



## Experiências Formadoras no Estágio Curricular Supervisionado em Música

### Comunicação

*Dulcinéia Machado*  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
*dulcimchd@gmail.com*

*Teresa Mateiro*  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
*teresa.mateiro@udesc.br*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo compreender como as dimensões da docência estão expressas nas narrativas escritas de estagiários em música. As dimensões pessoais, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1997) em diálogo com as categorias experienciais - existencial, instrumental, relacional e reflexiva (JOSSO, 2016) – dão suporte teórico à pesquisa com abordagem (auto)biográfica. Foram consideradas as narrativas escritas de seis estudantes do curso de Licenciatura em Música encontradas nos relatórios de estágio, publicados em seus portfólios digitais. O material foi organizado em temáticas: observar para compreender, ideias e sentimentos, relação pedagógica e social, e ser professor de música na escola básica. A concepção experiencial da (auto)biografia foi evidenciada quando se considerou como fontes as vivências reflexivas e quando foi relacionada às categorias experienciais. As três dimensões da docência contribuíram para a compreensão das experiências e conhecimentos adquiridos durante o estágio na escola de educação básica. Ainda que os estagiários escrevam textos mais descritivos do que analíticos, pode-se dizer que os relatórios escritos são um meio para a prática reflexiva de estudantes e pesquisadores que investigam sobre a formação docente.

**Palavras-chave:** Relatórios de estágio, formação docente, escola básica.

### Introdução

O principal objetivo do trabalho acadêmico em andamento é compreender como as dimensões da docência estão expressas nas narrativas escritas de estagiários em música. O estudo das dimensões está amparado na perspectiva de que o ato de ensinar é aprendido na relação do professor com a escola. Para Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional se constrói na articulação das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Abdalla (2012) esclarece que a dimensão pessoal está relacionada aos saberes adquiridos das próprias experiências; a profissional é aquela que transfere os conhecimentos teóricos aos práticos



pedagógicos; a organizacional envolve as experiências em sala de aula; e, acrescenta, ainda, a dimensão didática, que contempla as questões metodológicas e de planejamentos dos conteúdos.

As dimensões da docência, neste trabalho, se correlacionam às experiências formadoras dos licenciandos, principalmente, durante a formação acadêmico-profissional. Josso (2002, p. 35) estabelece o termo “experiências formadoras” para designar uma relação consciente entre “atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Desse modo, as dimensões conceituadas por Nóvoa (1997) e Abdalla (2012) dialogam com os aspectos apontados pelas experiências formadoras de Josso.

Adotamos o termo formação acadêmico-profissional, substituindo a expressão formação inicial, por concordarmos com os argumentos de Diniz-Pereira (2008). Um deles é o fato de considerar que a formação é compartilhada entre universidade e escola de educação básica, não sendo, portanto, sinônimo somente de licenciatura. Outro é ponderar que o trabalho docente pode ser iniciado antes de um curso superior, algo bastante comum na área de música, pois muitos dos egressos já dão aulas sem ter a habilitação para tal (MORATO, 2009).

A ênfase deste estudo será dada às narrativas escritas registradas nos relatórios de estágio, documentos que integram o portfólio digital elaborado pelos licenciandos em música, durante o primeiro semestre de 2022. Os relatórios, para Serafim e Celino (2014), são materiais que vão além do aspecto físico destinados à descrição e ao cumprimento das atividades. São ferramentas subjetivas, pois são espaços para a reflexividade da prática docente. Conforme Nóvoa (2021, p. 479), é na reflexão da própria prática, que os professores encontram “os meios necessários para o seu desenvolvimento profissional”.

Pretendemos, assim, apreciar e analisar a reflexividade dos licenciandos expressa nos relatórios escritos, a partir das perguntas: De que forma as dimensões da docência estão representadas nas narrativas escritas dos estagiários? Como eles refletem sobre sua formação para a profissão docente? De acordo com Passeggi (2021, p. 4), a reflexividade narrativa é entendida “como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens e até mesmo



reconhecer seus fracassos nessas tentativas. Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade”.

