

A Resolução CNE/CP 02/2019: a formação docente sob risco

GTE 16- Formação inicial e continuada de professores/as de música

Silvia Sobreira
UNIRIO
silvia.sobreira@unirio.br

Alba Janes
UNIRIO/IFES
albajanes@hotmail.com

Resumo: Este texto traz o recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo foco é compreender o papel do professor supervisor de estágio na formação dos licenciandos. A pesquisa, de caráter qualitativo, será realizada por meio de entrevistas com os professores supervisores de estágio de música que atuam na rede municipal de Vitória-ES. O recorte aqui apresentado propõe uma reflexão crítica acerca das concepções de educação e de formação a partir das perspectivas de documentos normativos produzidos no âmbito do governo federal. Tomamos como ponto de partida a Resolução CNE/CP 02/2019 para refletir sobre as concepções de educação, de formação, e por consequência os modelos de estágios supervisionados neste e em outros documentos legais. Argumentamos que, ao enfatizar a aprendizagem prática em detrimento de conhecimentos emancipatórios que permitam que o egresso saiba ter suas próprias escolhas, a referida Resolução insiste em uma lógica de formação instrumental, que pode sujeitar o licenciando à mera reprodução de modelos. O isolamento social imposto pela pandemia dificultou o amplo debate a respeito das Diretrizes de 2019, sendo essa uma discussão que carece de mais estudos, sobretudo na área de música.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares para a Formação, BCN, professor supervisor, estágios.

Introdução

O objetivo principal da pesquisa da qual este texto traz um recorte é identificar os sentidos e as percepções que os professores supervisores de música atribuem aos estágios supervisionados em âmbito da escola na Educação Básica. No entanto, não é possível compreender o estágio e seus significados sem termos um conhecimento dos documentos legais que orientam tal prática, principalmente porque os conteúdos a serem realizados nas escolas dependem destes direcionamentos. Portanto, neste texto, comentamos as resoluções que incidem na formação docente, dando destaque à atual Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019). Para compreender as implicações dessa legislação é importante

fazermos uma digressão sobre outros dispositivos legais que dizem respeito à formação docente.

Desde 2002, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), a formação superior para professores deslanchou no Brasil (GATTI, *et al.*, 2019, p. 52). As principais críticas tecidas a esta legislação ressaltam que elas enfatizam um modelo de formação calcado em competências, um conceito advindo do mundo do trabalho. Contudo, para a formação docente na área da música, essas DCN foram fundamentais, por estabelecerem uma denominação comum aos cursos, que, antes, tinham vários nomes: Licenciatura em Música; Licenciatura em Educação Musical; Graduação em Música – Habilitação Licenciatura; Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar (MATEIRO, 2009, p. 59). E essa mudança de nomenclatura favoreceu os argumentos em favor de uma formação específica em música e não geral, ou polivalente, herança da formação imposta pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a Educação Artística.

Em 2015, uma nova Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) apresentou mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior. A mudança mais relevante foi a ampliação da carga horária dos cursos, que passou de 2.800 para um mínimo de 3.200 horas. Pimenta e Lima (2017a) apresentam comparações entre essas duas legislações, apontando que a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002) apenas se refere à formação inicial, enquanto a de 2015 trata, também, da formação continuada. As autoras acreditam que a principal diferença não é a carga horária, mas o fato do texto de 2015 afirmar:

[...] o compromisso público do Estado com o desenvolvimento e a formação dos profissionais do Magistério como uma condição essencial para assegurar-se o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade que garanta uma emancipação dos grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade. (PIMENTA; LIMA, 2017a, p. 76).

Não pretendemos fazer uma comparação minuciosa entre essas duas diretrizes e suas implicações para o ensino de música, já que tal trabalho pode ser encontrado em Figueiredo (2017). Apenas apresentamos brevemente esses documentos, para que o leitor possa compreender as atuais diretrizes que orientam a formação docente. No entanto, é

importante frisar que ambas as diretrizes anteriores à Resolução de 2019 enfatizavam a necessidade de parceria entre os centros formadores e a escola de Educação Básica.

