

# *Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento*

Teresa Mateiro

Departamento de Música – UDESC  
tmateiro@intercorp.com.br

Marcelo Téó

Departamento de Música – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em História – UFRGS  
marceloteo@hotmail.com

**Resumo.** Este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado. Foram analisados os relatórios de estágio de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante a prática docente realizada no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis. Os resultados revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais, apontando para a necessidade de outros estudos que visem a reestruturação da prática pedagógica na formação de professores de música, além da reforma do pensamento sobre o ensino e a aprendizagem de música no contexto escolar. Por outro lado, refletem a importância e a necessidade de fomentar a formação pedagógica dos futuros professores de música, bem como o desenvolvimento de trabalhos cooperativos e mais estreitos, principalmente, entre a tríade formada pelo professor orientador, professor cooperante e estagiário.

**Palavras-chave:** educação musical, planejamento, relatórios de estágio

**Abstract.** This study aimed to investigate the planning class processes during the supervised apprenticeship. The reports of three students from the Artistic Education Course, Qualification in Music, of the University of Santa Catarina State, elaborated during the educational practice accomplished in 2000 in a public school of Florianópolis, were analysed. The results reveal that the conceptions and actions of music education are largely diverse, pointing to the need to strengthen the pedagogical practice during music teachers' initial education, besides rethink about music teaching and learning in the school context. On the other hand, the results reflect the importance and the need of fomenting the future music teachers' pedagogical education, as well as the development of co-operative work, mainly among the triad formed by the guiding teacher, the co-operating teacher and the trainee.

**Keywords:** musical education, planning, apprenticeship reports

## Introdução

Os estudos sobre o planejamento didático surgiram na década de 70 com as pesquisas na área sobre o pensamento dos professores. Essa linha de investigação traz consigo a concepção

de um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações e contextos específicos do processo de ensino e aprendizagem (Clark; Yinger, 1979). Dessa forma, os princípios metodo-

lógicos diferenciam-se daqueles anteriormente baseados nos pressupostos positivistas, onde o professor era visto como um técnico e, conseqüentemente, o ensino fundamentado em uma prática linear e simplista.

Na investigação educacional podem encontrar-se outros trabalhos igualmente valiosos sobre como os professores planejam suas aulas (ver, por exemplo, Marcelo García, 1987; McCutcheon, 1980; Tillema, 1984; Zabalza, 1991; Zahorik, 1975). Na opinião de Marcelo García (1987) as pesquisas mais freqüentes sobre o planejamento de ensino têm sido realizadas na área de matemática e nas primeiras séries do ensino fundamental. Ao revisar a literatura constatamos que a área de educação musical, especificamente, tem sido pouco contemplada.

Destacamos o trabalho de Richards e Killen (1996) sobre os aspectos que influenciaram as decisões tomadas pelos estudantes de música quando planejaram as suas aulas durante o período de estágio. Realizado no primeiro semestre de 1994, na Universidade Australiana de Newcastle, o estudo revelou que o planejamento formal foi influenciado pela formação acadêmica, enquanto o planejamento não formal demonstrou a influência dos princípios educativos dos futuros professores de música.

Os processos de planejamento têm sido o foco de análise dos relatórios de estágio dos alunos do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Dois trabalhos<sup>1</sup>, resultantes desses estudos, já foram apresentados a partir de dois eixos temáticos: primeiro, os processos de planejamento durante o estágio supervisionado, levando em conta os fatores externos que o orientam, influenciam ou, ainda, o determinam, além de detectar as possibilidades e funções do mesmo diante da realidade e perspectivas dos estudantes, futuros professores de música; segundo, o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado, enfatizando as escolhas dos estudantes referentes aos conteúdos e metodologias, conhecendo e compreendendo, assim, as visões acerca da aula de música na escola.

