

Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina
vivibk@uol.com.br

Resumo. O presente artigo discute a problemática das políticas públicas em educação em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura em Música. Procura-se refletir sobre o compromisso que a Universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Colocando a escola como centro na formação de professores, serão discutidas algumas relações desejáveis entre a escola pública, a universidade e a prática de ensino da música. A questão central que mobiliza a discussão é: como podemos tornar a prática de ensino e os estágios supervisionados uma ação política de fato, de forma que nossos alunos, futuros professores, participem ativamente de um processo de construção de políticas públicas para a educação musical no Estado de Santa Catarina? Por fim, é apresentado o Núcleo de Educação Musical da UDESC (NEM), um programa de ensino, pesquisa e extensão voltado para a realização de práticas educativas que conduzem a construção de políticas públicas em educação musical para a escola básica.

Palavras-chave: formação do professor de música, políticas públicas, Núcleo de Educação Musical (NEM)

Abstract. This article discusses the educational public policies related to music teachers' education at higher education courses. It reflects on the commitment of the University with building, setting up and following the public policies that can contribute to the educational transformation. Considering the school as the main point in teachers' education, some desirable relationships between the public school, the University and music teaching practices are discussed. How the teaching practices can be transformed into a real political action, in a way that pupils and future teachers actively participate in the construction of the public policies for music education in the state of Santa Catarina? Finally, NEM (Music Education Nucleus) from UDESC, a teaching, research and extension program focusing on building public policies in music education to primary school, is presented.

Keywords: music teacher's education, public policies, Music Education Nucleus (NEM)

Introdução

Neste artigo discuto a problemática das políticas públicas em educação em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura em Música. Mais especificamente, gostaria de olhar para o tema sob um viés bastante particular, que é a relação que nós, formadores de professores, estabelecemos com as políticas governamentais, diretrizes curriculares e a educação básica. Focalizo o ângulo da ação no compromisso das instituições de ensino

superior (IES) e, em especial, das universidades, instituições que formam professores, e as relações estabelecidas com as políticas públicas e com o que acontece na escola. Falo então do olhar "de dentro para fora" para as políticas públicas, isto é, das políticas públicas que nós estamos auxiliando a tecer nos nossos cursos de licenciatura, individualmente ou em algumas redes institucionais.

Proponho a reflexão sobre o compromisso que a universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Pensando além da perspectiva das políticas governamentais, aquelas construídas por pares e aquelas “ditadas” pelos governantes, e olhando para o nosso cotidiano como formadores de professores – a escola pública com as suas práticas de ensino, tenho pensado muito sobre as posturas frente às políticas públicas que estamos auxiliando a construir, através dos professores que estamos formando e das relações que nós, enquanto profissionais atuantes na formação docente universitária, estabelecemos (ou não) com as escolas e com a sociedade.

Nos diversos cursos de licenciatura em Música, qual é o conceito de políticas públicas que estamos construindo? Como olhamos para as políticas públicas nas universidades? Como algo externo a nós, esperando que as condições melhorem? Podemos esperar as reformas curriculares, podemos esperar as ações de nossos grupos representativos, podemos esperar melhores condições de trabalho. Ou podemos pensar no que podemos fazer, nas condições que temos? Ou ainda: que condições nós podemos criar, procurando de certa forma antecipar o que desejamos que a escola e as políticas governamentais incorporem? É evidente que não podemos esquecer do quadro desolador de muitas IES, que encontram-se sucateadas por diversas razões; sua retomada passa também por políticas públicas.

Universidade – escola pública – prática de ensino: que relações são essas?

Atualmente tanto as pesquisas sobre a formação de professores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da idéia de que a prática de ensino é “a última coisa” do curso, uma “aplicação prática” de conhecimentos teóricos,¹ a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica. É a “concepção de formação de professores que toma a escola, por sua organização e seu cotidiano, como eixo dessa formação, isto é, como eixo para as aprendizagens sobre a profissão docente” (Giovanni, 2003, p. 207).

Cabe aqui fazer uma ressalva em relação à compreensão de prática contida nas Diretrizes

Curriculares para a Formação de Professores. Muitas vezes fica difuso o conceito de prática utilizado no âmbito acadêmico, falando-se tanto em práticas de ensino como na realização de práticas vinculadas a conteúdos específicos.

