

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

**EDUCAÇÃO MUSICAL COM ESTUDANTES TRABALHADORAS DA
PEDAGOGIA NOTURNO/UFSM: MOBILIZAÇÕES EM GRUPO
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Santa Maria, RS
2019

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

**EDUCAÇÃO MUSICAL COM ESTUDANTES TRABALHADORAS DA
PEDAGOGIA NOTURNO/UFMS: MOBILIZAÇÕES EM GRUPO
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2019

Reinicke, Priscila Kuhn Scherdien
Educação musical com estudantes trabalhadoras da
Pedagogia Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio
supervisionado / Priscila Kuhn Scherdien Reinicke.- 2019.
163 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Pedagogia Noturno 2. Grupo de Formação 3. Educação
Musical 4. Estágio Supervisionado I. Bellochio, Cláudia
Ribeiro II. Título.

Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

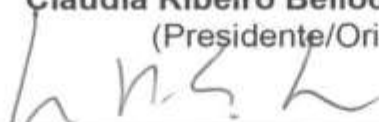
**EDUCAÇÃO MUSICAL COM ESTUDANTES TRABALHADORAS DA
PEDAGOGIA NOTURNO/UFMS: MOBILIZAÇÕES EM GRUPO
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 24 de junho de 2019:



Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFMS)
(Presidente/Orientadora)



Luciana Pires de Sá Requião, Dra. (UFF)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às estudantes trabalhadoras participantes da pesquisa, que a tornaram possível e com as quais tanto aprendi! Pessoas que não mediam esforços para encontrar na profissão de professor, inspiração para uma educação melhor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que o desenvolvimento do mestrado e desta pesquisa acontecesse. Em especial agradeço...

...Ao Bondoso Deus, autor da vida, pela proteção e bênçãos concedidas.

... À querida professora Cláudia, pela confiança depositada, pelos valiosos ensinamentos compartilhados, pelo acompanhamento constante, pela paciência, atenção, sensibilidade e disposição em orientar o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por teres sido minha amiga, professora e orientadora!

...Em especial, as queridas estudantes trabalhadoras, que se dispuseram a participar da formação em educação musical e compartilhar experiências musicais. Sem vocês essa pesquisa não seria possível!

...Ao querido e amado esposo, Cleyton Reinicke, por se fazer presente em todos os momentos! Obrigada pela paciência e compreensão nos momentos difíceis, pelo carinho, apoio e incentivo.

...Aos meus queridos pais, irmão e avô, por terem sempre apoiado e incentivado o desenvolvimento de meus estudos. Agradeço pelo cuidado, carinho e atenção.

...As três “Isabéis” da minha vida! A Profa. Isabel Bonat Hirsch por ter me incentivado, ainda na graduação, a seguir com meus estudos! A Isabel Pötter e a Isabel Teresinha Dutra Soares por terem me acolhido em Santa Maria em seus lares, me concedendo um confortável e seguro lugar para estudar e descansar!

...Aos membros da banca examinadora – Profa. Ana Carla Hollweg Powaczuk, Profa. Luciana Pires de Sá Requião e Profa. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer pela disponibilidade, leitura atenta e contribuições valiosas à pesquisa.

...Aos colegas do grupo FAPEM, pela acolhida e belas aprendizagens! Em especial, Ana Carla, pela amizade e pelo companheirismo na jornada de estudos e produção de trabalhos. A querida Zelmielen pela atenção e orientações concedidas em momentos de dúvidas e incertezas. A Vanessa por ter me concedido muitas caronas e uma boa conversa.

...À UFSM e ao PPGE pela oportunidade da formação e desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

...A Demanda Social/CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

...A todos, que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui! Muito obrigada!

[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL COM ESTUDANTES TRABALHADORAS DA PEDAGOGIA NOTURNO/UFSM: MOBILIZAÇÕES EM GRUPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

AUTORA: Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

A dissertação vincula-se à Linha de Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e faz parte do grupo de pesquisas “FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical”. A pesquisa teve o objetivo geral de compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionavam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos em um grupo de formação (GF) e como os articulavam na docência do estágio supervisionado (ES). Os objetivos específicos fundamentaram-se em entender a formação em grupo de estudantes trabalhadoras, como dispositivo potencializador às atividades de ES, no que tange à educação musical; compreender como o processo de formação musical e pedagógico-musical, em conjunto ao ES, é disparador de modos de pensar e realizar atividades de educação musical no ES, e analisar o trabalho de educação musical e seus sentidos no contexto formativo para a docência no ES. A metodologia fundamentou-se na pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c). A partir da escolha metodológica, que focaliza a dimensão formativa no processo da pesquisa, um grupo de estudantes em ES da Pedagogia Noturno (UFSM) constituiu-se dispositivo de formação em educação musical (OLIVEIRA, 2011; FERRY, 2004). Foram desenvolvidos oito encontros com o GF que contou com a participação da pesquisadora e seis estudantes. Como instrumentos de produção dos dados foram utilizadas narrativas orais e escritas, (LIMA, GERALDI C., GERALDI J., 2015; CHIENÉ, 2010). Teve-se momentos para conversas coletivas durante a formação, a organização de escritas a partir de diários de campo, e após o término da formação, a organização de uma entrevista narrativa oral. Também foram considerados os relatórios de estágio das estudantes. Todos os momentos foram registrados a partir de videografações com a utilização de um aparelho celular. Como resultados a pesquisa destaca o compartilhamento dos diferentes saberes, conhecimentos e experiências no GF, momentos que possibilitaram às estudantes, compreenderem a música enquanto área de conhecimento na inserção de suas práticas na educação básica. Neste processo, determinados conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram internalizados e passaram a compor diferentes propostas e experiências musicais mobilizadas na docência do ES. Entende-se, a partir das narrativas e experiências docentes das estudantes trabalhadoras que a docência em música foi marcada pela potencialidade formativa ao desenvolvimento integral e humano de seus alunos.

Palavras-chave: Pedagogia Noturno. Grupo de Formação. Educação Musical. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION WITH WORKING STUDENTS OF NIGHTLY PEDAGOGY / UFSM: GROUP MOBILIZATIONS IN SUPERVISED INTERNSHIP

AUTHOR: Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

ADVISER: Cláudia Ribeiro Bellochio

The dissertation is linked to the Education and Arts Line (LP4) of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM) and is part of the research group "FAPEM: training, action and research in music education". The research had the general objective of understanding how the working students were related to the musical and pedagogical-musical knowledge constructed in a formation group (GF) and how they articulated them in the teaching of the supervised internship (ES). The specific objectives were based on the understanding of the group formation of working students, as a device that enhances the activities of Higher Education in music education; to understand how the process of musical and pedagogical-musical formation, together with the ES, is a trigger for ways of thinking and performing music education activities in ES, and to analyze the work of musical education and its meanings in the formative context for teaching in ES. The methodology was based on research-training (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c). From the methodological choice, which focuses on the formative dimension in the research process, a group of students in ES of Pedagogy Nightly (UFSM) was constituted a training device in musical education (OLIVEIRA, 2011; FERRY, 2004). Eight meetings with the GF were developed, with the participation of the researcher and six students. As data production instruments, oral and written narratives were used (LIMA, GERALDI C., GERALDI J., 2015, CHIENÉ, 2010). There were moments for collective talks during the training, organization of writing from field journals, and after the completion of training, the organization of an oral narrative interview. Student traineeship reports were also considered. All the moments were recorded from video recordings with the use of a cellular device. As results the research highlights the sharing of different knowledge, knowledge and experiences in the GF, moments that enabled the students to understand music as an area of knowledge in the insertion of their practices in basic education. In this process, certain musical and pedagogical-musical knowledge were internalized and began to compose different proposals and musical experiences mobilized in the teaching of the ES. It is understood from the narratives and teaching experiences of working students that teaching music was marked by the formative potentiality for the integral and human development of its students.

Keywords: Nightly Pedagogy. Training Group. Musical education. Supervised internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação metodológica da pesquisa.....	60
Figura 2 - GF e estudantes participantes	63
Figura 3 - Mapa do processo de análise dos dados	77
Figura 4 - Análise dos dados.....	94
Figura 5 - Proposição do estudo: GF	95
Figura 6 - Proposição do estudo: ES.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno – UFSM.....	30
Quadro 2 - Pesquisas realizadas pelo grupo FAPEM	34
Quadro 3 - Objetivos construídos para os encontros com o GF.....	69
Quadro 4 - Apresentação do número de frequência das estudantes no GF	70
Quadro 5 - Dados das entrevistas narrativas	76
Quadro 6 - Relação das Unidades Temáticas.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ACG	Atividade Complementar de Graduação
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
ES	Estágio Supervisionado
FAPEM	Formação Ação e Pesquisa em Educação Musical
FURG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GF	Grupo de Formação
LEM	Laboratório de Educação Musical
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
OS CAMINHOS PERCORRIDOS – UMA RELAÇÃO COM A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	23
DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	26
JUSTIFICATIVA.....	33
CAPÍTULO I	40
1.1 UM CONTEXTO	40
1.1.1 Cursos Noturnos no Brasil e a Pedagogia	40
1.1.2 Definições às estudantes da Pedagogia/Noturno da UFSM	44
1.1.3 Pedagogia/Noturno da UFSM e Educação Musical.....	49
1.2 PEDAGOGIA, UNIDOCÊNCIA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	52
1.2.1 A Pedagogia e a construção da docência	52
1.2.2 O estágio supervisionado na formação de professores	55
CAPÍTULO II	60
2.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	60
2.1.1 GRUPO - dispositivo de formação	63
2.2 DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	66
2.2.1 Narrativas orais e escritas	72
2.2.1.1 Diários de campo.....	74
2.2.1.2 Entrevista narrativa oral.....	74
2.2.1.3 Relatórios de Estágio.....	77
2.2.2 Análise dos dados	77
CAPÍTULO III	82
3.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	82
3.1.1 A formação como experiência e produção de sentidos.....	82
3.1.2 Estudantes participantes da pesquisa e suas experiências musicais	84
CAPÍTULO IV	94
4.1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO.....	94
4.1.1 O grupo de formação na construção da docência em música	95
4.1.2 A vivência em Educação Musical construído no Grupo de Formação para o Estágio Supervisionado	103
4.1.2.1 A interdisciplinaridade e a Educação Musical no ES	121
4.1.2.2 A docência em música no Estágio Supervisionado	124
4.1.2.3 Estudantes trabalhadoras no Estágio Supervisionado	130
4.1.3 A docência em música no contexto de trabalho das estudantes.....	133
CAPÍTULO V	137
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137

REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	156
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	157
APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA ORAL	158
APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DO 1º ENCONTRO DO GRUPO DE FORMAÇÃO.....	159

INTRODUÇÃO

Na primeira parte desta dissertação, apresento como a música e a educação musical se fizeram presentes no decorrer de minha trajetória de vida. Apresento os caminhos que percorri e que me constituíram no que sou hoje. Destaco a importância da formação musical e pedagógico-musical em minha formação acadêmico-profissional, uma experiência única e que ressignificou as relações com música e educação musical. Minhas trajetórias me constituem e impulsionam a pensar o tema/objeto central desta pesquisa que tem como foco a construção da docência em música: Grupo de Formação com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno junto ao ES.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS – UMA RELAÇÃO COM A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Apresento parte das relações que tive com a música ao longo da infância, adolescência e vida adulta. Momentos prazerosos, onde diferentes manifestações como cantar, tocar, percutir, apreciar, pular, dançar e improvisar fizeram-se presentes.

Partindo do contexto escolar recordo-me dos primeiros anos, meados de 1999 – 2001, quando a música esteve presente nos momentos de recreação, quando eu e meus colegas brincávamos e cantávamos de “Roda Caixinha, Ciranda Cirandinha, Passa Passará, A Canoa Virou”, entre outros. Apesar de minhas vivências com música na escola, meu primeiro contato com a disciplina de música aconteceu somente no primeiro ano do Ensino Médio.

A relação com a música sempre me cativou, desde pequena gostava de cantar. Sendo filha de pais que vivem da agricultura familiar, muitas brincadeiras da infância aconteciam na lavoura. Lembro-me que uma delas era a imitação de artistas famosos. Pegava um pedacinho de madeira e fazia dele um microfone, procurava

uma pedra grande, alta e fazia dela um palco, para entoar as músicas da Kelly Key, Sandy & Júnior e Xuxa, cantores de maiores sucessos da época. Na igreja tive o privilégio de ser a menina escolhida para cantar em programações especiais e em datas comemorativas os hinos estabelecidos. Isso acontecia, em virtude de eu ter boa afinação, facilidade e o gosto pelo canto.

Tudo o que foi vivenciado no contexto escolar, no ambiente familiar e religioso repercutiu aos dez anos de idade, quando surgiu meu interesse para tocar um instrumento musical. Lembro-me com carinho do dia em que havia ganhado de presente um teclado de brinquedo do meu avô paterno. Com o pequeno e charmoso instrumento, vermelho e de pilha, pude tocar a primeira música, o “Hino à Alegria” da Nona Sinfonia de Beethoven, que havia conhecido através da igreja por “Exultantes te adoramos”. Não conhecia notas musicais, muito menos a teoria musical, portanto, a alegria e o orgulho havia tomado conta de mim, por ter conseguido tocar a primeira música sozinha.

Passou-se um tempo, e outras melodias foram sendo descobertas e exploradas, compondo um significativo repertório. Lembro-me que o pequeno instrumento de brinquedo já não me satisfazia e não comportava o desenvolvimento de canções mais elaboradas. A partir de então, tive a desafiante tarefa de comentar com meus familiares sobre o interesse de tocar um instrumento musical de “verdade” e de cursar aulas particulares, de música, para aprender mais.

Contudo, este pedido foi atendido sem demora. Meus avós paternos compraram o teclado e meus pais me matricularam no curso de teclado, de teoria musical e de flauta doce por quatro anos. Esta formação musical me proporcionou o aprendizado de conhecimentos musicais específicos, o desenvolvimento das habilidades práticas dos respectivos instrumentos, dos valores e sensibilidades, de modos de entender e conceber a música.

As experiências musicais desenvolvidas até aquele momento contribuíram para o fortalecimento de meu vínculo e paixão pela área da música e influenciaram-me, diretamente, na escolha do curso de graduação, Música-Licenciatura. O desejo de ampliar os conhecimentos específicos em música e de tornar-me especialista no assunto, era algo sonhado e esperado.

No entanto, este desejo se realizou e se concretizou. Cursei a graduação de Música Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) do Rio Grande do Sul (RS). Lembro-me bem dos momentos únicos e singulares vivenciados neste

espaço. No processo desta formação, pude ampliar conhecimentos já internalizados e ter um contato direto com a educação musical.

O campo da educação musical era desconhecido por mim, sobretudo do ponto de vista teórico e prático para a docência, objeto central da licenciatura. Mas, na medida em que fui me aproximando, o conhecimento pela área foi se desenvolvendo, constituindo grandes significados e projeções para minha docência em música, meu envolvimento com educação musical.

Sublinho a compreensão de que a música é uma área de conhecimento e a educação musical é o processo que decorre das relações dos sujeitos com a área. Na formação de professores, dentre outras características, compreendo que o conhecimento da música se organiza a partir dos conhecimentos pedagógicos da educação e dos conhecimentos específicos do conteúdo de música (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014). Entendo a

Educação musical como espaço para aprendizados e processos de desenvolvimento de uma linguagem culturalmente construída, que comunica. Educação musical como relação entre pessoas e músicas que envolve práticas de ensinar e aprender, a qual abriga múltiplos e diferenciados processos e formas de envolvimento do ser humano com as músicas, considerando culturas e práticas diversas, seus processos de apropriação e transmissão. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p. 15).

Desta forma, todas as disciplinas cursadas, os projetos de extensão nos quais participei, as atividades práticas realizadas, os seminários e palestras frequentados, contribuíram para a reconstrução e ressignificação de novos e outros valores atribuídos a música, a educação musical.

Especificamente, pude compreender que a música é um importante componente do conhecimento que potencializa o desenvolvimento do ser humano, e por isso precisa ser trabalhado nas escolas. Segundo Queiroz (2013)

[...] a educação musical na educação básica está permeada por uma multiplicidade de possibilidades que, devidamente articuladas, podem contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano a partir da ampliação de sua percepção estética, de suas formas de ver o mundo, de seu conhecimento cultural, de suas possibilidades de expressão e de sua condição de transformar a cultura. (QUEIROZ, 2013, p. 121).

Na educação básica a educação musical pode compor e redimensionar a complexidade dos conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e humano dos sujeitos.

DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

A delimitação do tema desta pesquisa foi se desenvolvendo na medida em que me coloquei a pensar sobre a minha formação acadêmico-profissional e meus envolvimento com a educação musical, sobretudo aquelas que me colocavam problematizações com relação a formação de professores. Na UFPel trabalhei com alguns colegas a “Oficina de Repertório Musical para Professores”, um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Música da Universidade, voltado para a formação continuada em música para professores unidocentes da rede pública de ensino do município de Pelotas/RS, o qual era coordenado pela professora Isabel Bonat Hirsch.

O termo “unidocência” é referente ao profissional pedagogo cuja representação é de um “único” professor responsável por mediar os diferentes conhecimentos no contexto escolar (BELLOCHIO, SOUZA, 2017). Ser unidocente é “um” ser docente que valoriza e potencializa o desenvolvimento e a formação de seus alunos. É aquele que presa por um trabalho pedagógico que busca integrar todas as áreas do conhecimento, inclusive a música, sem reduzir os significados de determinada disciplina (BELLOCHIO, WEBER, SOUZA, 2017).

Neste sentido, o projeto tinha o objetivo inicial de elaborar e trabalhar um repertório musical com os professores da rede pública de ensino para que estes pudessem inserir a música no contexto da sala de aula com seus alunos. Com o passar do tempo, os acadêmicos que estavam envolvidos com o projeto, sentiram a necessidade de musicalizar os professores para posteriormente trabalhar um repertório musical e ensinar um instrumento para o acompanhamento das canções (HIRSCH, et al., 2014).

O projeto desenvolveu-se em três módulos: básico, intermediário e avançado. No primeiro módulo a educação musical era trabalhada a partir de diferentes atividades que desenvolviam a percepção musical, a coordenação motora e as habilidades de concentração e atenção. No módulo intermediário, desenvolviam-se outras atividades musicais por meio de brincadeiras de rodas, jogos com copos e percussão corporal, os quais tinham por finalidade trabalhar conteúdos específicos da música. Tais atividades foram despertando o interesse de aprofundamento do conhecimento musical e do fazer musical por parte dos professores. Sentiam-se estimulados a compreender o conteúdo e a reorganizar e adaptar propostas de

atividades musicais para serem realizadas em sala de aula com seus alunos. Já no módulo avançado, os professores tinham a oportunidade de fazer alguns exercícios de técnica vocal, construir um repertório significativo e aprender a tocar o instrumento violão. Os módulos eram oferecidos semanalmente aos professores, onde cada encontro tinha a duração de 4 horas.

Além das atividades desenvolvidas na UFPel, eram ministradas oficinas em escolas da rede pública, pela cidade de Pelotas e arredores, nos municípios vizinhos. Nestes espaços os professores participantes eram convidados a conhecer os conhecimentos musicais básicos através de atividades musicais lúdicas e práticas. Muitos professores se surpreendiam com a proposta de não precisar sentar nas cadeiras para ouvir uma palestra. Além disso, ficavam impressionados quando descobriam que uma aula de música não se restringia apenas ao ensino individual ou coletivo do canto e/ou instrumento, mas que brincadeiras simples poderiam ser desenvolvidas junto aos seus alunos. Diante destas vivências, muitos professores puderam compreender que são diversas as possibilidades de trabalho do ensino musical nas escolas.

Meu envolvimento com o grupo de extensão, as risadas, palavras, canções e brincadeiras compartilhadas com os colegas e professores unidocentes, compõe parte da minha história de vida. Experiências vividas significativas, formativas e ressonantes. Segundo Larrosa (2016) a experiência constitui-se quando algo “nos toca, nos acontece”, isso requer interrupção para pensar, olhar, sentir, refletir, cultivar a delicadeza das coisas que foram vivenciadas, estar aberto ao novo. A experiência se desenvolve quando o sujeito responde aquilo que lhe acontece ao longo da vida. As minhas experiências vividas levaram-me a pensar nos sujeitos desta pesquisa, as futuras professoras unidocentes e no desenvolvimento de uma formação musical e pedagógico-musical às mesmas. Entendo que a

Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. **Formação pedagógico-musical** significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.40, grifo nosso).

Sendo a música uma área de conhecimento é preciso mobilizar seu aprendizado em favor do conhecimento e do desenvolvimento humano. No contexto da formação de professores espera-se que a formação musical e pedagógico-

musical contribua para que futuras práticas possam fomentar atividades musicais no contexto escolar, tanto na Educação Infantil (EI) quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Lembro que a docência do professor dos primeiros anos da educação básica constitui-se com ações profissionais unidocentes. Destaco que o professor referência possui uma importância significativa no contexto da educação básica¹ no desenvolvimento de sua docência, pois é este que mais tempo permanece em sala de aula com seus alunos nos primeiros anos escolares, sendo o que melhor conhece as necessidades formativas na infância (BELLOCHIO, SOUZA, 2017, BELLOCHIO, DALLABRIDA, SPERB, 2017). Segundo Bellochio e Souza (2017),

[...] a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na **Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua **docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças**, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o **professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos** e que, assim, **melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância**, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a **Música**. (BELLOCHIO, SOUZA, 2017, p. 23-24, grifo nosso).

Compreende-se que o professor unidocente pode ter contribuição significativa para o desenvolvimento da educação musical no processo formativo de seus alunos, de forma a partilhar um trabalho integrado com o professor de música. A relação que este profissional mantém com sua docência “[...] é um dos traços fundamentais para os processos de construção de conhecimentos ao longo da vida” (BELLOCHIO, MACHADO, 2017, p. 79), pois é este que manterá “[...] elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.14).

O exercício da docência deste profissional é complexo e requer amplos conhecimentos, para além da especialização em uma área específica. Este é o professor que “potencializa o desenvolvimento mais amplo das crianças,

¹ A educação básica engloba a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

considerando, sobretudo a potencialização de modos de pensar e constituir-se como ser humano no espaço da escola” (BELLOCHIO, MACHADO, 2017, p. 79).

Com base no modo de ação docente deste professor referência, a preocupação desta pesquisa recai sobre os envolvimento com música das estudantes de Pedagogia Noturno, considerando que suas vivências e suas experiências musicais, bem como formação musical e pedagógico-musical são condições necessárias para que desenvolvam processos de educação musical no contexto escolar, junto aos seus alunos.

No entanto, faz-se necessário destacar que o nível de exigência da formação musical e pedagógico-musical de um professor unidocente não pode ser comparado ao de um professor de música licenciatura, valendo-se também, para o exercício da docência em educação musical. O que compete ao professor unidocente é o envolvimento com os conhecimentos em música, de modo a conferir a este profissional a possibilidade de conduzir propostas de atividades musicais significativas no contexto escolar aos seus alunos, visando um trabalho integrado com o professor licenciado em música, pois o “[...] papel do professor-pedagogo não é o de substituir o professor especialista, mas, ao contrário, é dessa parceira que poderão frutificar experiências enriquecedoras no ambiente escolar” (REQUIÃO, 2019, p. 111).

Referente às minhas experiências e envolvimento com os professores unidocentes durante a formação acadêmico-profissional, tive a oportunidade como Mestranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) RS, de participar da atividade de Docência Orientada I. Na UFSM a disciplina de Educação Musical compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia Noturno em disciplina de 60h.

A atividade de Docência Orientada I possibilitou-me conhecer a realidade vivenciada pelas alunas do curso de Pedagogia Noturno. A maioria das estudantes enfrentava constantemente a longa jornada de trabalho durante o dia e de estudos durante a noite. Eram estudantes trabalhadoras, que lidavam com os desafios que se estabeleciam ao cursar a disciplina de Educação Musical. O desenvolvimento destas funções acabava desencadeando desgastes físicos (cansaço, estresse, desânimo, fome, sono). No entanto, estavam sempre na aula.

No contexto vivenciado na disciplina de Educação Musical do curso de Pedagogia Noturno da UFSM, comecei a observar os comentários das estudantes.

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno – UFSM

(continua)

Versão: 2007			
Semestre	Disciplinas	Carga Horária	Classificação
1°	História da Educação	60h	Obrigatória
	Introdução à Pedagogia	60h	Obrigatória
	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	30h	Obrigatória
	Psicologia da Educação I	60h	Obrigatória
	Sociologia da Educação I	60h	Obrigatória
	Ped I – Educação, Tempos e Espaços	30h	Disciplina Complementar
2°	Filosofia da Educação I	60h	Obrigatória
	História da Educação Brasileira	60h	Obrigatória
	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	30h	Obrigatória
	Políticas Públicas na Educação Básica	60h	Obrigatória
	Psicologia da Educação II	60h	Obrigatória
	Ped II – Conhecimento e Educação	30h	Disciplina Complementar
3°	Educação Especial: Fundamentos	30h	Obrigatória
	Filosofia da Educação II	60h	Obrigatória
	Gestão da Educação Básica	60h	Obrigatória
	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	60h	Obrigatória
	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	60h	Obrigatória
	Ped III – Contextos e Organização Escolar	30h	Disciplina Complementar
4°	Didática	60h	Obrigatória
	Educação Especial: Processos de Inclusão	30h	Obrigatória
	Pesquisa em Educação IV: Projeto	60h	Obrigatória
	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	60h	Obrigatória
	Sociologia da Educação II	60h	Obrigatória
	Ped IV – Educação em Diferentes Modalidades	30h	Disciplina Complementar
5°	Comunicação em Língua Portuguesa	30h	Obrigatória
	Contextos Educativos na Infância	60h	Obrigatória
	Currículo: Teoria e História	30h	Obrigatória
	Educação de Jovens e Adultos	60h	Obrigatória
	História e Educação I	60h	Obrigatória
	Oralidade, Leitura e Escrita	30h	Obrigatória
	Ped V – Prática Educativa I	30h	Disciplina Complementar
6°	Ciências e Educação I	60h	Obrigatória
	Contextos Educativos na Infância II	60h	Obrigatória
	Educação Matemática I	60h	Obrigatória
	Geografia e Educação I	60h	Obrigatória
	História e Educação II	30h	Obrigatória

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Noturno – UFSM

(conclusão)

7°	Ciências e Educação II	30h	Obrigatória
	Educação Matemática II	60h	Obrigatória
	Geografia e Educação II	60h	Obrigatória
	Literatura Infantil	30h	Obrigatória
	Organização da Ação Pedagógica	60h	Obrigatória
	Processos da Leitura e da Escrita I	60h	Obrigatória
8°	Artes Visuais e Educação	60h	Obrigatória
	Jogo Teatral e Educação	60h	Obrigatória
	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	90h	Obrigatória
	Processos da Leitura e da Escrita II	60h	Obrigatória
9°	Educação Física	30h	Obrigatória
	Educação Física e Movimento Humano	60h	Obrigatória
	Educação Musical	60h	Obrigatória
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150h	Obrigatória
	Jogo Teatral e Educação II	30h	Obrigatória
	Língua Portuguesa e Educação	60h	Obrigatória
10°	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150h	Obrigatória
	Libras	60h	Obrigatória
	Trabalho de Conclusão de Curso	60h	Obrigatória

Fonte: Site do Curso de Pedagogia Noturno da UFSM.