Percebemos, então, a necessidade e a importância de unirmos tais estudos neste artigo para uma tentativa de compreender as “representações antecipadoras de uma ação” (Barbier, 1996) en-

quanto produto de escolhas dos estudantes de música em formação – tanto como seres autônomos quanto como seres sociais, dotados de idéias comuns ao seu tempo e ao seu grupo – e, ao mesmo tempo, enquanto resultado de fatores externos à sua vontade.

### **Metodologia da pesquisa**

Foram analisados os relatórios de estágio supervisionado de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante a prática pedagógica realizada no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis. O critério de escolha desses relatórios está diretamente relacionado à pesquisa de campo realizada no mesmo ano com as mesmas alunas, quando foram coletados dados através de entrevistas e observações (Mateiro, 2003)<sup>2</sup>.

A sistematização da análise dos dados qualitativos, ou seja, dos textos dos relatórios, se efetuou com a utilização do programa informático AQUAD, que permitiu a categorização, a recuperação de unidades, a formulação e a comprovação de relações entre os códigos. Ao analisarmos os textos pretendemos manipular e transformar os dados extraídos dos relatórios em um todo significativo, mantendo a natureza textual, característica da pesquisa qualitativa (Maroy, 1997).

Partindo do pressuposto de que o foco desse estudo está na categoria “planejamento” referente às práticas pedagógicas dos estudantes de música durante o período de estágio, selecionamos para esta discussão apenas os segmentos de textos codificados nessa grande categoria, uma vez que outras categorias e subcategorias surgiram, delimitando outros temas de igual relevância. Os dados encontrados foram complementados com outras informações descritas e analisadas nos estudos de caso (Mateiro, 2003) a respeito das crenças, conhecimentos, habilidades e decisões acerca do planejamento das estudantes.

Dos relatórios de estágio foram extraídos, de um lado, os trechos referentes à escolha e sua justificativa dos conteúdos, objetivos, atividades e recursos de ensino e, de outro, os fatores pessoais e as condições externas que influenciaram as tomadas de decisão durante o processo de planejamento. A partir dos “fragmentos” acima selecionados,

1 Ver Mateiro e Teo (2003a, 2003b).

2 Pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado.

procuramos unir nossos olhares – de professora e de aluno – na busca de um entendimento daquilo que representa e define também o estágio curricular em música.

### **Analisando a representação de práticas pedagógico-musicais das estudantes de música durante o estágio supervisionado**

A partir dos textos dos relatórios de estágio buscamos, de um lado, sinais correspondentes à formação das estudantes, à sistematização na hora de planejar, aos seus sucessos e fracassos narrados após cada aula e, de outro lado, analisamos a riqueza dos documentos escritos enquanto registro em si, como uma forma de diário que, durante a prática pedagógica — período em que o relatório é elaborado e escrito — funciona como um recurso de expressão e exposição de idéias e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um processo cuja importância para a formação do professor é essencial. Procuramos, através da sistematização dos conteúdos, estratégias de ensino, atividades, objetivos e suas diferentes vivências práticas, desvendar algumas das concepções que formam as visões de ensino de música dessas estudantes.

Ao elaborar seu projeto de estágio, Sara<sup>3</sup>, ciente que estaria à frente de uma turma de segunda série do ensino fundamental, elegera como meta “propiciar a vivência de um processo de ensino-aprendizagem artístico musical e uma maior compreensão de seus códigos”. O aprendizado musical aconteceria tanto através da apreciação problematizada, visando a identificação e distinção dos elementos da música, o desenvolvimento do ouvido interno, o reconhecimento das diferentes sonoridades instrumentais e melódicas, quanto da execução prática através do canto e do ensino da flauta doce, além de execuções rítmicas simplificadas.

Beatriz, por sua vez, enfatizou em seu planejamento o contexto social dos alunos, a atividade de audição e reflexão acerca da linguagem musical. Assim como Sara, ela faria o estágio com alunos de segunda série do ensino fundamental. Em seu texto, no item objetivo geral, a estudante escreve: “Propiciar um contato com os elementos da música e do som considerando o contexto social dos alunos, tornando-os ouvintes e participantes da linguagem musical de maneira mais crítica.”