Na área de música, muitas vezes a expressão “prática” é entendida como prática musical, isto é, as práticas de cantar, tocar, compor, analisar, reger, etc. Sendo indiscutível a necessidade dessas atividades na formação do educador musical, o que precisa ficar claro é que essas práticas fazem parte do corpo de conhecimentos específicos da matéria, isto é, dos conhecimentos musicais indispensáveis à formação do professor de música. Outro corpo de conhecimentos, que consiste no objeto central das discussões sobre a formação de professores, são os conhecimentos específicos da docência, cujo âmbito prático são as práticas educacionais. Como explica Terrazzan,

é importante e urgente a recuperação da associação teoria-prática em atividades de formação profissional, porém sem perder de vista que aqui estamos tratando da formação de um profissional específico, o professor, e que as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do ensino/educação. (Terrazzan, 2003, p. 70).

Seguindo essa orientação, neste artigo o termo “prática” será utilizado em referência às práticas educativas, tanto escolares como não escolares. Como sugere Lima (2002), buscamos a superação do primado de uma metodologia aplicacionista para o primado dos fundamentos da prática pedagógica. “Nessa concepção a prática articula-se com uma totalidade de relações sócio-históricas diante das quais o professor é ator e autor simultaneamente” (Lima, 2002, p. 250). Com esse entendimento, voltamos à reflexão sobre as práticas de ensino indicadas nas políticas educacionais para a formação do professor.

Pra começar: Onde está a aula de música?

Na área de música as complexidades para a realização das práticas de ensino começam pela dificuldade de encontrarmos escolas públicas em que haja um professor de música atuando na área específica. De forma geral, isso significa trabalhar com a falta de uma identidade construída no âmbito escolar para a educação musical, sem desmerecer casos específicos de professores que estão, em esforços muito mais individuais do que institucionais, construindo uma tradição de educação musical escolar nas escolas em que atuam.

¹ Para ler mais sobre as relações entre teoria e prática na formação do professor de música, ver Beineke (2001).

No caso da rede pública de ensino do município de Florianópolis, podemos observar grandes avanços nos últimos anos, inclusive com a abertura de concursos públicos específicos para a área de educação musical.² Estes professores efetivos estão construindo uma identidade própria nas escolas em que atuam. Por outro lado, existe um sistema rotativo de recrutamento de professores substitutos, que a cada ano atuam em uma escola diferente. Assim, uma escola desenvolve um trabalho de música durante um ano e, no ano seguinte, não dispõe mais do professor de música, caracterizando um eterno recomeço, e sem consolidar uma identidade junto à comunidade.

A política não é a mesma na rede pública estadual de Santa Catarina, onde os concursos não contemplam as especificidades da área de música, sendo a área de Artes representada de forma hegemônica pelas artes visuais. Em resposta a um primeiro contato com a Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina (SEEI),³ na tentativa de propor, entre outros assuntos, a abertura de concursos para professores na área específica de música, fomos informados, através de documento oficial, que:

[...] a Proposta Curricular de Santa Catarina entende que a disciplina Arte tem conteúdos próprios ligados à cultura artística, às linguagens visuais, cênicas, musicais e da dança e que estes podem ser trabalhados pelo professor, de forma dinâmica e interdisciplinar. (Santa Catarina, 2003).

Mais especificamente no caso da educação musical nas escolas do Estado de Santa Catarina, com as quais nos sentimos mais estreitamente relacionados, visto a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual atuo, ser estadual, como conquistar um espaço para a educação musical na escola, construir uma identidade junto à comunidade escolar? Onde estão os alunos que nós formamos? Ainda mais que as *Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica*, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (1999), prevêem que:

Para ministrar a disciplina de Artes, a unidade escolar pode contar com o professor habilitado que atende de 5ª a 8ª série e tenha disponibilidade de carga horária. Na falta deste, poderá ser contratado um professor admitido em caráter temporário, habilitado na área, ou que tenha cursado o Ensino Médio – Magistério, cuja grade curricular contenha a disciplina de Artes como fundamento teórico-metodológico para as séries iniciais. (Santa Catarina, 1999).

Sem perder de vista esse contexto, e sem nos perdermos em lamentações, nos perguntamos como podemos tornar a prática de ensino uma ação política de fato, de forma que nossos alunos, futuros professores, participem ativamente de um processo de construção de práticas educativas que potencializem a efetivação de políticas públicas para a educação musical no Estado? Como articular uma ação política na escola através da inserção da música no contexto escolar, com a formação inicial e continuada de professores e também as políticas governamentais?

O que significa “fazer estágio” na escola pública?