Por estarem no penúltimo semestre do curso, a maioria das estudantes trabalhadoras relatavam em aula sobre as práticas de inserção aos estágios que estavam realizando nas escolas. Argumentavam que muitas atividades musicais que foram expostas e desenvolvidas em aula estavam sendo utilizadas na prática do estágio supervisionado (ES) com a Educação Infantil.

A partir das narrativas produzidas em relação a essas práticas na escola, passei a questionar-me sobre a possibilidade da organização de um Grupo de Formação (GF) em música em conjunto com as estudantes trabalhadoras. Pensei em uma experiência formativa, onde pesquisadora e estudantes do curso de Pedagogia Noturno pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre a educação musical e seus processos de ensino na realização do ES.

Mas quais seriam as possibilidades de mediar um grupo de formação em educação musical, que potencializasse uma experiência significativa às estudantes, que trabalhavam durante o dia e estudavam durante a noite, do curso de Pedagogia Noturno da UFSM? Como mediar experiências musicais e pedagógico-musicais que

fizessem sentido a um grupo de estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno da UFSM?

Parti do pressuposto de que não seria fácil organizar um GF em educação musical junto às estudantes trabalhadoras, já que possuíam uma rotina diária em que conjugavam trabalho e estudo, onde o tempo disponível tornava-se um elemento precioso para tentar relaxar, conviver com a família, realizar as tarefas da casa e estudar. No entanto, pensei em uma formação que fizesse sentido às estudantes, no qual as discussões, reflexões e o desenvolvimento das atividades musicais pudessem potencializar ações docentes ao ES das estudantes trabalhadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Pensei na potencialidade de trocas de experiências que esta formação em educação musical pudesse trazer tanto para o ES quanto para as futuras práticas docentes que seriam conduzidas nas escolas pelas mesmas.

A escolha pelo ES nos AIEF se desenvolveu pelo fato de referirem-se aos “[...] cinco primeiros anos da etapa que sucede a Educação Infantil” (BELLOCHIO, DALLABRIDA, SPERB, 2017, p. 182), período que confere ao professor unidocente, uma exigência maior ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo junto aos seus alunos, diminuindo conseqüentemente, a presença da música.

Portanto, existe uma tendência natural que se desenvolve da EI aos AIEF sobre a presença da música. Especificamente, na Educação Infantil a música está presente enquanto experiência (cantar, percutir, brincar, explorar) e função (pano de fundo para o desenvolvimento de outras atividades, formação de filas, listagem de presença), já nos AIEF a presença da música tende a diminuir enquanto experiência, devido à exigência concedida às disciplinas de português e matemática (BELLOCHIO, DALLABRIDA, SPERB, 2017). Por isso a importância e o incentivo do desenvolvimento de uma formação em educação musical que considere o ES nos AIEF, período de construção da identidade docente destas futuras profissionais.

Diante das experiências vivenciadas no contexto da Docência Orientada I, no curso de Pedagogia Noturno, temas foram surgindo e passaram a problematizar o enfoque desta pesquisa: Música, Estudantes, Trabalho, Pedagogia e ES, originando-se, o tema: A construção da docência em música: Grupo de Formação com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno junto ao ES.

Frente o desenvolvimento de um GF pautado em uma metodologia de pesquisa-formação (JOSSO 2010a, 2010b, 2010c), na qual a pesquisadora forma e

é formado com as estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno, inquietações surgiram, originando-se a questão deste trabalho investigativo. **Como as estudantes trabalhadoras estabelecem relações e sentidos para a construção da docência em música no Grupo de Formação? Como se relacionam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no Grupo de Formação para o ES?**

A partir das questões o objetivo geral constituiu-se em **compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no grupo e como as articulam com a docência no ES.**

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

Entender a formação em grupo de estudantes trabalhadoras, como dispositivo potencializador às atividades de ES, no que tange à educação musical.

Compreender como o processo de formação musical e pedagógico-musical, em conjunto ao ES, é disparador de modos de pensar e realizar atividades de educação musical no ES.

Analisar o trabalho de Educação Musical e seus sentidos no contexto formativo para a docência no ES.

JUSTIFICATIVA

Destaco as pesquisas já realizadas pelo grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) da UFSM/RS, como parte da construção da justificativa do tema. No grupo de pesquisa, a problematização acerca da música na formação acadêmico-profissional, na formação continuada e nas práticas educativas de professores unidocentes, tem sido objeto de estudo de pesquisadores da área da Música e da Educação, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Pesquisas realizadas pelo grupo FAPEM

(continua)

Grupo FAPEM		
Educação Musical e Pedagogia		
Autor/Ano	Classificação	Enfoque da Pesquisa
Bellochio (2000)	Tese	Realizou uma investigação-ação junto às práticas musicais de estagiárias e professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Spanavello (2005)	Dissertação	Buscou compreender a formação musical no contexto da Pedagogia da UFSM e a relação existente entre as práticas educativas em educação musical com professores unidocentes egressos da UFSM.
Pacheco (2005)	Dissertação	Realizou uma investigação-ação junto à formação e as práticas pedagógico-musicais das professoras de Educação Infantil.
Correa (2008)	Dissertação	Realizou uma pesquisa acerca do Programa LEM: Tocar e Cantar buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, que haviam participado das oficinas.
Furquim (2009)	Dissertação	Procurou investigar a formação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do RS (período diurno/modalidade presencial).
Oesterreich (2010)	Dissertação	Investigou a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM, compreendendo como foi construída e implantada em seu currículo.
Werle (2010)	Dissertação	Realizou uma pesquisa com as estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM, para compreender de que forma as alunas potencializavam a música no processo de construção da docência.
Storgatto (2011)	Dissertação	Procurou investigar como as professoras unidocentes de uma determinada escola, localizada no município de Santa Maria (RS), concebem a educação musical em suas práticas de docência na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas pelos estagiários do Curso de Licenciatura em Música que acabam desenvolvendo práticas musicais em seu espaço.
Araújo Gabriela (2012)	Dissertação	Buscou investigar como se constituem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes a partir da organização de uma formação continuada realizada no espaço da escola EMEI Borges de Medeiros, além de compreender a função do grupo para o desenvolvimento profissional de cada professor.

Quadro 2 - Pesquisas realizadas pelo grupo FAPEM

(conclusão)

Sperb (2014)	Trabalho de conclusão de curso	Procurou compreender os sentidos, tensões e vicissitudes da Música na formação e nas práticas educativas de professoras em exercício na Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia da UFSM.
Dallabrida (2015)	Dissertação	Buscou compreender os sentidos atribuídos pelas alunas do curso de Pedagogia/Diurno da UFSM à educação musical em sua formação acadêmico profissional.
Ahmad (2017)	Tese	Procurou compreender o lugar da música na arena legal e os seus lugares na arena prática do curso de Pedagogia diurno da UFSM.
Moreira (2017)	Trabalho de conclusão de curso	Buscou compreender a escolha de músicas que compõem o repertório das práticas musicais de professoras unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da região de Santa Maria/RS.
Souza (2018)	Tese	Investigou a construção da docência virtual em Música dos professores formadores dos cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Weber (2018)	Tese	Buscou compreender o papel da confiança nas práticas pedagógico-musicais do professor de anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: Repositório Digital da UFSM.

As pesquisas têm problematizado os processos da educação musical na formação dos alunos do curso de Pedagogia, na formação continuada, nas práticas desenvolvidas na educação básica e na relação entre estagiários do curso de Licenciatura em Música com professores unidocentes.

No conjunto dos estudos já realizados no grupo FAPEM, busquei desenvolver um trabalho relacionado ao curso de Pedagogia Noturno da UFSM e refletir sobre a transversalidade existente entre a educação musical em curso noturno trazendo o contexto de estudantes trabalhadoras.

Ainda, quando me propus a problematizar as práticas educativas para o ES das estudantes trabalhadoras, procurei trazer implicações de um contexto diferente, **Pedagogia Noturno** para então se somar à pesquisa já realizada por Werle (2010) com a **Pedagogia Diurno**.

Além dos trabalhos apresentados e organizados no quadro acima, destaco a pesquisa de Corrêa (2013) que também foi produzida no grupo FAPEM, mas que

investigou com um grupo de alunas da Educação Especial em formação. Uma pesquisa que não está relacionada à Pedagogia, mas que se tornou referência para minha pesquisa, por ter mediado um grupo de formação em educação musical concomitante à formação acadêmico-profissional das estudantes da Educação Especial da UFSM.

As pesquisas encontradas no repositório digital da UFSM referentes ao grupo FAPEM são importantes, mas considerei a relevância de apresentar os demais trabalhos encontrados em páginas digitais da internet que possuem como base Pedagogia Noturno, Trabalho e Estudo, Educação Musical e Estágio Supervisionado. A busca foi realizada na página da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM²), na página da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM³), na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁴), no repositório digital LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS⁵), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC⁶), bem como artigos e trabalhos publicados em revistas indexadas.

Inicialmente destaco as pesquisas de Tavares (2010), Mesquita (2010) e Rodrigues G. (2016), as quais desenvolveram um trabalho com trabalhadores estudantes em um curso de Pedagogia Noturno. A primeira buscou investigar a formação das trabalhadoras/alunas do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) entre os anos de 2008 e 2009. A segunda buscou compreender as condições concretas do trabalhador/estudante do ensino superior noturno, no que se refere às possibilidades de acesso e permanência em duas Instituições de ensino superior de Goiânia, especificamente em curso de Pedagogia. E a terceira, buscou compreender os desafios e perspectivas profissionais de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores do curso de Pedagogia/Noturno da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trabalhos que se aproximaram ao tema desta pesquisa, mas que se diferenciaram por não tratar sobre o âmbito da educação musical. Já, Rodrigues P. (2014) examinou a diferença entre as condições e os perfis dos estudantes que lidavam

² Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/index.asp>>.

³ Disponível em: <<https://anppom.com.br/>>.

⁴ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

⁵ Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>.

⁶ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645>>.

com trabalho e estudo do período diurno e noturno do curso de Pedagogia da Instituição Pública do estado do Rio de Janeiro.

Rocha (2016) também considerou algumas questões sobre o trabalhador/estudante, argumentando que estes acabavam sofrendo com a dupla rotina de trabalho e estudo, enfrentada muitas vezes no contexto Brasileiro. Um sofrimento que acabava se desenvolvendo por inexistir leis sólidas que defendiam e amparavam o mesmo. Maranhão (2015, p. 7) teve por objetivo “[...] conhecer a percepção dos estudantes sobre o ensino superior noturno [...]” da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os resultados encontrados apontaram que o ensino superior noturno da UFBA apresentava problemas estruturais no funcionamento e era incompleto e fragmentado quanto à pesquisa e extensão. O ensino era o único elemento que se desenvolvia no curso.

Outra pesquisa que versou sobre o âmbito do trabalho e estudo é Morato (2009), mas dimensionou este tema ao contexto da graduação em Música. Abordou a ação dos alunos estudantes do curso de Música Licenciatura que atuavam profissionalmente com música enquanto cursavam a graduação na área. Teve como objetivo geral compreender como os alunos foram produzindo e estabelecendo sentidos em sua formação acadêmico-profissional em música, enquanto estudantes/trabalhadores.

Além dos trabalhos mencionados, outras pesquisas têm se preocupado em investigar o ES na formação acadêmico-profissional de estudantes do curso de Pedagogia: (SILVESTRE, 2008; ARAÚJO GEIZA, 2010; ROSA, 2010; BORSSOI, 2012; MEDEIROS, 2013; PEDRO, 2013; CARVALHO, 2014; ENDERLE, 2014; OLIVEIRA M., 2016; CHRISTOVAM, 2017; entre outros).

Destes, destaco a pesquisa de Silvestre (2008, p. 7) que teve como objetivo geral “[...] a análise e apreensão dos significados e sentidos de alunas do curso de Pedagogia, sobre as práticas de ensino supervisionadas”. Ao final da dissertação apresentou propostas para a construção de projetos pedagógicos quanto à concepção e forma dos estágios supervisionados em cursos de formação acadêmico-profissional de professores.

Além das pesquisas do grupo FAPEM, outros trabalhos também tematizam pesquisas sobre os temas Música e Pedagogia: (HENRIQUES, 2011; SALGADO, 2013; RAMALHO, 2016; FACCIO, 2017). Henriques (2011) buscou conhecer as propostas, os desafios e necessidades do ensino da educação musical em cursos

de Pedagogia do Estado de São Paulo. A pesquisa evidenciou a “[...] necessidade de rever as metodologias de ensino desses cursos, no que se refere aos requisitos para a formação adequada de seus professores, espaços e finalidades” (Ibid., p. 9).

Salgado (2013) procurou “[...] refletir sobre as percepções e/ou representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música” (Ibid., p. 8). Os resultados obtidos apontaram para as dificuldades encontradas na formação das professoras-estudantes referentes ao ensino de música e no ambiente de trabalho desenvolvido pelas mesmas.

Ramalho (2016) buscou investigar “[...] se e como um processo formativo poderia levar o pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo em educação musical” (Ibid., p. 7). A pesquisa revelou autonomia no trabalho com música dos professores não especialistas que realizaram as oficinas pedagógicas.

A pesquisa de Faccio (2017) teve por objetivo “[...] analisar o trabalho de Música desenvolvido por professores de Educação Infantil em escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior paulista” (Ibid., p. 9). Os resultados indicaram que a música era utilizada pelos professores sem intencionalidade e planejamento.

A despeito dos trabalhos de pesquisa mencionados, muitos possuem uma relação próxima mas nenhum abordou, de forma concomitante os temas: **GF, Pedagogia Noturno, Trabalho Estudo, Educação Musical e ES**. Desta forma, intensificou-se a importância desta pesquisa de mestrado, por ser a primeira a abranger de forma direta um GF em educação musical pensada para/no ES das estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno da UFSM.

Uma formação em grupo pautada nos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais às estudantes trabalhadoras buscando potencializar o desenvolvimento da prática pedagógico-musical e o desenvolvimento humano. Pensei em uma formação que não fosse concebida unicamente como produção para o desenvolvimento de conhecimentos, mas que pudesse ser compreendida e desenvolvida para além desta função e entendimento. Conforme Biesta (2013) precisa-se refletir em uma formação mais humana, onde a educação está expressa no ser humano como “sujeito” e não como um “objeto”. O autor atribui que a educação não tem a função de treinar ou moldar o homem, mas de conferir-lhe a “vinda ao mundo”.

Esta pesquisa diferenciou-se das demais que abrangeram Pedagogia Diurna e formação em grupo, por entender que o contexto, a realidade, as ideias, os

pensamentos, as reflexões, as problematizações foram outras. Especificamente apresentou o envolvimento com estudantes da Pedagogia Noturno, alunas que enfrentaram a rotina do trabalho e do estudo diariamente. Estas implicações constituíram a base que conduziu o desenvolvimento do trabalho investigativo desta pesquisa, configurando-se em uma ordem distinta, caracterizante e diferenciadora.

Contudo, além das considerações mencionadas, esta pesquisa tornou-se justificável por

- Apresentar um tema complexo e inovador, já que poucas pesquisas procuraram investigar especificamente sobre o tema em questão.
- Refletir de maneira específica, sobre a realidade do estudo e do trabalho enfrentada pelas estudantes do curso de Pedagogia Noturno da UFSM.
- Organizar um GF em educação musical com estudantes trabalhadoras, para que através de atividades práticas e diálogos as estudantes pudessem aprofundar e potencializar seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e, ainda, transformarem-se enquanto sujeito no mundo.
- Desenvolver formação musical e pedagógico-musical que potencializou uma ativa e crítica reflexão sobre o ensino de música para/no ES às estudantes trabalhadoras, de forma que a disciplina de música pudesse estar presente nas práticas educativas das estagiárias enquanto área de conhecimento.
- Obter conhecimento de significados que a música produziu às estudantes/trabalhadoras a partir de um GF para/no ES.
- Refletir sobre as próprias práticas educativas em educação musical enquanto professora, investigadora e formadora, de forma a propiciar novas propostas pedagógico-musicais a demais educadores.
- Apresentar possíveis subsídios para o desenvolvimento e ampliação de novos projetos de formação de professores em educação musical, para serem constituídos por Universidades e outras instituições.

CAPÍTULO I

1.1 UM CONTEXTO

1.1.1 Cursos Noturnos no Brasil e a Pedagogia

A presença do ensino noturno no Brasil surgiu com a escola de São Bento criada em 1860 no Maranhão, em que o ensino era para a educação de adultos (TERRIBILI FILHO, 2007; TERRIBILI FILHO, NERY, 2009). As escolas noturnas foram criadas por iniciativa particular, e tinham como objetivos a alfabetização de adultos e ensino profissional. Mas, “[...] as escolas noturnas criadas em 1860 e 1870 para a educação de adultos não sobreviveram, em função da mínima valorização atribuída à elas” (TERRIBILI FILHO, 2007, p. 46). Muitas foram as reclamações constituídas às escolas em razão de não terem oferecido os benefícios esperados, inclui-se aqui a ampliação de um ensino de qualidade e de oportunidades.

Conforme Terribili Filho e Nery (2009), posteriormente, com a reforma educativa de 1878 (Lei 7.034 de 6 de setembro de 1878) as escolas noturnas para adultos voltam à tona. “Neste período, começa-se a difundir a ideia de que a educação era componente do progresso, e que a eleição direta com restrição de voto ao analfabeto trazia valorização àqueles que soubessem ler e escrever” (Ibid., p. 69). Assim, ao longo da história, vagorosamente, foi se desenvolvendo o ensino noturno no Brasil, o que decorre de reivindicações e manifestações populares, além do forte apoio e ação do estado quanto à regulamentação do curso (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009).

Com relação ao ensino superior noturno, somente em 1960 tem-se a abertura de faculdades no período noturno, em instituições particulares (MARANHÃO, 2015). As mesmas foram criadas para atender os excedentes estudantes dos anos de 1960, onde eram aprovados em vestibulares de Universidades Públicas e, que por sua vez, não eram acolhidos por falta de vaga (TERRIBILI FILHO, NERY, 2009; OLIVEIRA, BITTAR, LEMOS, 2010).

Terribili Filho (2007) considera que existem dois marcos importantes que se desenvolveram ao longo da história com relação ao ensino noturno no Brasil; a constituição Brasileira de 1988 e a Constituição Paulista de 1989. A primeira

constituição aborda, pela primeira vez, o ensino noturno e, a segunda determina que as “[...] universidades públicas estaduais devem ofertar no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total de vagas oferecidas” (Ibid., p. 48). Atualmente a oferta de um terço das vagas em cursos noturnos das universidades públicas ainda está em vigor pela Lei do Plano Nacional de Educação n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Faz-se necessário ressaltar, que o texto que se reportava ao ensino superior da constituição Paulista de 1989 foi ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo obrigatória a oferta de cursos noturnos nas instituições públicas, exigindo por sua vez, os mesmos padrões de qualidade do ensino diurno (TERRIBILI FILHO, 2007; MARANHÃO, 2015).

A partir das considerações apresentadas, pode-se perceber que o ensino noturno se desenvolveu em virtude de uma regulamentação governamental, além de exigências, pressões e alunos excedentes. No entanto, atentando-se especialmente às instituições de curso superior noturno, outras questões se desenvolveram ao longo da história nas últimas décadas.

Observou-se um aumento de estudantes com particularidades e características próprias nas instituições superiores de ensino noturno, como o gênero, faixa etária, classe social, desenvolvimento do trabalho, atividades diárias, atributos pessoais, entre outros. Conforme Maranhão (2015, p. 16-17),

Há nuances sobre o ensino superior noturno e sua população estudantil que se revelam com muita heterogeneidade, entre elas as histórias de vida, as experiências no mundo do trabalho, as relações anteriores ao ensino superior travadas com a educação, a situação de classe social, os objetivos para a formação acadêmica e a visão de mundo e de sociedade.

A heterogeneidade que se revela no ensino superior noturno está atrelada à democratização de acesso a formação acadêmico-profissional. O ensino superior desde sua origem esteve reservado para uma pequena parcela da população brasileira, no entanto, a “[...] partir de 2003, políticas públicas⁷ foram postas em prática à expansão e à interiorização do acesso ao ensino superior [...]” (ZAGO,

⁷ “Políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior: (1) 2004: Programa Universidade para Todos (Prouni); (2) 2005: Universidade Aberta do Brasil (UAB); (3) 2007: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (4) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)” (ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016, p. 149).

PAIXÃO, PEREIRA, 2016, p. 148-149), aumentando de forma expressiva o número de estudantes universitários originários de classes sociais, historicamente excluídos desse nível de ensino.

Os estudantes das classes sociais menos favorecidas, foram conquistando oportunidades de ingressar em um curso de nível superior, de forma a romper com a posição de classe e de exclusão social do contexto familiar em que se inseriam (ZAGO, 2006; OLIVEIRA, BITTAR, LEMOS, 2010; BROCCO, ZAGO, 2014). Muitos estudantes são filhos de pais com baixa renda e que tiveram escolaridade de curta duração, na maioria dos casos, os primeiros anos escolares (ensino fundamental) e, em raras às vezes, o ensino médio (BROCCO, ZAGO, 2014).

O ingresso no ensino superior para este grupo de estudantes representava uma conquista grandiosa, uma vitória. Estes estudantes podem ser denominados de “universitários de primeira geração”, pois são os primeiros a conquistar o espaço acadêmico entre seus familiares (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

São sujeitos detentores deste direito, mas que por diversas razões o ensino superior era uma **utopia**. O nível máximo de escolarização destas famílias era o Ensino Médio. Assim, a pluralidade em sua totalidade, possibilitada pelo ingresso de **universitários de primeira geração** da família passa a constituir o espaço acadêmico. (SCHUH, 2017, p. 58-59, grifo nosso).

Estes estudantes universitários de primeira geração, oriundos de um contexto familiar de baixa renda são evidenciados, significativamente, sendo alunos em cursos superiores noturnos. Grande parte das vezes, trabalham durante o dia e estudam a noite. O trabalho diurno é sustento pessoal ou para ajudar no orçamento familiar.

Nos cursos de Pedagogia/Noturno é comum se ver estudantes trilharem caminhos em que devem lidar com os mundos do trabalho e do estudo. O objetivo de tal caminhada surge em busca de melhores condições financeiras, aliada a uma formação profissional.

Rodrigues P. (2015) analisou as diferenças entre as condições de estudo dos turnos diurno e noturno de alunos do curso de Pedagogia em uma instituição pública do estado do Rio de Janeiro e identificou desigualdades de oportunidades de formação em ambos os turnos. Os dados de pesquisa apresentados apontam para “[...] as dificuldades dos cursos de formação docente em pedagogia, de atender as

especificidades de seu alunado, em especial aqueles que são trabalhadores” (RODRIGUES P., 2015, p. 11). Conforme os dados levantados,

[...] 72,7% dos estudantes do noturno trabalham. Entre estes, 38,1% são professores e outros 18,1% trabalham na área da educação. Entre os estudantes do curso diurno, apenas 23,7% trabalham. Entre os que trabalham pela manhã, o interessante é que 53,1% são professores e outros 18,8% atuam na educação. (RODRIGUES P., 2015, p. 5).

Existe um número considerável de estudantes do noturno que trabalham, comparado aos estudantes do diurno. Dos 72,7% estudantes que estudam à noite e que trabalham durante o dia, “[...] 48,5% trabalham em regime de tempo integral [...]” (RODRIGUES P., 2015, p. 5). Conforme a autora, devido a escassez de tempo, os alunos precisam negociar o horário de estudo e de trabalho, bem como atrasos ou saídas antecipadas das aulas.

Esta realidade de trabalho dos estudantes do curso de Pedagogia/Noturno também é apresentada na pesquisa de Tavares (2010) na qual é evidenciado que os estudantes não possuem condições financeiras desejáveis para viver e se manter, o que acarreta a obrigatoriedade do desenvolvimento de um trabalho remunerado durante o dia. Tavares (2010) entende que o significado de estudar e trabalhar quando se é obrigado, se torna um sofrimento. Isto se desenvolve majoritariamente entre estudantes de baixa renda.

No entanto, a vinculação feita entre estudo e trabalho, provoca uma série de problemas no que diz respeito à vida pessoal, acadêmica e profissional. Tavares (2010) enfatiza que “[...] do trabalhador-estudante oriundo da realidade material precária, de baixos salários, longas jornadas de trabalho e estudo são roubados quase todos os tempos de lazer e (re)criação” (Ibid., p. 42)”. O estudante que trabalha não possui, na maioria das vezes, momentos diferentes da rotina trabalho e estudo, devido a falta de tempo.

A inexistência de tempo suficiente para relacionar os dois campos, de estudo e de trabalho, se refletem na rotina dos estudantes. Assim como Rodrigues P. (2015) destacou, Tavares (2010) também apresenta a escassez de tempo e a conciliação de horários dos estudantes. A jornada “[...] estressante do trabalho e do estudo pode levar a processos de adoecimentos” (TAVARES, 2010, p. 54), por apresentarem rotinas nas quais o trabalho gera sobrecarga humana. Das condições que favorecem as péssimas condições de saúde são a má alimentação, a falta de

condições favoráveis para uma boa noite de sono, a inexistência de lazer e de tempo, nível de estresse elevado, trabalho excessivo, preocupações e cansaço.

Estes fatores são vividos em sua concretude pelos alunos que optam por melhores condições de vida. Vão em busca de uma qualificação profissional, que precisa estar vinculada ao exercício do trabalho para manter sua subsistência. Diante de tal situação, os órgãos superiores educacionais precisam estabelecer sistemas de organização próprios para atender em seus cursos superiores noturnos a demanda de estudantes que trabalham. Segundo Rodrigues P. (2015, p. 17),

Os indicadores dos órgãos oficiais de educação sempre se apresentam de forma genérica no quesito população estudantil da educação superior, diferenciando-a apenas da educação básica ou técnica. Não apresentam indicadores específicos sobre cada turno do ensino, difundindo-se uma ideia de que o segmento da educação superior é o mesmo para todos os estudantes e fazendo com que políticas de educação, que surgem com base nessa ideia, considerem a falsa homogeneidade como uma realidade.

É preciso o fomento de políticas públicas para que o estudante que convive com as exigências do estudo e do trabalho possa se manter no curso pois, não basta a ampliação de acesso ao ensino superior às classes de baixa renda se a exclusão acaba acontecendo no interior do sistema de ensino, pelo fato destes estudantes não conseguirem manter sua permanência e investir em processos de sustentação da própria formação (VITELLI, 2014, ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016; FILIPAK, PACHECO, 2017).

1.1.2 Definições às estudantes da Pedagogia/Noturno da UFSM

O trabalho é uma atividade que se conjuga junto à realidade das estudantes do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, além de ser uma realidade que se apresenta em outros cursos superiores noturnos. Em um nível cada vez maior, verifica-se a existência de estudantes brasileiros que desenvolvem uma relação com trabalho e estudo.

Nesta pesquisa o conceito de trabalho é entendido como um meio de produção, uma atividade que gera salário permitindo ao indivíduo manter sua subsistência ou contribuir com o sustento da família. A modalidade do trabalho é entendida como sinônimo de emprego (OLIVEIRA, SILVEIRA, 2012), ou seja, a

organização de uma atividade produtiva que gera alguma remuneração. Este trabalho pode ser desenvolvido no âmbito formal ou informal.