## **Experiências que formam**

O termo experiência, de acordo com Passeggi (2011), tem estreita relação com a formação humana e implica na capacidade do sujeito de entender, julgar e avaliar as situações que lhe ocorrem. Conforme as experiências são vivenciadas, os conhecimentos vão sendo adquiridos. Para Freire (1992), os conhecimentos que derivam da experiência são mais significativos, no entanto, só são autênticos quando transformam a realidade. Desse modo, nada importa se a experiência ou o conhecimento não forem utilizados no intuito de formar a si e aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No estágio, a aproximação à realidade da escola, segundo Pimenta e Lima (2017), só tem sentido quando há envolvimento e intencionalidade por parte do licenciando.

Estamos sempre a lidar com a experiência, diz Nóvoa (2011) e, por isso, não há como fugir dela. Contudo, Josso (2002) explica que as experiências só se tornam significativas quando delas emergem aprendizagens que estão relacionadas a atitudes, comportamentos, pensamentos e sentimentos. A experiência não é somente uma ação, ela é uma representação, uma reflexão. Para Freitas e Abrahão (2017, p. 47), a experiência “resulta da reflexão do sujeito da formação sobre as próprias vivências e de compreendê-las de forma que sejam formadoras no sentido da construção de uma identidade existencial”. Essas são as características das experiências consideradas formadoras.

A partir dessa concepção, Josso (2016) apresenta quatro categorias experienciais, definidas como aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo: existenciais, relacionais, instrumentais e reflexivas. As categorias existenciais fazem referência ao sujeito singular-plural, que lidam com suas questões, preocupações e competências profissionais e sociais durante a formação, em meio ao contexto que se integra (JOSSO, 2007). São aprendizagens que relacionam o eu com o outro, sendo necessárias no processo de transformação. A perspectiva existencial considera as dimensões psicossomáticas e socioculturais, na qual a vida “se forma, se deforma, se transforma e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si” (JOSSO, 2007, p. 415). Estar presente no contexto de



formação implica na relação física, psíquica e social, para assim, compreender as diferentes dimensões da realidade que acompanham o ensino (FREIRE, 2021).

Os processos e procedimentos que ocorrem durante a formação do indivíduo no tempo-espço caracterizam as dimensões das aprendizagens instrumentais (JOSSO, 2007). O termo instrumento não é empregado para definir um objeto, mas sim, o meio. Nesse sentido, a autora afirma que esta categoria experiencial envolve “todos os domínios da vida prática” (p. 422). Entende-se como domínios as práticas que contemplam os fatores pessoais, sociais, pedagógicos e profissionais, conforme apontam Espindola e Maia (2017).

Na profissão docente, a relação entre professor e aluno é um dos principais fatores que direcionam ao aprendizado. Ver no outro possibilidades de construção e inovação para a prática educativa vai ao encontro das dimensões das aprendizagens relacionais, conforme Josso (2007). Para a autora, trata-se das “aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo” (p. 422). Para Tardif e Lessard (2014, p. 235), “ensinar é um trabalho interativo”, ou seja, necessita da relação com o aluno para que a prática pedagógica se torne significativa e a formação profissional seja transformadora.

Para Josso (2007, p. 422), a quarta categoria, as aprendizagens reflexivas são as que “permitem a construção do saber-pensar”, ou seja, desenvolvem o aspecto reflexivo do professor a partir de suas ações, pensamentos e narrativas. A reflexividade é fator fundamental da prática docente, pois permite o encontro do sujeito com três movimentos: o retrospectivo (passado), o inspetivo (presente) e o prospectivo (futuro), conforme define Passeggi (2021). O professor em formação busca, desse modo, compreender no presente as ações do passado no intuito de ressignificar a sua prática pedagógica no futuro.

