

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: DESAFIOS, MOVIMENTOS E REFLEXÕES EM UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA NA CONVERGÊNCIA DE OLHARES

Tiago Madalozzo¹
Anderson Toni²
Andréa Maria Bernardini³
Andréia Veber⁴
Camile Tatiane de Oliveira Pinto⁵
Flávio Denis Dias Veloso⁶
Marisleusa de Souza Egg⁷

Resumo: Neste texto, apresentamos um relato de experiência para produzir conhecimento a partir de uma vivência da prática docente no ensino superior: a orientação no Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Música do campus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná. A reflexão é orientada a partir de uma narrativa que aponta para um conjunto de temas emergentes, que são utilizados como temas para a análise. Para isso, historiamos o percurso de 10 anos entre 2014 e 2024. A questão que temos como objetivo desenvolver é: nesses dez anos, quais foram os desafios vividos, as inquietações e as propostas desenvolvidas, e quais são as perspectivas que temos para o futuro da formação de professores no campo da educação musical? O texto parte da interseção de dois eixos: a perspectiva cronológica dos fatos históricos e políticos, e as dimensões dos desafios, dos movimentos e das reflexões sobre o impacto destes aspectos em nossa prática pedagógica. Ao final, procuramos retomar esses pontos para defender o estágio supervisionado em música como espaço-tempo múltiplo, diverso e significativo.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação musical; Formação de professores

¹ As minibios dos autores estão melhor detalhadas ao final do texto, após as Referências.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0799-0719>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9146356797400658>. E-mail: madalozzo@ipb.pt.

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0498-8813>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7789580739044531>. E-mail: anderson.toni@ufmt.br.

³ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2938-5634>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3724520298578622>. E-mail: andrea.musica66@gmail.com.

⁴ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2840-6937>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7973875471143626>. E-mail: andreia.veber@unespar.edu.br.

⁵ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8321-7181>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7344478656818742>. E-mail: camiletatiane@gmail.com.

⁶ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4083-6550>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349210547813789>. E-mail: flavioveloso@ufpr.br

⁷ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7273-7103>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1802925695925698>. E-mail: souzaegg@gmail.com

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN MUSIC: CHALLENGES, MOVEMENTS, AND REFLECTIONS IN A HISTORY BUILT ON THE CONVERGENCE OF PERSPECTIVES

Abstract: This article presents a report based on our teaching practices in higher education: the supervised internship in the Music Education program at Paraná State University (Curitiba campus II). The reflections are guided by a narrative that highlights a set of emerging themes, which are used as subjects for analysis. We trace a ten-year trajectory ranged from 2014 to 2024. The central question we aim to explore is: over those ten years, what challenges have we faced, what concerns and proposals have emerged, and what perspectives do we have for the future of teacher education in the field of music education? The text is structured around the intersection of two axes: the chronological perspective of historical and political events, and the dimensions of challenges, movements, and reflections on the impact of these aspects on our pedagogical practice. In conclusion, we revisited these points to advocate for the supervised internship in music as a multidimensional, diverse, and meaningful space-time.

Keywords: Supervised internship; Music education; Teacher training.

Introdução: uma história construída na convergência de olhares

Entre erros e acertos, entre as experiências consolidadas e o frio na barriga ao entrar na sala de aula e deixar-se jogar na música com os alunos: a prática de estágio supervisionado obrigatório na formação de professores em música é permeada por desafios, por movimentos e por reflexões. E se idas e vindas, certezas e inquietações marcam a construção do educador musical no papel estagiário-professor, da mesma forma definem o orientador de estágio.

É sob essa perspectiva que apresentamos este texto, construído a partir do olhar de sete autores que aqui resgatam a contribuição dos dez orientadores de estágio que atuaram no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus de Curitiba, entre os anos de 2014 e de 2024. O curso tem uma história que remonta à década de 1960, inserido no contexto da Faculdade de Educação Musical do Paraná como curso de Educação Musical e, ainda naquela década, como Educação Artística - Habilitação em Música; e, em 2003, renomeado para Licenciatura em Música, a partir da inclusão da Arte enquanto área do conhecimento no currículo da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, já no contexto da Faculdade de Artes do Paraná (PPC, 2022). Desde 2013, o curso de Licenciatura em Música tem se adequado a novos cenários políticos e institucionais, tendo por principal objetivo a formação inicial de professores “capazes de contribuir para a efetivação de um amplo acesso ao ensino da música, considerando aspectos como a diversidade, a sustentabilidade e questões político-formativas referentes ao mundo do trabalho” (PPC, 2022, p. 16).

Entendemos ser relevante o destaque para a formação oferecida pelo curso não apenas do ponto de vista de uma proficiência musical, mas também pelo viés da formação humana: se o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fundamenta-se na importância da promoção da cidadania por meio da atuação crítica dos professores egressos, da mesma forma consideramos o estágio supervisionado como espaço-tempo privilegiado para o aprofundamento no campo das humanidades, com o reconhecimento do papel da música em sensibilizar o estudante “a ponto de incutir nele a vontade de sentimentos éticos,

como responsabilidade e aprimoramento”, como é apontado por Bernardini (2012, p. 30) ao se referir ao contexto que analisamos.

No PPC de 2013, o estágio organizou-se no curso a partir do terceiro ano de formação, com duas disciplinas anuais para desenvolvimento das práticas pedagógicas. Na estruturação curricular, levou-se em conta o fato de os estudantes chegarem à etapa de realização dos estágios já com o conhecimento técnico musical, pedagógico e metodológico desenvolvido em outras disciplinas, tais como Fundamentos da Educação Musical, Didática Geral e Didática da Música. Entendemos que esta organização nos permitiu inclusive vislumbrar os estudantes como profissionais “em construção”, que chegavam à importante etapa de, pela primeira vez, poderem vivenciar a prática pedagógica com outras pessoas assumindo o papel de professores.

Já com as mudanças propostas pela nova organização curricular construída em 2017, e implantada em 2018, o estágio foi adaptado para dividir-se em cinco disciplinas semestrais, iniciando ainda no quarto semestre do curso. Essa mudança, que envolveu a atualização do Regulamento de Estágio do curso (outra ação construída por membros deste grupo), passou a tornar obrigatória aos estudantes a reflexão e a condução de experiências de ensino de música em uma diversidade de campos ainda maior.

Com base nesta contextualização, partimos da questão: em dez anos de atuação de um grupo de professores orientadores dos estágios em música, quais foram os desafios vividos, as inquietações e as propostas desenvolvidas, e quais são as perspectivas que temos para o futuro da formação de professores no campo da educação musical? Nosso objetivo é discutir os desafios e os movimentos que propusemos e refletir sobre o impacto destas ações na nossa atuação docente e na formação dos estudantes.