Essas duas diretrizes anteriores à Resolução de 2019 foram criadas para orientar os cursos de formação e é compreensível que elas apresentem a necessidade de articulação entre os centros formadores e as escolas. Ressaltamos que a parceria entre escola e centros formadores só é possível ser efetivada, de fato, quando os professores supervisores aceitam receber os estagiários em suas classes. Contudo, causa certa estranheza constatar que, apesar das demandas a serem realizadas pelos professores da Educação Básica, não há – e ainda não parece ser possível – mecanismos que direcionem ou incentivem as escolas parceiras a cumprir sua parte no trato. Programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, criados em 2007 e em 2018, respectivamente, foram apresentados pelo governo para preencher tal lacuna. A criação de tais programas é considerada por alguns como um avanço (ANDRÉ, 2018; CARDOSO, 2019, n.p.; FETZNER, 2020; MONTANDON, 2012) e, por outros, algo que prejudica os estágios (SABINO, 2020; PIMENTA; LIMA, 2017b; SARTI, 2020). De todo modo, sem entrar no mérito da questão, não se pode negar que esses programas aproximam as universidades das escolas.

A Resolução CNE/CP 02/2019

As políticas de formação instituídas pelas DCN de 2015 nem haviam sido totalmente implementadas e avaliadas quando foram revogadas, em 2019, pela Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), que tem orientação bastante distinta dos princípios apresentados pelas DCN de 2015. O foco da Resolução de 2019 está nas competências e em formar um professor técnico que apenas reproduza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não tem como objetivo formar um profissional crítico e reflexivo. A Resolução de 2019 também instituiu a Base Nacional Comum-Formação (BNC-Formação). Isto parece um pouco confuso, a princípio, pois além da semelhança de nome com a BNCC, têm-se a impressão de que são dois documentos (Resolução e BNC), mas, quando se comenta a Resolução 02/2019, é necessário ter em mente que é um documento único, cuja proposta é a de uma reformulação radical nos cursos de formação docente, determinando que 1.600 horas da carga horária dos cursos deverão ser destinadas a “treinar” o professor a usar as unidades temáticas e objetivos de conhecimento da BNCC. A conta pode ser resumida da seguinte

maneira: 1.600 horas para o ensino da BNCC; 400 de estágio; 400 horas de práticas. Restam apenas 800 horas para as outras disciplinas, sejam elas ligadas à especialidade de cada licenciatura ou de saberes pedagógicos e didáticos. Essa resolução tem várias implicações, pois na exígua carga horária de 800 horas também deverão ser trabalhados conteúdos das áreas de português e matemática (BRASIL, 2019, p. 7).

Por estar concatenada com a BNCC, a Resolução de 2019 enfatiza a formação por competências. Desta forma, em 2019, evidencia-se uma concepção de formação embasada na dimensão técnica da profissão, direcionando o papel do professor para implementar uma política de padronização curricular estipulada pela BNCC.

É importante destacar que as DCN de 2015 apresentavam uma concepção de formação e educação apoiada em consensos construídos com diversas entidades educacionais e científicas de luta, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Por conseguinte, o *site* da desta associação registra a indignação dos pesquisadores a respeito da DCN de 2019 (ANPEd, 2019, 2020).

Entre as críticas feitas à Resolução nº 2 de 2019, pode-se apontar que ela fere a autonomia docente e universitária, ao impor um modelo de formação único, sem que tivessem ocorrido os necessários debates. Segundo informações obtidas no *site* da ANPEd, essas diretrizes operam um processo de “desprofissionalização” (ANPEd, 2020). Ao contrário da Resolução de 2019, as Diretrizes de 2015 estavam calcadas em compromissos que “visavam a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum” (ANPEd, 2020). Embora as Diretrizes de 2015 também previssem uma base comum curricular, tal base não foi proposta como um documento prescritivo como nas de 2019, mas sim como um conjunto de princípios orientadores.

Um outro ponto marcante necessário de ser salientado é que, nas Diretrizes de 2015, havia uma perspectiva plural, que incidia nos conteúdos propostos. O Artigo 5º estabelecia o respeito:

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, p. 6).

Tal perspectiva, nas Diretrizes de 2019, é substituída por algo mais genérico no Artigo 7º:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 5).

Nas Diretrizes de 2019 embora conste, dentre as competências a serem efetivadas, “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial” e “a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2019, p. 19), não há menções específicas às questões de gênero e sexualidade, o que dá um caráter conservador ao documento.