O trabalho formal é entendido como aquele indivíduo que exerce uma função e que é regido por um empregador, regulado pelo direito do trabalho, com carteira assinada. O trabalho informal seria em contrapartida, como uma forma de trabalho autônomo, destituído dos direitos trabalhistas.

Em função da realidade de estudantes do ensino noturno alguns conceitos são definidos em trabalhos acadêmicos. Conforme Romanelli (1995) apresentam-se três categorias: o estudante em tempo integral, o estudante/trabalhador e o trabalhador/estudante. A primeira categoria, estudante em tempo integral, é fundamentada por aquele estudante que se dedica exclusivamente aos estudos, onde os gastos adquiridos são mantidos pela família. A segunda categoria, estudante/trabalhador, é destacada pelo estudante que trabalha, mas que continua sendo mantido parcialmente pela família. “Como trabalhador, desempenha suas atividades no presente sem grande envolvimento com a empresa, pois, em termos profissionais, o futuro é pensado a partir da qualificação a ser obtida na universidade” (Ibid., p. 454). E a terceira e última categoria, trabalhador/estudante, é aquele que independe financeiramente da família. Segundo Romanelli (1995, p. 454-455) esta,

condição é vivida pelo jovem estudante quando a família não tem recursos financeiros para mantê-lo integral ou parcialmente ou quando, mesmo dispondo de condições econômicas, não considera prioritário o investimento na escolarização prolongada dos filhos' [...] 'a continuidade de seus estudos depende essencialmente de sua disposição e de suas aspirações, embora ele possa receber estímulos e incentivos da família. Neste caso, não é o estudante que trabalha, mas é o trabalhador que estuda.

Terribili Filho (2007, p. 60) amplia e atualiza estes conceitos, “[...] desvinculando-as da dependência econômica da família [...]”, já que existem financiamentos estudantis desenvolvidos por órgãos públicos, instituições bancárias privadas, financiamentos de universidades públicas, (apoio moradia, bolsas de estudo), entre outros.

(1) estudante: a pessoa que só estuda, independentemente do período de suas aulas; sua subsistência não é necessariamente exclusiva de apoio familiar, **pois pode contar com financiamento estudantil, bolsa de estudo, programas sociais de governo e/ou de universidades públicas, etc.**; (2) estudante-trabalhador: o jovem que tem o estudo como principal atividade, porém, exerce alguma atividade remunerada, podendo ser

estágio, trabalho formal, informal ou temporário; **o termo não indica que tenha necessariamente dependência financeira da família**, mas sim, que sua formação superior é sua prioridade; outro aspecto relevante é que sua atividade profissional momentânea pode ou não estar vinculada à área de atuação pretendida pelo estudante quando da conclusão do curso de graduação; e, (3) trabalhador-estudante: a pessoa que já tem como atividade primária o trabalho, mas que busca através de um curso de graduação, a complementação de conhecimentos, ou mesmo, um diploma para aprimorar sua qualificação profissional ou para ascender na empresa em que trabalha. O trabalhador-estudante **pode receber incentivo financeiro da família ou da empresa para a qual trabalha**, ou seja, **não indica que seja totalmente independente do ponto de vista financeiro**. (TERRIBILI FILHO, 2007, p. 61, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Modesto (2012) define estudante/trabalhador e trabalhador/estudante. Na primeira definição o sujeito que estuda e trabalha mantém o foco em seus estudos, sendo o trabalho uma consequência e não uma necessidade, no segundo, o sujeito também estuda e trabalha, mas seu foco se mantém no trabalho e, o estudo se torna algo condicionante, apresentando-se como uma contingência.

Já a definição atribuída por Maier e Mattos (2016) vai ao encontro com o pensamento de Romanelli (1995), definindo ao conceito de trabalhador/estudante como aquele que “[...] independe financeiramente e colabora para o orçamento doméstico. A família não dispõe de recursos para mantê-lo” (MAIER; MATTOS, 2016, p. 180). No entanto, o estudo se torna projeto agregado ao exercício diário do sujeito trabalhador, sendo este capaz de desenvolver tal projeto com suas próprias condições financeiras.

Estudante e Trabalhador: questões legais no âmbito formal

Tratando-se em específico ao regime brasileiro, verifica-se a ausência de uma regulamentação legislativa ao estudante trabalhador. De acordo com Rocha (2016), duas leis merecem destaque, ainda que não se referem ao trabalhador/estudante e/ou estudante/trabalhador, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – *Estatuto da Criança e do Adolescente* e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica*. A primeira regulamenta à criança e ao adolescente uma proteção integral, atribuindo aos adolescentes, a partir dos 14 anos de idade, a trabalharem como jovens aprendizes, “[...] com oferta de ensino noturno regular, como forma de não prejudicar o pleno desenvolvimento de seu processo de

aprendizagem escolar” (ROCHA, 2016, p. 31). E a segunda Lei traz orientações particulares relacionados aos princípios da educação, preparando e orientando os sujeitos para o mundo do trabalho.

Além dos regulamentos tratados acima, a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 aborda aos servidores públicos federais que estudam uma flexibilidade de horários do trabalho. Conforme a mesma, no Art. 98 estabelece-se que “[...] será concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo” (BRASIL, 1990). Este artigo recebe um complemento, atribuindo “[...] que será exigida a compensação de horário no órgão ou entidade que tiver exercício, respeitada a duração semanal do trabalho” (BRASIL, 1990). Neste sentido, os servidores estudantes precisam compensar o horário de modo a não gerar prejuízos ao exercício do cargo.

Diante de tais considerações, pode-se ressaltar a limitação das regulamentações existentes no Brasil, inexistindo aprofundamento as questões referentes aos conceitos. Como foram destacadas, as únicas leis que mencionam sobre trabalho e estudo, o fazem de maneira supérflua. Além disso, em se tratando da Lei n. 8.112/90, a consolidação da mesma, ainda que superficial, estende-se somente aos servidores públicos federais que estudam, inexistindo uma legislação que beneficie os demais trabalhadores.

Rocha (2016) define que existe a necessidade de uma legislação que aborde em específico a questão do trabalhador/estudante no Brasil, tornando possível a conciliação das duas atividades, pois sem a devida proteção, o trabalhador pode deixar para uma última instância o desenvolvimento dos estudos.

Embora exista uma precariedade de leis que regem o presente tema no Brasil, isso não se refere a nível internacional. Segundo Vargas (2013) e Rocha (2016), Portugal é um país que se destaca quanto ao desenvolvimento de uma Constituição Federal que garante o acesso à educação e define um estatuto específico para o trabalhador/estudante no código do trabalho. Conforme a Lei n. 7, de 02 de dezembro de 2009, disposta no Art. 89 do código do trabalho daquele país.

1 - Considera-se trabalhador-estudante o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses.

2 - A manutenção do estatuto de trabalhador-estudante depende de aproveitamento escolar no ano letivo anterior. (PORTUGAL, 2009, p. 32).

Este estatuto deixa evidente o conceito estabelecido, atribuindo que o trabalhador que frequentar qualquer nível de ensino, define-se como tal. O único detalhe a ser examinado é que o trabalhador deve ter um bom desempenho escolar relacionado ao ano letivo anterior.

Diante da realidade existente em Portugal, pode-se compreender que o sistema brasileiro também poderia implementar políticas públicas que protejam os cidadãos de nosso país.

A ausência de políticas e legislação específica sobre a situação do trabalhador-estudante e do estudante-trabalhador não pode mais ser ignorada, principalmente em contraste com os exemplos concretos de outros países visando tratar de forma mais humana e justa a condição peculiar destes estudantes, em que pesem todas as dificuldades que certamente enfrentam nesse mister. (VARGAS, 2013, p. 15).

As dificuldades são imensas, portanto, buscar subsídios para defender a classe dos sujeitos que enfrentam a dupla rotina se torna necessário. Também, além da ausência de políticas públicas no Brasil que rejam o devido tema, outra questão se desenvolve, é que na maioria das vezes o ensino superior contempla o estudante que possui o tempo integral e não o que enfrenta a realidade do trabalho e do estudo (VARGAS, 2013). “Assim, para além das políticas de incentivo material à permanência do estudante, defendemos que o país passe a pensar em políticas que racionalizem a operacionalização dos estudos superiores de jovens trabalhadores” (VARGAS, 2013, p. 15).

Estudante e trabalhador de âmbito informal

O trabalhador de âmbito informal surge devido aos altos índices de desemprego, da dificuldade de obter um emprego com carteira assinada (ALMEIDA, CARMO, SILVA, 2013). O trabalho informal pode ser desenvolvido com a venda de artesanatos, comida, roupas, serviços esporádicos, dentre outros.

Esta forma de trabalho acontece em espaços informais. Neste sentido, o estudante trabalhador tem uma flexibilidade maior de dias e horários para o desenvolvimento do trabalho. Este trabalhará conforme suas necessidades e possibilidades.

Depois de ter elencado algumas considerações sobre o contingente trabalhador/estudante e estudante/trabalhador em âmbito formal e informal, emprego na pesquisa o termo estudantes trabalhadoras.

Este conceito foi tomado por considerar que o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM é marcado pela ampla presença de mulheres onde o grande predomínio são mulheres que estudam à noite e trabalham durante o dia, na maioria dos casos pela manhã e pela tarde. Mulheres que ainda representam a primeira geração de estudantes do Noturno, tendo em vista que esse curso na UFSM tem seu início em 2005.

1.1.3 Pedagogia/Noturno da UFSM e Educação Musical

O curso de Pedagogia da UFSM, com habilitação para formação de professores de Educação Infantil e AIEF existe desde o ano de 1984 e em agosto de 2005, no segundo semestre, foi implantado o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM sendo denominado de “Curso de Pedagogia-Licenciatura em Anos Iniciais – Noturno”. O curso noturno decorreu da “[...] necessidade de expansão de vagas nas instituições Públicas de Ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 1).

Neste processo, formou-se um consenso entre professores, alunos e ex-alunos para que a proposta curricular da Pedagogia - diurno fosse reorganizada de modo a atender as novas demandas sócio-educacionais que estavam surgindo. Houve a “[...] compreensão de que o curso de Pedagogia devesse existir nos turnos diurno e noturno, aproveitando ao máximo o espaço físico do Centro de Educação.” (Ibid., p. 1). Desde 2005, o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM obteve uma infraestrutura administrativa (coordenação, secretaria, colegiado) própria, além de um sistema organizacional pedagógico, organizado e operacionalizado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

Em 2006, houve uma reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia/Noturno tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), Parecer CNE/CP (2006). A partir da reformulação da matriz curricular, o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, fundamenta-se, primeiro, pela “[...] necessidade de expansão de vagas na UFSM e pela necessidade de possibilitar aos trabalhadores do diurno o ingresso no ensino superior público”

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 1). Segundo, pelas adequações curriculares estabelecidas. Existe uma “[...] dinâmica formativa flexível e diferenciada entre o curso diurno e noturno [...]” (Ibid., p. 1). As disciplinas ofertadas em ambos os cursos não são as mesmas. Terceiro, por “[...] destacar a unidade na diversidade entre o curso noturno e diurno [...]” (Ibid., p. 1). “A unidade decorre das competências do profissional pedagogo a ser formado. A diversidade decorre da oferta do turno, do tempo, dos temas articuladores, das disciplinas e das características dos alunos que ingressam no curso” (Ibid., p.1). Quarto, por apresentar um perfil de aluno que trabalha durante o dia e que estuda durante a noite. E quinto, por apresentar um período de tempo maior para a formação, estabelecendo-se cinco anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM constitui-se a partir de três núcleos. O núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

Para o curso de Licenciatura em Pedagogia (noturno), definiu-se que os conteúdos curriculares, são organizados conforme estes núcleos, de modo que, as disciplinas que os compõem, possuem a mesma nomenclatura, carga horária e programa das disciplinas do curso diurno, embora sendo distribuídas em semestres diferentes, considerando as peculiaridades da proposta do curso noturno. Desta forma, muito embora sendo as mesmas disciplinas, estão articuladas por temas e, em semestres diferentes do curso diurno o que configura uma identidade própria para o curso noturno. Por isso, o sentido de ser da disciplina é determinada no conjunto da organização curricular dos semestres pelo movimento dos temas articuladores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 2).

Os núcleos do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM estão estruturados de uma forma não linear, interdisciplinar e flexível, apresentando uma organização curricular própria, de forma a atender os perfis e as características dos estudantes. O curso de Pedagogia/Noturno da UFSM visa a atender os estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, busca propiciar a oportunidade de formação acadêmico profissional aos professores que estão em serviço e procura oferecer oportunidades de uma “[...] formação superior para os profissionais de diferentes setores da sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 2).

Em específico, o Núcleo de Estudos Básicos é composto por conteúdos necessários à formação pedagógica do aluno. Todas as disciplinas que compõem

este núcleo são obrigatórias. Entre elas apresenta-se a disciplina de Música, que possui a nomenclatura de Educação Musical (MEN - 1180) sendo ofertada no nono semestre do curso de Pedagogia/Noturno, com a carga horária de 60h. Ter a disciplina de Educação Musical como obrigatória na matriz curricular do curso de Pedagogia/Noturno é significativo. A disciplina no noturno orientou-se pelas disciplinas do diurno, cujo espaço existe há quase 35 anos.

O núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é composto por algumas disciplinas obrigatórias e pelas disciplinas complementares de graduação (DCGs). Basicamente as disciplinas que compõem este núcleo possuem a função de complementar o núcleo de estudos básicos. As DCGs são concebidas neste núcleo, para a possibilidade de aprofundamento em determinadas áreas como “educação física, artes, **música**, saúde, letras, ciências, matemática, história, geografia, ciências da terra, administração, filosofia, direito, psicologia, dentre outros” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 4-5, grifo nosso), que o acadêmico poderá escolher, obedecendo seus desejos e preferências. Desta forma, o estudante “[...] possui ao seu dispor um total de 210 horas para aprofundar seus estudos seja em disciplinas que serão ofertadas regularmente no horário de seu curso ou em outros centros e cursos” (Ibid., p. 5).

No que tange à área de Música, esta foi conquistando espaço no Centro de Educação da UFSM. Diferentes projetos foram disponibilizados de forma a oferecer experiências musicais e pedagógico-musicais aos estudantes universitários e à população em geral, como afirmam Oesterreich e Garbosa (2014). Destacam-se o “Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música” atualmente encerrado e o projeto “Programa LEM: Tocar e Cantar”, ainda ativo.

O projeto “Programa LEM: Tocar e Cantar” que está em desenvolvimento, fundamenta-se na organização de oficinas de música que buscam contribuir para a formação musical e pedagógico-musical de alunos e ex-alunos de diferentes cursos da UFSM, especialmente ao curso de Pedagogia e ao curso de Música - Licenciatura.

E, por fim, o núcleo de estudos integradores é composto pelas disciplinas de práticas educativas (PEDs), as atividades complementares de graduação (ACGs) e, os estágios curriculares supervisionados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

A trajetória da música nos cursos de Pedagogia da UFSM contempla e potencializa a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes que serão futuros professores unidocentes, possibilitando o entendimento da música como área de conhecimento a ser desenvolvida e mantida em parceria com os professores específicos da área na educação básica.

Esta formação propiciada pelo curso de Pedagogia/Noturno da UFSM só tem a contribuir com o desenvolvimento de vivências e experiências musicais que ao serem internalizadas pelos alunos, poderão ser empregadas futuramente em sala de aula, onde a educação musical poderá não ser concebida como uma atividade recreativa, ou como suporte metodológico para alfabetizar e/ou desenvolver outras áreas do conhecimento (matemática, português, geografia, história, entre outros).

1.2 PEDAGOGIA, UNIDOCÊNCIA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO

1.2.1 A Pedagogia e a construção da docência

A formação de professores, pensada em instituições superiores de ensino, basicamente em cursos de Licenciatura, fundamenta-se em um dos dispositivos importantes e relevantes para o desenvolvimento da docência. Em específico, trago para a discussão, o curso de Pedagogia Licenciatura que é orientado pelas DCNP n.1/2006 para desenvolver o exercício da docência como a base profissional do pedagogo, articulando-se a esta, a gestão e a produção de conhecimento. A docência se torna um dos objetivos centrais na formação do professor para a Educação Infantil e AIEF.

A docência

[...] se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. (SOARES, CUNHA, 2010, p. 23).

O termo docência carrega consigo a ação de ensinar e de aprender, uma atividade própria e que caracteriza a atividade profissional do professor. A definição vai ao encontro com o que as DCNP definem como docência (BRASIL, 2006). Esta é

tida como ação “educativa” envolvida com o “processo pedagógico” intencional de forma a desenvolver os “[...] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, CNE/CP n.1/2006, p. 5).

Com base nos professores da educação infantil e AIEF, Bellochio e Souza (2017) destacam que estes ao desenvolverem em ação profissional unidocente, os diferentes campos de conhecimento, constroem, aos poucos, um modelo próprio de ser docente. Esse modo particular de ser, é entendido pelas autoras como “unidocência”. O “uni” remete a uma qualificação e a uma quantificação, então

o significado de “uni” parece mais completo e coerente com os modos de ser docente, tendo em vista que se liga ao ser único/singular que é o professor e, ao mesmo tempo, que é um (1) professor de referência frente aos alunos e às disciplinas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23).

A unidocência é o exercício profissional de um professor, geralmente professora, a quem vimos chamando professora referência (BELLOCHIO, SOUZA, 2018) que potencializa o desenvolvimento das crianças através dos amplos conhecimentos e, sobretudo, constituem o desenvolvimento humano.

A figura do professor unidocente, oriundo de cursos de Pedagogia ou Normal superior, é central, visto sua relevância para a formação humana, sobretudo, nos primeiros anos da infância. Conhecimentos articulados, agregados, interligados são parte do cotidiano deste professor, tendo em vista que a criança aprende de forma conjunta, não compartimentada, na qual cada área específica é trabalhada em articulação às demais. (OESTERREICH; GARBOSA, 2014, p. 90).

O professor referência precisa garantir um comprometimento com os conhecimentos específicos que devem ser ensinados e desenvolvidos junto aos alunos, a partir de determinadas teorias, métodos, planejamento de ensino, entre outros, sem se esquecer da responsabilidade que possui sobre o devir humano de cada criança. Conforme Biesta (2013) diante desta conjuntura, o professor não deve ser entendido como um “técnico”, mas como alguém que possui responsabilidades pela “[...] vinda ao mundo de seres únicos e singulares” (BIESTA, 2013, p. 26).

Biesta (2013) destaca que “linguagem da educação” foi sendo substituída pela “linguagem da aprendizagem”. A educação passou a ser vista como facilitadora

da aprendizagem, a qual objetiva transmitir conteúdos e técnicas, tornando os professores facilitadores e os alunos aprendizes.

O aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas 'necessidades', em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma 'coisa' – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2013, p. 37-38).

No entanto, a produção do conhecimento não se limita a este modo de educação, a qual já foi reconhecida como “educação bancária” (FREIRE, 2016), depositária de conteúdos ou à “linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013). Aprender não é acumular conhecimentos ou a somatória dos saberes, mas é a possibilidade dos educandos desenvolverem a consciência crítica sobre o conteúdo construído junto ao educador.

Segundo Zucolotto (2018) aprender é problematizar, é o encontro com as diferenças, é o processo de transformação de si e do mundo. O aprender se constitui quando o indivíduo exercita o desenvolvimento do pensar, refletir, problematizar, criando-se novos modos de existência de ser e estar no mundo.

Ensinar, portanto, seria lançar pistas, sinais, signos. Ensinar é ter algo para oferecer, sem pré-determinar o que alguém precisa. Aprender, em contrapartida, seria ser tocado por estes signos. Aprender como a mobilização gerada pelos signos. Aprendemos quando, atingidos por signos que diferem, somos movidos a criação de outros pensamentos. (ZUCOLOTTO, 2018, p. 230-231).

O processo de ensino se torna uma atividade relacional, onde o professor a partir de um planejamento busca intencionalmente conquistar os objetivos estabelecidos, criando ao mesmo tempo, oportunidades e espaços para que eventos novos aconteçam durante o processo, onde os resultados não poderão ser de todos controlados. Esse é o princípio norteador que deve se ter, pois é a partir dessa abertura, que os alunos poderão constituir-se enquanto seres únicos e singulares, tendo a capacidade de refletir e pensar por si mesmo.

Desta forma, conforme Santos (2013, p. 22596),

é importante situar a docência como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, tendo em vista o processo de humanização, que não se realiza sem a socialização, a partilha e a produção de conhecimentos, ou seja, a

docência insere-se no movimento de realização dos modos de ser e estar no mundo, produzindo-o.

Pode-se compreender que a construção da docência é desenvolvimental e envolve “[...] atividade que se constrói e reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos [entre professores, estudantes e conhecimentos]. Este processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua” (SANTOS, 2013, p. 22597). Portanto, a formação docente de um professor também se constitui nos processos relacionais que se desenvolvem com o outro e destes com os conhecimentos que são a base para os processos da docência.

1.2.2 O estágio supervisionado na formação de professores

O ES, ao longo da história, tem se constituído por diferentes definições e terminologias no currículo dos cursos de formação de professores. O entendimento sobre o estágio variou conforme o desenvolvimento “[...] histórico-social da profissão de professor [...]”, além da própria finalidade que era concedida à “[...] educação escolar básica [...]” (PIMENTA, 2012, p. 89). Isso se desenvolveu

[...] conforme a população que veio constituindo o alunado dos cursos de magistério (feminino-classes favorecidas/feminino-classes média e baixa), conforme o desenvolvimento teórico das disciplinas profissionalizantes, especialmente a Didática e as Metodologias de Ensino; conforme a valorização/desvalorização social e econômica do professor primário; conforme a deterioração da formação de professores em geral, no bojo da deterioração do ensino; conforme a influência de educadores críticos nos aparelhos de Estado (por exemplo, no final da década de 60 com o Inep), ou fora do aparelho de Estado (por exemplo, com o movimento dos educadores nos anos 80 e com as CBEs), ou de educadores tecnocratas (a exemplo do que ocorreu com a Lei n. 5.692/71); e conforme a deterioração das condições de trabalho dos professores em geral. (PIMENTA, 2012, p. 90).

Apesar das diferentes funções e entendimentos concedidas ao ES ao longo dos anos, muitos autores da área da educação têm apontado para o ES como uma etapa importante na formação acadêmico-profissional para o exercício da docência em sala de aula, destacando-se (PIMENTA, LIMA, 2005, 2006; LIMA, 2008; PIMENTA, 2012; CALDERANO, 2014; RIBEIRO, ARAÚJO, 2017; BORGES, SANTOS, 2017; PIMENTA, LIMA, 2019, entre outros).

Pimenta e Lima (2005; 2006), Lima (2008), Pimenta (2012) compreendem que o estágio supervisionado permite integrar o processo de formação aos desafios de profissão do futuro profissional docente. Conceituam o estágio como campo de conhecimento, por considerarem que neste processo o estagiário poderá refletir e problematizar sobre suas intervenções pedagógicas, desenvolvidas no contexto escolar – futuro campo de trabalho.

Calderano (2014, p. 42) concebe o estágio como um processo de “[...] iniciação a profissão docente [...]” e Silva e Gaspar (2018, p. 206) como um “[...] espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”. Diante do exposto, pode-se compreender que o ES propicia ao estagiário uma aproximação à realidade do contexto escolar, onde o envolvimento com as atividades pedagógicas, de docência em sala de aula junto aos alunos, contribui para o enaltecimento de uma experiência formativa à docência ao futuro professor.

O contato com a realidade escolar permite ao estagiário “[...] tentar compreender as políticas educacionais, a escola e o próprio sistema de ensino” (OLIVEIRA, LAMPERT, 2007, p. 16). Além disso, é o período em que são reveladas as inquietações, certezas ou incertezas, dúvidas sobre a escolha profissional, momento que permite ao estagiário refletir se “[...] optou por um curso que lhe trará realização profissional e pessoal [...]” (GABRIEL, PEREIRA, JESUS, 2018, p. 231).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 02/2015, os cursos de formação acadêmico-profissionais (licenciatura) de professores para a educação básica devem disponibilizar, das 3.200 horas do trabalho acadêmico efetivo dos cursos, 400 horas para a realização do ES. Esta orientação aplica-se ao curso de Pedagogia. O ES é um componente curricular obrigatório e deve ser realizado nas redes de ensino da educação básica, contemplando também outras áreas específicas, “[...] conforme o projeto de curso da instituição” (Ibid., p. 11).

Os estudantes do curso de Pedagogia ao realizarem o ES possuem a possibilidade de se inserirem no contexto escolar e fazer desta atividade um momento formativo de aprendizagens docentes. Neste processo, segundo Silva e Gaspar (2018)

Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e compartilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula. (SILVA, GASPAR, 2018, p. 208).

No entanto, o ES além de propiciar uma aproximação ao campo de atuação profissional ao futuro professor de forma a constituir processos formativos relacionados à sua docência, permite que o mesmo estabeleça relações profícuas entre a universidade e a escola de educação básica. Werle (2014) destaca que,

O estágio supervisionado é um momento relevante da formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia, em que as estagiárias **aproximam-se do campo de trabalho** e são orientadas e acompanhadas nos processos de organização, implementação de atividades pedagógicas, **bem como reflexão e problematização da realidade escolar e suas práticas de docência**. (WERLE, 2014, p. 129, grifo nosso).

A partir destes dois espaços, o estagiário terá a oportunidade de pensar sobre a realidade profissional, ampliar seus conhecimentos e refletir sobre os saberes construídos e adquiridos. Também é importante destacar que o professor orientador da Universidade é o responsável por orientar as primeiras experiências com o contexto escolar e o desenvolvimento do ES, pois quanto “[...] mais estiverem em comunhão esses dois profissionais, tanto mais será coroada de êxito a vivência do estágio por parte do estagiário [...]” (GABRIEL, PEREIRA, JESUS, 2018, p. 229), possibilitando uma experiência rica de partilha docente.

Muitos autores têm destacado em trabalhos acadêmicos sobre a relação universidade e escola (MILANESI, 2012; BELLOCHIO, 2012; GIROTTO, CASTRO, 2013; CYRINO, BENITES, NETO, 2015, PIMENTA, LIMA, 2019).

O estágio permite também ser um canal produtivo entre a **universidade** e a **Educação Básica**, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação. (GIROTTO, CASTRO, 2013, p. 178-179, grifo nosso).

Este processo é um momento oportuno para que o estagiário busque assimilar os “saberes da experiência” para sua formação docente (GABRIEL, PEREIRA, JESUS, 2018). Diante desta conjuntura Bellochio (2012) destaca que o estagiário precisa

[...] mergulhar nas intencionalidades e envolvimento do ES com a prática social do espaço educativo, entendendo-se ES como um conjunto de ações formativas do curso e dos espaços educativos (destes entre si), encharcadas em experiências que impulsionam internalizações que, aos poucos, possam ir sendo mobilizadas como um repertório de saberes profissionais. (BELLOCHIO, 2012, p. 237).

Pimenta e Lima (2005; 2006) e Pimenta (2012) entendem que no princípio o estágio era identificado e associado à “prática de ensinar”, entendido unicamente como a parte prática dos cursos de Licenciatura. Posteriormente, a unidade teoria e prática foi se constituindo nos processos formativos e de ação profissional.