Por partilharmos o pressuposto de que a educação e a música são relações humanas, construímos uma reflexão conjunta que, também, inclui as narrativas pessoais dos professores orientadores como ponto de convergência dos diferentes temas que discutimos. Do ponto de vista metodológico, utilizamos o relato de experiência como modo de produção de conhecimento sobre a vivência da prática docente no ensino superior, por meio da sua descrição e da reflexão crítica articulada ao enquadramento teórico proposto (Mussi; Flores;

Almeida, 2021). Nossa abordagem de organização dos dados é narrativa, pois procuramos historiar, codificar e refletir sobre os temas emergentes, segundo a lógica adotada (Creswell, 2012).

Neste texto, utilizamos uma série de conceitos que definimos da seguinte forma. *Estágio*: termo que usamos para designar, de maneira abreviada, a prática de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Música (portanto, excluindo de nosso escopo o Estágio Não Obrigatório). *Estagiário*: o estudante do curso de licenciatura matriculado nas disciplinas de Estágio Supervisionado I a V que desenvolve a prática de estágio em diferentes campos. *Professor orientador*: o professor da UNESPAR que ministra as disciplinas de Estágio I a V e que acompanha o planejamento, a execução e a reflexão sobre o projeto de estágio. *Professor supervisor*: o professor do campo de estágio (escola ou campo de ensino não formal) que supervisiona as atividades do estagiário naquele local a partir da discussão do planejamento, do acompanhamento de todas as aulas e da cessão do seu próprio espaço de atuação docente ao estagiário. *Aluno*: o estudante que frequenta o campo de estágio na figura de aluno, sendo o público final da prática do estagiário. *Curso*: termos que usamos para designar, de maneira abreviada, o curso de Licenciatura em Música do campus de Curitiba II da UNESPAR.

A textualidade do artigo leva em conta dois eixos na definição desta lógica: por um lado, a perspectiva cronológica a partir de diferentes marcos teóricos ligados à história da organização dos estágios no curso e às determinações legais que sobre ela influem; e, por outro lado, o eixo temático que o atravessa em três dimensões: os desafios, os movimentos e as reflexões e perspectivas. Ao final, estabelecemos implicações para práticas pedagógicas futuras. Destacamos que, na reflexão sobre esta textualidade, foram inúmeras as trocas de inquietações, questionamentos e lembranças históricas entre os autores: um primeiro convite à reflexividade.

Cenários e desafios políticos, institucionais e didático-pedagógicos

Diferentes desafios emergem na formação de professores e, em especial, nos estágios supervisionados das licenciaturas. Nesta seção, consideramos quatro desafios que marcaram nossa trajetória profissional no recorte temporal selecionado neste texto e que adiantam a nossa narrativa ao mencionar as práticas realizadas na seção seguinte. Desafios recentes em termos de políticas educacionais de trabalho e curriculares são mencionados nas perspectivas futuras.

1 Aspectos formais. Professores de estágio supervisionado das licenciaturas costumam se deparar com um volume de demandas que abarca, por exemplo, o ensino, as orientações, as visitas aos campos de estágio, as possíveis ações artísticas e musicais, entre outras. Documentos institucionais como os PPCs, regulamentos de estágio dos cursos ou resoluções internas de universidades podem não capturar todas essas demandas em termos de jornada de trabalho e valorização político-educacional, sendo esse um desafio constante que buscamos enfrentar ao longo dos anos para chegar a um possível detalhamento nos documentos do curso. Tal enfrentamento também foi materializado na organização do trabalho entre docentes da área, o que possibilitou, em alguns momentos, uma atuação mais efetiva no processo de aprendizagem e formação dos estudantes.

Em 2019, a mudança do Regulamento de Distribuição de Carga Horária Docente na UNESPAR passou a considerar, na somatória do horário, a contagem de uma hora-aula de orientação de estágio para cada estudante (o dobro do que era considerado anteriormente). O documento também permitiu a redução da carga horária em atividades didáticas aos professores orientadores com elevada carga horária em atividades de orientação de estágio, possibilitando uma concentração de sua atuação docente primordialmente nos estágios, seja em aulas ou em orientações. Outro arranjo que se tornou viável foi a divisão da condução de cada uma das aulas de Estágio e as orientações de cada turma por mais de um professor. A atuação em duplas ou em trios de professores orientadores colaborou com a construção de uma dinâmica de troca de experiência de maneira mais efetiva, em um modelo de trabalho coletivo e

colaborativo – tendo como um de seus produtos a realização deste texto – que possibilitou que os momentos de ensino e aprendizagem oportunizassem direcionamentos individualizados que talvez não ocorressem em outros formatos de trabalho docente.

2 Aspectos normativos. Ainda em termos normativos, movimentos institucionais e curriculares na formação de professores no Brasil apontaram alterações necessárias ao longo dos anos. Dentre esses movimentos, destaca-se a curricularização da extensão, que tem o objetivo de promover a interação entre as IES (Instituições de Ensino Superior) e outros setores da sociedade ao integrar as atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação (Brasil, 2018). No caso do curso de Licenciatura em Música, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba por meio de um projeto de extensão (ver seção seguinte) ocorreu em certos períodos de maneira articulada com o estágio do sétimo semestre do curso. Nesse movimento, delineou-se a possibilidade da relação extensionista com a disciplina, culminando na formalização deste tipo de ação no PPC (2022). Trata-se de uma implementação recente no curso que já apresentava desafios na articulação entre instituição de ensino e campo de estágio, e que foi formalizada no sentido de oportunizar a integração das horas de atividades de curricularização da extensão em processos de ensino e aprendizagem supervisionados que pudessem oportunizar uma camada a mais de contatos entre o curso de formação, a universidade e a comunidade.

O processo de escrita e formalização de documentos é acompanhado de um desafio reflexivo na organização sequencial dos estágios supervisionados. A literatura indica diferentes modelos de articulação do estágio supervisionado na Educação Básica e em outros contextos (Machado, 2011; Mateiro; Souza, 2014; Shiozawa; Protásio, 2017). No curso de Licenciatura em Música, as duas disciplinas anuais de estágio curricular supervisionado (PPC, 2013) deram lugar a cinco disciplinas semestrais a partir de 2017, as quais iniciam no quarto semestre do curso (PPC, 2017; PPC, 2022). A partir de nossas experiências docentes neste contexto, procuramos evidenciar a importância do destaque à prática pedagógica no contexto da Educação Básica.