Uma das dimensões da realização e atividade de práticas de ensino é a realização do estágio supervisionado. Quando nossos alunos começam o estágio curricular na escola, é freqüente concluir que “não estamos preparados para a escola pública”. E como fazer essa preparação? Olhando de fora? Ou é através da prática mesmo, da imersão nesse ambiente? Será que um dia estaremos preparados para a escola pública que temos ou precisamos trabalhar muito para construir a escola que desejamos? Se nosso trabalho não está sendo visto, se a escola não se compromete com ele, precisamos olhar melhor para o que estamos fazendo.

Como afirma Cury (2003, p. 113, grifo do autor), “ser professor é algo que o estudante deve desenvolver na prática, tornando esta trajetória cada vez mais objeto de *uma opção* consciente e crítica, respaldada em um *compromisso político democrático* e uma *competência profissional qualificada*”. Penso que essa situação é a que baliza as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, uma política pública que expressa a necessidade de se pensar sobre a docência como uma profissão que requer princípios próprios.

Avaliando suas práticas de estágio supervisionado, procurando compreender as dificuldades encontradas, é comum o aluno concluir que a atividade de educação musical na escola teve problemas porque “a escola não valoriza o trabalho”, porque “há um desrespeito pela área na escola”, porque “é uma bagunça, aulas são canceladas em cima da hora, são programadas outras atividades”, e assim por diante. E devemos reconhecer que os problemas são muitos mesmo, mas precisamos pensar que é esse o contexto real de trabalho, que nossos planejamen-

² Para conhecer mais sobre o trabalho de música na rede pública de ensino do município de Florianópolis, ver Figueiredo (2000).

³ Foi realizada uma reunião com o secretário de Estado da Educação em abril de 2003, da qual participaram as professoras Vânia Müller, Teresa Mateiro e eu, que na época era coordenadora dos cursos de Música da UDESC.

tos e ações precisam considerar tudo isso. Se não estamos considerando isso, estamos trabalhando com a idéia de uma escola ideal que talvez ainda não exista – e quem está inadequado somos nós, que não estamos olhando para essa realidade, e não a escola! Se para o nosso trabalho “dar certo” precisamos de um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, de uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo de todas as atividades que modificam a rotina “normal”, então estamos planejando para outra realidade, planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho “dá errado” nós contribuimos para que tudo fique como está.

Ainda é muito forte a idéia de que o estágio supervisionado ocupa-se apenas da prática de ensino em sala de aula, sem que o estagiário se insira num âmbito maior de participação na escola. Segundo Zeichner (1997, p. 130), “esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores”. Devemos sempre ter em mente que não colocamos o nosso aluno apenas em sala de aula, e sim na escola! (Zeichner, 1997).

E o que a universidade tem a ver, por exemplo, com a falta de segurança na escola para guardar nossos equipamentos/instrumentos musicais? O que a universidade tem a ver com o fato de que muitas crianças não participam das oficinas extracurriculares que estamos propondo porque precisam trabalhar?

Como podemos esperar que os nossos estagiários, num constante recomeçar, modifiquem a realidade da escola pública? Como trazer essa discussão para o âmbito do curso de licenciatura em Música? Se não discutirmos por que a educação musical que encontramos é essa, como esperar que os professores que formamos participem de qualquer processo de transformação da escola? A quem vamos delegar essa discussão e a reflexão sobre as políticas públicas e sua implementação? Esse debate precisa sair do âmbito das lamentações para o nível da ação e da reflexão, sendo encarado como elemento norteador do processo de formação de professores e, conseqüentemente, das práticas de ensino. Diz Cláudia Bellochio:

O debate precisa ser instaurado nas IES como forma de não apenas cumprir práticas de ensino como

proposições de políticas governamentais. Os cursos formadores precisam assumir a dimensão da prática para além da mera execução de atividades na realização escolar. É preciso problematizar as realizações e projetar mudanças com base nos cenários concretos das instituições escolares.⁴

Universidade – escola pública – prática de ensino: políticas públicas?

É de senso comum que individualmente não é possível realizar qualquer mudança no cenário educativo e, muito menos, nas políticas educacionais. Como reflete Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam”.

Essas mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública, formando professores que não estão preocupados somente em dar a sua aula e voltar pra casa. E como poderíamos esperar formar um profissional com esse perfil se o estágio supervisionado, pelo menos nas práticas que venho observando, consiste em dar aula e voltar pra casa? Se a discussão de aspectos mais amplos da vida escolar não é objeto sério das aulas na universidade? Nesse sentido, Zeichner (1997) salienta que a atuação crítica e vinculada a princípios políticos dos professores formadores é essencial para que se desenvolvam tentativas de melhorar a situação institucional da formação dos professores.