É preciso ressaltar que, apesar da Resolução de 2019 ser datada de dezembro de 2019, ela só foi publicada no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2020, conforme pode ser conferido na nota de rodapé da própria Resolução. Ou seja, bem no período em que, no Brasil, começavam os problemas causados pela pandemia¹. Naquele momento, todos os professores estavam mobilizados para tentar elaborar e viabilizar o ensino de modo remoto, e ainda com muitas dúvidas se esta modalidade de ensino seria possível. Portanto, não havia espaço para se discutir a Resolução de 2019. Além disso, durante o ano de 2020, a instabilidade política do Brasil também trouxe a mudança de Ministro da Educação. Ou seja, vários fatores impediram maiores mobilizações por parte dos professores. Agravando esta situação, no ano de 2021, a categoria docente foi surpreendida por uma postagem do CNE impondo as novas Diretrizes para Formação Continuada, através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), também postada no site do CNE por volta de abril de 2021, sem maiores divulgações ou debates, apesar de datada de 2020. Cabe lembrar que as DCN de 2019, em seu Artigo 27, impõem o prazo para a sua implementação, a partir de sua publicação: as IES que não fizeram a reforma de 2015 teriam o prazo de 2 anos, enquanto as que passaram pela reforma, terão 3 anos para efetivar as mudanças curriculares. Ou seja, um período muito curto para uma mudança tão radical.

¹ A pandemia decorrente do SARS-CoV-2, impulsionada no mundo a partir do início de 2020, impôs um período de isolamento social que teve consequências em várias esferas da vida social.

Em 8 de outubro de 2020, a ABEM promoveu o VII Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores/as de Música², no qual os problemas relacionados à Resolução nº 2 de 2019 foram amplamente debatidos pelos professores Maria Beatriz Luce, Marcus Medeiros e Luciana Del Ben, sendo possível compreender toda a trajetória que culminou na referida Lei. A professora Luciana Del Bem (DEL BEN, 2020, 2h2'36") apresentou questionamentos sobre a possibilidade de que os cursos de Licenciatura consigam se manter dentro desse formato proposto pela Resolução de 2019.

No entanto, pelos motivos mencionados anteriormente, apenas em maio de 2021 começaram mais encontros, liderados pelos representantes de cursos de Pedagogia, para debater as imposições e suas implicações para os cursos de licenciatura e lutar pela revogação das DCN de 2019. Em um evento produzido na forma remota, em 13 de maio de 2021, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – CE para discutir a BNC – Formação, a professora Lucilia Augusto Lino (LINO, 2021), como representante da ANFOPE, expõe que é impossível pensar em novas reformas na formação de professores, apontadas na BNC 02/2019, quando nem a Resolução 02/2015 chegou a ser implementada.

Este não é o momento, este não é o espaço para universidade fazer o processo de reformulação dos cursos. Então só este momento da pandemia já justificaria uma prorrogação de prazos. [...] as universidades têm de pedir a prorrogação de prazos para o CNE [...] (LINO, 2021, 29' 30").

Neste mesmo evento, porém em data distinta, Lisete Jaehn (2021), professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), apontou que a BNC-formação terá impactos negativos em todas as licenciaturas, ao direcionar os cursos de forma pragmática. Segundo Jaehn (2021, 48'04"), "esta racionalidade instrumental na formação tem uma consequência imediata muito séria, muito grave, que é a padronização, a mensuração e a certificação de professores".

Lembrando que a Resolução de 2019 está atrelada à BNCC, é importante ressaltar algo com relação ao ensino de música: a menção ao ensino das artes integradas, um componente a mais, não instituído na LDB de 1996 dentro do campo da Arte.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbUpw40tg20&t=7221s>. Acesso em: 19 jul. 2021.

seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BNCC, 2017, p. 155, grifo no documento).

Tal ideia parece trazer de volta a formação polivalente instituída pela Lei nº 5.692/1971, e que foi tão duramente criticada pelos educadores musicais (PENNA, 2004; FIGUEIREDO, 2017, 2021). Um exemplo deste retorno é o curso de Linguagens Integradas proposto pela Faculdade SESI, que “contempla o estudo da língua materna, língua não materna (Inglês) e das artes. O tratamento interdisciplinar entre os saberes tem nas artes o seu eixo articulador” (FACULDADE SESI, 2021).