3 Aspectos logísticos. A sequência de realização dos estágios obrigatórios na escola obedece a um ordenamento que inicia no Ensino Médio, continua nos Anos Finais e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, mais recentemente, se estende também à Educação Infantil (Estágios I a IV). A justificativa para o início da atuação no Ensino Médio é, em primeiro lugar, o fato de os estagiários terem tido uma experiência recente de aproximação com aquela realidade, uma vez que a maior parte deles frequentava o Ensino Médio três anos antes do início do estágio, o que potencialmente favorece a adequação do vocabulário usado nas práticas pedagógicas. Ainda que esta primeira atuação docente seja desafiadora, entendemos que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental exigem um nível diferente de maturidade, experiência pedagógica e adequação de discurso, além de uma forma menos familiar de abordagem da aula, de gestão do tempo e do conteúdo. Consideramos que a atuação nos Anos Iniciais oferece significativamente mais desafios no sentido da organização da prática pedagógica de maneira ativa, com a ampliação do repertório de ideias e, potencialmente, um maior desafio de o estagiário vencer a sua própria inibição para construir uma prática musical com as crianças. Por isso mesmo, acreditamos que um bom preparo musical e um entendimento da criança como sujeito central nas práticas musicais na escola são habilidades e posicionamentos que exigem um maior tempo de experiência docente: neste caso, ao menos um ano a mais na formação no curso.

A busca de campos de estágio é um dilema nos estágios curriculares supervisionados de diferentes licenciaturas (Mateiro; Cordeiro; Almeida, 2022). Destacamos o desafio relacionado à comunicação institucional com redes de ensino e instituições, um fato que dificultou a aproximação com campos de estágio em certas ocasiões. Uma das formas de enfrentar este desafio foi a busca de um contato pessoal com professores e diretores nos campos de estágio selecionados para que, se desejassem realizar uma parceria de estágio e formação com o curso, pudessem auxiliar no destravamento de impasses burocráticos. Tal aproximação se materializou na relação dos docentes orientadores, mesmo após anos de desligamento da UNESPAR, com professores de diferentes instituições que apresentam interesse em receber

estagiários, formando uma rede parceira (conforme apresentamos na seção seguinte).

4 Aspectos pedagógicos. Em termos didático-pedagógicos, a quantidade de desafios nos processos formativos que envolvem os estágios é mencionada por diferentes autores (por exemplo, Pimenta; Lima, 2004). Um destaque é o grande volume de interações sociais e a mediação de interesses e conflitos, pois envolve docentes nas universidades, estagiários, campos de estágio, professores supervisores, alunos, entre outras pessoas. De fato, podemos perceber que as relações sociais se alteram ao longo dos anos, indicando diferentes maneiras de agir na organização do estágio – sendo um caso que se sobressai o dos estágios no período da pandemia da Covid-19, como comentaremos na próxima seção.

Como professores formadores no curso de licenciatura e enquanto professores orientadores de estágio, buscamos sempre destacar aos estagiários que o percurso na licenciatura auxilia a desenvolver conhecimentos musicais e educacionais para a futura atuação profissional. Sendo nós professores que também percorreram cursos de Licenciatura em Música, podemos buscar desenvolver com os estudantes em nossas ações docentes um conhecimento apreciativo, ou seja, “uma habilidade de transpor desafios vendo-os como possibilidade ao invés de obstáculos” (Elliott; Silverman, 2015, p. 225). Neste sentido, mesmo com uma série de desafios vivenciados, práticas e movimentos políticos, institucionais e didático-pedagógicos foram realizados, como apresentaremos na seção seguinte.

As práticas realizadas: movimentos e reflexões

Retomando o princípio do estágio enquanto uma prática reflexiva, destacamos diferentes práticas que pontuaram o período a que se refere o recorte deste artigo. Sejam de natureza curricular, emergencial ou inerentes à organização da disciplina, os sete movimentos e reflexões que realizaremos a

seguir nos convidam a revisitarmos as concepções e as práticas envolvidas na formação de professores de música.

1 O estágio em espaços não formais do ensino de música. Esta prática constitui, ao lado da escolha de possibilidades de atuação na Educação Básica, o escopo da disciplina de Estágio Supervisionado V, no oitavo período do curso. Esse momento formativo tem como objetivo proporcionar ao estudante a oportunidade de um direcionamento profissional, permitindo-lhe desenvolver atividades docentes na área de seu interesse. A partir de nossa atuação, observamos contribuições relevantes em dois caminhos: explorar um novo campo de atuação, distinto daqueles nos quais o estudante já possui experiência ou que já realizou estágio; ou aprofundar em um campo de interesse na Educação Básica.

Como exemplos das escolhas dos estudantes no primeiro caminho mencionado, listamos escolas de música, projetos sociais, ONGs e outros contextos de ensino não formal. Sendo o ensino de música em projetos sociais um dos campos escolhidos pelos estudantes, ressaltamos a receptividade dos projetos no aceite dos estagiários, pois algumas instituições demonstram seu interesse no desenvolvimento de projetos ao fazerem contato com a universidade. Em uma das ocasiões em que isso ocorreu, a coordenadora do projeto reforçou a dificuldade de encontrar profissionais com o que chamou de “perfil” para trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica. Segundo ela, tanto profissionais quanto estagiários tendiam a adotar uma abordagem rígida, que não atendia às necessidades do projeto. Essa colocação reforça a necessidade de um trabalho que ofereça, aos licenciandos, um suporte didático e pedagógico para que possam adaptar as suas atividades conforme as demandas do contexto.

2 O estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O currículo implantado em 2018 no curso incluiu as turmas de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental como campo de estágio supervisionado obrigatório na formação. Uma importante justificativa para isso partiu da pesquisa sobre a inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música no contexto do estado do Paraná realizada por Gomes (2016, p. 151) que aponta a

atuação de 9,37% dos formados neste nível da rede pública e de 40,62% na rede particular de ensino.

De modo a rever o perfil do egresso do curso, foram implantadas as disciplinas de Ensino de Música na Educação Básica II e de estágio supervisionado nesta etapa para fornecer subsídios teóricos, metodológicos e reflexivos sobre a educação musical na infância. A Equipe de Arte da Gerência de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba atuou em parceria com os professores orientadores de modo a viabilizar a gestão de projetos de estágio supervisionado de estudantes do curso em diferentes unidades escolares do município.