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA, LIMA, 2005; 2006, p. 6).

No entanto, Pimenta e Lima (2005; 2006; 2019) consideram o estágio como campo de conhecimento, onde o estagiário deve buscar uma reflexão crítica, a partir da articulação entre a teoria e a prática, uma busca pelo movimento contínuo de “ação e reflexão”. Segundo Pimenta e Lima (2019)

O conceito de práxis que assumimos sustenta que o conhecimento se dá efetivamente *na e pela* práxis; a *práxis* é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). [...] É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na *práxis*, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. [...] Assim, entendemos que o estágio não é a *práxis* dos estudantes nos cursos de licenciatura, mas que nesse processo formativo ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da *práxis* de ensinar realizada pelos docentes nas escolas. (PIMENTA, LIMA, 2019, p. 15-16).

Este pensamento pode ser evidenciado também em Franco (2015) para quem a articulação entre teoria e prática tem sido um dos grandes desafios da formação de professores, já que existe “[...] a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível” (Ibid., p. 609).

A experiência do estágio, nesse sentido, não deve se resumir à simples observação, regência de sala ou construção de um relatório técnico e desprovido de uma boa base teórica sobre a ação docente e suas implicações na sociedade. Não deve, também, ser entendido como orientações regularizadoras ou como fórmulas sancionadoras, ou diminuído à realização de práticas docentes desarticuladas de um processo dialético transformador. (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p. 1732).

O ES deve ser entendido como um período em que os licenciandos possuem a oportunidade de colocar em ação os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos até o presente momento, em seu futuro ambiente de trabalho, de forma a tornar a experiência do estágio formadora, pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a ação docente. É neste processo que os estudantes possuem a oportunidade de “[...] olhar o estágio como instrumento para compreender a prática docente em uma perspectiva construtiva em detrimento da reprodução mecânica de modelos prontos [...]” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p. 1729), a fim de reconhecer-se como um futuro profissional da área da educação.

Conforme Ribeiro e Araújo (2017), o ES não deve ser entendido como uma simples inserção no contexto escolar, ou a uma simples observação das práticas docentes, ou ainda, uma ação docente, desprovida de uma base reflexiva e transformadora, mas precisa ser entendido como uma atividade significativa, na qual os estudantes possuem a oportunidade de construir conhecimentos e experiências no desenvolvimento de sua atuação docente.

CAPÍTULO II

Figura 1 - Articulação metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa procurei organizar um GF com estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno da UFSM, para estar junto e fazer parte do processo de troca de saberes e experiências relacionados aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Desta forma, a metodologia que organizou as ações desta pesquisa foi a pesquisa-formação orientada por uma abordagem (auto) biográfica. A escolha metodológica potencializou aos envolvidos no processo de formação desenvolverem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, narrarem sobre o vivido, dando um novo sentido ao que foi experienciado, pois “[...] a pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 198).

A pesquisa-formação mobiliza e potencializa a dimensão formativa como elemento primordial da investigação na qual “[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar

de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010c, p. 141).

Conforme Passeggi e Souza (2017) a pesquisa-formação incide sobre os sujeitos, protagonistas do processo formativo, como seres aprendentes, capazes de refletirem sobre suas vivências ao longo da vida. No processo, o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos passa a “[...] produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 15).

Esta abordagem metodológica lida com o envolvimento do pesquisador de forma direta no processo investigativo. Atrela-se a ideia de aproximação entre o pesquisador e o sujeito investigado. Esse pressuposto rompe com a concepção positivista sujeito/objeto propondo uma relação mais horizontal entre pesquisador e investigados.

O processo da interação entre os sujeitos envolvidos é fundamental na pesquisa-formação, pois conhecimentos são produzidos a partir das experiências que se estabelecem, organizando-se em aprendizagens conjuntas e reflexivas, potenciais para o desenvolvimento da formação (CAVALCANTE J. SILVA, CAVALCANTE F., 2017).

Josso (2010c) destaca que as experiências só se tornam formadoras quando falamos, “[...] sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2010c, p. 47). Assim, para que o conceito de experiência formadora se estabeleça deve-se aplicar um “[...] trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (Ibid., p. 48).

Desta forma, no desenvolvimento do processo formativo, os sujeitos envolvidos podem amparar-se em suas experiências individuais, dando valor ao que foi vivenciado, extraindo informações que concebem como importantes e relevantes através de um trabalho reflexivo, para a busca de sua (auto)formação. De acordo com Chiené (2010, p. 131), em uma formação “[...] desenha-se um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador tem o papel de tornar o ‘estudante’ autor da sua própria formação”.

Entendo que esse é um forte argumento acerca de como se constitui a formação. Esta se institui quando os sujeitos envolvidos neste processo

desenvolvem o exercício da escuta sensível de si e do outro, para que conhecimentos sejam produzidos na constituição das relações vividas (FERRY, 2004; JOSSO, 2010b). É a partir da presença consciente do sujeito que é gestada a formação, assim, a “teoria da formação” corresponde a “teoria da atividade do sujeito” (JOSSO, 2010b).

A mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela **tomada de consciência** de que ele é e foi sujeito de suas transformações; em outras palavras, a Pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do **sujeito consciencial**, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus. (JOSSO, 2010a, p. 125, grifo nosso).

Particularmente, o trabalho desenvolvido no GF dependia das objetivações, da valorização e da importância que foram atribuídas por mim, enquanto pesquisadora-formadora, quanto pelas estudantes sujeitos da formação, para que pudéssemos neste processo, construir uma ação de mudança sobre si, (re)significando conhecimentos condizentes à posturas pedagógicas e escolhas metodológicas sobre a inserção da disciplina de música no contexto escolar.

Desta forma, a pesquisa-formação se torna uma atividade de pesquisa importante que,

[...] contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (JOSSO, 2010c, p. 71).

A partir das definições consideradas sobre a pesquisa-formação, Josso (2010a) ressalta que para assegurar uma metodologia engajada e de qualidade faz-se necessário definir estrategicamente os tempos exatos de “autorreflexão” e de “inter-reflexão” para dispor de um conjunto de “práticas de teorização”. Desta forma, a autora apresenta três eixos para o desenvolvimento desta metodologia; no primeiro, “[...] o pesquisador se engaja pessoalmente num trabalho de objetivação de si mesmo no que o caracteriza como sujeito aprendente-cognoscente”. Este se refere a “[...] uma prática constante de reflexão sobre sua intencionalidade” (Ibid., p. 32). No segundo, o pesquisador “[...] confronta suas tomadas de consciência e suas teorizações junto a grupos ou com interlocutores com os quais ele está integrado em experiências” (Ibid., p. 33). E, no terceiro, “[...] o pesquisador mantém um diálogo

metaexperencial com outros pesquisadores no plano da metodologia e da teorização” (Ibid., p. 33). Assim, esta metodologia é “[...] fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas” (Ibid., p. 33).

Seguindo os três eixos da metodologia definida por Josso (2010a), procurei engajar-me no processo de elaboração do dispositivo de formação, tomando consciência de minhas intencionalidades. Logo, minhas teorizações e conceitos foram compartilhados, problematizados e desenvolvidos com as participantes do GF. E por fim, reestruturei e dialoguei o pensamento construído com outros pesquisadores e autores, no processo da análise sobre os dados produzidos.

A pesquisa-formação se constitui a partir da intersubjetividade entre o pesquisador e os participantes, de forma a permitir a troca de saberes e experiências que se transformam pela mediação de uma formação. Os sujeitos desta pesquisa são atores de sua própria formação, onde suas opiniões e seus desafios se tornam prioridade para grandes reflexões.

2.1.1 GRUPO - dispositivo de formação

Figura 2 - GF e estudantes participantes⁸



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁸ Figura representativa dos encontros do GF em educação musical, que contou com a participação da pesquisadora e seis estudantes do curso de Pedagogia Noturno da UFSM. Os nomes apresentados (Esmeralda, Safira, Diamante, Pérola, Rubi e Ametista) são pseudônimos escolhidos pelas próprias estudantes.

A partir da escolha metodológica da pesquisa-formação, que visualiza a dimensão formativa como elemento primordial da investigação, a criação de um grupo foi desenvolvida, a fim de constituir-se enquanto dispositivo de formação em educação musical às estudantes trabalhadoras.

Um grupo é constituído por pessoas singulares, que possuem olhares e perspectivas diferentes, mas que exercem uma ação interativa a partir dos objetivos estabelecidos. Segundo Oliveira V. (2011), o grupo pode ser entendido como um conjunto de “[...] pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si. Além desse objetivo coletivo, cada indivíduo possui suas significações particulares, fato que alimenta a dinâmica grupal” (OLIVEIRA V., 2011, p. 181). “Todo esse processo compartilhado, que tem como pressuposto o alcance de objetivos próximos ou comuns, é permeado pelo tempo e pelo espaço como fatores relevantes e condicionantes das aprendizagens que dele decorrem” (PIVETTA, 2011, p. 18).

Neste sentido, Ferry (2004) considera que

Existe grupo quando os indivíduos têm objetivos comuns e interagem uns com os outros. Essa definição situa o grupo na rede das relações inter-individuais e da organização institucional. Por um lado, o grupo é uma totalidade que não se reduz a soma de seus elementos: tem uma duração, uma função, uma vida própria que não se confundem com a de seus membros. Por outro lado, não se reduz a funcionalidade que lhe designa a instituição que o inclui. Possui uma singularidade que lhe outorgam as personalidades que o compõe. (FERRY, 2004, p.35, tradução nossa)⁹.

O desenvolvimento da dinâmica grupal estabelece-se no trabalho com outros, onde diferentes vivências são compartilhadas, mas estas, só serão formativas para seus integrantes, quando atribuírem sentido ao que foi vivenciado. Conforme Ferry (2004, p. 54, tradução nossa) “o indivíduo se forma, é ele quem encontra a sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios”¹⁰. Portanto, para que

⁹ Existe grupo cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos con otros. Esta definición sitúa al grupo en la red de las relaciones inter-individuales y la organización institucional. Por un lado, el grupo es una totalidad que no se reduce a la suma de sus elementos: tiene una duración, una función, una vida propia que no se confunden con la de sus miembros. Por el otro, no se reduce a la funcionalidad que le asigna la institución que lo incluye. Posee una singularidad que le otorgan las personalidades que lo componen (FERRY, 2004, p.35).

¹⁰ “El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma”. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios (FERRY, 2004, p. 54).

ocorra processos formativos o sujeito consciencial precisa emaranhar-se em um trabalho sobre si.

Tendo em vista esta compreensão, Ferry (2004) acrescenta que existem suportes que poderão impulsionar uma formação, ou seja, o sujeito da formação não se forma passivamente, mas através de mediações que poderão viabilizar o processo de sua formação. Essas mediações são chamadas pelo autor como “[...] dispositivos – os possibilitadores do processo de formação” (FERRY, 2004).

Os dispositivos mediam o processo de formação de cada sujeito ativo. Neste sentido, um grupo pode tornar-se um dispositivo de formação, quando através de suas mediações, é possibilitador, provocador e organizador de conhecimentos e aprendizagens e, ainda, quando considera as necessidades e significações produzidas pelos próprios participantes, pois conforme Oliveira V. (2011, p.181), “o dispositivo grupal pode ser entendido como uma ferramenta, algo que se cria com uma necessidade de experimentação dos indivíduos a partir das significações que estão no âmbito do consciente e do inconsciente dos participantes”.

Mendonça e Passeggi (2013) definiram o “grupo reflexivo” enquanto dispositivo pedagógico de formação. “A análise das narrativas produzidas nos grupos reflexivos [...]” permitiram depreender seis categorias intrínsecas ao espaço-tempo do grupo que se “[...] apresentaram como processos interligados: dialogicidade,¹¹ experiencialidade,¹² reversibilidade,¹³ reflexividade,¹⁴ historicidade¹⁵ e formabilidade¹⁶” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 63).

Considerando estas particularidades Esmeralda destaca que o convívio e as trocas foram potencializadoras no grupo para sua formação.

*Ah que momento bom. Agora olhando, me deu um momento de nostalgia. Eu fiquei pensando, ai que maravilhoso, coisa boa, foi muito, as **experiências, as trocas, principalmente o conhecimento que a gente não tinha**, pelo menos eu não tinha ideia, não via a música dessa forma. Então assim, eu te digo, eu fiz e faria de novo se necessário, se possível, se isso acontecesse novamente. Porque foi muito, muito bom, sabe. Muito, muito bom! (ESMERALDA, Entrevista Narrativa, p. 21, grifo nosso).*

¹¹ “abertura para o outro, para si mesmo e para o mundo” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 63).

¹² “o sujeito da experiência e o saber da experiência” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 65).

¹³ “a dimensão autopoietica do resignificar a vida” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 66).

¹⁴ “um movimento de autoconhecimento” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 67).

¹⁵ “temos uma história porque narramos nossa vida” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 68).

¹⁶ “capacidade reflexiva como possibilidade de formação” (MENDONÇA, PASSEGGI, 2013, p. 69).

Neste processo, o sujeito deve ser capaz de reconhecer a sua singularidade e exercer uma ação interativa com o outro, para que saberes e fazeres sejam construídos e significados, de modo a possibilitar experiências formativas. Pérola e Rubi destacaram que

*Pra mim os encontros foram ótimos, em relação a tudo assim. A gente sentou, a gente conversou, e **aquele diálogo da experiência de ouvir o que o meu colega está passando, pra mim foi muito importante sabe.** A gente trocou muitas experiências. (PÉROLA, EN, p. 4, grifo nosso)*

*[As colegas] iam contando as experiências que tiveram com aquela brincadeira, com aquela música e eu gostava de ver isso, **porque motivava mais em querer fazer também [...].** Foi legal a troca de experiências, foi interessante. (RUBI, EN, p. 9-10, grifo nosso).*

Além disso, é preciso que o sujeito dedique um tempo para desenvolver uma reflexão sobre si, para que possa compreender como desenvolveu a sua (auto)formação, isto é, para entender como se tornou o sujeito que é hoje. Segundo Oliveira V. (2010, p. 348)

O diferencial que encontro no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro.

Assim, o aporte que movimenta o grupo enquanto dispositivo de formação fundamenta-se na intersubjetividade dos sujeitos, quando estes revisitam suas experiências, podendo potencializar um “caminhar para si”, oportunizando a sua formação.

2.2 DESENVOLVIMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

Para a elaboração do GF, desloquei-me até a UFSM no período da noite, passando nas salas de aulas, para fazer um convite formal as estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno da UFSM que estivessem concluindo sua formação acadêmico-profissional no ano de 2018 e, que estivessem no processo de desenvolvimento do ES nos AIEF.

A decepção veio logo, porque muitas estudantes destacaram que tinham aula no mesmo período em que seria oferecido o GF. Diálogos foram compartilhados neste processo para que então pudesse haver um remanejamento de dia e horário em que o GF pudesse ser ofertado, mas as mesmas estudantes que não podiam na segunda-feira, tinham aulas à noite na maioria dos dias da semana, algumas não tinham interesse e outras não tinham tempo disponível por conta do seu trabalho.

No entanto, ao mesmo tempo em que muitas estudantes não poderiam participar, outras demonstraram interesse e destacaram a importância desta formação. Assim, dados pessoais, como nome, telefone, WhatsApp e e-mail das estudantes interessadas foram registrados para reforçar o convite, alertando-as sobre o dia, horário e local do primeiro encontro com o GF. Diante destes convites seis estudantes trabalhadoras sentiram-se interessadas e ingressaram no GF em educação musical.

Foram estabelecidos nove encontros para o desenvolvimento do trabalho, mas apenas oito¹⁷ foram realizados. Este tempo de formação foi organizado propositalmente, para que pudesse coincidir com o período em que as estudantes estivessem desenvolvendo a docência no ES, desta forma, os encontros tiveram início no mês de abril e término no mês de junho. Estes aconteciam, semanalmente, na sala 3368, Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação, prédio 16 da UFSM, tendo duas horas de duração.

No GF atividades práticas¹⁸ foram desenvolvidas e experienciadas, além de diálogos que foram produzidos e compartilhados, tendo como objetivo refletir sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, de forma a potencializar as ações docentes das estudantes participantes desta pesquisa ao ES dos AIEF.

De acordo com Bellochio e Figueiredo (2009) a formação musical se desenvolve a partir das experiências musicais diretas com a música, como o cantar, tocar, entre outras, e a formação pedagógico-musical seria o modo pelos quais os conteúdos específicos de música são ensinados pelos professores e aprendidos pelos estudantes.

¹⁷ No dia 28 de maio de 2018, não pôde ser realizado o encontro previsto, em decorrência da (greve dos caminhoneiros) que estava acontecendo em nosso país. Em virtude dos efeitos da paralisação a UFSM havia suspenso as atividades acadêmicas no campus.

¹⁸ Vídeo disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/15gt4_44mMEcrn5eLLavMuSg9Vev92r2w?usp=sharing

Neste sentido, entendo que os conhecimentos musicais se referem aos conteúdos específicos de música. No processo da formação com as estudantes estabeleci alguns conteúdos a serem trabalhados, a saber: tempo (pulsação, compasso), ritmo, timbre (instrumental ou vocal), altura (grave e agudo), intensidade (piano, forte, pianíssimo, fortíssimo), andamento (lento, médio, rápido), melodia, tonalidade, entre outros.

Os conhecimentos pedagógico-musicais são entendidos pelo modo como os docentes ensinam os conhecimentos específicos de música, ou seja, o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades didáticas para conduzir uma aula de qualidade que promova o processo de ensinar e aprender. O professor precisa estruturar ações formativas aos alunos, que é feita com base sobre o conhecimento do conteúdo específico, dos objetivos e métodos definidos. Portanto, não basta conhecer e ter domínio do conteúdo específico, mas, sobretudo é preciso saber ensinar.

Como exemplo, o trabalho pedagógico-musical pode envolver atividades com base nos principais parâmetros do modelo CLASP, traduzido para o português, (T)EC(L)A, (técnica, execução, composição, literatura e apreciação) de Keith Swanwick (2003), sendo esta integradora dos conhecimentos específicos (música) e propiciadora do desenvolvimento musical do aluno. Também é preciso ter o cuidado com a escolha do repertório, a organização dos conteúdos musicais específicos, os recursos a serem utilizados, entre outros elementos.

A escolha pelos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais mencionados foram escolhidos e determinados, por entender que estes são princípios básicos, fundantes e determinantes para que uma aula de música aconteça de forma consistente e coesa, tendo como propósito, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

As proposições mediadas nos encontros do GF foram sendo pensadas e organizadas por mim, gradativamente, tendo como base as necessidades formativas apontadas pelas participantes, no encontro anterior. Cada encontro foi constituído por determinados objetivos, conforme mostra a tabela a seguir.

Quadro 3 - Objetivos construídos para os encontros com o GF

GRUPO DE FORMAÇÃO	
Primeiro encontro – 23/04/2018	Desenvolver conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de atividades lúdicas. Refletir e problematizar sobre o ensino de música na construção do ES.
Segundo encontro – 07/05/2018	Explorar diferentes timbres a partir de atividades com percussão corporal. Descobrir e dialogar sobre as experiências musicais que se desenvolveram ao longo da vida das estudantes.
Terceiro encontro – 14/05/2018	Potencializar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de atividades com brincos, parlendas e canções. Desenvolver trabalho com paródias.
Quarto encontro – 21/05/2018	Potencializar os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir da exploração de cantigas de roda. Propiciar uma reflexão sobre o desenvolvimento do conteúdo de música na prática docente do ES.
Quinto encontro – 04/06/2018	Promover experiências formativas em música, a partir de atividades que envolvem corpo, movimento e recursos materiais (tecido e bola).
Sexto encontro – 11/06/2018	Desenvolver atividades musicais com a utilização de diferentes recursos (bambolês e papel crepom). Refletir sobre os motivos que impulsionam as estudantes a desenvolverem atividades musicais na docência do ES.
Sétimo encontro – 18/06/2018	Desenvolver atividades musicais com a utilização de diferentes recursos (fio de lã, copo plástico e instrumentos musicais). Refletir sobre as experiências musicais constituídas no GF.
Oitavo encontro – 25/06/2018	Dialogar sobre as atividades musicais que foram desenvolvidas no ES pelas estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por mais que as estudantes trabalhadoras possuíssem uma rotina diária compromissada com o trabalho e os estudos, estas mantiveram assiduidade de presenças no GF.

Quadro 4 - Apresentação do número de frequência das estudantes no GF

ESTUDANTES	N° de FALTAS
Ametista	Não faltou
Diamante	Faltou o 3° encontro
Esmeralda	Faltou o 2° encontro
Pérola	Faltou o 2°, 4° e 6° encontro
Rubi	Faltou o 3° e o 8° encontro
Safira	Faltou o 5° encontro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como instrumentos metodológicos para a produção dos dados, foram utilizadas as narrativas orais (desenvolvidas durante os encontros) e as narrativas escritas (organizadas a partir da produção dos diários de campo e dos relatórios de ES das estudantes). Posteriormente no mês de outubro de 2018 foi realizada uma entrevista narrativa oral com cada participante.

No desenvolvimento da formação em educação musical com as estudantes da Pedagogia/Noturno, utilizei-me da roda de chimarrão, inspirada em Almeida (2016) como um disparador de encontro do grupo. A partir de um ambiente com chimarrão, biscoitos, livros, fotos e questões disparadoras, uma boa conversa foi estabelecida.

O chimarrão é uma bebida símbolo do RS, que é preparado com base de erva (chá verde) e água quente. Trata-se de uma bebida amarga, rotineira e típica da maioria do povo gaúcho. Geralmente é servida para mais de uma pessoa, na estrutura de uma roda, para então dialogar e conversar. Segundo Neuberger, Visentini e Chagas (2016, p. 133).

Tomar chimarrão é considerado uma questão cultural para o gaúcho, de preservação da própria identidade. Independente de suas classes sociais ou de sua raça, fazendo frio ou calor, onde estiverem reunidas duas ou mais pessoas haverá uma cuia de chimarrão que vai passar de mão em mão, onde a conversa rola solta, simbolizando a amizade e o mantimento das tradições gaúchas.

Este ambiente foi organizado para que as estudantes se sentissem convidadas a narrarem sobre suas experiências e a refletirem sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no GF, articulando-os com prática docente em música realizada no ES.

Almeida (2016) realizou uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral “compreender como a formação musical de um professor de música incide sobre suas práticas docentes na educação básica” (Ibid., 6). Para o desenvolvimento de pesquisa, buscou um ambiente semelhante às rodas de chimarrão para repensar sua prática em conjunto com os professores participantes.

A partir dos escritos de Almeida (2016), é possível perceber que em um ambiente regado a chimarrão e biscoitos, professores se sentiam confortáveis para conversar e dialogar sobre as relações entre música e docência. Um momento prazeroso que provocava aos participantes da pesquisa produzirem e exporem suas narrativas tranquilamente à pesquisadora, proporcionando-se assim, uma conversa agradável e produtiva.

As narrativas orais produzidas nos encontros foram registradas em vídeo. O sistema da videogravação possibilitou obter um material empírico consistente, cuja densidade e riqueza permitiram uma melhor aproximação e compreensão do objeto de pesquisa em estudo (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011).

Segundo Sadalla e Larocca (2004) a videogravação fornece um modo mais adequado de estudar os fenômenos, a produção de sentidos e significados que ocorrem em uma determinada prática em sala de aula. Possibilita registrar fatos e expressões, que poderiam passar despercebidos em uma gravação de áudio.

Honorato et al., (2006) destacam que “[...] palavra e imagem em movimento fazem, da vídeo-gravação, modos de buscar capturar a essência das narrativas em jogo” (HONORATO et al., 2006, p. 7). Desta forma, utilizei a videogravação porque possibilitou o registro das narrativas orais circundantes nos encontros, em conjunto com as expressões corporais e faciais. Isto acabou possibilitando a compreensão e a interpretação do material empírico produzido no GF.

Para análise do material produzido nos encontros do GF, as videogravações foram transcritas observando as narrativas orais e as expressões desenvolvidas pelas estudantes que narravam e/ou observavam, possibilitando posteriormente, no momento de cruzar os dados com diários de campo, relatórios de ES e entrevistas narrativas orais, uma documentação consistente e transparente. Também, neste processo, pude enquanto professora/investigadora a repensar e refletir sobre a prática docente desenvolvida no GF.

Durante o desenvolvimento dos encontros, as estudantes sugeriram utilizar o recurso do *WhatsApp*¹⁹ como meio de comunicação e disponibilização do material que era produzido no grupo (canções e atividades musicais). Acredito que a escolha deste aplicativo se desenvolveu, por se tratar de um instrumento de fácil acesso e manuseio.

Pereira (2017) organizou um grupo de formação com coordenadoras pedagógicas de uma rede municipal de ensino de São Paulo e também utilizou o recurso do *WhatsApp* como meio de comunicação entre os sujeitos participantes de sua pesquisa. Destacou que a utilização do aplicativo possibilitou o “[...] compartilhamento de estratégias e o fortalecimento da identidade do grupo e da relação de confiança estabelecida entre todos que fizeram parte da formação” (Ibid., p. 147).

A utilização do *WhatsApp* nesta pesquisa, possibilitou às estudantes da Pedagogia/Noturno trocarem informações, experiências e o compartilhamento de atividades e propostas pedagógico-musicais que foram realizadas no ES. E, a mim, enquanto pesquisadora, professora e formadora, possibilitou disponibilizar materiais referentes ao ensino de música às estudantes, bem como, o enriquecimento da formação e o desenvolvimento das práticas docentes da educação musical no ES.

Ao final da formação em educação musical, as estudantes receberam um certificado comprovando sua participação no GF.

2.2.1 Narrativas orais e escritas

Nas últimas décadas, o estudo com narrativas vem sendo utilizado em pesquisas da educação e na formação docente de professores (LIMA; GERALDI C.; GERALDI J., 2015). A utilização de narrativas orais no processo de desenvolvimento da formação de professores torna-se significativa aos sujeitos no exercício de autorreflexão sobre suas experiências vividas. Conforme Josso (2010c), a partir das narrativas, busca-se do sujeito em formação a sua relação com o conhecimento. O sujeito, ao narrar-se, busca o fomento de saberes e competências que foram

¹⁹ “*WhatsApp* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS.” “[...] *WhatsApp* é um trocadilho com uma expressão da língua inglesa *What's Up?* (E aí?)” (SOUZA; ARAÚJO; PAULA, 2015, p. 140).

desenvolvidas. A subjetividade do indivíduo é apresentada e a singularidade de cada experiência é evidenciada.

Lima, Geraldi C. e Geraldi J. (2015) apresentam quatro tipos diferentes de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação: “[...] 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; e 4) narrativa de experiências do vivido”. (Ibid., p. 17). Destas, tomo como reflexão o item “4) narrativa de experiências do vivido”. A especificidade dela

[...] reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. (Ibid., p. 26-27).

Para os autores, não é toda a história de vida passada que interessa, mas somente os acontecimentos significativos que se tornou “experiência”, conceito atribuído por Larrosa. Destacam que a “narrativa de experiência do vivido” oportunizam tanto ao pesquisador quanto aos investigados aprendizagens significativas.