## **Relatórios nos portfólios digitais**

As narrativas dos estagiários, para Nascimento, Brito e Costa (2018, p. 10), “transcendem a escrita apenas como registro e fonte de informações, tornam-se momentos de (re)construção pessoal e profissional como prática reflexiva”. De acordo com Mateiro e Téo (2003, p. 91), os relatórios de estágio funcionam como “um recurso de expressão e exposição de ideias e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um



processo cuja importância para a formação do professor é essencial”. Considerando os aportes da pesquisa (auto)biográfica para a formação docente, Passeggi, Vicentini e Souza, afirmam que essas aproximações

[...] beneficiam-se de uma reflexão acerca do processo de profissionalização, implicando, mais precisamente, as ações dos professores em sala de aula, no cotidiano escolar e, numa perspectiva mais ampla, o exercício da docência de modo articulado com as representações que produzem a respeito de si próprios, do aluno e da prática pedagógica (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013, p. 19).

O registro das experiências incentiva a busca dos conhecimentos pedagógicos e a reflexão da prática docente, contribuindo também para a construção efetiva da própria formação, conforme Gonçalves e Costa (2014). Para Carvalho e Porto (2005), o valor do portfólio está no desenvolvimento da prática investigativa dos professores em formação que, consequentemente, contribui para uma melhor compreensão do contexto educacional. As atividades que envolvem o planejamento, a prática pedagógica e a escrita permitem que o estágio se torne “um espaço de reflexão sobre a docência que poderá contribuir na formação do professor intelectual crítico-reflexivo, competente e ciente de sua função social” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 235).

Os estagiários do curso de Licenciatura em Música elaboraram portfólios digitais, também conhecidos como portfólios eletrônicos ou e-portfólios. Por direcionar o processo ao aspecto reflexivo é comum que os portfólios sejam denominados, ainda, como portfólios reflexivos, conforme destacam Gatti *et al.* (2019). Essa ferramenta, que acompanha o cenário das novas tecnologias, é um produto de um processo contínuo e documentado, que pode ser avaliativo e formativo. Bierhalz *et al.* (2020, p. 16) afirmam que “a construção de portfólios é, em grande parte, aliada a processos autoavaliativos, uma vez que os licenciandos passam a refletir sobre as próprias ações, sobre as atividades e suas formas de aprender, o que oportuniza a reconsideração sobre concepções anteriores”.

Os portfólios apresentam, assim, uma seleção de evidências, conforme explicam Carvalho e Porto (2005) e Rodrigues (2013), como: documentos, artigos publicados, planos de aula, avaliações escritas, informações sobre o campo de estágio, relatos de observações, descrições e reflexões sobre a prática pedagógica, vídeos, fotos, gravações de áudio, memorial



descritivo. Desse modo, os portfólios digitais “permitem a conexão entre os itens, bem como outros objetos externos, por meio de hiperlinks facilitando assim o acesso, o *tour* nele mesmo e a construção e reconstrução de uma narrativa hipermídia” (RODRIGUES, 2013, p. 163, tradução nossa).

Ao apresentar uma experiência de estágio realizada na educação infantil, Mateiro e Pedrollo (2018) também destacam a organização do material produzido em um portfólio digital. As autoras tiveram como referência o conceito de portfólio educacional, combinando processo e produto como um suporte para a aprendizagem. Concluíram que os estudantes precisam de tempo para se apropriarem do portfólio como um meio de ensino e aprendizagem que pode motivar a reflexão; desenvolver habilidades coletivas; estruturar prioridades e tarefas; “e fornecer informações necessárias para transformar os conteúdos compreensíveis às necessidades dos alunos” (p. 127).

Contudo, podemos afirmar que os diferentes adjetivos – eletrônico, digital, reflexivo ou educacional – atribuídos ao termo portfólio não modificam os significados construídos por meio dessa ferramenta. Conforme afirmam Carvalho e Porto (2005), os portfólios incentivam o professor a se tornar um sujeito reflexivo, que mobiliza, organiza e constrói a sua experiência pedagógica.

### **Contexto metodológico**

Estabelecido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido como “ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho”, que visa preparar o estudante para a atuação profissional (BRASIL, 2008, p. 07). No caso das licenciaturas, o estágio é um componente curricular obrigatório que tem como objetivo preparar os licenciandos para a atuação nas escolas de educação básica (BRASIL, 1996; 2019).