3 A educação especial e inclusiva. O ensino inclusivo e a garantia legal do acesso à cultura (Brasil, 2015) contribuem para que as pessoas com deficiência/transtornos possam acessar as oportunidades de desenvolvimento musical, o que ressoa no estágio. Portanto, partindo do cotidiano escolar e abrangendo instituições de atendimento a pessoas com deficiência, as questões sobre a aula de música nesses contextos foram demandas apresentadas pelos estudantes. Para o professor orientador de estágio, um dos desafios é articular o conhecimento das disciplinas que abordaram esse tema com as situações vivenciadas nos campos de estágio. Além de oferecer caminhos para refletir sobre as adaptações, foi necessário, primeiramente, revisar concepções sobre as pessoas com deficiência e seus direitos, bem como compreender o papel do educador musical, distinguindo-o do profissional da musicoterapia. Para os estudantes, essa possível dificuldade inicial pode se transformar em uma oportunidade de reflexão e, em alguns casos, de atuação profissional (Pinto; Lüders, 2023). Neste sentido, o reforço de práticas alinhadas às perspectivas inclusivas demonstrou impacto na própria organização do curso com o acréscimo de uma disciplina obrigatória sobre a temática (PPC, 2022), assim como é destaque em publicações recentes que incluem a formação de professores de música (Martins *et al.*, 2024).

4 O estágio supervisionado no período de isolamento social. Um cenário de práticas de Estágio Supervisionado muito diferente do habitual aconteceu durante a pandemia da covid-19, provocando transformações e mudanças em diversos setores da sociedade, inclusive a educação. Medidas de

distanciamento social foram tomadas para evitar a disseminação do vírus, com a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Isso exigiu repensar as disciplinas de estágio, o que aconteceu no âmbito do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto, projeto lançado pelo colegiado do curso no final do mês de maio de 2020 em um modelo de ensino remoto emergencial (Madalozzo, 2020).

Ao iniciar o semestre com aulas remotas, desafiamos os licenciandos com leituras, debates, discussões e documentários. As práticas pedagógico-musicais foram desenvolvidas virtualmente, sem contar com a possibilidade do campo de experimentação – as escolas – por motivo do cancelamento das aulas na rede pública de Educação Básica. Naquele período, o Estado tomou a iniciativa de destacar equipes para a produção de videoaulas para as escolas da rede pública, disponíveis para acesso dos alunos, o que não incluiu a colaboração de estudantes estagiários.

Os encontros semanais com os estagiários foram realizados por meio de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem. Além das orientações realizadas individualmente e em equipes, houve muitas conversas reflexivas acerca de questões comuns a todos, inclusive com a criação de grupos no aplicativo *WhatsApp* para colaborar na comunicação entre orientadores, estudantes e professoras supervisoras das escolas.

No segundo semestre de 2020, ainda no formato virtual, buscamos alternativas para viabilizar a prática dos estudantes. O contato com escolas particulares (em que duas das autoras deste texto também trabalhavam) possibilitou uma nova forma de estagiar. Os temas para serem desenvolvidos para cada turma/ano foram apresentados pelas supervisoras, que orientaram a construção de planos de aula pelos estagiários e a escrita de roteiros de gravação. Semanalmente, os estudantes produziam videoaulas para serem transmitidas aos alunos – portanto, em modo assíncrono, tendo a falta do contato pessoal com os alunos impedido o retorno destes sobre as aulas produzidas. As frustrações mencionadas pelos estagiários foram relatadas em frases como “estamos nos preparando, desejamos tanto este momento, conhecer os alunos, sentir a escola e agora nos deparamos com outra situação”. Muitos deles expressaram descontentamento e alguns trancaram o curso na expectativa de

que o retorno ao presencial acontecesse em breve. Já em 2021, foi possível trabalhar com a produção de videoaulas aliadas a aulas *on-line* síncronas.

Entre as novas estratégias de apresentação dos materiais adotadas pelos estagiários, destacamos a adoção de referências temáticas, a incorporação de novidades no visual com adereços e cenários, a criação de *jingles* entre os quadros, de vinhetas para a abertura das aulas e trechos entre uma atividade e outra. Os estagiários interagiram e articularam saberes pedagógicos com a produção audiovisual: uma nova forma de pensar e de trabalhar.

Lima e Pimenta (2006), afirmam que a profissão docente é uma prática social como qualquer outra. Por meio dela, pode-se interferir na realidade social, mediante a educação que acontece. Considerando as experiências vividas nesse período de formação docente, Egg (2022, p. 134-135) relata que as aulas *on-line* podem não ter sido uma escolha ideal ou o melhor caminho para a educação musical; mas foram uma oportunidade proveitosa a partir do envolvimento com a tecnologia, contribuindo com a “troca de conhecimentos e com novas ideias, novas descobertas em um novo contexto”, longe da zona de conforto e, portanto, transformando obstáculos em um diferencial no processo de formação pedagógico-musical. Mesmo considerando que a escola é um espaço de identidade de formação e profissionalização que jamais será substituído (Mateiro; Cunha, 2021), o trabalho colaborativo possibilitou ampliar e fortalecer a relevância da educação musical naquele cenário.

5 A articulação do estágio supervisionado com a extensão. Uma atividade que também fez parte das práticas *on-line* de ensino de música desenvolvidas no contexto dos estágios foi o curso MusiCroma. A ação foi criada no ano de 2017, ainda em modo presencial, como um curso de teoria musical na prática, com participação aberta à comunidade e de forma gratuita, sendo que os estudantes assumiam o papel de instrutores. Em 2020, foi remodelado com o título de MusiCroma 2.0 - Aprendendo Música na Teoria e na Prática, a partir do modo *on-line* com atividades síncronas e assíncronas que envolveram o uso de diferentes plataformas e recursos digitais. Por se tratar de uma ação extensionista articulada ao estágio supervisionado, privilegiou-se o protagonismo dos estagiários do quarto ano (enquanto instrutores)

[...] na produção de conteúdo (videoaulas), acompanhamento de atividades assíncronas e regência de aulas online ao vivo [...] abordando teoria, história e cultura musical, a partir da vivência de conceitos em uma linguagem atual – a linguagem da internet, e com a possibilidade de contato com alunos de vários estados do país. (Gomes; Hoefelmann; Madalozzo, 2021, p. 677)

As edições posteriores do curso MusiCroma, em 2022 e em 2023, foram organizadas na mesma articulação do estágio supervisionado com a extensão, e, também, em parceria da SME de Curitiba: o curso foi registrado como ação de formação continuada de professores que atuam com práticas musicais na Educação Básica. Para além de ser uma experiência de trabalho com um público adulto e com experiência de atuação pedagógica, a prática permitiu que os estudantes tivessem outra perspectiva sobre o trabalho de educação musical na escola, uma vez que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram o público final indireto das práticas desenvolvidas. Recentemente, relações entre ações extensionistas e o estágio supervisionado têm sido realizadas com outros projetos de extensão, buscando-se possibilidades para essa colaboração na formação dos estudantes.