Também não há dúvidas quanto à necessidade de trabalharmos com a escola pública real e pararmos de falar dela de forma abstrata, muitas vezes distorcida, ou até mesmo pintando bichos-de-setecabeças. Sem generalizações, precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica. Cury (2003, p. 122) destaca que “as instituições formadoras deverão ser o móvel inicial da construção de uma nova cultura institucional de formação específica de docentes que deverão atuar na educação básica”.

⁴ O presente parágrafo foi escrito por Cláudia Ribeiro Bellochio a partir da leitura e discussão do presente artigo com a autora, em Santa Maria, 2004

Esse desafio gera a “necessidade de se pensar, simultaneamente, formação de professores e gestão de escolas” (Giovanni, 2003, p. 217), isto é, a escola também precisa mudar para dar conta de um outro modelo, de uma outra relação com a universidade e com os estagiários. Será necessário construir uma nova estrutura das relações entre o colegiado de curso, os professores orientadores, os estagiários e a equipe da educação básica. Como destaca Terrazzan,

vivemos num importante momento da Educação brasileira, na medida em que reformulações do ponto de vista das que estão anunciadas não ocorrem sempre. Em particular, todos os envolvidos com a Educação Básica estão chamados a participar desse processo, e nós, envolvidos com a formação de professores, devemos assumir uma parte dele. (Terrazzan, 2003, p. 76).

Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das IES e mudanças nas relações com a educação básica. Mas enquanto essas discussões acontecem, precisamos ir criando espaços para o ensino de música na escola pública, precisamos ir construindo um cenário onde as relações que almejamos se tornem possíveis.

O NEM – Núcleo de Educação Musical da UDESC: construindo um cenário para a educação musical na escola pública

Refletindo sobre as questões levantadas, sem a pretensão de respondê-las, mas procurando construir um plano de ação para a educação musical nas escolas públicas e, mais especificamente, nas escolas estaduais, foi criado o Núcleo de Educação Musical da UDESC (NEM).⁵ O NEM é um programa de ensino, pesquisa e extensão que visa a formação de professores em um contexto mais amplo de ação, que abrange: a inserção da aula de música em escolas-núcleo do programa, tanto no nível curricular como extracurricular; a produção de material didático para o ensino de música; a formação continuada de professores que atuam na rede pública de ensino; a negociação de espaços para o professor licenciado em música junto a representações governamentais e a realização de eventos para promover a partilha de experiências e divulgação de trabalhos do NEM.⁶

Complementando esses projetos, estão sendo desenvolvidas pesquisas que tomam as práticas

educativas do NEM como objeto de estudo. Como uma perspectiva que ainda precisa ser desenvolvida, dentro da proposta de formação do NEM está a investigação ação que, como sugere Rosa (2003, p. 175), “é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva”.

O que vem nos preocupando é justamente a questão da ação política mais ampla das práticas de ensino dos alunos do curso de licenciatura na escola pública, ampliando a idéia de que essas práticas acontecem apenas na sala de aula. A idéia é construir parcerias com algumas escolas, concentrando as atividades de estágio e oficinas de música em uma mesma escola, as escolas-núcleo do NEM. Dessa maneira concentramos nossos esforços em conhecer melhor essas escolas, interagir no meio escolar e construir um trabalho contextualizado de educação musical. Cabe destacar que a idéia de parceria com as escolas-núcleo difere totalmente da idéia dos colégios de aplicação, no sentido de que estamos trabalhando com a realidade da escola pública estadual e não na construção de um espaço idealizado que não condiz com a escola real.⁷ Com essa iniciativa queremos deixar de pensar a extensão de forma assistencialista, de atendimento de uma demanda pela educação musical, para pensá-la como uma ação política da universidade, de retorno à sociedade e, principalmente, como potencial para a formação de professores.

Essa proposta iniciou-se no primeiro semestre de 2003, sendo oferecidas oficinas de música, ministradas por bolsistas de extensão. Essas oficinas são realizadas na UDESC e em duas escolas-núcleo da rede pública estadual. Em relação à aula de música como componente curricular, 18 alunos do curso de licenciatura em Música realizaram seus estágios nas escolas-núcleo em 2003. Procuramos assim desenvolver um trabalho de música articulado em nível curricular e extracurricular, em um programa de ações mais amplas do que a prática de ensino, na medida em que essas práticas estão articuladas aos demais projetos do programa, como a formação continuada de professores e a produção de material didático. Através da realização das oficinas de música em modalidades específicas, tais como piano, violão, flauta doce e percussão, também estamos aproximamos da escola básica aqueles professores que, por terem cursado o bacharelado em

⁵ Equipe do NEM em 2004: Coordenação de projetos: Luiz Mantovani, Maurício Zamith, Regina Fink e Vânia Müller. Professores participantes: João Eduardo Dias Tilton e Lourdes Saraiva. Coordenação geral: Viviane Beineke.