No curso de Licenciatura em Música, onde a pesquisa está sendo realizada, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ocorrem ao longo de quatro semestres, contabilizando 432 horas/aulas. Os estudantes matriculados no ECS III, foco deste estudo, realizaram a prática de ensino em escolas públicas de educação básica. A disciplina foi oferecida no primeiro semestre de 2022 aos estudantes da 7ª fase, durante 18 semanas, com carga horária de 108 horas/aulas, correspondente a seis créditos semanais. Esses créditos



foram distribuídos em três atividades: (a) dois créditos para aulas coletivas presenciais com 20% de atividade e participação na plataforma *Moodle*; (b) dois para atuação no campo de estágio e; (c) dois para planejamento e orientação.

Inicialmente, a turma era composta por oito licenciandos, porém, ao longo do semestre dois desistiram por motivos pessoais. A fim de proteger e respeitar a identidade dos seis colaboradores, utilizamos nomes fictícios escolhidos pelos próprios estagiários para identificar as narrativas extraídas dos relatórios. Consequentemente, não poderemos disponibilizar os endereços eletrônicos dos portfólios digitais. Ressaltamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina sob o número de parecer 5.510.165.

Os portfólios digitais foram produzidos na plataforma *Google Sites* que permite a criação rápida e gratuita de *websites*. Desde que o usuário tenha uma conta no *Google* ele poderá usar diversas ferramentas de construção e personalização (PRADO, 2021). Além disso, essa plataforma “possibilita uma fácil edição, atualização e gestão de conteúdos por parte do autor do portfólio”, conforme aponta Silva (2008, p. 10). Verificamos que os portfólios dos estudantes estão organizados contendo as seguintes informações: perfil dos estagiários, descrição do campo de trabalho, projeto de estágio, planos de aula, relatório de observações de aulas e da prática pedagógica, materiais das aulas e um arquivo com considerações finais. Alguns incluíram imagens, links de vídeos e áudios.

As etapas para a análise dos dados iniciaram com a leitura do material disponível em cada um dos seis portfólios, nomeadamente os relatórios de observação e atuação. Os colaboradores desta pesquisa observaram entre três e quatro aulas de música, uma por semana, período em que também prepararam o projeto de estágio propriamente dito. Depois, seguiram assumindo a posição de professor durante dez semanas. Vale ressaltar que o calendário das instituições de ensino, em decorrência da pandemia, ainda não é o mesmo para todas, o que em certa medida dificulta a logística dos estágios.

Em seguida, organizamos o material em temáticas: observar para compreender, ideias e sentimentos, relação pedagógica e social, e ser professor de música na escola básica. Escolhemos alguns fragmentos dos textos para ilustrar o pensamento dos estagiários e analisamos à luz das categorias experienciais propostas por Josso (2016).



## Reflexividade narrativa dos estagiários

### Observar para compreender

Os relatórios de observação evidenciaram a importância em compreender previamente o Plano de Ensino para a disciplina de Música, já elaborado pela professora da escola. Um dos estagiários escreveu sobre uma aula observada em uma turma de ensino médio em uma instituição da rede pública que oferece aulas de música semanais para alunos que estão matriculados no curso técnico integrado.

A professora [...] passou a apresentar o plano semestral para a turma, que vai desde questões de notação musical, leitura, percepção, forma e estrutura musical. Nesse momento de apresentação dos conteúdos houve um breve diálogo sobre os eixos temáticos e a turma demonstrou muito interesse no conteúdo (MATHEUS).