Chiené (2010, p. 132) destaca que “[...] a narrativa de formação tem como objetivo principal [...] falar da experiência de formação”. A autora evidencia a potencialidade formativa das narrativas, pois esta propicia aos sujeitos envolvidos no processo a atribuírem sentido e significado ao que foi vivenciado. No entanto, ao se tratar da produção da narrativa escrita Chiené (2010) destaca que “[...] constrói-se a experiência de formação. Parece-nos que, por meio da escrita, o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser [...]” (Ibid., 2010, p. 132).

Pensando no desenvolvimento do GF em educação musical, as narrativas orais e escritas que foram produzidas tanto pelas estudantes, quanto por mim investigadora, puderam propiciar o processo de reflexão e (auto)formação sobre a compreensão da vida e das práticas educativas musicais desenvolvidas.

2.2.1.1 *Diários de campo*

Os diários foram um instrumento de pesquisa que possibilitou o registro escrito das atividades realizadas, tanto por parte do pesquisador, quanto dos pesquisados. Cada participante teve a oportunidade de registrar suas questões e opiniões subjetivas condizentes a sua formação. Por meio dos diários os sujeitos investigados puderam refletir sobre suas próprias vivências, dando sentido aos acontecimentos e impulsionando uma ressignificação sobre estes.

Por meio do diário, os indivíduos passam a se ver na sua própria narrativa, possibilitando que recriem os acontecimentos que narram. Ao se permitirem olhar para os acontecimentos passados, deslocados do espaço/tempo e, também, envolvidos em outras forças em exercício, passam a ser impulsionados a fazer diferentes relações, debruçando-se em singulares problematizações. (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 56).

Conforme as autoras, o diário oportuniza um “novo olhar” para o que já foi visto e vivenciado. O sujeito ao elaborar um diário, passa a pensar e refletir sobre o que foi percorrido. Estes sujeitos são “[...] atravessados e afetados a todo momento”, pois vão se “produzindo neste caminhar, fazendo com que singulares relações passem a ser imbricadas e problematizadas” (Ibid., p. 60).

Oliveira e Fabris (2017) desenvolveram um estudo que “[...] buscou dar visibilidade a alguns elementos que compõem as práticas de iniciação à docência de um grupo de licenciandas em Pedagogia a partir do diário de campo” (Ibid., p. 641). Destacaram que o diário tornou-se um “[...] potente instrumento para a formação de professores” (Ibid., p. 659), além de apresentar-se como “[...] uma tecnologia humana e produtiva de formas específicas e contingentes de subjetividades docentes” (Ibid., p. 659).

Com os diários busquei que as estudantes, participantes desta pesquisa, passassem a escrever sobre os desafios e perspectivas que se fizeram presentes no processo de sua formação, possibilitando um trabalho de reflexão sobre o que foi percebido e sentido.

2.2.1.2 *Entrevista narrativa oral*

A entrevista narrativa oral constituiu-se como um importante instrumento de pesquisa. Desvelou significações e experiências dos sujeitos implicados nos processos de formação e investigação. Conforme Souza e Meireles (2017),

O trabalho com entrevista narrativa remete pesquisadores, formadores e colaboradores a interrogarem-se sobre suas trajetórias e seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro. A perspectiva colaborativa da pesquisa com entrevista narrativa [...] permite férteis apropriações sobre a cultura (i) material da escola, da formação e implica-se com as aprendizagens e teorizações sobre as práticas docentes, porque tem as experiências narrativas como possibilidade de compreender e ampliar as trajetórias de formação e a própria história das instituições escolares e dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de pesquisa-formação. (SOUZA, MEIRELES, 2017, p. 127).

A partir deste instrumento de pesquisa, as estudantes que constituíram o grupo de formação, puderam narrar sobre os acontecimentos e experiências vivenciadas, desencadeando processos reflexivos, pois “[...] o sujeito ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, constrói uma identidade narrativa e elabora a sua visão de mundo e seu(s) lugar(es) no mundo” (SOUZA, MEIRELES, 2017, p. 136).

Segundo Jovchelovich e Bauer (2008) a entrevista narrativa oral é considerada como “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Ibid., p. 95). Portanto, “[...] o esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista” (Ibid., p. 95).

De acordo com Souza e Meireles (2017, p. 137),

A linguagem se inscreve como um mecanismo de representação da realidade experienciada, além de se constituir como um elemento de mediação entre a realidade e a interpretação das realidades narradas. Esse princípio da compreensão de si e das experiências vividas que atravessa a técnica da entrevista nos revela o encorajamento da palavra e o empoderamento do sujeito no processo de narrar/textualizar a vida.

A entrevista narrativa oral foi desenvolvida nesta pesquisa no mês de outubro, com o intuito de aprofundar as representações das experiências em educação musical constituídas na formação. Para este processo um roteiro de entrevista foi organizado e estruturado por temas que poderiam ser suscitados às estudantes sobre a formação musical no grupo e sobre a docência no ES. Além disso, um pequeno vídeo foi elaborado pela pesquisadora para ser mostrado às estudantes, de forma a auxiliar no processo de rememoração das experiências constituídas. No entanto, a partir da videogravação que possuía sobre a formação, pequenos trechos das atividades musicais vivenciadas foram selecionadas e organizadas, para o desenvolvimento do vídeo.

Para o agendamento e realização das entrevistas, foram consideradas as possibilidades e preferências de dia, horário e local que melhor convinha às estudantes. As entrevistas foram realizadas sob orientação da professora orientadora, em diferentes momentos e registradas em áudio por um aparelho celular.

As entrevistas foram transcritas na íntegra para a análise dos dados. Posteriormente, foi feita a textualização das narrativas com o objetivo de tornar a fala mais compreensível ao suporte de leitura. O material das entrevistas foi então enviado às estudantes para que pudessem alterar ou acrescentar dados.

No quadro abaixo apresento informações sobre quando e onde foram realizadas as entrevistas narrativas, o tempo de duração e o número de páginas relativo às transcrições, apresentadas individualmente.

Quadro 5 - Dados das entrevistas narrativas

ENTREVISTA NARRATIVA					
Ordem	Estudante	Data	Local	Duração	N° de Página
1°	Safira	08/10/18	Centro de Educação/UFSM	30min	07
2°	Esmeralda	09/10/18	Centro de Educação/UFSM	1h03min	21
3°	Ametista	10/10/18	Centro de Educação/UFSM	32min	11
4°	Pérola	16/10/18	Centro de Educação/UFSM	30min	08
5°	Rubi	17/10/18	Centro de Educação/UFSM	46min	13
6°	Diamante	23/10/18	Residência da Estudante	29min	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível identificar neste quadro que a entrevista de Esmeralda e de Rubi foram as mais longas, tendo em vista que Esmeralda foi a que mais narrou sobre a sua experiência no GF e no ES.

2.2.1.3 Relatórios de Estágio

Considerando a elaboração e organização de relatórios sobre a docência no ES pelas estudantes na disciplina do curso de Pedagogia Noturno, achei pertinente, solicitar o texto produzido para complementar minhas compreensões sobre o que, e como foi realizada a docência nos AIEF que estagiaram e como a música foi trabalhada no ES.

Neste documento são apresentadas as atividades que foram trabalhadas, e as reflexões sobre o desenvolvimento da docência no ES, permitindo a mim, enquanto pesquisadora formadora, investigar a forma como os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram pensados e constituídos para/no ES pelas estagiárias. Neste sentido, as estudantes foram convidadas a enviarem por e-mail seus relatórios de estágio, obtendo o retorno de Esmeralda e Pérola.

2.2.2 Análise dos dados

Figura 3 - Mapa do processo de análise dos dados

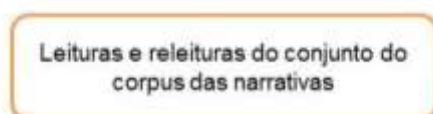
Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada



Tempo II: Leitura temática/unidade de análises descritivas



Tempo III: Análise interpretativa-compreensiva



Todos os dados produzidos foram analisados a partir da “[...] análise compreensiva-interpretativa” de SOUZA (2004, 2014). Esta se constitui em três tempos, por considerar “[...] o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2004, p. 122). A interpretação se desenvolve desde o momento inicial da formação, tanto para o investigador, como aos participantes da pesquisa.

Esse processo, conforme Souza (2004, 2014), constitui-se em três tempos: **Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática/unidade de análises descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.** Segundo Souza (2014),

[...] os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise. (SOUZA, 2014, p. 43).

O Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada “revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva” (SOUZA, 2014, p. 44). O autor ressalta que “[...] no processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos” (Ibid., p. 44).

De início, as narrativas orais produzidas tanto no GF, quanto na entrevista narrativa oral foram transcritas, para depois dialogarem com os dados produzidos pelos diários de campo e relatórios estágio. Posteriormente estes dados foram cruzados considerando a particularidade de cada participante.

O Tempo II: Leitura temática/unidade de análises descritivas vincula-se “as leituras cruzadas do tempo I” e “como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa” (Ibid., p. 44).

[...] a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contem as fontes (auto)biográficas. (SOUZA, 2014, p. 44).

Neste processo foi construída uma leitura analítica e uma interpretação temática sobre o conjunto das narrativas orais e escritas. Constituiu-se no processo de agrupamento de unidades temáticas a fim de perceber excertos que estavam ocultos e/ou visíveis no conjunto dos dados produzidos.

Para melhor organização e desenvolvimento da análise dos dados produzidos, foi utilizado o *software QDA Miner Lite* uma ferramenta gratuita, assistida por computador, que facilita o processo de análise dos dados organizados pelo pesquisador, por oferecer recursos inerentes a esta ação, como: importação de documentos, codificação de dados, capacidade de adicionar comentários ao trecho codificado, pesquisa rápida do texto codificado, análise de frequência do código codificado, exportação de gráficos, entre outros.

O *QDA Miner Lite* auxilia no processo de unitarização e categorização do corpus. O processo não é automático, sendo necessário o trabalho do pesquisador no processo de organização dos registros. Ao final da codificação o *software* gera a planilha de unitarização com as categorias emergentes.

No quadro abaixo é apresentado o surgimento e o agrupamento das unidades temáticas de análise a partir do conjunto das narrativas orais e escritas, observando em sua totalidade as regularidades e irregularidades dos sentidos expressos em cada experiência narrada.

Quadro 6 - Relação das Unidades Temáticas

(continua)

Unidades temáticas	Núcleo de análise das unidades temáticas
Pedagogia Noturno	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interfaces - estudante trabalhadora</i> • <i>Disciplina de educação musical</i> • <i>Importância do ES</i> • <i>Implicações do TCC</i> • <i>Organização da matriz curricular</i>
GF	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Relações, conhecimentos e sentidos construídos e adquiridos no GF</i> • <i>GF como dispositivo potencializador às atividades do ES</i> • <i>Conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no GF para o ES</i> • <i>GF como dispositivo potencializador à construção da docência em música</i> • <i>Troca de experiências</i> • <i>Importância do GF em educação musical</i>

Quadro 6 - Relação das Unidades Temáticas

(conclusão)

ES	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dados do ES</i> • <i>Dificuldades enfrentadas no ES</i> • <i>Construção da docência em música</i> • <i>Insegurança/Material de apoio</i> • <i>Planos de aula</i> • <i>Conceito de aplicar</i> • <i>Interferências das professoras orientadoras</i> • <i>Relatório de ES</i> • <i>Interdisciplinaridade</i> • <i>Motivação da estagiária</i> • <i>Ausência da educação musical</i>
Entrelaçamento dos espaços formadores	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aglomerção de atividades</i> • <i>Inexistência de tempo livre</i>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dados do trabalho</i> • <i>Educação musical</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O tempo III – análise interpretativa-compreensiva

[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (SOUZA, 2014, p. 46, grifo do autor).

No tempo III, foi recorrido ao conjunto das narrativas tendo em vista os agrupamentos das unidades temáticas, para o desenvolvimento de uma análise interpretativa dos dados. Exigiu constantes leituras e releituras, sendo considerados os dados pertinentes para a construção de uma teoria emergente, tendo por base o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

A organização da escrita da análise adotada nesta pesquisa apresenta o Tempo I no capítulo III, e os Tempos II e III entretecidos no capítulo IV, de modo a facilitar ao leitor a interpretação dos conhecimentos e sentidos expressos, produzidos e analisados de cada narrativa no conjunto do *corpus*.

Os temas e os dados mais importantes foram selecionados e entrelaçados no desenvolvimento do capítulo IV, como forma de potencializar a construção de uma teoria emergente, sem minimizar as particularidades, lembranças e vivências que foram significativas e narradas pelos sujeitos da formação.

Desta forma, a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004, 2014) vai ao encontro da metodologia pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b, 2010c) utilizada, por considerar a dimensão compreensiva e interpretativa das experiências vivenciadas e dos processos formativos constituídos. Compreende-se que esta análise forneceu subsídios necessários para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou construir produções empíricas sobre o tema estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno e Educação Musical.

CAPÍTULO III

3.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

3.1.1 A formação como experiência e produção de sentidos

A palavra experiência utilizada por Larrosa (2016) refere-se ao “que nos passa”, “nos acontece”, “nos toca”. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Ibid., p. 18).

Segundo Larrosa (2016), a experiência se torna cada vez mais rara. Isto se desenvolve devido ao excesso de informação, de opinião, de trabalho e, de falta de tempo. O sujeito moderno não consegue parar, está sempre agitado, em atividade e em constante movimento. Tudo acontece e passa depressa e, o sujeito para não sofrer as consequências de ficar para trás, acaba seguindo o curso acelerado do tempo. Por isso, tudo passa, mas “nada nos acontece”.

Para que algo “nos aconteça” precisamos produzir sentidos ao que passa e ao que nos acontece. Pensar a experiência é importante. A experiência só existe para o indivíduo, quando este atribui sentido para aquilo que se apresenta ao seu redor. É a partir da receptividade que se desenvolve a experiência, ou seja, o modo como o sujeito responde a tudo que acontece ao longo de sua própria vida. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2016, p. 32).

Passeggi (2011) destaca que

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. **A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou.** Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. (PASSEGGI, 2011, p. 149, grifo nosso).

PASSEGGI (2011, p. 149) Para nossos estudos e atividades de formação, a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo.

Contudo, a experiência é um “acontecimento exterior” ao sujeito. Mas o “lugar da experiência” é o próprio indivíduo (LARROSA, 2011, p. 6). A experiência adquirida e encarnada por uma determinada pessoa, não pode ser ou se tornar a mesma em outra. A experiência é singular, própria de cada indivíduo. A experiência se desenvolve no sujeito, isto é, produz sentido quando se configura em uma personalidade, em uma forma humana única de estar e se desenvolver no mundo.

Ainda, com relação ao conceito de experiência, Josso (2010c, p. 173) entende que ela pode se desenvolver a “*priori* ou a *posteriori*”.

A experiência pode se tornar tal a *posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que essa observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a *priori* ou a *posteriori*. (Ibid., p. 173, grifo do autor).

Desta forma, quando o sujeito produz sentido, ele toma consciência sobre o que vive e cria suas próprias marcas. A partir das suas marcas deixa de ser o que era antes. Assim se apresenta a formação, uma constante transformação. A produção de sentidos transforma a vida dos sujeitos, prepara e forma para o mundo e para si mesmo.

O tempo da formação se constitui ao longo das experiências vividas, a formação nunca está pronta, se projeta, se constitui e se transforma no decorrer do percurso da vida de cada indivíduo. Assim, pode-se compreender que a formação não acontece apenas em instituições de ensino (escola e universidade), mas em contextos e em tempos diferentes (trabalho, igreja, família, lazer, entre outros).

Conforme Morato (2009, p. 29-30),

Essa perspectiva teórica gera duas implicações: 1) não é só na instituição formadora, em especial na universidade, que vivemos experiências. Vivemos experiências em todos os momentos da nossa vida. Portanto, não é só nos tempos e espaços universitários que nos formamos; formamo-nos em todos os ambientes que frequentamos (família, lazer, trabalho, universidade, religião, esporte, etc.) e por toda a vida; 2) não nos formamos só porque frequentamos esses espaços instituidores da formação, mas também porque elaboramos um sentido sobre o que vivemos nesses espaços (a nossa experiência).

Morato (2009) destaca que “[...] nos formamos conforme as referências orientadas pelos espaços formadores nos quais vivemos, mas também conforme os

sentidos que criamos e de como agimos no mundo em que vivemos” (Ibid., p. 30) De nada adianta estar frente a espaços formadores se o indivíduo não atribuir sentido ao que se estabelece.

Desta forma, a formação envolve a construção e a transformação do próprio indivíduo. A formação parte da vontade de atribuir significado aos acontecimentos que vão se desenvolvendo em diferentes tempos e espaços, e que por sua vez, são enfrentados no percurso da vida deste sujeito. A trajetória da formação se edifica a partir das relações que estabelecem, dos sentidos que são produzidos. Assim, formação intelectual fundamenta-se na;

[...] tomada de consciência de um conjunto de pontos de vista possíveis sobre si mesmo e seu meio, a atenção voltada para os pressupostos constitutivos da epistemologia do aprendente, a integração consciente do processo consciencial às práticas, a capacidade de verbalização das experiências, o poder-comunicar com terceiros, a capacidade de identificação e de diferenciação com as teorizações e experimentações de outrem, a capacidade de atribuição de sentido às ações empreendidas. (JOSSO, 2010a, p. 31).

A formação norteia o percurso da vida dos quais estão envolvidos diferentes sensações e processos. A formação produz alegria, tristeza, nostalgia, medo, angústia. A formação nos toca, limita, permite. A formação é tudo que produz sentido, que de uma ou de outra forma nos afeta e produz experiência.

3.1.2 Estudantes participantes da pesquisa e suas experiências musicais

A pesquisa contou com a participação de seis estudantes do curso de Pedagogia Noturno/UFSM que estavam realizando a disciplina de ES nos AIEF (primeiro semestre letivo de 2018). O grupo de formação foi composto por mulheres que possuíam entre 23 e 37 anos de vida, sendo 14 anos a diferença de idade entre a mais jovem e a mais velha.

Todas as estudantes demonstraram interesse em participar desta pesquisa e concordaram em assinar o TCLE²⁰ no primeiro encontro do GF. Com o intuito de preservar a identidade das participantes, foi sugerido às mesmas, que indicassem um pseudônimo que pudesse ser usado como referência à sua pessoa na pesquisa.

²⁰ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. O documento encontra-se nos anexos.

Todas entraram no consenso de escolher nomes de pedras preciosas, ficando assim constituído: Ametista, Diamante, Esmeralda, Pérola, Rubi e Safira.

As estudantes tiveram relação com a música durante sua trajetória de vida, na infância, adolescência, vida adulta, no contexto familiar, escolar, social, entre outros. É a partir das vivências musicais narradas que passo a apresentar cada uma das estudantes participantes, permitindo obter uma compreensão mais aprofundada da busca pela formação em educação musical e das intenções de um trabalho de música no ES. Conhecer a totalidade das relações musicais das estudantes é compreender as experiências, os interesses, ideais e os entrelaçamentos da constituição de suas práticas docentes em música.

AMETISTA

Possui 35 anos, é casada, possui dois filhos. Durante sua formação no curso de Pedagogia/UFSM, 1º semestre/2018, trabalhou no turno da manhã na “Escola Centro Educacional Infantil Educar” como auxiliar de turma na Educação Infantil e no turno da tarde realizou seu estágio. Seu pai possui escolarização até o sétimo ano do ensino fundamental e sua mãe possui até o quinto ano, portanto, Ametista é considerada uma estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

“Sou meio tímida, até começar a falar... Gosto de conversar, sou super humana, não sei dizer não... Mas também quando não gosto de alguma coisa não sei disfarçar, meu olhar me entrega. A quem diga que sou igual a pedra que me intitulei, sou uma pedra preciosa para quem realmente me conhece, mas não deixe-me cair, pois irei virar em pedaços. Fortaleço e cultivo as verdadeiras amizades. (AMETISTA, Diários de Campo, p. 8).

Suas experiências com música...

A minha experiência com música antes da graduação era praticamente só em casa. Na escola não tive praticamente nada que relacionasse a música, salvo nas apresentações de final de ano mesmo. E na hora do intervalo que o pessoal do Grêmio Estudantil, colocava as músicas do momento para tocar na rádio que a escola disponibilizava. Durante a minha adolescência eu escutava mais músicas que hoje. Talvez hoje não escute mais por falta de tempo, mas o pouco tempo que tenho eu escuto (AMETISTA, DC, p.1).

DIAMANTE

É casada e possui 23 anos. Vem de uma família de origem alemã que vive na cidade de Agudo/RS, da agricultura familiar, onde possuem como principal fonte de renda o cultivo do fumo. Sua mãe possui ensino fundamental completo e seu pai incompleto, sendo Diamante, estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017). Atualmente mora em Santa Maria/RS onde trabalha como professora na “Escola Infantil Margarida”. Durante sua formação no curso de Pedagogia/UFSM, especificamente no primeiro semestre letivo de 2018, vinculava o ES no turno da manhã e o trabalho no turno da tarde.

Suas experiências com música...

- **Culto infantil na infância**

Durante a vida sempre tive contato com o mundo musical. A minha infância foi praticamente toda passada no culto infantil da igreja, lugar onde usávamos a música como forma de entretenimento, diversão e socialização. Junto a minha família também sempre estávamos ouvindo músicas gaúchas e de bandas com as quais nos divertíamos dançando (DIAMANTE, DC, p. 6).

- **Contexto escolar**

Já na escola o contato musical era um pouco mais restrito, usado apenas para fins de apresentação escolar, tendo em vista que era uma escola do interior e as festas escolares eram os eventos mais esperados por toda a comunidade escolar (DIAMANTE, DC, p. 6).

- **Família**

Sou de uma família alemã, agricultora, os quais tem como renda principal o cultivo do fumo, e até concluir o Ensino Médio sempre trabalhei junto com meus pais na lavoura. Nem meus pais ou avós tinham “dons” musicais, então não tive estímulos a tocar instrumentos musicais. Havia um primo que tocava saxofone e teclado, mas eu e meus irmãos gostávamos mesmo era da área esportiva, adorávamos jogar futebol (DIAMANTE, DC, p. 6-7).

- **Na UFSM**

Conhecer e aprender sobre a importância da música no ambiente escolar fui ter somente na disciplina de Educação Musical do curso de Pedagogia e sinceramente quando optei em ser professora não fazia a mínima ideia da importância e abrangência que o Pedagogo, tem dentro da sala de aula (DIAMANTE, DC, p. 6-7).

ESMERALDA

Esmeralda possui 37 anos e tem 4 filhos. Ficou 16 anos afastada dos estudos, mas voltou a estudar para então formar-se em Pedagogia. Seu pai é analfabeto e sua mãe possui ensino fundamental incompleto, sendo Esmeralda, estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

De 2008 até agora, faz dez anos que se passaram, eu estava em 2008 na terceira série do ensino fundamental. Aí eu [...] decidi dar uma reviravolta na minha vida, entendeu? Dei uns 360 graus na minha vida. Da terceira série do fundamental pra graduação. Então eu fui fazer ENCCEJA, fui fazer EJA, fui fazer cursinho preparatório alternativo da Universidade gratuito. Entrei por cotas, ganhei terceiro lugar, então teve toda essa construção (ESMERALDA, Grupo de Formação, p. 109).

Durante sua formação no curso de Pedagogia/UFSM, 1º semestre/2018, trabalhou no turno da manhã como monitora, na “Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Teixeira” e estagiou no turno da tarde.

Suas experiências com música...

- **Na infância**

É infantil, assim ó, recordando, pensando sobre as minhas experiências, infantil teve mais aquela da publicidade, Xuxa, mídia né, músicas relacionadas à mídia. [...] Mas assim ó, uma coisa que eu percebi que eu nunca tive gosto musical, eu nunca gostei, não tive o hábito de ouvir música, pela nossa condição, não tinha rádio então não tinha o hábito desde pequena e também a gente não teve acesso a esses meios (ESMERALDA, EN, p. 2).

- **Na escola**

Então... eu não recordo, não lembro em momento nenhum, o que eu me recordo foi muito das horas cívicas, tudo meio que, assim sabe, idealizado politicamente, ideologicamente sabe, culturalmente, então tu não tinha expressão para... Artes também uma das questões que eu não percebia muito na escola, muito menos a música, hoje a gente tem artes como disciplina (ESMERALDA, EN, p.3).

PÉROLA

Pérola possui 24 anos e mora com sua mãe e sua irmã. Durante o 1º semestre/2018, pela parte da manhã trabalhava como babá, cuidando de um menino de 6 anos e pela parte da tarde realizava seu estágio. Sua mãe possui ensino médio completo e seu pai (in memoriam) possuía o ensino fundamental incompleto, sendo Pérola estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

Suas experiências com música...

- **Família**

Eu nasci no meio de uma família de músicos. Meu pai era baterista e na família há alguns tios que ainda trabalham com a música. Posso dizer que a música sempre esteve presente na minha vida. Já experimentei tocar violão, mas não segui adiante. Ainda não canto, porém quero começar aprender, faz poucos dias que mudei de religião e por causa da minha religião quero aprender a cantar. Tenho meus motivos por não ter aprendido a tocar e cantar ainda, sempre fui muito tímida. Toda essa timidez sempre me atrapalhou na escola (PÉROLA, DC, p. 1-2).

- **Na escola**

De 0 à 6 anos, na educação infantil eu apenas reproduzia as músicas que aprendia na escola quando chegava em casa. Lembro-me que não gostava de participar de atividades que envolviam a música e a dança. Foi a partir do ensino Fundamental que percebi que por mais que meu pai fosse músico e a música estava presente todos os dias na minha vida, que houve uma regressão no meu desenvolvimento. Passei a ter cada vez mais vergonha de participar de toda e qualquer tipo de atividade que envolvia canto e dança. No ensino médio não havia nenhuma atividade que envolvesse especificamente a música (PÉROLA, DC, p. 2-3).

- **Na UFSM**

Já no ensino superior com as disciplinas de inserção e monitoria das práticas educativas, onde íamos para as escolas realizar o trabalho de observação e desenvolvimento de um planejamento escolar, passei a perceber que a minha relação com a música precisava ser revista, por estar em formação acadêmica e precisar trabalhar com atividades musicais” (PÉROLA, DC, p. 3).

RUBI

Possui 26 anos e mora com seu esposo e suas duas filhas. Na parte da manhã estagiou e no restante do dia, trabalhava fazendo artesanatos e pastéis para vender, além de cuidar de suas filhas. Sua mãe possui o quinto ano do ensino fundamental e seu pai o ensino fundamental completo, sendo Rubi, estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

Suas experiências com música...

- ***Igreja e família***

Meus avós e minha mãe era da igreja evangélica então tinha desde pequena a escolinha dominical e daí tinha uma professora com teclado, com violão, mais era o violão. E assim... eu cresci com isso. E meu vô tocava violão, mas na parte da viola, então ele e meu tio faziam um dupla na igreja e cantavam. E eu também cantava na igreja quando eu era pequena (RUBI, GF, p. 29).

- ***Na escola***

[...] Assim, na escola eu só tive as musiquinhas né, as musiquinhas, não tive aula de educação musical [...] na escola, não me lembro, acho que não, no ensino fundamental também não (RUBI, EN, p. 7).

- ***Na UFSM***

Deparar mesmo com a música assim cara a cara mesmo, foi aqui na Universidade né (RUBI, EN, p. 8).