O planejamento de Cecília foi pensado para alunos de quinta série do ensino fundamental. Ela tentou desenvolver atividades relacionadas à codificação da linguagem musical, buscando a construção de uma base musical através de um ensino sistemático da flauta doce, incluindo leitura, desenvolvimento da técnica instrumental e exercícios de criação. Podemos identificar suas intenções já na formulação do seu objetivo principal, anterior à prática do estágio: “Desenvolver a capacidade de compreensão do discurso musical através de vivências da execução, apreciação e criação musical.”

Antes de iniciar a prática pedagógica as estudantes tomaram decisões com base nas observações realizadas anteriormente no contexto escolar e orientadas por seus processos mentais e intelectuais (crenças, juízos, conhecimentos). A elaboração de um projeto ou dos planos de aula, como afirma Barbier (1996, p. 37) “são processos que se reportam, sem dúvida, a realidades não mentais e às suas transformações, mas o real representado é um real construído pela actividade mental: a representação é, em relação às realidades às quais se reporta, uma *entidade psicológica nova*, dotada de existência própria e independente”.

Este trabalho ressalta o discurso das estudantes sobre suas ações antecipadas, sem deixar de valorar as reflexões construídas sobre ações concretas, conforme os relatos posteriores às aulas dadas. Dessa forma, não analisamos as práticas em sala de aula, mas sim o planejamento de ações. E, como adverte Barbier (1996, p. 37): “se a actividade de planificação se liga no seu conteúdo à transformação do real à qual se reporta, não implica automaticamente que ela aconteça”.

Percorrendo a parte metodológica do relatório de Sara, percebemos a tendência na escolha de atividades de apreciação e aulas expositivas. O desenvolvimento de atividades relacionadas à prática de execução musical acabou ficando de lado, ainda que elas estivessem presentes no planejamento, descritas de forma breve e genérica. Na prática, freqüentemente tais atividades foram relegadas ao descaso, ficando em último plano ou mesmo não executadas por “falta de tempo”. Entretanto, somente a atividade de cantar em grupo foi mantida e cumprida nos minutos finais da aula, por ser uma rotina das aulas de música da escola e por solicitação dos professores cooperantes às estagiárias.

---

3 Os nomes das estudantes desse estudo são pseudônimos.

Nos deparamos, aparentemente, com o desencontro entre a teoria e a prática em sala de aula ou, então, com o fruto dele: discursos, aulas expositivas, apreciações e brincadeiras<sup>4</sup> substituem a prática do fazer musical, pois a competência profissional exige do professor a necessária “transposição didática” (Perrenoud, 2000) que não se limite ao domínio dos conteúdos, mas se dê também na maneira de apresentar didaticamente tais conteúdos.

Ao delimitar o objetivo para as aulas de música percebemos que Sara está afinada com a teoria recebida na universidade. Entretanto, o conflito teórico-prático se faz presente. Por um lado, a descrição problematizada de atividades vinculadas a uma formação musical mais ampla, coesa com o apreendido na universidade, foi desenvolvida com competência pela estudante. Porém, por outro, a ação pedagógica no contexto da sala de aula mostrou-se mais complicada, como podemos detectar através de suas palavras:

[...] devemos ter claro que nem sempre conseguiremos atingir a todos os nossos alunos o tempo todo, mas temos que tentar chegar em cada um da melhor maneira possível. Por outro lado, muitas vezes, nos deparamos até mesmo com contradições, pois, em nossas teorias temos uma realidade perfeita, o que não ocorre, efetivamente, na prática.

Durante a prática pedagógica de Beatriz, os elementos da música são o centro das aulas. Seu conhecimento se dá através de apreciações, atividades lúdicas e conceitos escritos. Com exceção do ritmo, que é trabalhado de forma mais aprofundada, em geral, o conhecimento dos elementos musicais acontece por meio de apreciações e brincadeiras, o que não exclui a vivência, porém limita-a, tendo em vista que o “produzir sons” é, invariavelmente, mais rico.