Os estagiários estavam cientes sobre os planos de aula e a elaboração do projeto de estágio, mostrando-se respeitosos com as propostas estabelecidas, tanto pela professora supervisora quanto pela orientadora. Nas observações, demonstraram suas preocupações em desenvolver atividades que se relacionassem às da professora de música da escola e que contemplassem outras que eles gostariam de realizar. Um deles registrou em seu relatório:

Considerando a proposta do plano de ensino da professora e o perfil dos alunos, penso em realizar um projeto que complemente os conteúdos que já estão sendo trabalhados, introduzindo ferramentas e perspectivas contemporâneas de ensino, visando um contato com este universo mais próximo do perfil jovem dos alunos (AQUILES).

Ele não explica o que seriam as “perspectivas contemporâneas de ensino”, porém, podemos perceber sua preocupação em aproximar as aulas com o universo dos jovens. Esse universo pode ser entendido como o universo musical, tecnológico, cultural, social, educacional. Nessa mesma perspectiva, outro licenciando escreveu: “Achei a aula pouco centrada nos estudantes, sei que é o primeiro encontro, e que as regras têm de ser elucidadas no início, mas senti falta de música na aula” (DAMIANO).

De acordo com Morato e Gonçalves (2014, p. 121), “a observação assume uma função importante para o futuro professor poder se inteirar das situações instáveis e



indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reserva”. Dessa forma, podemos afirmar que o tempo destinado à observação é um privilégio para os estagiários, pois é a partir dessa experiência que eles iniciam a sua preparação para a prática pedagógica. Afinal, qual é professor que tem a possibilidade de observar as turmas em que vai atuar antes do seu primeiro dia de trabalho docente?

### **Ideias e sentimentos**

Nos relatórios de atuação verificamos que os licenciandos escreveram de forma mais descritiva do que analítica, especificando cada detalhe. Os relatos das primeiras aulas evidenciaram o nervosismo de alguns estagiários frente aos alunos e aos desafios impostos pelas tomadas de decisão em sala de aula. De acordo com Josso (2016, p. 106-107), “as aprendizagens existenciais são constitutivas de autoconhecimento como ser psicossomático nas nossas dimensões do ser no mundo, nos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares”. Essa é uma das categorias experienciais concernente às aprendizagens dos estagiários que pode ser encontrada nos seguintes fragmentos de texto:

Eu estava um pouco nervoso, mas aos poucos, enquanto explicava os aquecimentos corporais fui me acalmando [...]. Eu acabei me confundindo um pouco na explicação e perdi um pouco a atenção dos alunos, aliado a isso eu esqueci uma parte da melodia e precisei abrir a apresentação do *Google* (MAX).

Ouvi uma pessoa comentando com outra sobre a atuação do [nome do colega], sobre ele estar nervoso e ter constantes intervenções na atuação dele, isso também me deixou um pouco apreensivo sobre a impressão que as estudantes estão tendo das atuações, mas aparentemente nada que tenha me feito transparecer nervosismo na aula (DAMIANO).

No relato de Max, o estudante refere-se ao seu colega que também estava atuando no mesmo campo. A dimensão pessoal, conforme Nóvoa (1997; 2017), valoriza o investimento da pessoa e consiste nos conhecimentos e experiências próprias, não se delimitando aos técnicos e científicos. Percebemos que iniciar na profissão docente não é uma tarefa fácil e “o período de estágio em contextos escolares é breve e denso pelo desafio que apresenta na formação docente” (MATEIRO; NATERA; GATTINO, 2016, p. 178). Apesar de desafiador, é nesta etapa que o estudante relaciona os conhecimentos teóricos à prática e, por isso, estar



presencialmente no campo de estágio contribui para o desenvolvimento da identidade e autonomia. Portanto, para tornar-se professor é necessário estar em pleno exercício da profissão, conforme enfatiza Guarnieri (2005).

O caráter presencial das aulas de música é refletido por um dos estagiários: “A volta das aulas presenciais trouxe um outro aspecto de coletividade e, principalmente, o trabalho em grupo, sendo esse um dos objetivos do projeto. Sinto que esse contato foi muito importante para todos” (JIMI). Podemos relacionar essa declaração com as aprendizagens instrumentais que Josso (2016, p. 107) define como aquelas que “reúnem os processos e procedimentos em todas as áreas da vida prática, em uma determinada cultura e em um momento histórico específico”. Com certeza, falar em “volta das aulas presenciais” está estritamente vinculado aos dois anos anteriores que vivenciamos o isolamento social provocado pela pandemia, um período atípico em nossas vidas.