6 O processo de avaliação em educação musical. Trata-se de um tema tão amplo quanto as possibilidades do ensino de música (por exemplo, Elliott; Silverman; McPherson, 2019). Estudos de revisão apontam a lacuna de discussões sobre a avaliação musical durante a formação do professor de música (Kastner; Shouldice, 2016; Denis, 2017; Pinto, 2023), destacando-a como um conhecimento essencial a ser desenvolvido na graduação. Diante disso, a avaliação foi abordada nas aulas de estágio com o objetivo de provocar reflexões e instrumentalizar os estudantes quanto ao que avaliar e como realizar essa avaliação. Uma das questões que motivaram a problematização em sala de aula refere-se ao campo “Avaliação”, parte obrigatória do modelo de plano de aula utilizado. Termos como “participação”, “interesse” e “comportamento” foram debatidos para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de critérios e na utilização de instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Outra dimensão avaliativa do estágio refere-se à avaliação do licenciando, realizada tanto pelo professor da disciplina quanto pelo professor

supervisor do campo de estágio. Com o objetivo de construir um panorama abrangente do desenvolvimento docente dos licenciandos, diferentes instrumentos avaliativos foram utilizados. O relatório de estágio – que reúne observações, planos e registros – e a avaliação da prática docente *in loco* foram os principais recursos de avaliação. De forma complementar, as reflexões realizadas em sala de aula e a comunicação das experiências dos estudantes em seminários não apenas subsidiaram a atribuição de uma nota, mas também forneceram ao professor de estágio uma visão detalhada dos critérios já alcançados pelos estudantes e das eventuais lacunas, possibilitando a revisão do planejamento da disciplina.

7 A disseminação de práticas de estágio para a comunidade. Ainda que a partilha das experiências por meio da apresentação de relatos de estágio fosse uma atividade prevista no programa das disciplinas de estágio nos anos anteriores, foi em 2017 que a equipe de professores orientadores propôs a criação de um seminário como evento de extensão. O Seminário de Estágio Supervisionado em Música da UNESPAR, desde então, carregou o nome da universidade por ter como princípio a articulação dos cursos de Licenciatura em Música da universidade e, também, por reunir em um evento comum os momentos de relatos que até então ocorriam no contexto de cada turma, sem haver necessariamente uma disseminação para outro público.

A proposta dos seminários de estágio foi a de promover um espaço de divulgação dos saberes teóricos, práticos, metodológicos e reflexivos que caracterizavam a prática de ensino de música nos cursos de Licenciatura em Música da instituição. As edições de 2017, 2019 e 2021 foram promovidos em parceria com os professores orientadores do campus de Curitiba I, e a partir da IV edição, em 2022, os professores e estagiários do curso Bacharelado em Canto do campus de Curitiba I passaram a participar da programação, disseminando as experiências de ensino de música a partir deste novo contexto. O seminário, que em 2024 teve a sua sexta edição, sempre contou com a participação dos estudantes de outras séries do curso como ouvintes, e foi acompanhada de cadernos de resumos previamente editados pelas equipes de organização, ação que permitiu aos estagiários a experiência de inscrição e de participação em analogia ao modelo de outros seminários científicos. Além

destes, a promoção do Seminário Interinstitucional de Estágio em Música, que em 2019 reuniu professores orientadores e estagiários dos cursos de Licenciatura em Música dos campi Curitiba I e II da UNESPAR, da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, partiu do mesmo objetivo de disseminação de conhecimentos.

Outras práticas, experiências e reflexões que marcaram nossas individualidades como professores de estágio no contexto do curso foram desenvolvidas e divulgadas em outras publicações (por exemplo, Goés; Egg; Madalozzo, 2019) ou ainda estão em processo de reflexão para futuros trabalhos. A seção seguinte apresenta discussões e caminhos para (re)pensar a formação de professores de música, destacando possíveis desafios e perspectivas futuras.

(Re)pensar a formação de professores de música a partir da análise das conjunturas políticas e institucionais

Partindo do resgate histórico das nossas experiências na formação de professores de música, na presente seção, apresentamos considerações com o foco na compreensão e no enfrentamento de alguns dos desafios pertinentes aos estágios curriculares nas licenciaturas em música. Certos de que as problemáticas que atravessam as experiências de estágio em docência não devem ser generalizadas – visto que envolvem variáveis particulares dos contextos institucionais, sociais e políticos de cada programa de formação de professores de música –, com base na análise da conjuntura política e nas contribuições da literatura especializada, exploramos a seguir elementos comuns aos contextos de formação superior de professores de música no Brasil na contemporaneidade.

A legislação que orienta as atividades de estágio confere autonomia às IES (prevista inicialmente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabelece diretrizes de cumprimento obrigatório. Especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 4 de

2024), verificamos a obrigatoriedade de “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado [...] distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora” (Brasil, 2024, p. 12).

Na referida resolução, observamos o seguinte entendimento acerca do estágio curricular supervisionado:

Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve **ser realizado em instituição de Educação Básica** e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a **ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor**, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, **inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula**. (Brasil, 2024, p. 10; grifos dos autores)

Ao longo do documento, é possível identificar 21 menções ao termo “estágio”, as quais revelam, em complemento aos aspectos discutidos anteriormente, que:

I. Os estágios devem proporcionar aos estudantes atividades de observação e análise da prática educativa e das dinâmicas de funcionamento dos espaços escolares; de planejamento pedagógico e intervenção docente (autônoma e supervisionada); de registro, análise, reflexão e avaliação/autoavaliação do fazer pedagógico;

II. Os estágios devem ser distribuídos ao longo do curso (iniciando desde o primeiro período) e devem envolver dinâmicas de orientação com professores das IES e supervisão com professores dos campos de estágio, em práticas que articulem saberes teóricos e práticos (conectando os estágios com outras componentes e unidades curriculares da graduação) no planejamento pedagógico, na regência das aulas e na avaliação do exercício docente;

III. As atividades de estágio devem obedecer a carga horária mínima de 400 horas (podendo excedê-la) e devem ser realizadas de forma presencial (mesmo no caso dos cursos EaD) nos contextos da Educação Básica,

contemplando obrigatoriamente as etapas e fases – e, de modo facultativo, as diferentes modalidades – do ensino básico;

IV. Os estágios devem ser conduzidos a partir de sólidas parcerias institucionais entre as IES e as escolas de Educação Básica, envolvendo o engajamento dos gestores e dos membros do corpo docente do curso de graduação na gestão, no acompanhamento e na avaliação das atividades de prática docente dos profissionais em formação.