A leitura e a teoria musical também são praticamente excluídas do trabalho. Isso acaba por resultar em um conhecimento que se utiliza do senso comum dos alunos sem, com isso, usá-lo como trampolim para uma nova etapa de conhecimento. Além disso, não busca muni-los de uma linguagem musical apropriada para a comunicação por via dos sons. Observamos, novamente, o desencontro entre a teoria e a prática, causador de inseguranças que acabam, muitas vezes, por resumir o potencial dos estudantes, futuros professores de música, à prática dos discursos.

Cecília demonstra clareza no que diz respeito à importância da prática musical associada ao aprendizado dos conteúdos. Suas aulas mostram-se organizadas, demonstrando uma seqüência lógica que acaba por despertar o interesse dos alunos que, em geral, tendem a participar das aulas. Instiga a pesquisa extraclasse, assim como a evolução no processo de aprendizado instrumental. O repertório, a prática (canto e flauta) e a teoria desenvolvem-se em conjunto, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla do processo de educação musical.

Além do fator “idade dos alunos”, existem outras diferenças que marcam o estágio de Cecília em relação às outras duas estagiárias. Esta parece buscar, de forma mais objetiva, a visualização de resultados concretos nos alunos: a aprendizagem técnica da prática instrumental, o refinamento da sensibilidade musical através da vivência crítica, além do conhecimento dos códigos necessários para a mínima comunicação musical entre os próprios alunos e também com o professor.

No caso do repertório, podemos detectar semelhanças nas escolhas de Sara e Beatriz, principalmente quando falamos do universo folclórico e erudito. Beatriz vai um pouco além, trabalhando com músicas populares atuais. Ao que parece, suas escolhas se dão, em grande parte, como frutos de sua formação acadêmica, onde, através de leituras e práticas de repertório durante o aprendizado de instrumentos (violão, flauta, piano), moldam-se algumas idéias cuja aplicação para alunos de pouca idade mostra-se, senão mais complicada, diferente. Por outro lado, a diferenciação entre as escolhas de Sara e Beatriz é fruto de vivências e apropriações individuais.

É interessante notarmos que a escolha do repertório de Cecília não difere muito das escolhas de Sara e Beatriz, ficando principalmente no âmbito da música folclórica, com raras incursões à popular brasileira. Porém, os alunos demonstram mais interesse e participação nas aulas e nas atividades extraclasse. Essa diferença parece apontar mais uma vez para a necessidade de um contato por parte dos alunos com atividades baseadas no fazer música, para que se sintam também produtores sonoros durante o decorrer das aulas.

Cabe aqui indagar os professores de música, em geral, a respeito do repertório: qual o ponto

---

4 Não pretendemos, com isso, negar o valor de tais atividades, mas sim tentar encontrar um caminho que nos leve à compreensão do distanciamento da execução musical em si como parte do ensino escolarizado na prática das estagiárias em questão.

de partida para selecionar o repertório a ser proposto nas aulas de música? Espera-se que o educador musical tenha conhecimento sobre todos os tipos de música? Quais as abordagens de ensino mais adequadas aos múltiplos repertórios?

### **O (des)encontro entre o estagiário e os professores orientador e cooperante**

Levando-se em conta que o processo de estágio envolve uma série de sujeitos com diferentes funções, cabe-nos, neste momento, analisar como ocorre o (des)encontro entre a tríade e as influências possíveis nos processos de planejamento. Tendo em vista a presença do fator “inexperiência” em cada uma das futuras professoras, a orientação torna-se providencial. Detectamos, durante a pesquisa, diferentes resultados referentes à orientação e ao auxílio dos estagiários, uma vez que cada estudante e cada professor carregam diferentes concepções do que vem a ser o papel dos orientadores<sup>5</sup>.