SAFIRA

É solteira e possui 26 anos. Durante o 1º semestre/2018 trabalhava pela parte da manhã como professora na creche “Centro Educacional Marimari” na turma de pré-escola e no terceiro ano do Ensino Fundamental na escola “Ana Maria”, e na parte da tarde ministrava seu estágio. O trabalho em duas escolas no mesmo turno, só era possível de ser conciliado, pelo fato de trabalhar em uma escola com apenas uma turma, durante um curto período de tempo. Seus pais, ambos possuíam até o sexto ano completo do ensino fundamental, sendo Safira, estudante universitária de primeira geração (ARENHALDT, 2012; BROCCO, ZAGO, 2014; SCHUH, 2017).

Suas experiências musicais...

- ***Família***

[...] adoro música, ela sempre fez parte da minha vida. Minha família sempre foi muito musical, pois cantavam diversos gêneros musicais, sem preconceito, nos ensinando, a mim e aos meus dois irmãos a escutar e apreciar boas músicas (SAFIRA, DC, p.1).

- ***Aulas de música na escola e na comunidade***

Não lembro de ter trabalhado a disciplina de música na escola de Educação Infantil. Porém nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Marista Santa Marta, havia um irmão que sempre tocava violão para nós, o que foi me inspirando a mais tarde, a aprender a tocá-lo. Ainda nos Anos Iniciais, iniciei aulas no Coral desta escola “Vidas em Canto”, ministrada pela professora Letícia. Lembro dos ensaios, dos exercícios de respiração e apresentações frequentes, pela cidade de Santa Maria. Quando acabou os Anos Iniciais, tive que trocar de escola, na Escola de Ensino Fundamental Nova Santa Marta, na qual não tinha nenhum movimento que exercitasse a música, então minha mãe ficou sabendo que a minha ex-professora de coral havia saído da escola anterior e teria fundado um novo coral na comunidade, patrocinado pela caixa, o coral “Lua Nova”, onde tínhamos ensaios semanais nos finais de semana, que minha mãe nos levava (a mim e meu irmão) para os ensaios. Apresentamos em diversos lugares como no Teatro Treze de Maio e alguns festivais na cidade. O projeto teve pouco tempo de duração. E quando eu menos esperava, iniciou em 2009 na Associação Espírita Francisco Spinelli aulas de violão para iniciantes, na qual estou até hoje, agora como voluntária, ensinando jovens e crianças a tocarem esse instrumento. Conclui o ensino Médio, juntamente com o Curso Normal e lembro que nas aulas da disciplina de Didática da Educação Física, a professora trabalhava com algumas músicas, mais dinâmicas para trabalharmos em aula com as crianças em nossos estágios, porém não vimos os conteúdos da disciplina de música (SAFIRA, DC, p.1-4).

- **Na UFSM**

E quando ingressei na UFSM só fui ver a disciplina de música no penúltimo semestre do curso com a professora e nos encontros de formação em educação musical, com a professora mestranda Priscila. Como já descrevi, a música sempre esteve presente em minha vida, amo música, adoro trabalhar música com meus alunos e posso garantir que eles adoram, se envolvem muito mais com essa disciplina do que outras. Adoro instrumentos e tenho muita curiosidade e interesse em tocar mais instrumentos, me arrisco no violão, flauta e teclado (SAFIRA, DC, p.4).

A partir dos relatos é possível perceber que todas as estudantes tiveram relações com a música ao longo da vida, mas muitas experiências aconteceram em contextos e períodos distintos. *“Bom, assim, em relação à música, eu venho de uma família de músicos assim, meu pai era baterista tocava em banda, então assim tem bastante isso e padrinhos também que tocam, que lidam com a música sabe” (PÉROLA, EN, p. 1).* *“Olha, meus pais sempre foram muito musicais, meus pais sempre cantavam muito quando eu era criança. Minha mãe gostava de inventar música. Meu vô era que nem Teixerinha, fazia muita prosa e poesia, essas coisas” (SAFIRA, GF, p. 32).* *“O meu vô sabia tocar gaita, então ele deixava agente mexer nos instrumentos né” (RUBI, GF, p. 29-30).* Percebe-se que Pérola, Safira e Rubi tiveram um forte envolvimento com a música quando criança a partir dos seus familiares, pais, tios e avós, que cantavam e/ou tocavam.

Rubi e Diamante destacaram que sua relação com a música na infância esteve fortemente presente no contexto religioso, especificamente nas programações ofertadas pela Igreja Evangélica que frequentavam. Estas participavam do culto infantil, um momento especial em que as crianças da comunidade eram convidadas a ouvir e aprender mais sobre a palavra de Deus, bem como, cantar e louvar ao seu bendito nome. Neste sentido, Safira obteve influências musicais em uma Associação Espírita, o qual conheceu e aprofundou seus conhecimentos nos estudos do violão. Atualmente repassa o que aprendeu para demais pessoas, mantendo um vínculo próximo com o grupo.

A despeito do contexto escolar a única estudante que obteve o ensino de música presente na matriz curricular foi Safira, as demais estudantes destacaram que a música esteve presente apenas em programações festivas da escola, quando aconteciam as apresentações artísticas de dia das mães, dia dos pais ou no período recreativo, quando brincadeiras com música eram organizadas e experienciadas.

“Na escola nunca tive nada relacionada à música. Nada, nada, nada” (DIAMANTE, GF, p.29). “Não, no meu tempo não tinha nada relacionado assim a música, nada, só aquelas coisas de apresentações que sempre tem todo ano, mas assim não” (PÉROLA, EN, p. 3). “[...] A gente não teve a disciplina música, a gente tinha música, mas era no recreio e era aquela coisa assim, bom vamos descontrair um pouco, era o que a gente tinha. Música mesmo, disciplina mesmo, a gente nunca tinha” (AMETISTA, EN, p. 3).

Ao longo da história, a escola esteve muitas vezes pautada em conhecimentos que buscavam abranger o desenvolvimento técnico dos conteúdos relacionados às ciências exatas, da natureza e da língua portuguesa, sendo vistos como absolutos ainda hoje, em muitos contextos escolares. No entanto, a educação musical neste cenário, acaba sendo inserida muitas vezes, como auxiliadora no processo de ensino das demais áreas do conhecimento consideradas essenciais, deixando de ser reconhecida enquanto disciplina capaz de promover o desenvolvimento formativo dos alunos.

No entanto, a aproximação e o envolvimento que as estudantes tiveram com a educação musical aconteceu apenas na formação acadêmico-profissional. *“Deparar mesmo com a música assim cara a cara mesmo, foi aqui na Universidade né” (RUBI, EN, p. 8). “[...] foi aqui na universidade lá na disciplina com a prof. mesmo, que a gente teve o contato mais próximo, assim que a gente pode observar mais a música” (DIAMANTE, EN, p. 2).*

Na disciplina de educação musical as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e entender a dimensão de uma aula de música pautada em atividades musicais que promoviam o desenvolvimento dos conteúdos específicos, incluindo a aprendizagem de conceitos como pulsação, ritmo, altura, intensidade, andamento, expressão, forma, entre outros, trabalhados de uma forma dinâmica, descontraída e divertida. Música e movimento faziam-se presentes, possibilitando-se o desenvolvimento da expressividade, da coordenação motora e rítmica. Esta realidade não era conhecida pelas estudantes, pois compreendiam que aula de música era simplesmente cantar e/ou aprender a tocar algum instrumento musical, conforme Esmeralda,

Assim, uma percepção da música que eu não conseguia imaginar, foi além do que eu esperava, então assim, a gente criou boas relações, a abordagem da disciplina levou a outros rumos, uma percepção de que ah

isso eu posso fazer também, é legal, será que as crianças vão gostar se eu fizer dessa forma? Se eu fizer desse jeito vai ser legal, não tinha pensando assim. Eu pensava a música, um canta, outro ouve e deu. E foi legal, eu gostei bastante sabe. (ESMERALDA, EN, p. 3-4).

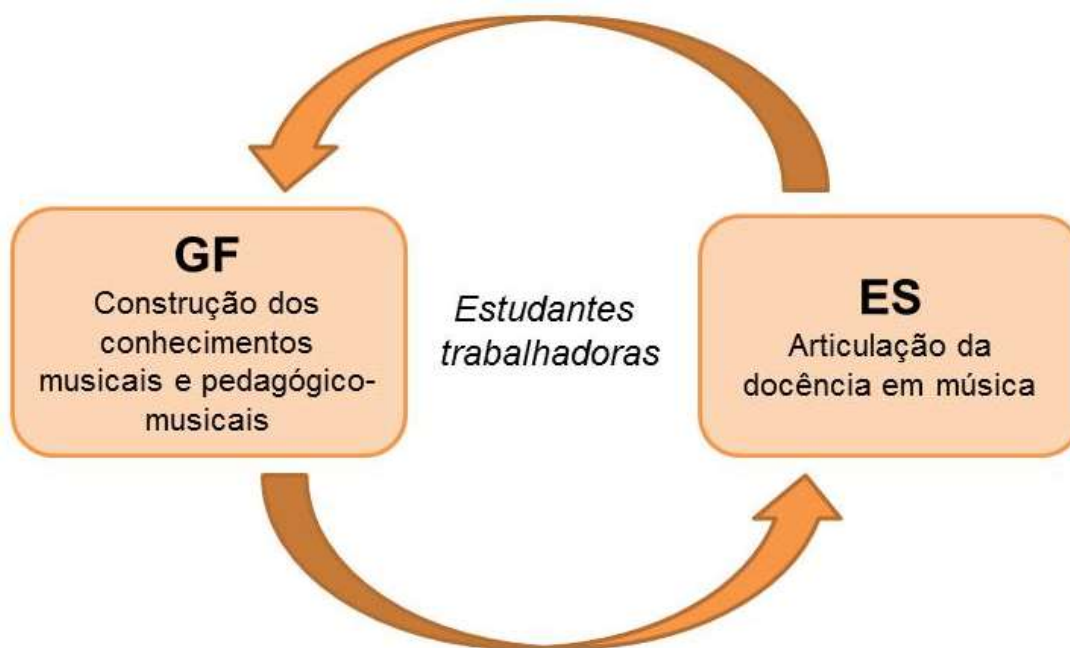
A partir das narrativas, percebi que as estudantes tiveram vivências musicais significativas, construídas no contexto familiar e escolar, durante a infância, adolescência e vida adulta. Certamente o envolvimento com a música nos diferentes contextos (formais, não-formais e informais) e o gosto pela área, influenciaram as estudantes a refletirem sobre a ação docente de um pedagogo, levando as mesmas a buscarem uma formação específica sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

CAPÍTULO IV

4.1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir como as estudantes se relacionaram com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no GF e como articularam com a docência no ES, conforme apresentado na figura 4.

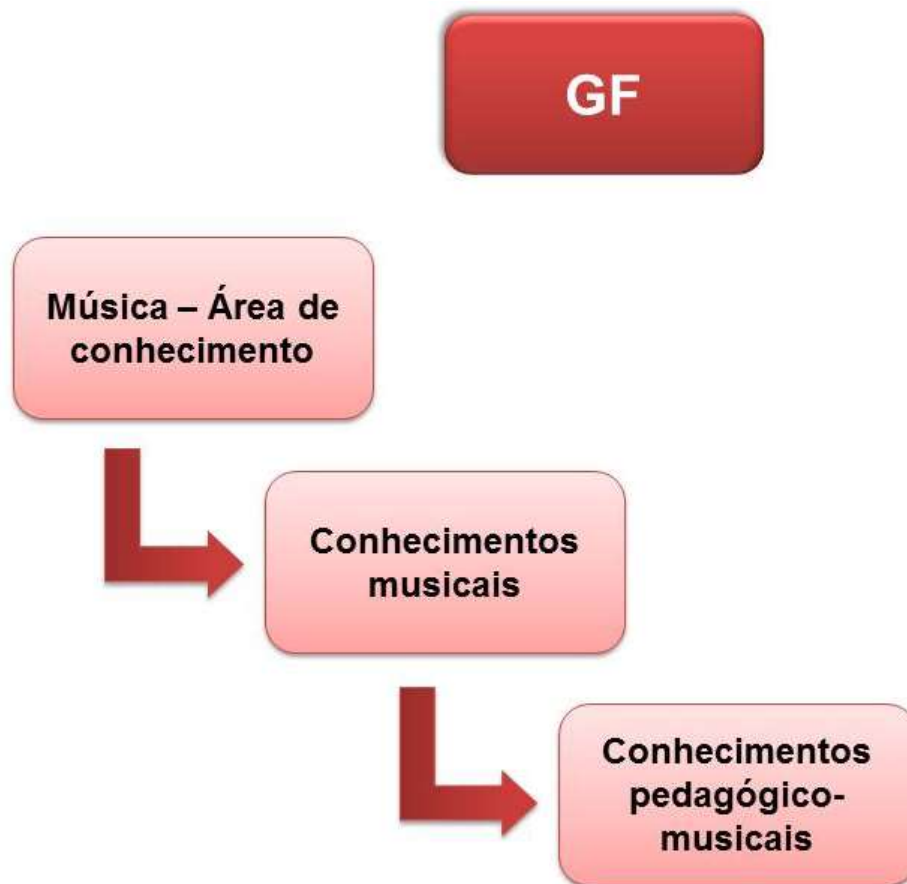
Figura 4 - Análise dos dados



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

4.1.1 O grupo de formação na construção da docência em música

Figura 5 - Proposição do estudo: GF



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No primeiro encontro com o GF, foi possível perceber que as estudantes estavam entusiasmadas com o desenvolvimento da formação em música, pois já haviam tido uma experiência significativa no semestre anterior com a disciplina de Educação Musical ministrada pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, na qual fiz Docência Orientada I, ao desenvolver algumas atividades musicais.

Neste processo as estudantes tiveram um contato com os conhecimentos musicais específicos, puderam conhecer novos repertórios musicais, vivenciar diferentes atividades e elaborar planos de aula. Contudo, no GF as estudantes destacaram que, até então, em suas práticas docentes, a música ainda não era concebida enquanto área de conhecimento.

A maioria das estudantes trabalhava com música, mas utilizavam como recurso a fim de promover e facilitar o ensino das outras disciplinas, como um meio de acalmar seus alunos em sala de aula, organizar filas e estabelecer rotinas diárias. Neste sentido Ametista ressalta que “[...] *antes né, música só servia... o pensamento era... bom preciso acalmar a turma, eu vou tocar uma música, eu vou cantar, eu vou fazer alguma coisa, e agora depois dos encontros, eu pude ver que não é necessariamente isso*” (AMETISTA, EN, p. 2).

As estudantes desenvolviam um trabalho **com** música nas escolas e não um trabalho **de** música (WERLE, 2010, 2014; CORREA, 2013). Mas esta concepção foi sendo (re)construída e significada à medida em que os encontros do GF foram acontecendo. Neste espaço, questões relacionadas às formas de inserção da música no contexto escolar foram discutidas e problematizadas, tendo como base orientações para o desenvolvimento da composição, execução, percepção, interpretação e improvisação.

As propostas de atividades musicais pensadas envolviam o lúdico, o movimento, o emprego dos diferentes instrumentos musicais a exploração do corpo e do canto. Neste sentido, eram abordadas reflexões sobre a escolha do repertório, dos instrumentos musicais a serem utilizados, a organização dos conteúdos, compreensão do espaço necessário em que a atividade seria desenvolvida, o conhecimento sobre o interesse, as dificuldades e habilidades dos alunos, entre outros.

Estas diferentes questões foram refletidas de maneira intensa e levaram às estudantes participantes do grupo a perceberem a importância da música enquanto área de conhecimento e não, simplesmente, enquanto uma ferramenta metodológica.

*Durante os encontros, comecei a perceber que **não basta apenas trabalhar a música sem abordar os seus conhecimentos. A música deve ser trabalhada como as demais disciplinas são.** A música nos faz pensar, analisar, observar, sentir, viver, ter emoções, por isso é de suma importância trabalhar com a música nas escolas. (PÉROLA, DC, p. 7, grifo nosso).*

*Bom, essa relação que a educação musical tem potencializado na minha vida como profissional, é primeiramente, **ver a música como uma disciplina.** Como eu já tinha relatado várias aulas, **a gente acaba utilizando a música como um recurso né. Hoje já vejo a música como uma disciplina [...].** Então hoje eu sei que eu não posso cantar uma música por cantar, até posso num momento ali a parte, mas como a disciplina de*

português, como a disciplina de matemática, a disciplina de música também deve ser levada a sério. Eu tenho que respeitar os conteúdos, eu tenho que respeitar essa questão curricular. **Eu, hoje vejo a música como uma disciplina que deve ser levada a sério, a sério no sentido de ver que tem conteúdos e que a gente deve zelar por eles.** Não que a aula seja chata, mas que a aula seja como uma outra disciplina qualquer. É uma aula até mais divertida que as demais né (SAFIRA, GF, p. 206, grifo nosso).

Eu acho que foi muito válida, porque a gente tinha uma visão de levar a música como uma maneira de acalmar. Não pensava que a gente podia trabalhar com ela, o ritmo, as melodias. Veja quantas atividades que a gente podia ter desenvolvido, e a gente levava a música só por passa tempo aos alunos. **Então foi uma percepção que eu tive, que a gente poderia usar as músicas, a música como realmente deve ser trabalhada.** (DIAMANTE, EN, p. 2, grifo nosso).

Eu sempre pensava em usar a música como um recurso, como um auxílio, mas agora eu já tenho outra visão, de usar como conteúdo mesmo. Por mais que eu não tenha conseguido aplicar realmente como..., por exemplo, tu ensina aqui né, de tal, tal, tal, de saber explicar. Eu não me sinto tão confortável ainda, mas eu acredito que com o tempo a gente vai pegando. (RUBI, GF, 177, grifo nosso).

É possível perceber que as estudantes foram afetadas, de certo modo, pelos discursos e reflexões produzidas no GF, internalizando e concebendo que o ensino da música na escola deve ser dimensionado como uma disciplina que possui conteúdos e objetivos próprios a serem seguidos. No entanto, a música pode ser utilizada em alguns momentos enquanto recurso, desde que haja um tempo destinado para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais em sala de aula.

Mas questiono-me: por que as estudantes concebiam e utilizavam a música apenas como “pano de fundo” para o desenvolvimento das outras disciplinas em suas ações docentes? Penso que a dificuldade das estudantes em compreender sobre o real sentido do ensino de música no contexto escolar esteja atrelada à inexistência e/ou carência das experiências formais tidas com a disciplina durante a formação na educação básica. Das seis estudantes, cinco tiveram o primeiro contato com a disciplina de educação musical no penúltimo semestre do curso de Pedagogia. No entanto, apesar do envolvimento com a disciplina na formação acadêmico-profissional ter oferecido reflexões sobre as formas de inserção da música no contexto escolar e vivências práticas na área, ela não foi suficiente para que as estudantes estabelecessem ressignificações sobre o desenvolvimento do trabalho docente em música, pautada em conhecimentos específicos da área. Talvez naquele primeiro momento, o que tenha se tornado mais significativo às estudantes foi a própria experientiação das atividades musicais práticas

desenvolvidas, uma vez que, não tinham vivenciado algo semelhante, isto é, a prioridade repousava sobre a exploração das atividades, sem centrar importância, naquele primeiro momento, ao entendimento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais dispostos nas propostas.

Concebe-se que para desenvolver um trabalho docente em música, as estudantes precisam ter vivenciado atividades musicais, ou seja, terem tido o contato com a educação musical. O conceito de musicalização, processo decorrente da educação musical, segundo Penna (2010) refere-se ao ato de tornar-se sensível à música. “Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo material sonoro/musical como significativo” (PENNA, 2010, p. 33). A musicalização é um processo de construção do conhecimento, onde a familiarização de distintas formas do desenvolvimento da linguagem musical acontece.

No entanto, a concepção de que a música é uma área de conhecimento que pode ser trabalhada pelas estudantes no contexto escolar foi ponto de partida para que pudessem adquirir novas aprendizagens no GF. Neste processo passaram a conhecer e ter mais clareza sobre os princípios que podem contribuir na organização e desenvolvimento de uma aula de música.

*A eu acho assim, que tudo que foi, que a gente vivenciou no Curso de Formação, eu acho que foi importante. **Até porque como eu te falei, tinha coisas assim que a gente não conhecia, tipo o tempo, o ritmo, o compasso, as batidas. Que antes era uma coisa assim, ah como eu disse, vamos tocar uma música e pronto.** Daí depois tu começa a ter um olhar diferente para a música. Depois do curso que a gente teve, tu começa já a pensar, ah isso é tal, isso é aquelas batidas e esse é aquele pá. Aí tu começa a vê a música, ouvir a música na verdade com outro sentido, com outro sorriso como a gente diz. Acho que é isso. (AMETISTA, EN, p. 05, grifo nosso).*

Percebe-se que o trabalho da formação em grupo possibilitou à Ametista outras maneiras de pensar e organizar atividades de música. Os conhecimentos musicais específicos começaram a ser descobertos e internalizados a partir dos diálogos produzidos e das atividades práticas vivenciadas, possibilitando um trabalho musical com intencionalidade no contexto escolar.

Safira e Rubi ao inserir a disciplina de educação musical no contexto do ES atentaram-se para os conteúdos próprios da música. “*Bom, eu utilizei algumas dinâmicas que foram realizadas no curso contigo né, ââ questão de tempo,*

pulsção, ritmo, tom, notas musicais enfim, eu consegui desenvolver alguns desses conceitos no meu estágio (SAFIRA, EN, p. 3)”.

Sim, a gente trabalhava a intensidade, o andamento mais rápido mais lento, coisas assim, que antes eu não tinha nem imaginado, nem passado pela cabeça, era só cantar a música e deu né. Então, essa parte assim eu já vi que eu evoluí bastante. No começo eu ficava meio confusa assim, questiona-me: - ai será que isso é andamento?- será que isso é intensidade? Aí agora eu até que estou mais ou menos, claro que eu tenho que revisar antes de chegar lá e realizar, eu tenho que revisar esses termos ainda, mas é treino né. (RUBI, EN, p. 6, grifo nosso).

Este novo sentido atribuído à organização das atividades musicais em sala de aula, está relacionada à compreensão dos conhecimentos musicais específicos que foram sendo internalizados e do entendimento da música enquanto linguagem humana, disciplina, promotora do desenvolvimento musical dos alunos.

Na medida em que os encontros foram acontecendo, novos conhecimentos foram sendo construídos e compartilhados. Diálogos sobre as formas de organização dos conteúdos musicais em uma atividade tornou-se motivo de reflexão e questionamentos.

[...] eu não sabia o que era intensidade, até, por exemplo, a entonação, do grave, do agudo, isso eu saberia, mas assim, aplicar ali na hora da atividade isso nunca tinha passado pela minha cabeça. Por exemplo, cantar lá a dona aranha e pedir para as crianças mudarem o timbre, mudarem essas coisas assim, isso não me passava pela cabeça antes da gente trabalhar. Então essa formação me ajudou a ver de forma diferente, de como colocar a música, não só a música ali como uma ferramenta, mas tu trabalhar com ela de uma outra forma, aprofundando mais a música em si. (RUBI, EN, p. 8-9, grifo nosso).

É possível perceber que atrelado aos conhecimentos musicais internalizados pelas estudantes, conhecimentos pedagógico-musicais também foram sendo percebidos, internalizados e relacionados neste processo.

[...] a maioria das músicas eram as músicas que eu conhecia, só que eram músicas que eu não sabia como explorar. Eu sabia a música, eu sabia cantar a música, eu sabia fazer a roda e cantar com eles, **mas como conhecimento, como área de ensino eu não sabia aplicar.** (DIAMANTE, GF, p. 236, grifo nosso).

[...] eu acho que o grupo nos possibilitou perceber como a gente pode fazer, de que forma a gente pode fazer, que existe muitas maneiras e muitas estratégias para a gente conseguir atingir os objetivos que a gente propõe, se propõe no caso [...]. (ESMERALDA, EN, p. 14).

As trocas de experiências produzidas no GF trouxeram uma nova visão quanto as diferentes formas, noções, verdades estabelecidas sobre as práticas educativas musicais. Prioridades quanto à organização de uma atividade musical que prese pelos conhecimentos específicos e por uma metodologia fundamentada foram sendo explorados e trabalhados.

Acredito que as relações construídas pelas estudantes com a educação musical foram potencializadoras pelo fato de compartilharem no GF objetivos em comum (FERRY, 2004; OLIVEIRA V., 2011; PIVETTA, 2011). Todas foram em busca da compreensão dos conhecimentos musicais e pedagógicos musicais, a fim de aprofundarem conhecimentos e tentarem articular na docência do ES. Conforme Diamante “[...] a gente precisa, como professor também, sempre se aperfeiçoar e procurar coisas novas e aprender coisas novas também né [...]” (DIAMANTE, EN, p.3).

Além disso, a busca pelo GF e pela compreensão dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais pode estar relacionada ao anseio que determinadas estudantes tinham por conteúdos disciplinares das diferentes áreas que compete ao professor unidocente ensinar, uma carência sentida pelas estudantes no desenvolvimento do curso de Pedagogia Noturno da UFSM.

A gente está tão ansiosa em estar em aula, que a gente fica pensando, que conteúdo? Qual conteúdo? Para que turma? Sabe aquela ansiedade? Aí tu entra na faculdade e tu estuda concepção do ser humano, a metodologia do ensino, o contexto, o referencial teórico. (ESMERALDA, GF, p. 74).

*Eu entendo o meu aluno, eu sei quem é o meu aluno, mas e o conteúdo? Porque é importante trabalhar? As disciplinas que desenvolveram o conteúdo e que valeram pra mim, foram a música, ciências, artes e matemática, **porque não foi só entender o aluno, mas sim como eu vou passar isso para o aluno.** É isso que eu tenho buscado, entende? E a maior parte das nossas disciplinas a gente não tinha isso, a maior parte era entender o aluno. Mas qual é o conteúdo que eu devo ensinar para o aluno? (SAFIRA, GF, p. 73-74, grifo nosso).*

Esmeralda e Safira destacaram que no curso de Pedagogia Noturno UFSM foram raras as disciplinas que fundamentaram seus estudos com base no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares a serem ensinados. Basicamente a preocupação maior do curso foi proporcionar aos estudantes compreensões sobre o desenvolvimento humano e a metodologia de ensino.

Compreendo que todos os temas de estudos são importantes e relevantes para a formação de um profissional unidocente. Tenho clareza de que as estudantes precisam de disciplinas que trabalhem os fundamentos que tecem a compreensão do desenvolvimento da criança, dos processos de ensino, os conteúdos disciplinares, entre outros, pois sem estes conhecimentos não conseguiriam organizar uma aula com embasamento teórico e prático.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam que os docentes precisam ter o “conhecimento do conteúdo” que se ensina e o “conhecimento didático do conteúdo” que “[...] representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referente a como ensiná-la” (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 73). Além destes conhecimentos, são destacados pelos autores outros componentes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, a saber, o “conhecimento psicopedagógico” que se fundamenta ao ensino e seus princípios gerais como, aprendizado dos alunos, planejamento curricular, avaliação, teorias do desenvolvimento humano, entre outros e o “conhecimento do contexto” (onde se ensina) e dos alunos (a quem se ensina) (VAILLANT, MARCELO, 2012).