Problematizamos, entre outros aspectos, a oferta dos estágios no ensino básico desde o primeiro período dos cursos de licenciatura. Poderíamos dizer que essa configuração representa um avanço no sentido de promover uma formação mais conectada com os contextos reais da prática docente, em consonância com a necessidade de articulação entre teoria e prática desde o início da trajetória acadêmica do licenciado. Dessa forma, possibilitando que as reflexões pedagógicas realizadas no processo formativo na universidade ocorram de forma completamente enlaçada à realidade do campo de atuação desde o início do curso, bem como, permitindo que os estudantes compreendam, desde o início de sua formação, quais são os principais desafios e as especificidades da atuação do educador musical.

Todavia, a implementação dessa diretriz oferece inegáveis desafios organizacionais (como viabilizar o acesso aos campos de estágio para uma quantidade expressiva de estudantes ao longo de todo o curso?), pedagógicos (como promover práticas de iniciação aos estágios que sejam significativas em termos formativos para estudantes recém chegados no ensino superior, os quais ainda não dominam conhecimentos e habilidades fundamentais ao tirocínio docente em música?) e psicossociais (como oferecer experiências iniciais de estágio que sejam significativas em termos sociais, emocionais e motivacionais, favorecendo o engajamento formativo e profissional?).

Tais questionamentos têm sido foco de atenção dos estudos e reflexões acerca da Resolução CNE/CP nº 4/2024, sobretudo quando consideramos a exigência prevista no documento de que todos os estágios supervisionados se realizem em instituições da Educação Básica. A intenção de aproximar o futuro professor do cotidiano escolar é coerente com o princípio da formação integrada. Porém, especificamente na área da Educação Musical, essa obrigatoriedade

esbarra em uma realidade ainda marcada por dois pontos: a ausência ou precariedade da oferta de uma componente curricular específica nas escolas públicas e de profissionais com formação em música atuando nas escolas, conforme já apontado por autores como Morato (2005) e Bellochio (2012) e que contraria os princípios de especificidade e aprofundamento previstos na própria Resolução CNE/CP nº 4/2024, que orienta a formação docente com base na articulação entre fundamentos teóricos, metodológicos e experiências práticas da área de conhecimento.

Destacamos ainda o fato de que, embora a escola seja um espaço formativo central, não é o único *locus* possível para o desenvolvimento dos saberes docentes em música e para a atuação profissional dos educadores musicais. Neste cenário incluem-se os projetos sociais, os centros culturais, as escolas de música, entre outros, que têm desempenhado um importante papel na formação musical em nossa sociedade, configurando-se como contextos educativos legítimos e para os quais é necessária atenção dos campos formativos. Inserir os estudantes nesses espaços é importante ao considerar uma formação musical plural, contextualizada e que atenda às realidades contemporâneas, inclusive profissionais. Shiozawa e Protásio (2017) defendem que, no campo educativo e formativo em música, o ensino formal convive com diversas práticas pedagógicas em ambientes não escolares. Nesse sentido, expressamos a preocupação com a ausência de diretrizes (nas DCNs de 2024) que contemplam as práticas de estágio em espaços não escolares – a exemplo de projetos comunitários e programas de ação social, os quais desempenham um importante papel na formação de professores de música (Kater, 2004).

Portanto, nossas reflexões atuais levam em conta que tais proposições representam uma possibilidade de fortalecimento da formação docente em música pelo maior tempo de aproximação do aluno com a escola. Porém, defendemos a necessidade de políticas institucionais que considerem a especificidade da área de música com sua diversidade de espaços de atuação, afinal, a música é parte de todo um conjunto de ações artísticas e culturais comunitárias que carecem de profissionais com preparo para essa realidade.

As DCNs aqui discutidas foram homologadas em maio de 2024, tendo sido precedidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual foi alvo de

contundentes críticas desde a sua proposição. Os apontamentos realizados por especialistas de entidades educacionais e científicas, associações e órgãos de classe denunciaram o caráter impositivo e antidemocrático do processo de formulação das políticas que constavam na resolução, o qual não incorporou o necessário diálogo com os profissionais do ensino básico e superior. Dentre as muitas críticas possíveis às DCNs de 2019, destacam-se as concepções epistemológicas e didático-pedagógicas – alinhadas, entre outros aspectos, aos modelos de formação docente por competências amplamente problematizados pela literatura (Nóvoa, 2009) – que representaram uma ruptura em relação às diretrizes precedentes (Resolução CNE/CP nº 2/2015), bem como um desalinhamento com a produção acadêmico-científica acerca da profissionalidade docente (Lima; Gomes, 2023; Simionato; Hobold, 2021; Fichter Filho; Oliveira; Souza, 2021; Ceschini *et al.*, 2022).

As novas DCNs (Brasil, 2024) – ao lado de outras políticas recentemente implementadas, a exemplo do novo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) das licenciaturas, com avaliações teóricas e práticas envolvendo os estágios, e a resolução que tratará especificamente das diretrizes para a realização dos estágios nos cursos de formação de professores (documento em construção no âmbito do Conselho Nacional de Educação) – apontam para um olhar mais atento a respeito da formação e profissionalização de professores no Brasil. A despeito dos desafios sociais, políticos e institucionais a serem superados, com destaque ao fortalecimento de políticas públicas para a formação de professores e a valorização da profissão docente, o atual cenário suscita otimismo e enseja as necessárias articulações políticas no território da formação docente.

Trataremos a seguir sobre a reformulação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), colocada em prática no ano de 2024 e que passou a incorporar os estágios como parte do processo avaliativo, atribuindo aos supervisores a função de avaliadores dos estagiários.

Trata-se de uma mudança que representa desafios expressivos para a formação de professores de música. A justificativa principal reside na intenção de articular a avaliação de forma direta com o campo de atuação profissional do futuro professor, valorizando a experiência dos supervisores escolares (Brasil,

2024). No entanto, no campo das artes – e, em especial, da música – essa lógica se fragiliza. Com a ausência de professores de música nas escolas públicas, que em geral oferecem o componente curricular Arte de forma generalista, torna-se comum que o estagiário seja supervisionado por profissionais com formação em outras áreas. Na cidade de Curitiba, essa realidade é agravada pelo pequeno volume de professores de música nas redes públicas de ensino, limitando a possibilidade de realização dos estágios com a supervisão de profissionais com formação inicial em música.

A proposta de avaliação do ENADE exige que os supervisores analisem saberes técnicos, pedagógicos e culturais específicos da docência musical, o que exige formação adequada. Um supervisor sem essa base dificilmente conseguirá realizar uma avaliação justa e fundamentada, colocando em risco não apenas o desempenho do estudante no ENADE, mas também a qualidade do processo formativo como um todo.