Constatamos, no decorrer do trabalho, que cada uma das estudantes percebeu de forma diferente a orientação recebida. A alternância de julgamentos acerca da participação dos professores cooperantes no decorrer das aulas demonstra a dificuldade no entendimento dos limites existentes entre esses professores e o estagiário. Nas palavras de Cecília podemos entender o quão reais são tais dilemas:

Depois da aula conversamos com os professores. Eu estava cansada e um pouco decepcionada porque o planejamento que eu tinha feito e tendo certeza que daria certo, pela falta de tempo, indisciplina da turma e falta de clareza nas minhas explicações não deu tão certo como eu esperava. Mas os professores foram muito compreensivos nos apoiando e explicando como são essas situações.

[...] eu fazia um comentário sobre o instrumento e depois colocava o nome no quadro. Na metade da atividade, o professor interferiu dizendo que eles estavam fazendo muita bagunça e que a última família (sopros) que faltava ser comentada, ficaria para a próxima aula (mas ele não perguntou se eu concordava com esta decisão). Sendo assim, quando ele acabou de falar eu disse que nos precisávamos acabar aquele exercício hoje e que eu iria botar os últimos instrumentos no quadro.

A estudante encontra nas figuras dos professores cooperantes um ponto de apoio, porém, ao mesmo tempo, sugere a necessidade de uma maior liberdade na atuação para que se origine um aprendizado calcado em uma experiência mais próxima da situação real da sala de aula, ou seja, o

professor e o aluno, a sós. Por outro lado, também Beatriz expressa não ter total liberdade no planejamento de suas aulas, uma vez que o professor da escola, muitas vezes, sugere e solicita a inclusão de atividades e conteúdos. Em seu relatório a estudante escreve: “Esse assunto não estava no planejamento, mas por solicitação dos professores da escola, fiz essa explicação, pois o assunto seria conteúdo da prova apesar de eu ainda não tê-lo passado na turma”.

O estágio supervisionado não é, de fato, um processo neutro, livre de influências externas. A identificação de problemas decorrentes de uma orientação insuficiente ou mal interpretada e a busca de explicações para tais com o intuito de criar sugestões úteis ao processo de orientação e ao próprio estágio, são formas de restringir ao mínimo possível os atritos pertinentes a esse contexto, ampliando a capacidade de previsão durante o planejamento.

O estagiário deve estar preparado – e preparar-se – para o contato com a prática, não só no sentido teórico-pedagógico, mas também para as especificidades cotidianas, sejam burocráticas ou no âmbito das relações profissionais, para que possa exercer o uso de seus direitos e deveres, construindo sua auto-estima enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento. As palavras de Sara nos remetem a diversas reflexões:

Quando pensamos no estágio, de certo modo lidamos com uma certa impotência, pois entramos em contato com uma dimensão do processo de ensino em que os conteúdos já estavam previstos anteriormente e tinha-se que cumpri-los. Este fato contribuiu pois deu-nos segurança e delimitou-nos um caminho a seguir. Por outro lado, o fato de não podermos ter o nosso próprio ritmo de ensino impediu-nos de explorar com mais profundidade certos conteúdos e descobrir novos caminhos de ensinar música.

O despreparo para o estágio torna-se ainda mais agudo com o desconhecimento dos papéis de cada sujeito presente nessa etapa da graduação. Justamente por não estar alerta para os limites e necessidades durante a orientação e a supervisão do estágio, o estudante acaba por aceitar uma realidade que não é a ideal, e que poderia ser mudada através de discussões acerca de problemas então encarados como normais ou aceitáveis, ocasionando desapontamentos e decepções com a profissão de educador musical. A experiência da liberdade e o planejar criativo devem ser desejados durante o estágio, mesmo que no âmbito ide-

5 Nos referimos tanto ao professor orientador ligado à universidade quanto ao professor cooperante, conhecedor da estrutura da instituição e reconhecido pelos alunos.

alizado da ambição. Para que tal experiência/desejo se faça presente, torna-se necessário o estudo dos fatores influentes impostos ao estagiário na hora de planejar, gerando uma etapa “pré-visiva” do planejamento, aproximando-o da realidade escolar.