⁶ Para conhecer melhor o Programa NEM, visite: <<http://www.ceart.udesc.br/nem>>.

⁷ Também está prevista uma rotatividade das escolas-núcleo.

Música, praticamente não tinham contato com a escola pública. E estamos construindo uma nova relação entre os professores que coordenam projetos do NEM, uma relação pautada em uma meta comum bastante clara, que é a vontade política e o compromisso de colaborar na construção de espaços públicos para o ensino de música.

Mesmo enfrentando uma série de dificuldades,⁸ através do NEM os estágios curriculares, os projetos de pesquisa e extensão passaram a ser vistos em um contexto maior, contribuindo na consolidação de um programa concreto de educação musical no cotidiano escolar, mostrando um pouco do que “é possível”. Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas puderam se tornar objeto de reflexões que procuram “compreender as estruturas sociais e institucionais em que se insere o nosso ensino, buscando perceber os limites que estas impõe ao nosso pensamento e à nossa prática profissional” (Rosa, 2003, p. 181). E, assim, começamos juntos – professores e alunos, na universidade e na escola básica – a trilhar um caminho possível para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa em formação de professores e políticas públicas.

Por muitos novos cenários para a educação musical

Penso que um trabalho significativo de educação musical na escola pode mudar muito a realidade que temos. Se olharmos ao nosso redor poderemos ver como um único professor às vezes consegue envolver uma comunidade inteira, modificar a visão de educação musical de muitas pessoas, desde as crianças, os seus pais, a direção, a coordenação, uma comunidade inteira! E talvez a melhor forma de contribuirmos para que as políticas governamentais tornem-se reais, que as condições de trabalho melhorem, seja formando professores preparados para atuar de forma crítica na escola pública.

Políticas públicas também implicam pensar no mercado de trabalho na área de música, nas demandas que os cursos de licenciatura em Música

estão atendendo. É comum a reclamação de que a maioria dos alunos do curso de licenciatura em Música não querem ser professores. Por que isso acontece? Por que ao invés de reclamar não pensamos nas necessidades que não estamos atendendo? Temos que pensar na especificidade do curso de licenciatura em Música, na sua relação com a educação básica e outros espaços educativos, com a formação de professores.

Essa perspectiva justifica também a realização deste Encontro da ABEM em Florianópolis. Por que este evento está sendo realizado aqui? Em primeiro lugar porque a ABEM é a instituição política que nos representa como educadores musicais e estando aqui nos fortalece.⁹ Em segundo lugar, porque há uma equipe de professores da área de educação musical preocupada com os temas em foco – políticas públicas e educação musical. Quando assumimos esse compromisso buscávamos também uma forma de aproximar as discussões da área de educação musical às secretarias municipal e estadual de educação, de aproximar os professores de música que estão na escola com as discussões que vêm sendo realizadas em âmbito nacional, de dar visibilidade à educação musical frente às representações governamentais. E formar professores mais conhecedores e comprometidos com a escola pública, também incentivando e oferecendo condições para que eles participem deste debate, deste evento.

Nesse sentido, o Encontro da ABEM em Florianópolis e o I Colóquio do NEM é, em si mesmo, uma ação de políticas públicas que a ABEM está propondo conjuntamente com a UDESC. Com essa ação queremos, juntos com todos os participantes deste encontro, alavancar um processo maior que estamos querendo construir para a educação musical em Santa Catarina.

O educador musical que formamos é uma parte das políticas públicas que vão se desenvolvendo na sociedade. As relações que construímos com a escola, ou que deixamos de construir, é também a política pública que estamos ajudando a concretizar.

⁸ As principais dificuldades encontradas foram: espaço físico para a aula de música; o “barulho” da aula de música; instabilidade do corpo docente da escola, com constantes trocas de horários que geravam a troca de turmas pelos estagiários no decorrer do ano letivo; falta de infra-estrutura básica na escola para auxiliar na organização das atividades; dificuldades de comunicação universidade-escola.

⁹ Vale lembrar que este texto foi elaborado como contribuição ao fórum Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da ABEM, realizado em Florianópolis em outubro de 2003.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*: Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 3./SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UDESC, 3., 2000, Florianópolis. *Anais...* 2000. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes>.
- GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio*. Florianópolis, 1999.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Diretoria de Educação Básica. *Informação nº 012/03*. Florianópolis, 2003.
- TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004