Chamamos também a atenção para cursos ou eventos que estimulam o uso de livros didáticos com propostas prontas, por exemplo, o “webnário” realizado pelo YouTube (MEC-FNDE, 2021). Neste encontro, no qual era discutido o ensino integrado para Arte, Educação Física e Tecnologia, uma das autoras deste texto, ao tecer críticas foi bloqueada. Ou seja, não se pode debater, mas apenas aceitar as propostas que, certamente, são ligadas a interesses financeiros que lucrarão com a venda de modelos prontos, na forma de livros didáticos.

Modelos de formação e sua relação com os estágios supervisionados

Todas as modificações decorrentes da Resolução nº 2 de 2019 implicam em maneiras específicas de se pensar os estágios. A realização dos estágios supervisionados na formação inicial passou por mudanças de concepções ao longo da história da educação brasileira, pois estes sempre estiveram ligados aos modelos de formação vigentes.

Na formação de professor que imita modelos e formas, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 7), a ênfase é dada na observação e na reprodução da prática observada. O estagiário é visto como um aprendiz que simplesmente absorve o saber acumulado. O conceito de educação bancária, cunhado por Paulo Freire, direciona esse tipo de formação: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). A escola apresenta-se como um espaço que produz uma relação autoritária sobre os alunos, que recebem, de forma passiva, os conteúdos e informações que o professor nele deposita. Em termos de

ensino de música, esse tipo de formação é facilmente associado ao modelo cunhado como ensino conservatorial (PENNA; SOBREIRA, 2020; PEREIRA, 2014; VIEIRA, 2000).

A imitação está atrelada tanto a modelos tradicionais de ensino quanto aos modelos ligados às ideias tecnicistas que se fundamentavam nas concepções mais trabalhistas que simplificam o aprendizado a “aprender é fazer”. Nesta ótica, professor e aluno são vistos como executores de algo pronto e pré-programado. Assim, o licenciando seria orientado ao “como fazer”, como aplicar as técnicas instrumentais a serem usadas em sala de aula. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Tanto as DCN de 2002 quanto as de 2015 procuraram superar esse modelo, buscando implementar os estágios a partir da metade do curso, de maneira que o licenciando pudesse ter uma formação na qual a teoria e a prática estariam mais concatenadas. No entanto, tal modelo emerge novamente com a Resolução nº 2 de 2019.

Jaehn (2021) aponta o risco de o estágio assumir um caráter meramente praticista, na medida em que a BNC-Formação traz, implícita, uma visão utilitarista deste componente curricular quando preconiza, no Art. 11, que a carga horária de 400h de estágio aconteça, integralmente, "em situação real de trabalho em escola". Por um lado, tal orientação ignora o trabalho de reflexão da base teórica sobre o próprio estágio, o planejamento e a avaliação que o estudante realiza antes, durante e depois da prática na escola. Por outro lado, a noção de docência implícita na Resolução CNE/CP 02/2019 produz um sentido bastante instrumental porque, conforme o Art. 2, "É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes [...]". No Art. 3 temos a complementação da noção de docência, quando se afirma que "Com base nos mesmos princípios das Competências Gerais da BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento de correspondentes Competências Gerais Docentes." Logo, se ao licenciando cabe, estritamente, apreender as competências da BNCC e aplicá-las no estágio, tal sentido poderá levar ao entendimento de que aos professores da escola cabe a função restrita de avaliar se os estagiários cumprem ou não as competências estabelecidas pela BNCC, o que os levaria a agir de forma tecnicista, seguindo a concepção baseada em competências.

Neste quadro, consideramos que, ao enfatizar a aprendizagem prática em detrimento de conhecimentos emancipatórios que permitam ao egresso escolher suas

condutas pedagógicas, a Resolução de 2019 praticamente coloca sob a responsabilidade dos professores (supervisores) das escolas a missão de formar os licenciandos, na medida em que sua prática serviria como modelo a reproduzir. Assim, seria fácil a sua culpabilização, caso essa proposta de formação não atingisse os resultados pretendidos.