Cada uma das três estagiárias apresenta-se, assim, através dos relatórios, como sujeitos distintos no que diz respeito às suas concepções e práticas pedagógicas, dando a ver uma diversidade de possibilidades na prática docente, além de uma exposição aberta acerca das dificuldades e fragilidades características da prática inexperiente da docência, durante o estágio supervisionado. O desenvolvimento de novas propostas para a formação inicial de professores de música precisa ser debatido, e o presente trabalho tem como impulso justamente contribuir – tanto como exposição de dados da pesquisa empírica quanto como análise de experiências – para tais discussões.

### **Considerações finais: perspectivas para o processo de preparação e planejamento do estágio supervisionado em educação musical**

Procuramos, na elaboração do presente estudo, identificar alguns dos processos internos fundamentais, relativos ao estágio curricular dos alunos do curso de Educação Artística, Habilitação em Música, com o intuito de expor as principais dificuldades e problemas encontrados e hoje inerentes a esse processo, buscando esclarecer algumas de suas principais necessidades para que sejam melhor discutidos na trajetória de preparação do estagiário.

A produção dos relatórios de estágio, nesse contexto, apresenta-se como fator relevante. Além de ter a função de documento profissional e pessoal do estagiário – tanto como forma de organização dos conteúdos e sistematização dos planos quanto como uma espécie de diário, onde idéias são expressas, pontos de vista defendidos, auto-críticas salientadas – possibilitam, também, um olhar externo acerca do estágio a partir de um ângulo extremamente rico, onde a fusão das angústias e satisfações, desencontros e acertos, resulta em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado.

Os exemplos trazidos revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais. Se, por um lado, valorizamos a diversidade, por outro, a dispersão traz consigo algumas conseqüências como, por exemplo, deixar de assumir uma

atitude consciente acerca da educação musical escolar. Retomamos as aulas e questionamos: por que as estagiárias escolheram tais objetivos? Quais as razões que as levaram a selecionar determinado repertório e conteúdo? Quais as dificuldades que podem ser antecipadas durante o planejamento? Tentamos, no decorrer deste trabalho, demonstrar que tais questões podem ser respondidas, pelo menos parcialmente, e que precisam ser formuladas e compreendidas pelos estagiários muito anteriormente, na universidade.

Tais estudos vêm a ser uma das formas pelas quais pode-se propor uma reestruturação da prática de ensino, tendo em vista as dificuldades apresentadas durante esse processo, bem como a reforma curricular dos cursos de formação de professores de música. A informação e problematização das práticas docentes de estagiários por meio dos relatórios tendem a funcionar como uma espécie de roteiro para futuros professores. Através da busca de uma melhor e mais eficiente fluência nas aulas estaremos contribuindo também para a reflexão sobre o planejamento das aulas de música e para a integração da música aos currículos escolares brasileiros.

Encontramos durante a análise uma série de vestígios úteis à compreensão das ações dessas estudantes, por via de suas visões sobre o planejamento expostas, explícita ou implicitamente, nos fragmentos de texto extraídos dos relatórios de estágio e aqui apresentados. Ficaram visíveis a importância e a reflexão que o planejamento proporciona ao estagiário durante o processo da prática realizada através do estágio. Se, de um lado, o ato de planejar favorece a sistematização e a previsão metódica das possíveis ações, de outro, quando concebido de forma dura, sem discussões prévias que o flexibilizem enquanto conceito e, também, enquanto prática, torna-se um guia rígido e inacabado.

Os professores orientadores, durante o estágio, exercem um papel importante e, em algumas situações, determinante, pois o fato de serem “representantes da universidade”, instituição máxima do saber, pesa na hora das decisões. Tendo em vista que as dúvidas são constantes na prática docente, quando a inexperiência ainda vigora, a participação desses personagens faz-se primordial, pois a falta de discussão – anterior à prática – dos planos de aula pode ocasionar o confronto com o erro no interior da classe, face a face com os alunos, e o estágio pode tornar-se, antes de um campo de experiências, uma seqüência de traumas.

