, encantamentos, desencantamentos e descobertas na docência, assim como sugestões para a organização do Estágio Supervisionado. Espera-se que a partir das expressões elencadas em torno da experiência dos(as)

participantes da pesquisa com o Estágio Supervisionado em Música, relacionada à sua constituição docente, seja possível abrir caminhos para a discussão da organização desse componente curricular, em uma formação que considere a posição docente, o lugar institucional e o entrelaçamento do sensível e do inteligível como essenciais na constituição do professor(a) de Música.

### **Referências**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 1, 3 maio 2016.

BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DUARTE JR., J. F. Entrevista. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012.

DUARTE JR., J. F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

AUTOR (2018).

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação educacional, 1995. p. 13-33.

AUTOR, 2017.

AUTOR *et all*, 2018.