No entanto, os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, trabalhados na disciplina de Educação Musical e no GF foram significativos para o desenvolvimento formativo das estudantes. Especificamente, o desenvolvimento de uma formação em música concomitante à atividade do ES tem influenciado positivamente no processo de construção e formação da docência em música das mesmas.

Neste período, os saberes compartilhados e os conhecimentos construídos e vivenciados em atividades práticas desenvolvidas no grupo, puderam ser ressignificados no momento em que estas tiveram a oportunidade de articularem na prática docente do estágio e refletirem novamente sobre o mesmo, gerando basicamente um processo contínuo de construção dos conhecimentos, experiência, reflexão, ação e reflexão. Segundo Safira

Eu posso dizer que na minha primeira semana de estágio eu levei meu violão e toquei bastante, dançamos, enfim. A gente ainda não tinha iniciado com o curso e eu pensei: - bom, estou dando aula de música! Mas quando a gente chegou no teu curso disse: - opa, eu só dancei e cantei com as crianças, eu não trabalhei música com eles! Por mais que a gente dançou a gente foi tocando aleatório, com músicas, com gestos, com brincadeiras integradas. Por mais que a gente tenha tido o curso com a Cláudia, é

*pouquíssimo tempo, o semestre passa voando, então esses conteúdos que a gente aprende, a gente desaprende, porque esses conteúdos na verdade tinham que ser junto com a prática nessas disciplinas, tanto como de música, ciências, geografia, matemática. **Eles tinham que ser praticamente juntos com o estágio, assim como a gente fez com o teu curso, porque a gente só vai ver, se consegue desenvolver ou não o conteúdo, quando estamos ali de frente com as crianças.** Porque a gente só vai saber trabalhar, tom, tempo e outras coisas, quando a gente estiver realmente exercitando com as crianças. E nesse processo vamos ver: - bah tenho uma dificuldade nisso! Lembra quando eu estava com a questão de construir a paródia? Daí como é que começa a trabalhar com paródia? Como é que eu trabalho paródia? Então, foi todo um amparo que eu tive com o curso, que eu não tive durante a minha graduação, foi muito além! (SAFIRA, EN, p. 05, grifo nosso).*

Além disso, o GF em concomitância ao ES possibilitou às estudantes apoio, suporte e organização de atividades integradas e dinâmicas, que fossem condizentes às necessidades da turma.

Talvez eu não conseguisse, se eu não tivesse te conhecido. Se eu não tivesse conhecido o grupo, eu talvez dissesse assim, vou fazer música e chegasse na metade do estágio, eu ia dizer, não vou mais fazer música, porque eu não teria suporte para dar conta daquilo. Porque tu viu quantas e quantas vezes a gente chegou assim angustiado, aí Pri eu não consigo, porque eu não sei o que fazer, porque eu não sei nem por onde trabalhar, ou chegava cheio de ideias, ah eu acho que eu vou fazer isso, isso, isso, isso, isso, isso, isso, isso, isso, isso, mas é uma semana só, tu não tem dois anos para fazer tudo isso. Então assim ó, chegava cheio de expectativas e, de certa forma, o grupo te direcionava [...]. (ESMERALDA, EN, p. 13).

No entanto, a partir do que foi vivenciado, experienciado, refletido e internalizado no GF pelas estudantes, fez com que estas fundamentassem suas atividades nos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, de forma a ampliar elementos importantes e essenciais ao trabalho docente, potencializando aprendizagens e a inserção da música na escola.

4.1.2 A vivência em Educação Musical construído no Grupo de Formação para o Estágio Supervisionado

Figura 6 - Proposição do estudo: ES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Das seis estudantes que participaram desta pesquisa, quatro desenvolveram um trabalho com a educação musical no ES. Diversas propostas de atividades foram abordadas no ES, das quais muitas foram criadas, trabalhadas e experienciadas nos encontros do GF.

As atividades que foram realizadas pelas estudantes, em determinados momentos, contaram com o apoio de CD's infantis e livros do grupo Pandorga da Lua e Palavra Cantada, em outros momentos, consultavam a internet para se apropriar das gravações em áudio ou em vídeo das canções selecionadas. Além disso, as propostas de trabalho, contaram com a utilização de diferentes objetos, como bola e pano, além de instrumentos musicais convencionais e alternativos. Todas as atividades executadas variaram quanto à forma de organização e desenvolvimento, algumas envolveram a percussão corporal, outros jogos de mãos, canto, criação de paródias, entre outros.

A seguir, apresento as principais atividades que foram trabalhadas no ES pelas estudantes, e que foram narradas e destacadas à mim no GF ou nas entrevistas narrativas.

Rubi

Desenvolveu seu ES no período de (maio a junho), turno da manhã, com uma turma de 2º ano, composta por 19 alunos. Trabalhou no seu ES, as atividades “Olá Maria, Passa a bola, O pano encantado, Aiepo, Escravos de Jó e TUM PÁ”. Estas atividades estavam vinculadas à utilização de objetos, expressão corporal e canto.

Atividade do Tum Pá

*[...] eu fiz a música do "TUM PÁ, TUM TUM PÁ". Eles amaram! Só que foi quase no finalzinho, porque a intensão era depois do recreio fazer toda essa parte e explorar mais a música. E como eles já têm noção de ritmo, pelo fato de terem professora de música, então é mais fácil de ensinar pra eles. É claro que eles se atrapalharam nos gestos, mas é que nem nós aqui. [...] Eu escrevi a música no quadro, a parte do TUM PÁ e daí primeiro eu ensinei os movimentos. Então eu disse assim para eles, sentados: - o TUM vai ser na mão e o PÁ vai ser na mesa, mas não é pra bater forte! É a mesma coisa que não dizer! - Daí primeiro vocês vão fazer no ar, e eles fizeram no ar primeiro, acompanhando, TUM, PÁ, TUM, TUM, PÁ. [...] Na hora, eu tinha a tua **colinha**, aquela que tu deu, qualquer coisa estava na minha mesa, se eu esquecesse de uma parte. Aí foi bem legal. Depois que a gente explorou bem o som, eu disse: - está bem, agora nós vamos lá para trás da sala. Daí a gente arredou as mesas pra frente um pouco e fomos lá para trás da sala. Lá a gente retomou de novo a atividade. Então foi bem legal. Claro que alguns se atrapalharam, mas eu pretendo fazer de novo, na segunda, quando eles voltarem. Com certeza eles vão pedir, porque eles adoraram.*
(RUBI, GF, p. 113, grifo nosso).

A partir da atividade narrada por Rubi, é possível perceber que a música foi levada ao ES a fim de ser trabalhada enquanto disciplina, de forma a intensificar o trabalho que havia sendo desenvolvido pela professora específica de música na escola.

Rubi sempre destacou nos encontros do GF que gostava de música e quando teria algum conhecimento sobre os conteúdos musicais específicos e as diferentes formas de organização de uma proposta de atividade, dedicaria um tempo para desenvolver com seus alunos. Isto vai ao encontro do que Weber (2018) destaca, ao pensar a educação musical a partir da docência de um pedagogo, pois este precisa reconhecer seu conhecimento específico e suas próprias possibilidades pedagógicas de trabalho com a área, para inserir no contexto escolar.

Referente à atividade desenvolvida, é possível perceber que a mesma possuía uma sequência lógica quanto à organização, seguindo de acordo ao nível de dificuldade das diferentes etapas. Preocupou-se em apresentar a letra da canção, os movimentos que seriam explorados, para então obter um resultado positivo quanto ao desenvolvimento da proposta. O único detalhe foi com a escolha sonora para o TUM (palma) e para o PÁ (mesa), dependendo do tipo de palma, o TUM pode ter sido relacionado a um som mais agudo e o PÁ a um som mais grave, invertendo a ordem do que as sílabas propõem.

Rubi como forma de se sentir mais segura ao desenvolver as atividades musicais, fundamentou-se nas propostas que foram exploradas nos encontros do GF, elaborando um pequeno roteiro para guiar-se.

*Eu praticamente **me baseava naqueles encontros nossos sabe**, só que daí eu **escrevia no meu caderno, pra não ficar tão grande a cola** (risos). Mas assim, **eu tentava seguir aqueles passos e lembrar das aulas que a gente teve aqui**, para me guiar, porque algumas coisas exigia mais de mim. (RUBI, EN, p. 04, grifo nosso).*

Apesar das limitações e dificuldades existentes, Rubi se propôs a inserir a música no ES, como forma de validar enquanto futura professora unidocente, o desenvolvimento de um trabalho com as diferentes áreas do conhecimento.

Safira

Desenvolveu seu ES no período de (maio a junho), com uma turma de 3º ano, no turno da tarde. Sua turma era composta por 28 alunos. Realizou diversas atividades musicais: “Palo bonito, Chocolate, O trem, Hino de Santa Maria, construção de instrumentos musicais e de uma paródia com a música “Dona Maria” de Thiago Brava”.

Atividade do Trem

Bom, a princípio eu pensei que ia ser uma confusão, mas foi bem bom, foi bem tranquilo. Eles seguiram todos os passos e no último que a gente fez aqui em sala de aula, o trezinho de andar, eles andaram e fizeram o ritmo assim ó [batendo as mãos nas coxas]. Mas eu fiz todos os processos. Primeiro sentamos, li a música para eles, daí depois a gente marcou no corpo a pulsação, depois eu pedi para eles verem outro instrumento do corpo que eles poderiam utilizar. Depois eu apresentei alguns instrumentos ali, todos bem sentadinhos, para a gente pegar o ritmo. Eles são muito agitados, então tem que ser bem trabalhado com eles. (SAFIRA, GF, p. 95).

Atividade do Palo Bonito e a do Chocolate

*Bom, eu trabalhei e continuo trabalhando, principalmente o "Palo, palo, palo, palo, bonito, palo é". Eu trabalho praticamente essa música não todos os dias, mas pelo menos dois, três dias da semana eu trabalho ela, principalmente **para prender a atenção deles**. Chega no início da aula já é a nossa **música de rotina**, então a gente praticamente faz ela quase todos os dias, não vou dizer todos os dias, mas quase todos os dias a gente faz essa música. No início foi bem difícil, porque os meus alunos, eles eram bem desengonçados **na questão de ritmo, de pulsação e de concentração**. Então, essas músicas exigem um pouco mais de concentração, de agilidade, enfim e realmente, se eu desistisse da primeira vez né, a gente estaria até hoje com problema de concentração e de conceitos básicos do corpo. Porque se a gente não trabalha, eles também não aprendem. Essas músicas ajudaram bastante, até fugindo da música, a questão de organização do caderno, questão do outro. Porque tu precisa, por exemplo, aquela do... "chocolate", que vai em dupla, que vai junto com o colega, até do respeito com o próximo, do cuidado com o outro. Então, além de desenvolver as músicas, os conteúdos de música, também desenvolve a criança, outros olhares, do corpo, para o aprendizado, com tudo. Então, eu gostei muito de trabalhar essas músicas, porque saí daquela rotina de sempre ser as mesmas coisas, e eu consegui desenvolver os conteúdos também com as músicas, fora que as crianças adoraram. (SAFIRA, EN, p. 6, grifo nosso).*

Paródia – Dona Maria²¹

*Bom, eu comentei nas primeiras aulas que a minha intenção era construir com eles paródias, só que eu não sabia como eu ia trabalhar paródias. Daí eu pedi socorro para vocês, pra todas. Daí a prof. Priscila me deu a ideia de trabalhar com a música a "Dona Maria" do Thiago Brava. Era uma música conhecida já deles. Antes de começar a paródia, a gente tinha trabalhado diversas outras músicas, a gente até trabalhou aquela música dos bairros de Santa Maria, "Nonoai Camobi, nonoai" que também é uma paródia de uma música lá dos EUA. Daí eu trouxe para eles ouvirem a original e a paródia, confeccionada pelo grupo Agito Capilar. Eu mostrei a proposta que a gente ia trabalhar, mas antes de sentar para fazer, eu trouxe vários outros tipos de textos assim, para gente já ir se inclinando para o texto. **Trouxe o hino de Santa Maria, trabalhamos em cima do hino de Santa Maria, o que rima e o que não rima, aquela música também do Beto Pires, eles já tinham trabalhado com a prof. anteriormente e a gente voltou a trabalhar também. Então a gente teve, antes de vir fazer a música, conteúdo primário para confeccionar coisa nova né. Então, esse era o meu medo. Eu trabalhei com todos os recursos para depois focar na música.** Eu trouxe a música, eu deixei eles escutarem a música original de Thiago Brava, daí depois eu comecei, Dona Maria, o tema do nosso projeto do primeiro trimestre é o município, o nosso município de Santa Maria, daí eu coloquei para eles como se pode transformar essa música em uma versão para o nosso município. - Como será o título para nossa música? Daí ficou Santa Maria, Dona Maria né, eles já foram mudando ali. A gente construiu grande parte na aula. E daí a gente foi indo. - Ah o que a gente pode deixar? - O que a gente pode tirar? - O que a gente pode trocar? E a gente foi um período inteiro assim, só nessa coisa. Depois eu deixei como tarefa para casa, porque na verdade eu queria dividir em grupos e cada um confeccionar o seu em grupo, mas como a turma é muito agitada, eles começaram a se desconcentrar sabe, então eu fui para o quadro e todo mundo junto, daí parece que focou, parece que andou, porque a turma é muito agitada. São 28 alunos, e eles queriam todos a minha atenção, todos. Eu não consigo sozinha! Já no quadro eu consigo dar atenção para todos né. Então eu deixei a metade como tarefa pra casa. Deixei como tarefa pra casa pra eles concluírem. Daí um trouxe uma frase, outro trouxe uma palavra, no final eu tentei valorizar todos que trouxeram. Nem todos trouxeram, mas grande parte trouxe uma pequena parcela. Tentei valorizar e pegar todas essas partes e colocar na música [...]. Todo mundo ajudou, participou. Então, foi uma coisa que eles se envolveram bastante. A gente até confeccionou instrumentos musicais. Na gravação não está com os instrumentos, porque ou eles cantam ou eles tocam, eles não conseguem ainda manter os dois, eu ainda não cheguei no ápice [risos]. (SAFIRA, GF, p. 239-240, grifo nosso).*

²¹ Vídeo disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/15gt4_44mMEcrn5eILavMuSg9Vev92r2w?usp=sharing

Construção dos instrumentos musicais

Teve uma aula que só confeccionamos os instrumentos. Eu levei um exemplo de cada instrumento que fabriquei. Levei minha meia lua, violão eu não tinha levado nesse dia, porque não coube na minha mochila, tinha que levar uma coisa ou outra, então eu levei várias coisas. [...] Eu disse, que na aula seguinte, eles tinham que trazer algum recurso que achassem em casa, que eles estivessem em casa, para confeccionar o instrumento. Poderiam também, procurar na internet, alguns têm acesso, ou criar um novo instrumento para a gente poder tocar a música. A partir de então, cada um trouxe um objeto diferente, uns trouxeram caixa de papelão pra tocar, outros trouxeram uma caixa deste tamanho assim [grande], outro trouxe uma coisa que eu achei o máximo, ele fez um ferro e colocou um pedaço de cano para não machucar, daí fez um círculo com arame e pra não machucar, ele enrolou com cano e colocou umas tampinhas, então ficou tipo uma meia lua. Ele procurou imitar uma meia lua, fazendo com essas tampinhas de ferro [latinha de alumínio]. Eu até posso mandar uma foto no grupo amanhã para vocês verem. Ficou bem legal! O pai dele ajudou fazer. (SAFIRA, GF, p. 241).

Diante das atividades musicais que foram desenvolvidas no ES, percebe-se a importância de um contato próximo com a música e a educação musical que Safira teve durante sua infância e adolescência em espaços formais. Os exemplos constituídos e as vivências na área tornam-se significativas no processo de elaboração das propostas pedagógico-musicais. A partir das experiências e do envolvimento com diferentes intervenções pedagógicas de música, novos conhecimentos são construídos, possibilitando o enriquecimento de um trabalho docente. Conforme Bellochio e Souza (2017, p. 31) “considera-se que as vivências e as experiências musicais, bem como a formação musical e pedagógico-musical são condições ímpares para o trabalho musical” do pedagogo.

Safira desde o primeiro encontro no GF demonstrou interesse em trabalhar a música no contexto do ES, devido o envolvimento e o gosto pela área. No entanto, esta ideia foi apoiada e reconstruída nas relações desenvolvidas com o grupo. Frente às interações e diálogos produzidos neste espaço, o conhecimento sobre as formas de inserção da música no contexto escolar foi sendo ampliada, levando Safira a perceber e envolver-se com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Embora Safira tenha entendido a importância da música para a formação dos seus alunos, em alguns momentos não soube expressar, em sua totalidade, o que faz da área, algo importante, enquanto área de conhecimento (ARAÚJO, 2012, WERLE, 2010, 2014; CORREA, 2013). Em específico, na atividade do Palo Bonito, menciona os termos “prender a atenção deles” e “música de rotina”, reduzindo o significado e a importância da educação musical. No entanto, ao final de sua

narrativa remedia a situação, atentando-se para alguns conceitos básicos da música, como “pulsação e ritmo”.

Nas outras atividades narradas, os significados da educação não foram reduzidos, portanto as formas e expressões comumente utilizadas em atividades recreativas e de comando foram sendo deixadas de lado, para dar lugar às propostas de atividades que visavam conhecimentos, habilidades e percepções específicas de música para o desenvolvimento do aluno, estabelecendo ao longo do processo uma objetividade e organização de um trabalho comprometido com a educação musical no exercício da docência no estágio.

Segundo Bellochio e Figueiredo (2009) o caráter do ensino de música na escola

[...] pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que **requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa**, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais **para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos**. (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009, p. 37, grifo nosso).

Safira preocupou-se em levar propostas de atividades musicais que se relacionavam e se complementavam, possibilitando alcançar gradualmente as metas estabelecidas. A construção da paródia é um exemplo claro a ser destacado, pois houve todo um cuidado com as diferentes estratégias a serem seguidas e utilizadas para a compreensão e desenvolvimento da mesma.

Mas a minha turma, eles gostaram, tanto que foi rápido para fazer a paródia. Eu trabalhei primeiro, rimas, depois eu trabalhei o contexto da música e depois a gente trabalhou várias brincadeiras, várias atividades. Do trezinho, os conteúdos que a gente trabalhou ali foi o ritmo e daí parece que depois quando a gente parou para fazer a paródia, foi tão tranquilo de fazer. Só que é uma turma bem agitada, eles adoram falar. (SAFIRA, GF, p. 171-172).

Este cuidado contempla a construção de um planejamento educacional que se caracteriza na previsão de um trabalho pedagógico, que envolve a *reflexão* (PIMENTA, LIMA, 2019) sobre os diferentes contextos, meios, fins, recursos e objetivos. Muitos elementos devem ser considerados para o desenvolvimento de uma prática docente consistente, coesa e orgânica (GARBOSA, DIAS, LINDENMAIER, 2016).

Neste processo, objetivos e finalidades foram definidos, refletindo por que e para que ensinar música aos seus alunos. Outro elemento importante foi o estabelecimento dos conteúdos a serem ensinados, questionando-se sobre o quê ensinar. As estratégias de ensino determinadas, refletindo sobre como ensinar música e quais recursos a utilizar. E por fim a avaliação do desenvolvimento da prática pedagógica envolvendo uma ação reflexiva sobre si (enquanto docente) e o aluno.

Esmeralda

Desenvolveu seu ES no período de (maio a junho) com uma turma de 1º ano, no turno da tarde. Sua turma era composta por 18 alunos. Realizou inúmeras atividades musicais, algumas delas foram: “A mochila da Camila, Pararaparati, Dona tartaruga²², A lagartixa, O pano encantado, Vamos passear na floresta, entre outras”.

Atividade – A mochila da Camila

As crianças enlouqueceram com a história da mochila da Camila. Eu peguei a mochila de uma menina emprestada, uma rosa deste tamanho (grande), botei tudo que era coisa dentro. Daí eu botei sapato, sapo, porque a letra da música falava, coloquei boneca, meia, botei de tudo. E então eu disse, a mochila da Camila é muito especial! E fui tirando as coisas de dentro da mochila. E eles: - cabe? - Cabe tudo isso e mais um pouco. E depois eu botei a música, "o que cabe e o que não cabe, na mochila da Camila". E ele, tu tinha que ver. - Prof. quando a Camila vai vir aqui na nossa escola? Essa foi a atividade da primeira semana. (ESMERALDA, GF, p. 68).

Atividade do PARARAPARATI

Mas eles relacionaram a música, chocolate, da Xuxa, aquela sabe? E eu disse: - vamos fazer no seu corpo, vamos ver o movimento, e eles: - não prof., vamos fazer com o colega. Aí nesse sentido eu deixei, para ver o que eles iam direcionar, movimento do corpo ou movimento do colega. Eles faziam aqui (palma), faziam aqui (coxa), com cada colega entendeu. E foi bem legal, porque eles me direcionaram. Eu pensei assim, eu vou chegar e vou dizer o que tem que fazer e eles vão fazer. - Não prof., é que nem a do soco, lembra do soco? Soco, soco, bate, bate... Eu nem sabia, mas eles foram cantando. Achei bem legal essa Pararaparati. (ESMERALDA, EN, p. 16).

²² Vídeo disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/15gt4_44mMEcrn5eLlavMuSg9Vev92r2w?usp=sharing

Atividade – Vamos passear na floresta

Hoje nós estávamos fazendo, a gente fez cada bicho. A gente estava falando sobre os animais, cada bicho tem um jeito diferente de ser, sabe? E daí a gente estava cantando e fazendo os movimentos de cada bicho, a tartaruga, o leão, o elefante que é mais pesado, aí depois eu pensei assim, vou botar aquele de "vamos passear na floresta", que foi bem legal porque ele marcava a pulsação e foi o que mais chamava a atenção das crianças (ESMERALDA, GF, 124-125).

A floresta, vamos passear na floresta, esse a prof. [orientadora] estava lá, foi muito legal. Vamos passear na floresta? Então vamos. E ela apagou a luz e o Gustavo fazia: - prof. o lobo. Eu disse: - Não, escuta, vamos passear, xiiuuu, óhhh. E eles faziam todos os sons, era muito legal, muito legal! Daí depois, na repetição que tem da mesma sequência, eles amaram tanto que eles: - prof. qual era mesmo? Óh então vamos, então vamos. E ela fazia junto, adorou né. E o Gustavo: - prof. eu achei que era um lobo e é um dinossauro. Era um dinossauro? - Eu não me lembro que bicho que era, mas era um dinossauro. Ah então vamos, então vamos e eles faziam, foi muito, muito legal. Tanto que vamos passear na floresta, foi um momento que a prof.: - olha como eles... e ele fazia assim óóóhhh!! Era muito legal, ela ficou encantada com as expressões que eles mostraram, sabe?

(ESMERALDA, EN, p. 16). Então, foi muito legal, porque eles trabalharam expressão corporal, o movimento, fazia só com o corpo. Vamos passear? Então vamos [bate com as mãos na coxa]. Olha lá, uma caverna... vamos cruzar a ponte? Daí aumentava [intensidade], daí o passo [mais rápido], mas assim ó, tudo sentadinho. Foram explorando só os movimentos. Ah uma ponte [xiiiiii], fazia o barulho tudo com o corpo, com movimento. (ESMERALDA, GF, p. 237).

Atividade – O pano encantado

O pano encantado a gente fez, deu uma bagunça [risos]. A prof. ajudou. Ela ficou em um barco e eu no outro [risos]. Era um pano azul e um pano vermelho [...]. Dois barcos, porque tinha muito aluno. Então a gente pegou dois grandão e aí abrimos bem a sala e fizemos, cada um ficou de um lado. E eles: - vamos, vamos, vamos nadar, vamos nadar! Eles na canoa, vamos remar! Eu não me lembro como é que era, "seu pano encantado agora eu vou dizer, uma casa bem bonita você pode fazer, uma casa, uma casa, a gente pode fazer", daí eles enlouqueciam. (ESMERALDA, EN, p. 17).

Atividade – Jeito diferente

Fizemos aquela, "hoje eu quero andar de um jeito diferente", mas assim, foi bem legal porque eles não tinham essa noção de lateralidade e espaço. Então o tempo todo eles estavam se pechando e eu disse: - como é que diz a música? Daí eles: - ai como é que eu vou andar? Como é que eu vou andar olhando pra trás sem pechar no colega? E isso foi desafiador pra eles, porque que eles recém estavam começando a ter a noção de espaço, lateralidade. Eles pensavam: - como é que eu vou fazer uma coisa que parece impossível! Da mesma forma, quando diz para a criança comer com a boca fechada, se ela está acostumada a comer com a boca aberta. (ESMERALDA, EN, p. 18). Na música um jeito diferente, o caranguejo anda para o lado, e eu disse: - vamos andar de um jeito diferente, eu não posso andar pra frente, para o lado eu vou andar. Daí eu assim: - igual ao caranguejo, e daí eles: - é mesmo! (ESMERALDA, GF, p. 203).

O trabalho mais dinâmico, integrado, que buscava o desenvolvimento de movimentos, expressões e sons, foi sendo definido por Esmeralda a partir do envolvimento, observação e reflexão sobre a sua turma de ES.

Esmeralda havia refletido sobre o perfil dos alunos e as necessidades apresentadas naquele ambiente. Observou que muitas crianças não tinham ânimo, nem interesse em participar das atividades que eram organizadas pela professora

regente. Esta situação pode ter sido estimulada pela dificuldade de inserção dos alunos nos anos iniciais.

A transição da educação infantil aos anos iniciais estava sendo complicada, pois as crianças não haviam se acostumado com a nova realidade. Existia choro, vontade de voltar para casa e dificuldade de ficar um longo período realizando os exercícios didáticos propostos.

Diante deste contexto Esmeralda se propôs a desenvolver o tema do ES “*A escola pode ser um lugar legal? (ESMERALDA, Relatório de Estágio, p. 103)*”. Este tema foi escolhido para demonstrar que neste espaço, aprendizagens podem ser construídas e trabalhadas de maneira lúdica, prazerosa e instigante.

A escola pode ser um lugar legal? Esse era o meu tema central, porque as crianças estavam odiando estar ali! Choravam para não estar ali! Ainda mais, eu peguei o primeiro dia de aula e as crianças choravam, não queriam estar ali. Achavam que a escola era horrível! Passavam na escola da educação infantil, toda aquela estruturação entre a educação infantil e anos iniciais, e daí eu mencionei na minha avaliação, no meu projeto, dizendo que as crianças precisavam de movimento, corporeidade, música [...]. (ESMERALDA, GF, p. 186).

O interesse em envolver a música no ES se perpetuou. Esmeralda havia apostado no trabalho com brincadeiras musicais lúdicas, receptivas que visavam o movimento, a integração social, e o despertar do processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, o desenvolvimento musical da criança, até então, não tinha sido considerada, uma vez que não percebia a música enquanto disciplina e não tinha entendimento dos conhecimentos musicais específicos.

Esmeralda ao envolver-se com o GF começou a perceber que a partir da escolha do seu tema de estágio e a definição de um trabalho, que considerou as particularidades da infância, como (brincar, pular, cantar, movimentar-se, dançar) poderia ser estimulado o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora, linguagem, expressão corporal dos seus alunos, incluindo neste processo o trabalho com conteúdos musicais, desde a expressão rítmica, percepção auditiva, até a compreensão dos conceitos como timbre, altura, dinâmica, andamento, expressão, forma, entre outros.