Conclusão

O modelo de formação docente baseado nas diretrizes de 2015 buscava contribuir para a emancipação do indivíduo e a formação de um profissional crítico. Com as DCN de 2019, perde-se esse princípio fundamental em prol do lucro e da ênfase no neoliberalismo. Assim, a formação crítica emancipatória presente nas diretrizes de 2015 está sendo substituída pelo conservadorismo presente nos documentos legais de 2019.

Argumentamos que, caso os cursos de licenciaturas sigam a norma da BNC-Formação, o estágio pode ser compreendido e direcionado como disciplina prática, que voltará a empregar a didática instrumental e o professor supervisor como um mero inspetor para conferir se o licenciando reproduz exatamente o que lhe é ensinado. Ou seja, seria um retorno à concepção de educação bancária tão criticada por Paulo Freire. A Resolução 02/2019 enfatiza o ensino tecnicista, ao apresentar as competências como pilar central para a formação, o que pode resultar, por parte dos futuros professores, em uma busca de soluções prontas para aplicarem aos problemas pedagógicos que possam surgir nos contextos escolares.

Uma vez que, como já comentado, o isolamento social imposto pela pandemia dificultou o amplo debate a respeito das Diretrizes de 2019, esperamos que este trabalho possa contribuir para ampliar a sua discussão na área de Educação Musical, por ser necessária especialmente às licenciaturas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jul. 2021.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Posição da ANPED sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica*, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de..> Acesso em: 30 set. 2020.

ANPEd. Associação Nacional de Pesquisa em Educação, *Diretrizes para formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos*, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em 21 mar. 2021.

BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalc>. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP 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), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2021.

CARDOSO, Nilson. *Ninguém atira pedras em árvore que não dá frutos*. Um diálogo com os estágios supervisionados e PIBID. Site da ANPED, online. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/ninguem-atira-pedras-em-arvore-que-nao-da-frutos-por-nilson-cardoso-um-dialogo-com-o-artigo>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DEL-BEN, Luciana. *VII Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores/as de Música*. Live, Associação Brasileira de Educação Musical. 08 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbUpw4Otg20&t=7221s>. Acesso em: 19 jul. 2021. FACULDADE SESI. Site oficial. Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/graduacao/linguagens/>. Acesso em: 17 jul. 2021

FETZNER, Andréa. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE*, 20, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5072>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/268>. Acesso em: 26 set. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. *In: MOURA, Eduardo; CALLADO, Maria Amélia; DURÃES, Nelcira (Orgs). 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes [recurso eletrônico]*. – Montes Claros : Editora Unimontes, 2021. Ebook. Disponível em: <http://www.editora.unimontes.br/index.php/e-book/ebook-livros/item/158-10-anos-do-seminario-de-pesquisa-em-artes-unimontes>. Acesso em: 26 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c0792651-471f-465a-bc71-0e5221582949&fbclid=IwAR3A9JwcgjPjPwEEYLjPYM5My9Gjxy_gk76aPGNmYaMWkBaOW1KCKtkhwa. Acesso em: 21 out 2020.

JAEHN, Lisete. *In: Formação e retrocessos para os cursos de pedagogia*. Live. Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA. 13 maio, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E7QICoo_w9c&feature=youtu.be. Acesso em: 18 jul. 2021.

LINO, Lucília Augusto. *BNC – formação os impactos na formação do professor no contexto universitário*. Live, Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA. 12 maio, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4U7Nui1Qtl>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MEC-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Webinar Objeto 2 PNLD 2021 - Obras por Área do Conhecimento e Obras Específicas*. Realizado em 15 jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f5j_xBsrejU.. Acesso em: 15 jul. 2021.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>. Acesso em: 9 abr. 2020.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358/287>. Acesso em: 26 set. 2021.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 18 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Cortez – SP. 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd. 38. *Anais...*, 2017b, UFMA – São Luís/MA, 2019. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

SABINO, Isabel. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação? (Mesa de debates *online*). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE, 20, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SARTI, Flávia. Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: convergências ou disputas por práticas de formação? (Mesa de debates *online*). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-ENDIPE, 20, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SSYqzUADb6g>. Acesso em: 12 jul. 2021.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252039>. Acesso em: 18 jul. 2019.