### **Relação pedagógica e social**

No decorrer do semestre, os estagiários foram conhecendo as características e as preferências musicais de seus alunos, possibilitando assim aproximações afetivas e profissionais. Valorizar os interesses dos alunos motiva a aprendizagem e, por isso, Nóvoa (2021) defende que a formação dos professores precisa ter uma relação pedagógica e social. Pensar nos alunos é o início de uma relação recíproca, uma vez que estar em sala de aula pressupõe refletir sobre si mesmo, como um profissional da educação, e sobre o outro. Nesse sentido, dois licenciandos escreveram:

Melhorar para próxima aula: condução das atividades, melhorar a forma de explicar, estabelecer melhores formas de transmitir as ideias aos alunos, explicações mais claras. Explicar as atividades de uma forma simples e mais direta/clara. Delimitar e conduzir melhor as atividades (MATHEUS).

Preciso ser mais claro nas explicações das regras do jogo, para evitar confusões e desencontros, também percebi que os alunos possuem uma bagagem de repertório rítmico e que conseguem ensinar isso para outras pessoas (MAX).

De acordo com Josso (2016), essas são as aprendizagens relacionais que consideramos como outra dimensão da docência. Os estagiários perceberam-se como sujeitos em formação



e refletiram sobre aspectos que poderiam melhorar. O “saber-ser” (JOSSO, 2016, p. 107) em relação a si próprio – “Preciso ser mais claro nas explicações” – e em relação com os alunos por meio de estratégias de troca e comunicação – “estabelecer melhores formas de transmitir as ideias aos alunos”. Nóvoa (2017) destaca a importância da dimensão humana e relacional para melhor compreender o processo de ensino, afirmando também, que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122). Assim, podemos afirmar que as práticas pedagógicas realizadas no período do estágio desenvolveram a reflexividade dos licenciandos quanto à sua atuação.

### **Ser professor de música na escola básica**

Nas reflexões finais dos estagiários referentes ao processo de formação acadêmico-profissional percebemos que os significados que eles atribuem à profissão docente estão relacionados à responsabilidade do ensino e aos valores que a música pode ter na vida dos alunos e demais envolvidos. Um dos estagiários considerou que apesar do pouco tempo que teve para interagir, deparou-se “com o valor das pessoas ali [escola] existentes”, e sentiu-se “parte de um coletivo de pessoas que estão dispostas a aprender e a construir o hoje, compartilhando juntos o significado que a música e que os professores têm na escola” (JIMI). Outro refletiu:

Apesar de não ter vivido outra experiência como docente, sabia o que representava estar dando aula nesse espaço específico, mas também a importância e a responsabilidade de se trabalhar com música [...] minha preocupação durante o semestre não foi sempre com a quantidade de estudos que seriam realizados, mas sim como esses estudos poderiam ser futuramente enriquecedores para as vidas profissionais e pessoais dos estudantes (MATHEUS).

As aprendizagens reflexivas, conforme explica Josso (2016, p. 107), “permitem a construção do saber pensar nas referências explicativas e compreensivas”. Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que o ato de escrever e ler sobre as próprias experiências docentes direciona a uma consciência de si, vinculando-a à reflexividade narrativa, conforme Passeggi (2021). Para Nóvoa (2009, p. 40), “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu



trabalho e da sua identidade como professor”. Assim, podemos afirmar que os relatórios de estágios são ferramentas que propiciam o entendimento da própria prática e, conseqüentemente, contribuem para a reflexão das ações pedagógicas realizadas nas escolas de educação básica pelos estudantes em formação.