Considerando essas questões, no ano de 2024, ao escolher o campo de estágio dos estudantes enadistas (Estágio IV), privilegiamos a busca por escolas nas quais o professor tivesse formação específica em música; por isso, optamos pela realização do estágio em uma escola da rede privada. Isso, com a consciência de que tal decisão traria consigo um cenário de desigualdade de acesso às experiências formativas, além de tensionar o princípio de equidade, previsto na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que orienta os cursos de licenciatura quanto à formação baseada na prática, na interdisciplinaridade e na articulação com a realidade educacional pública.

Ainda no campo da legislação, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça a necessidade de integração entre teoria e prática, mas para que essa diretriz se materialize na formação em música, é preciso garantir que os supervisores tenham domínio dos conhecimentos específicos da área. Como lembra Bellochio (2012), a formação docente em música não se reduz à performance técnica, exigindo também a compreensão das múltiplas dimensões da atuação do educador musical nos contextos escolares, culturais e sociais. Considerando a decisão tomada no âmbito do curso, o estágio realizado em 2024 serviu como experiência-piloto dentro do novo formato do ENADE. Esse processo colaborativo entre universidade e escola sinalizou que, para garantir coerência

na avaliação, é indispesável investir no diálogo contínuo entre as instituições formadoras e os espaços escolares, conforme defende Morato (2005), que aponta para a importância da parceria como base para a consolidação da autonomia docente e da formação crítica.

Contudo, nos preocupa pensar que, na prática, essa articulação constante ainda seja complexa dadas as condições de falta de estrutura e tempo que permeiam a vida de orientadores e supervisores. Faltam incentivos institucionais, reconhecimento e condições objetivas de tempo e remuneração para que professores supervisores possam se engajar de forma efetiva no processo formativo dos estagiários, como discutido por Shiozawa (2021). Para finalizar esse tópico, lançamos um questionamento que nos leva a pensar além da operacionalização prática do ENADE: como assegurar que este modelo de avaliação contribua com uma formação docente em música que esteja em sintonia com os princípios de formação docente do futuro professor e alinhada aos princípios da Educação Musical contemporânea?

Assim, com base na experiência vivenciada neste primeiro momento de inserção da prática de estágio como campo de aplicação da prova prática do ENADE, entendemos que, tanto na perspectiva atual quanto futura, o desafio posto para os programas de formação de professores de música nas universidades está na busca por privilegiar campos de estágio nos quais haja a presença de um supervisor com formação específica em música. Acreditamos que a proposta de avaliação prática no ENADE pode, de fato, contribuir para o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola, abrindo caminhos para enfrentar as lacunas estruturais que, historicamente, fragilizam o ensino de música nas escolas públicas.

Considerações finais

No início deste texto, a nossa proposta foi mapear os desafios, discutir as propostas desenvolvidas em resposta a eles e colocar em perspectiva os próximos anos da formação de professores de música, buscando enumerar as

contribuições das nossas vivências em tal formação em múltiplas dimensões: técnica, artística, pedagógica e, sobretudo, humana. Entendemos que a formação inicial de professores faz sentido e se torna significativa na medida em que é atravessada por uma série de questionamentos. Dessa forma, temos a condição de preparar um terreno mais sólido para fomentar a inventividade, a criatividade e a colaboração como elementos-chave da prática pedagógica.

Ao longo da nossa narrativa, procuramos fazer referência a desafios e a propostas de diferentes ordens: 1) das sucessivas mudanças na legislação à organização curricular; 2) do acúmulo de funções relacionadas à orientação de estágio à divisão do trabalho colaborativo; 3) do trabalho institucional ao estabelecimento de parcerias com a comunidade; 4) da busca de campos de estágio ao caso específico do período de isolamento social; 5) da negociação dos campos de estágio na Educação Básica à escolha dos campos de ensino não formal; 6) da educação especial e inclusiva à ampliação de públicos em projetos de extensão; 7) da avaliação institucional dos estágios à avaliação nacional do ENADE; e 8) da ampliação da presença do estágio no curso com as novas DCNs à disseminação das práticas pedagógicas realizadas para uma comunidade ampliada.

Entendemos que cada uma dessas temáticas abre uma série de olhares que configuram um estágio curricular supervisionado múltiplo e diverso. Procuramos, com isso, advogar a favor da importância que o espaço-tempo do estágio ocupa na formação de professores de música como espaço de formação pedagógica, de formação musical, de troca, de apoio e de humanidade.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia. **Educação musical e formação docente: entre o prescrito e o vivido**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BERNARDINI, Andréa M. Contribuição do estágio na formação profissional do educador musical. In: SIMPÓSIO DE MÚSICA DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 8., 2012, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2012. p. 29-30.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4,** de 26 de junho de 2024. Dispõe sobre os estágios supervisionados e a articulação entre teoria e prática na formação docente. Brasília, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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). Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; XIMENDES, Fernanda do Amaral; CHIBIAQUE, Francieli Martins; ROSA, Mariza Cristina Camargo da; MELLO, Elena Maria Billig. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships. **Research, Society and Development.** 2022, vol. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022.

CRESWELL, John W. **Educational research:** planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4. ed. Boston: Pearson, 2012.

DENIS, John M. Assessment in music: A practitioner introduction to assessing students. **Update.** 2017, vol. 36, n. 3, p. 20-28, 2017.

EGG, Marisleusa de S. Estágio supervisionado: criando soluções para o inesperado. In: MATEIRO, Teresa; CORDEIRO, Risaelma; ALMEIDA, Jéssica. (org.). **Estudantes e professores de música**: estágios vividos e histórias vividas durante a pandemia. São Luiz: EDUFMA, 2022. p. 128-136.

ELLIOTT, David. J.; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters**: A philosophy of music education. 2. ed. New York: Oxford Press, 2015.

ELLIOTT, David. J., SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E. Philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education: Introduction, aims, and overview. In: ELLIOTT, David. J., SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E. (ed.). **The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019. p. 2-26.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 2021, vol. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021.

GÓES, Éderson M.; EGG, Marisleusa de S.; MADALOZZO, Tiago. O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Música da UNESPAR - campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná): fundamentos, diálogos, perspectivas. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 14, 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2019.

GOMES, Rachel K.; HOEFELMANN, Kleber G.; MADALOZZO, Tiago. Fazendo música na teoria e na prática no modo remoto: protagonismo estudantil na Extensão em uma IES paranaense. In: SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 29, 2021, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, IFFAR, 2021. p. 676-680.