A participação dos professores cooperantes, nas aulas, podem gerar alguns conflitos à prática pedagógica durante o estágio supervisionado. Oficialmente, que funções poderíamos delegar a esses personagens? Existem limites para a sua intervenção nas aulas dos estagiários? Como identificá-los? Da mesma forma que a inexperiência dos estagiários pode criar alguns problemas, a ausência de bom senso, de conhecimento intelectual, por parte dos professores cooperantes, também faz parte dos elementos que, desviados de sua função original dentro do processo de estágio curricular – transformar tal experiência em uma base sólida e positiva para o futuro diplomado – podem ocasionar uma série de desentendimentos e conflitos que podem resultar em construções simbólicas negativas acerca da prática pedagógica pelo estagiário, além da criação de um abismo imaginário entre a teoria universitária e a prática escolar, ou ainda, a descrença na própria profissão, o desmerecimento do profissional e da formação do estudante.

O estagiário precisa conhecer seu espaço e suas limitações anteriormente à prática, para que esta se torne o retrato de um êxito acadêmico gratificante. Nossa pesquisa vem nos mostrando progressivamente que isso é possível, levando-se em conta a flagrância dos desencontros e dificuldades enfrentadas pelos vários sujeitos inseridos nesse processo. Esse processo de detecção de entidades e ações, e suas possíveis relações e resulta-

dos, está acompanhado de um suporte teórico que vem nos auxiliando na construção de diferentes análises que percorrem o processo de estágio dessas estudantes.

Levantamos também a necessidade de um currículo mais voltado para a prática pedagógica. Talvez a possibilidade de práticas plurais, espalhadas durante a graduação, com acompanhamento inicial, crescente complexidade de tarefas e atividades, sendo algumas delas estabelecidas em conjunto com o professor, na universidade: tudo com o intuito de alcançar a naturalidade no processo de ensino, o conhecimento das funções e necessidades do contexto habitado pelo professor de música e, enfim, o crescimento e a consecutiva valorização do profissional em educação musical.

O intuito final é unir esses processos à prática pedagógica, não só durante o período de estágio, mas também na universidade e nas instituições de ensino onde ele é praticado, para que possamos contribuir com o sucesso dos futuros estagiários em educação musical durante esta complicada, porém insubstituível, etapa da sua formação acadêmica. Contribuiremos, dessa forma, para a qualificação do ensino da música e para a conscientização da sua necessidade enquanto componente do currículo escolar, levando-se em conta que há quase 30 anos a música desabita a maior parte dos currículos escolares no Brasil.

## Referências

- BARBIER, J-M. *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- CLARK, C.; YINGER, R. *Three studies of teacher planning*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979. (Research Series, n. 55).
- MARCELO GARCÍA, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- MAROY, Christian. Análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradativa, 1997. p. 117-155.
- MATEIRO, T. *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. Tese (Doutorado)–Universidad del País Vasco, 2003.
- MATEIRO, T.; TEO, M.: “Sem planejar não tem como dar aula”: os estagiários falam e escrevem sobre as suas aulas de música na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003a.
- MATEIRO, T.; TEO, M.: Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., Florianópolis, 2003. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003b. No pelo.
- McCUTCHEON, G. How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, n. 81, p. 4-23, 1980.
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RICHARDS, C.; KILLEN, R. Preservice music teachers: influences on lesson planning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 13, n. 1, p. 31-47, 1996.
- TILLEMA, H. Categories in teacher planning. In: HALKES, R.; OLSON, J. K. (Ed.). *Teachers thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1984. p. 176-185.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora. 1991.
- ZAHORIK, J. A. Teachers' planning models. *Educational Leadership*, v. 33, p. 134-139, 1975.