## **Algumas considerações**

Nesta tentativa de escrever, sistematicamente, para compreender como as dimensões da docência estão expressas nas narrativas escritas de estagiários em música, podemos iniciar afirmando que princípios da abordagem (auto)biográfica nos auxiliaram a pensar na integralidade dos estudantes em formação. Esses princípios abrangem, a concepção experiencial por nós adotada, quando consideramos como fontes as vivências reflexivas do estágio curricular supervisionado, registradas nos relatórios dos licenciandos. Igualmente, quando relacionamos essas vivências com as categorias experienciais propostas por Josso.

Analizamos a necessidade de se observar para compreender, apresentamos ideias e sentimentos dos estagiários à luz das aprendizagens existenciais, falamos da relação pedagógica e social como uma importante dimensão da docência e, ainda, sobre a profissão de ser professor de música na escola. As observações realizadas contribuem para o entendimento do espaço físico onde o trabalho será realizado e auxilia no entendimento das atividades musicais desenvolvidas previamente pelos professores supervisores. Essa etapa é essencial para a elaboração do projeto de estágio.

O uso dos portfólios digitais e seus respectivos relatórios de observação ou atuação são essenciais como um meio de promover a ação reflexiva. Sendo assim, consideramos fundamental e significativo o uso dessas ferramentas no processo de construção da própria formação docente. Num equívoco, pode-se pensar que a escrita das próprias ações não influencia na preparação para a docência, porém, é essa escrita descritiva e reflexiva que indica os caminhos a serem percorridos durante o estágio.

Ao analisar e refletir sobre a própria prática, o estudante em formação é capaz de compreender quais são os aspectos pedagógicos que precisam ser repensados e melhorados. São as práticas pedagógico-musicais que dão vida aos conhecimentos apreendidos durante a graduação. Os resultados preliminares indicados nas narrativas escritas dos estagiários



**abem**

Associação Brasileira  
de Educação Musical



contemplaram as três dimensões da docência indicadas por Nóvoa: pessoal, profissional e organizacional. A articulação e compreensão das três dimensões foram significativas para o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional dos estagiários de música.



## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 3, p. 15-30, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: [https://fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/89](https://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/89). Acesso em 13 de setembro 2022.

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

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

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20 de agosto de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: [https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CP-2\\_20dez2019.pdf](https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2022.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. *Portfólio Educacional: Proposta Alternativa de Avaliação/Guia Didático*. Porto Alegre, RS: editora da UFRGS, 2005.

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

ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Lícia de Souza Leão. Domínios e Elementos da Profissionalidade Docentes nas Representações Sociais de Professores de Matemática. *Práxis Educativa*, vol. 12, n. 3, 2017, p. 887-908.

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

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



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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira da Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

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

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprender a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de Si a partir da Narração de Histórias de Vida. *Educação*, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 413-438.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). *A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo I*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

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

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O Céu está Caindo: música, drama e imaginação. *Revista da ABEM*, vol. 26, n. 40, jan./jun, 2018, p. 114-130.

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

MORATO, Cintia Thais. *Estudar e Trabalhar durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Música, Porto Alegre, 2009.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a Prática Pedagógico-Musical é Mais do que Ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*:



*legislação, planejamento, observação registro, orientação, espaços, formação* – 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 119-132.

NASCIMENTO, Gabriel Nery; BRITO, Assicleide da Silva; COSTA, Olívia Maria Bastos. Narrativas de um Estagiário: o estágio como espaço de reflexão sobre a docência. *VII Encontro Nacional das Licenciaturas, VI Seminário do PIBID, I Seminário da Residência Pedagógica*. Fortaleza, CE: 2018, p. 01-11. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-55671-30112018-212707.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

NÓVOA, António. O Espaço Público da Educação: imagens, narrativas e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021, p. 463-489.

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, Renata. Los Portafolios en el Ámbito Educativo: usos y beneficios. *Cultura de Guatemala*, v. 34, n. 2, 2013, p. 157-180.

SERAFIM, Maria Lúcia; CELINO, Marta Lúcia de Souza. O Portfólio Digital como Tecnologia no Processo de Avaliação. *Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires, Argentina, nov. 2014.



**abem**

Associação Brasileira  
de Educação Musical



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

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