GOMES, Solange M. **A inserção profissional de licenciados em música**: um estudo sobre egressos de Instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

KASTNER, Julie D.; SHOULDICE, Heather N. Assessment in General Music Education from Early Childhood through High School: A Review of Literature. In: **Oxford handbooks online**: Scholarly research reviews. New York: Oxford University Press, 2016.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. 2014, vol. 12, n. 10, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. 2006 v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**. 2023. vol. 41, n. 4, p. 1–22, 2023.

MACHADO, Daniela D. **Estágio em Educação Musical**: relatos de experiência e pesquisa. São Carlos: UFSCar, 2011.

MADALOZZO, Tiago. A construção do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública no Paraná: desafios, propostas e perspectivas no ensino remoto emergencial. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, 2020, [S.I.]. **Anais** [...]. [S.I.]: ABEM, 2020. p. 1-14.

MARTINS, Ana Carolina S.; FIGUEIREDO, Camila F.; MALHEIROS, Ozani; PIEKARSKI, Teresa C. T.; ASNIS, Valeria P.; LOURO, Viviane. **Manifesto e diretrizes**: para uma educação musical inclusiva, anticapacitista e antipsicofóbica. Recife: Portal Educação Emocional, 2024.

MATEIRO, Teresa; CORDEIRO, Risaelma; ALMEIDA, Jéssica. (org.). **Estudantes e professores de música**: estágios vividos e histórias vividas durante a pandemia. São Luiz: EDUFMA, 2022.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (org.). **Práticas de Ensinar Música**. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. **Revista da ABEM**. 2021, vol. 29, p. 161-177, 2021.

MORATO, Edson de Oliveira Andrade. Estágio supervisionado e formação de professores: desafios e possibilidades. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 85-102.

MUSSI, Ricardo F. de F; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**. 2021, vol. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**. 2009, n. 350, p. 203-218, 2009.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; DE SOUZA, Rodrigo Oliveira. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. **Revista da ABEM**. 2024, v. 32, n. 1, 2024.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira. **Avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de licenciatura em música.** 2023. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2023.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira; LÜDERS, Valéria. Caminhos pedagógicos de uma disciplina de educação especial e inclusiva de um curso de licenciatura em música. **Orfeu**. 2023, vol. 8, n. 1, p. 1-18, 2023.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Música - UNESPAR campus de Curitiba II. Curitiba: UNESPAR, 2013.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Música - UNESPAR campus de Curitiba II. Curitiba: UNESPAR, 2017.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Música - UNESPAR campus de Curitiba II. Curitiba: UNESPAR, 2022.

SHIOZAWA, Priscilla H.; PROTÁSIO, Nilcéia. O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. **InterMeio**. 2017, vol. 23, n. 45, p. 125-144, 2017.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**. 2021, vol. 17, n. 46, p. 72-88, 2021.

Recebido: 23/03/2025
Aceito: 12/05/2025

Minibios dos autores:

Tiago Madalozzo é Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, tendo atuado nos cursos de Música da Universidade Estadual do Paraná - Curitiba II e da Universidade Federal do Paraná. É Doutor em Música com Pós-doutorado em Educação pela UFPR e em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (UNESPAR) e do Educamovimento / Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (UFPR), investigador colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança (UMinho) e coeditor de Revista Música na Educação Básica (ABEM).

Anderson Toni é professor de Educação Musical na Universidade Federal de Mato Grosso (graduação e pós-graduação), tendo atuado na UNESPAR - Curitiba II e no Instituto Federal de Mato Grosso - Campo Novo do Parecis. Doutor e Mestre em Música (Cognição / Educação Musical) e Licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná. Possui experiência no ensino de musicalização infantil em escolas da rede privada e no ensino de teoria musical e percepção para jovens e adultos. Seus interesses de atuação se concentram nas áreas da educação musical e da psicologia da música, com foco no engajamento e suas relações com as experiências emocionais e as conexões sociais entre as pessoas nas práticas musicais.

Andréa Maria Bernardini é musicista, compositora e educadora musical. Diretora musical e performer no AVEduo desde 2003 - CD e EP Visual AVE, Crianças! (2022), DVD Show ao vivo Oi, Tudo Bem? (2010) e CD AVEduo Ameríndia (2014). Professora de musicalização por meio do violão, ukulele, percussão e canto. Foi professora do curso de Licenciatura em Música da UNESPAR - Curitiba II de 1992 a 2024. Especialista em Arte-Educação (UNESPAR/FAP), Licenciatura em Letras (UFPR) e Licenciatura em Música (FEMP-FAP). Autora dos livros didáticos História da música (2016) e da Coleção MÚSICA: Viver, Ouvir e Sentir (2016).

Andréia Veber é artista, musicista e professora. Docente na Universidade Estadual do Paraná - Curitiba II. Foi professora no Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá de 2011 até 2023, tendo atuado como coordenadora dos cursos de Música, Licenciatura em Música - PARFOR e Licenciatura em Artes Cênicas e em diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Doutora em Educação pela UEM e Mestre em Música - Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve práticas e pesquisas abrangendo temas associados aos estudos sobre patrimônio cultural em interface com música, cultura e educação.

Camile Tatiane de Oliveira Pinto é professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná. Doutora e Mestre em Música (Cognição / Educação Musical) pela UFPR, Especialista em Educação Musical e Licenciada em Música pela UNESPAR - Curitiba I. Possui experiência como professora de música no ensino superior (UNESPAR), no ensino básico e na

iniciação instrumental em violino e flauta doce. É membro do grupo de pesquisa PROFCEM - Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Avaliação em Música, a música no ensino básico e práticas musicais inclusivas.

Flávio Denis Dias Veloso é músico, educador musical e pesquisador. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em música da Universidade Federal do Paraná, tendo atuado também na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2019-2024), na Universidade Estadual do Paraná - Curitiba I (2019-2024) e Curitiba II (2023-2024) e na Uninter. Doutor e mestre em Música (Cognição/Educação Musical) e licenciado em Música pela UFPR. Coordenador regional sul do Fórum Latino-americano de Educação Musical (Fladem Brasil - gestão 2024-2026). Membro do grupo de pesquisa Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (PROFCEM-UFPR).

Marisleusa de Souza Egg é professora, tendo atuado nos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná - Curitiba II e de Licenciatura em Música PARFOR da Universidade Federal do Paraná, assim como no Projeto MusicaR da Prefeitura de Curitiba. Doutoranda e Mestre em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É Bacharel em Canto e Licenciada em Música pela UNESPAR - Curitiba I. Atuou de 1998 a 2010 como professora de Música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em Escolas de Curitiba, como cantora solista e como integrantes do Coro do Teatro Guaíra, do Grupo AmericAntiga, do Collegium Cantorum e do Grupo Vocal Curitibocas.