A integração do desenvolvimento musical de seus alunos foi sendo entrelaçado às necessidades formativas quanto ao processo da alfabetização, da identificação de números em diferentes contextos, da compreensão e preservação

de todas as espécies de seres vivos, além da valorização da cultura e das relações afetivas entre as pessoas.

Um trabalho docente complexo e consistente, desenvolvido por Esmeralda no ES, que se originou a partir das considerações sobre as particularidades e necessidades da turma, das reflexões e olhares inquietantes sobre a prática docente, das relações e orientações da professora orientadora que foram seguidas ou questionadas por vezes, além das interações estabelecidas e conhecimentos produzidos no GF.

Além disso, o constante movimento de construção e reconstrução das atividades, de um envolvimento docente marcado por reflexão, ação e reflexão foi fundamental no desenvolvimento de uma prática pedagógica criativa e rica. Especificamente, Esmeralda precisou envolver-se, compreender e refletir sobre os conhecimentos da música, precisou arriscar-se e inserir os conteúdos em determinadas atividades que foram propostas no contexto do ES, frustrar-se algumas vezes com o resultado obtido, para então, conseguir desenvolver as atividades musicais que foram destacadas e relatadas pela mesma.

O desenvolvimento da atividade “Vamos passear na floresta”, integrou as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música. No processo, trabalhou a pulsação ao estabelecer o passeio pela floresta, a diferenciação de timbres quando passava pela ponte, pela água, pelo milharal, o andamento ao se aproximar da caverna criando aquele suspense, a intensidade ao caminhar, correr, parar, entre outros elementos. A partir deste trabalho desenvolvido no ES Esmeralda destaca

*[...] eu acho que foi bem legal Pri, acho que foi potencializador o fato deles terem a percepção de que existem outros sons, que existe, outros movimentos. Que nem eu penso assim, o meu estágio foi uma questão de como eu consigo **mostrar para as crianças que a escola é um lugar legal, de que a escola não é só pra ti aprender a ler e a escrever, mas que ela pode potencializar muito além disso, entendeu? Ou seja, a partir do que eu aprendo, eu posso aprender brincando, eu posso aprender cantando, eu posso aprender pulando, eu posso aprender saltando, eu posso aprender sim!** Porque a partir do momento que eu percebo que eu tenho que andar para trás e eu tenho que cuidar pra mim não me bater eu estou aprendendo, tu entende? Quando eu escuto um barulho e o barulho do meu corpo aqui [bateu com as mãos na coxa] faz mais forte, do que aqui [peito], eu estou aprendendo também, de que existem diferentes barulhos e que eu consigo mobilizar meu corpo para que isso aconteça, tu entende? (ESMERALDA, EN, p. 18-19, grifo nosso).*

Uma docência que valorizou a concepção de infância e o trabalho com imaginação criativa das crianças. Temas difíceis de serem desenvolvidos no contexto escolar, visto que a

[...] imaginação poética e experiência da linguagem na infância encontra-se subsumida pelos termos competência e habilidade, amplamente difundidos ou impostos a partir de políticas de avaliações externas vinculadas a um processo de regulação das políticas públicas, tanto no plano internacional quanto no plano nacional. (RICHTER, LINO, 2019, p. 203).

Segundo Richter e Lino (2019), como forma de resistir à tendência tecnicista e instrumental, faz-se necessário o desenvolvimento de experiências lúdicas, através do cantar, pular, dançar, percutir no espaço da escola. O desenvolvimento do trabalho lúdico em sala de aula é mobilizador da produção de sentidos para a vida na convivência e interação com os outros.

Desta forma, as atividades musicais trabalhadas no ES foram potencializadoras para o desenvolvimento integral dos alunos. O estímulo do movimento no espaço da sala de aula, da exploração corporal percebendo as diferentes sonoridades existentes, as oportunidades de interação com os colegas, a integração das diferentes áreas do conhecimento, propiciou o desenvolvimento de uma docência OUSADA, conforme a professora orientadora do estágio havia destacado à Esmeralda.

Diamante

Desenvolveu seu ES no período de (abril a maio) com uma turma de 2º ano, no turno da manhã. Sua turma era composta por 18 alunos. Realizou três atividades musicais no estágio: “Passa a bola, Corre cotia e o desenvolvimento de uma canção denominada Santa Maria de Beto Pires”.

Atividade – Passa a bola

A minha primeira atividade que eu fiz no estágio foi a música do passa a bola. Foi a primeira que a gente fez aqui [no GF]. Então, deu bem certinho, como eu estava trabalhando com a brincadeira da bola, eu usei esta atividade na aula seguinte. Nós já íamos fazer a roda, já estava no plano. Cada aluno tinha na sua frente, um papelzinho, com uma sílaba, do BA, do BE, do BI, do BO e do BU. Então, eu fiz a roda, e todo o dia a gente conversava sobre quem sobre quem estava ou não presente. Daí naquele dia, depois a gente começou a analisar, fulana não veio, ciclana não veio, fulano também não. A gente já estava com os papezinhos e eu disse que a gente ia

cantar uma música para fazer a chamada com cada um. Eu havia dito que não seria eu que ia fazer a chamada, mas sim, eles que iriam falar o nome deles. Mas eles tinham que falar o nome deles de uma maneira diferente, dentro da letra da música, na mesma sistemática da aula que a gente fez aquele dia [1º encontro do GF]. Então, primeiro eu cantei a música para eles e como era o segundo ano, eles disseram: - Ai que chato! E eu disse: - Não, vamos fazer! Daí eu tinha a minha bola, bola de pobre é triste, né? Mas o que eu tinha era um globo terrestre, a minha bola foi um globo terrestre, ela foi usada em várias situações do cotidiano [risos]. E a gente foi fazendo. Eles foram cantando e foram gostando, sabe? Daí eu alertei para eles cuidarem na hora de passar a bola, certinho na pulsação da música, cuidando o ritmo. Tinha momentos que eles queriam acelerar o ritmo da música eu deixei, porque foi a primeira atividade que eu fiz, então eu deixei eles explorarem mais o contexto. (DIAMANTE, GF, p. 218-219).

Atividade – Corre cotia

Da corre cotia que a gente estava trabalhando se eu não me engano era a letra C, alguma coisa semelhante. A gente trabalhou naquela manhã a brincadeira do corre cotia. Fizemos a roda no pátio só que naquele dia estava chovendo e daí não queriam que a prof. fizesse. Só que eu disse: - Não, a gente vai fazer nas britas. - Qual é o problema do espaço?- Todo dia jogado nas brita, não vão sentar hoje? Então a gente foi. Eu levei um lencinho e a **música** "corre cotia na casa da tia, corre cipó na casa da vó, lencinho na mão caiu no chão, moça bonita do meu coração". Daí eles lembraram da outra música, a do ovo choco, pois a melodia tem o mesmo ritmo. Fui dando as coordenadas. - Ah tem que andar no ritmo da música. Porque eles queriam ir rápido pra chegar no amigo, para colocar o lencinho lá. Daí eu disse: - Não, vamos cuidar. - Escuta a **música!** - **Olha como a gente está cantando, como a gente está batendo a palma.**

E, quem estava dentro da roda tinha que cantar e bater a palma enquanto que o aluno que estava com o lenço [...]levantava como se fosse o ovo choco para colocar atrás de alguém, o lencinho. Daí aquela criança que ficava com o lencinho atrás, tinha correr e pegar aquele, e o outro tinha que sentar naquele lugar que estava. Eles queriam ficar só correndo, mas eu disse: - **Não, tem que cuidar a música. Cada passo que eles davam era no ritmo da música, "Corre cotia na casa da tia".** Eles também queriam fazer mais rápido. Sempre para eles, tudo é rápido. Mas foi bem legal. (DIAMANTE, GF, p. 219-220, grifo nosso).

Atividade – Santa Maria

E a outra que a gente fez, confeccionamos nossos chocalhos. Decoramos os chocalhos com fita durex colorida. Eu fiz com a garrafinha. A gente decorou e depois acompanhamos a música do Beto Pires de Santa Maria. Primeiro entreguei a letra pra todo mundo, daí a gente leu a letra da música juntos, ouvimos a música no rádio, porque que eu tinha levado no pendrive pra eles ouvirem, eles marcaram as palavras que conheciam na música e fomos acompanhando pra cantar primeiro uma estrofe. Eles diziam: - Isso está combinando. Isso estava, no caso, rimando. E a gente foi trabalhando e a escola escutava nós cantando a música, porque a gente ficou uma semana trabalhando a música de Santa Maria e todos os dias eles queriam usar os chocalhos.

Eu não tenho nenhuma foto dessa atividade dos chocalhos, eu não sei porque eu não tirei. Todos os dias eles queriam usar os chocalhos e cantar a música para a escola inteira. Como a sala era embaixo, aquilo dava um eco dentro da escola, as turmas lá do quinto ano diziam: - Ah prof. estava ensaiando [risos]. - Eu estava! [risos]. Eles adoraram, foi muito legal a parte do chocalho, porque o ritmo da música ela não tem muito o som pra eles fazerem, então foi difícil até que eles conseguiram pegar para colocar. E a música também, em alguns momentos ela é mais rápida, e em alguns momentos ela é mais devagar! - Não sei se vocês conhecem? Mas foi bem legal. (DIAMANTE, GF, p. 220).

A partir das experiências formativas que foram sendo constituídas durante a prática docente no ES e a participação no GF, Diamante passou a refletir e a

preocupar-se em inserir a disciplina de música no estágio, compreendendo-a como importante para o desenvolvimento de seus alunos.

No ES Diamante desenvolveu as características de um trabalho unidocente, integrando os conhecimentos das diversas áreas. As atividades musicais foram sendo pensadas e inseridas para entrelaçar-se com os conteúdos das demais disciplinas, de forma a explorar um trabalho interdisciplinar.

Na atividade do “passa a bola” procurou unir a responsabilidade que tinha de realizar a chamada dos alunos presentes, alfabetizar e inserir a disciplina de música. Trabalhou integradamente e concomitantemente a alfabetização, ensinando as sílabas do (ba, be, bi, bo, bu) com os conhecimentos musicais específicos.

Esta foi a primeira atividade do estágio que Diamante envolveu a música e os conhecimentos específicos da área, ocasionado certo estranhamento aos alunos. Por não estarem habituados com atividades musicais que envolvem o exercício e a compreensão da pulsação, ritmo, melodia, timbre, entre outros, preferiram dizer que é chato ao invés de se arriscar, se desafiar e tentar desenvolver as propostas. No entanto, à medida que foram se envolvendo no processo das atividades musicais, novas percepções foram aguçadas, (re)descobrimo novas formas de se relacionar com a música. Conforme Diamante,

*No estágio foi bastante válido, porque a turma, eles não trabalhavam nada relacionada à música, então qualquer coisa que tu levasse para eles diferente daquilo que eles estavam habituados já era um descobrimento muito grande. Tanto que quando a gente trabalhou a música da corre-cotia, eles ficaram uma semana com aquela música na cabeça. Uma semana, quando a gente trabalhou aquele, não o hino de Santa Maria, a outra música que fala sobre Santa Maria. Eles ficaram a semana cantando a música. Então tu via neles uma perspectiva de querer conhecer aquilo, só que **eles não sabiam muito como lidar ainda com aquele novo** que estava vindo para eles, porque eles não tinham tido nenhuma experiência e no estágio como é um mês e meio, é pouco tempo para tu conseguir trabalhar. Porque tem muitas coisas pra abordar, mas o pouco que eu consegui levar pra eles dentro da sala de aula eu vi que foi produtivo. Os alunos, eles precisam disso, eles tem a necessidade de ter a música dentro da sala de aula também, por mais que eles ouçam em casa, mas é que nem a gente, a gente também sempre está ouvindo música, mas a gente não presta atenção naquilo e não usa aquilo como algo válido, vamos dizer, como se fosse matemática, português. (DIAMANTE, EN, p. 4-5, grifo nosso)*

Na fala de Diamante está expresso os sentidos da música para o desenvolvimento da criança e a importância do contato e experiência com a área, pois como sabemos, não devem existir disciplinas mais valoráveis ou passíveis de exclusão dos currículos escolares (GASPARETO, 2017). É preciso compreender a

dimensão dos prefixos, (inter), (multi), (pluri) no exercício da docência, a fim de que haja entrelaçamentos entre os diferentes saberes.

Esta relação, também é percebida na segunda atividade desenvolvida por Diamante. Uma brincadeira de roda desenvolvida no pátio da escola que envolvia a exploração do corpo e do movimento visando trabalhar as disciplinas de educação física e música, além de estimular a socialização e integração entre os alunos.

Os conteúdos musicais estavam expressos nesta atividade, quando procuraram estabelecer e seguir a pulsação ao caminhar e entregar o lenço à outro colega, de forma a obedecer a expressão rítmica contida na parlenda. Contudo, nesta fala Diamante equivocou-se ao mencionar que “Corre cotia” era uma música e não uma parlenda. No entanto, em outras narrativas feitas por Diamante sobre a atividade, ela menciona o termo correto que deve ser utilizado.

Pérola

Desenvolveu seu ES no período de (abril a maio) com uma turma de 3º ano, no turno da tarde. Sua turma era composta por 25 alunos.

Ametista

Desenvolveu seu ES no período de (maio a junho) com uma turma de 3º ano, que possuía 20 alunos. Seu estágio foi realizado no turno da tarde.

As estudantes Pérola e Ametista tiveram turmas de 3º ano no ES e não inseriram atividades musicais no exercício da docência. No entanto, questiono-me: quais foram os motivos que levaram às estudantes a não desenvolverem propostas de atividades musicais na docência do estágio? Incerteza? Insegurança? Falta de aceitação da turma? O fato de que conforme avançam os anos da escolarização inicial a música perde força na composição das escolhas para a sala de aula?

Referente às narrativas das estudantes, algumas considerações podem contribuir para o desenvolvimento compreensivo destas questões. De início, cabe destacar que ambas as estudantes, mencionaram a importância do ensino da música no contexto escolar para o desenvolvimento dos alunos.

Especificamente, Pérola destacou que não tinha conseguido desenvolver nenhuma atividade musical no contexto do ES, visto que neste período a atenção atribuída pela escola, referia-se a organização de ensaios relativos à peça teatral e a música “minha família”, de Regis Danese, pensada para a apresentação e comemoração ao dia das mães. Este trabalho foi desenvolvido com duas turmas e coordenado pelas professoras regentes responsáveis pelas mesmas. Pérola apenas acompanhava seus alunos durante os ensaios, que se estendiam todos os dias, por 15 minutos.

Neste contexto, percebe-se ainda o “[...] exibicionismo, onde os alunos [são] expostos a apresentações em datas comemorativas do calendário escolar” (CUNHA, PACHECO, 2017, p. 28-29). No entanto, é de fundamental relevância a interação, a troca de experiências, conhecimentos e reflexões para que exista ensino de música.

Segundo Bellochio e Figueiredo (2009), “[...] não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares” (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009, p. 37), é preciso considerar estudo, prática e reflexão, sendo a música inserida enquanto área de conhecimento no currículo escolar.

Ametista procurou desenvolver uma atividade relacionada à música “Dona baratinha”, mas não houve a aceitação por parte dos alunos.

Eu tinha organizado a atividade da "Dona baratinha". A professora regente tinha achado o máximo. Mas não rolou a química! A música não era do contexto dos alunos. Eu tinha dito aos alunos: - Trouxe uma coisa bem legal, vamos guardar o material e a gente vai cantar. E o aluno: - Que funk tu vai botar? E eu já comecei a ficar assustada, e disse: - Não amor, não é funk! O aluno: - Ah é música de criancinha! E aí a gente olha a idade dos alunos e pensa, o que eles são mesmo? Neste momento já tinham começado a cantar um funk. E a professora regente disse pra mim: - Tu não vai fazer, né! E eu disse: - Não, eu não quero isso! Depois na sala dos professores eu fiquei meio intrigada com o que aconteceu e a professora regente veio e disse assim: - Tu quer saber por que não deu certo a música? - Vem cá. Ela me levou lá na quadra e na quadra tem um pouco de vasão, e ali era que a maioria dos alunos morava. Todas as casas caindo aos pedaços, mas a caixinha de som estava lá tocando funk. (AMETISTA, GF, p. 136-137).

Frente ao que foi narrado, percebe-se que Ametista frustrou-se com o que foi experienciado com sua turma de estágio. Cheia de intensões pedagógico-musicais, Ametista procurou desenvolver uma proposta de atividade musical com seus alunos, mas estes entenderam que a música sugerida era de “criancinha”. Escolhas de repertório são desafios diários e contínuos aos professores especialistas e não

especialistas em música. Saber trabalhar com o repertório escolhido também demanda atenção especial com relação aos modos que esse será trazido e dinamizado no contexto da educação básica.

De acordo com a análise feita pela própria professora regente da turma, os alunos, apesar de serem crianças, vinham de um contexto familiar em que o funk era considerado o principal gênero musical. Considero que a música foi selecionada para integrar o tema que havia sido trabalhado com as demais disciplinas ao longo da respectiva aula e que, possivelmente, Ametista não tenha conseguido potencializar suficientemente e com confiança seu uso na sala de aula.

Talvez o que poderia ter evitado determinada situação, seria a inserção de propostas iniciais que condissessem ao estilo dos alunos, de forma a trabalhar com o funk, seu surgimento, período, contexto, estilos e outros. Um trabalho de conquista e confiança dos alunos sobre a educação musical. Segundo Queiroz (2011),

Para o professor, há pelo menos duas vertentes centrais para lidar com a diversidade musical: a primeira está relacionada ao universo musical trazido pelos alunos, o que caracteriza **a diversidade de músicas da escola**. [...] A segunda vertente do trabalho com a diversidade está relacionada à inserção, na prática escolar, de músicas de diferentes contextos culturais, visando à ampliação e/ou transformação do universo musical dos alunos, a partir da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências musicais variadas. (QUEIROZ, 2011, p. 20).

Mas esta proposta seria desafiadora à Ametista, visto que não tinha nenhuma experiência com educação musical. Também, durante o curto período de tempo do ES, seria difícil conseguir fazer uma contextualização e um trabalho que considerasse os estilos musicais destes alunos, para depois propor a inserção de outros ritmos musicais.

Analisando o contexto das duas estudantes, compreendo que Pérola poderia ter definido algumas propostas de atividades musicais ao longo da docência do ES, mesmo que os ensaios desenvolvidos para apresentação da peça teatral e música, tomavam parte do tempo das aulas ao longo da semana. No entanto, penso que se sentiu insegura, em considerar ainda, algumas aulas para a inserção da música na sala de aula, visto que poderia receber críticas por parte do contexto escolar e/ou professora orientadora do estágio, se não cumprisse com o plano de aula proposto, especialmente, com a alfabetização de seus alunos. Referente à Ametista, acredito que os fatores que contribuíram para a ausência do ensino de música no estágio, estavam relacionados à frustração com a atividade proposta, a falta de experiência,

de tempo livre e vontade em desenvolver propostas pedagógicas voltadas ao contexto cultural de seus alunos.

Aplicar?

Das quatro estudantes que desenvolveram docência em música no ES, três utilizavam corriqueiramente em seus relatos a palavra “aplicar”, referindo-se as atividades musicais desenvolvidas com seus alunos no estágio. Esta relação pode ser percebida nas seguintes narrativas, “*como área de ensino eu não sabia **aplicar***” (DIAMANTE, GF, p. 236, grifo nosso), “*foi tranquilo na **parte de aplicar com eles***” (RUBI, GF, p. 116, grifo nosso).

*A Dona Tartaruga a gente fez, foi maravilhosa! Porque a dona tartaruga eu aprendi na segunda e na terça eu disse: - **eu vou aplicar!** E daí eu tinha pronto uns TNT em casa e uma bola e eu disse: - vamos, vamos tentar! E a gente tentou. (ESMERALDA, EN, p. 17, grifo nosso).*

*Foi interessante que a cada encontro que a gente tinha, **as gurias aplicavam**. Acredito que as gurias **conseguiram aplicar bem mais no estágio**, porque nas atividades delas, muitas já estavam com os estágios bem avançados e **conseguiam aplicar mais**. (RUBI, EN, p. 9, grifo nosso).*

O sentido da palavra **aplicar** pode ser tomado como uma ação direta sobre algo. As estudantes ao empregarem a expressão, referindo-se as atividades musicais desenvolvidas no estágio, fazem uma alusão a prática, a fim de aplicar conhecimentos aos seus alunos.

Entendo que o desenvolvimento do ensino não é direto como se fosse um carimbo reprodutor de uma imagem gravada, o que seria aplicar. A formação de professores não lida como a absorção de conhecimentos para serem aplicados no contexto escolar, pois existe um processo de reflexão na prática docente, na qual se desencadeará a reconstrução mediante relações sociais e relacionais que ressignificarão os conhecimentos internalizados. Segundo Powaczuk (2012),

[...] a discussão repousa na potencialidade da reflexão como ponto de partida da criação docente, permitindo que a **ação docente** se constitua como um **processo constante de redimensionamento das práticas** e das intervenções docentes de modo a **transcender a mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados**. (POWACZUK, 2012, p. 59, grifo nosso).

Segundo Tardif (2014), é necessário levar em conta a natureza do ensino e a subjetividade existente dos próprios professores.

Ora, um professor [...] não é somente **alguém que aplica conhecimentos** produzidos por outros, não é somente um agente **determinado por mecanismos sociais**: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um **sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.** (TARDIF, 2014, p. 230, grifo nosso).

As estudantes ao refletirem sobre sua docência no estágio e construírem possibilidades para a inserção do ensino de música no respectivo contexto, acabaram reconstruindo o conhecimento internalizado, transformando e redimensionando suas ações docentes em sala de aula. Houve o desenvolvimento da reflexão e compreensão sobre o que seria ensinado e trabalhado (PIMENTA, LIMA, 2019). Portanto, a expressão utilizada é rígida e não expressa o desenvolvimento da docência em música que foi construída no ES.

Além disso, a utilização do termo aplicar acaba reduzindo o sentido da educação na sociedade. Aplicar, depositar, transmitir, transferir valores e conhecimentos refere-se ao que Freire (2016a) concebe de educação “bancária”, onde educador e educandos se alienam, inexistindo o desenvolvimento da criticidade e transformação. No entanto, deve existir uma relação dialógica onde o conhecimento é construído em conjunto, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016b, p. 47).

Refletindo sobre o conceito de aplicar, pode-se compreender que este se entrelaça ao discurso positivista, onde o domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental fundamentavam a preocupação de educadores (VICENTINI, VERÁSTEGUI, 2015). O ensino era apoiado no desenvolvimento tecnicista, na aplicação do conhecimento científico, de forma a privilegiar o que supostamente era prático, útil, objetivo e direto, minimizando ou inexistindo na relação educador e educandos interferências subjetivas, possibilitadoras da construção do conhecimento, circundantes do processo (AMORIM, 2016).

Contudo, ao analisar o que foi trabalhado e redimensionado pelas estudantes sobre o ensino de música no ES a utilização do termo aplicar não condiz ao que foi

proposto. A expressão acabou reduzindo o significado do processo de ensinar e aprender (ZUCOLLOTTI, 2018).

4.1.2.1 A interdisciplinaridade e a Educação Musical no ES

Na docência do ES algumas estudantes manifestaram a preocupação em desenvolver um trabalho interdisciplinar, considerando as particularidades específicas de cada área, inclusive a música. Neste processo, procuraram inserir a disciplina de música de acordo com a proposta pedagógica definida, considerando os temas e conteúdos disciplinares, pois acreditavam na potencialidade de um trabalho interdisciplinar no processo formativo dos alunos.

Com base no trabalho desenvolvido pelas estudantes, convém refletir sobre o termo interdisciplinaridade. Segundo Thiesen (2008), Amato (2010) e França (2016), a interdisciplinaridade tem sido tratada por dois enfoques: epistemológica e metodológica, a fim de romper com a fragmentação do conhecimento. Este paradigma da interdisciplinaridade surge de um movimento contemporâneo, meados do século XX, na perspectiva de integrar as diferentes áreas do conhecimento no nível de conceitos e métodos.

O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar é desafiador visto que não se trata de apenas somar, mas de construir algo novo no processo de interação das diferentes áreas do saber. Segundo França (2016)

Não se trata meramente de empreender trabalhos com mesmo tema nos quais cada área se mantenha no seu lugar costumeiro: isso é multidisciplinaridade. Interdisciplinaridade é território do inusitado e não da segurança. Pressupõe uma atitude desarmada e atenção às oportunidades que se apresentem na interatividade da sala de aula. Do contrário, incorre-se numa disciplinaridade camuflada ou numa caricatura pobre das áreas. Decorre que se trata de reciprocidade não apenas entre conteúdos, mas também entre pessoas, uma atitude colaborativa e desprendida, onde todos saem ganhando. (FRANÇA, 2016, p. 89).

Neste sentido, em um trabalho interdisciplinar é preciso provocar conexões inusitadas entre a pluralidade de saberes, conhecimentos, experiências, culturas, de forma a deixar fluir a expressão criativa, possibilitando o desenvolvimento de novas percepções do mundo.

Considerando os desafios que se insere em um trabalho interdisciplinar questiono-me sobre a potencialidade das atividades propostas pelas estudantes no ES e o interesse por esta metodologia. Segundo Safira

[...] eu percebo que eu trabalho muito com a música, mas interdisciplinarmente dentro de um contexto né, atrelada a outra disciplina né. [...] Porque eu acho que eles internalizam mais os conteúdos, então eu aliando a música com outras disciplinas, eu também vejo que abrange, parece que fica mais fácil de trabalhar com eles. E na hora quando eu vou fazer uma coisa, aquilo fica tão internalizado neles que eles já sabem. (SAFIRA, GF, p. 66).

Safira destaca sua preferência por uma proposta pedagógica que integre todas as áreas do conhecimento e a importância deste trabalho para o desenvolvimento de seus alunos. No entanto, será que a escolha por esta metodologia advém do pensamento antigo que era concebido pelas estudantes sobre a área da música, enquanto recurso, função? Pois, conforme Amato (2010)

Muitas vezes, o saber musical é considerado como pertencente estritamente a um “campo artístico” e oposto ao que se considera saber científico. Para superar o caráter “informal” ou “não científico” do conhecimento acerca da música, buscam-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar. (AMATO, 2010, p. 39).

Sabe-se que as possibilidades que a educação musical suscita ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar são imensas e “[...] reconhecer sua dimensão interdisciplinar é inevitável, dada a inserção da música na vida e na cultura que nos faz humanos” (FRANÇA, 2016, p. 87). No entanto, o interesse pelo desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar pode ter sido estabelecido pelas estudantes, como meio de solidificar a proposta pedagógica desenvolvida, que incluía a música. Porém, a aproximação e o envolvimento contínuo com a área no GF, potencializou às estudantes um trabalho integrado, com um entendimento mais amplo sobre a música no contexto escolar.

Neste sentido, o desenvolvimento de um trabalho que integra os diferentes saberes em uma proposta pedagógica, emana das estudantes conhecimentos prévios. É preciso conhecer e compreender as epistemologias das diferentes áreas disciplinares, para que haja o desenvolvimento de uma docência comprometida.

Na tentativa de articular os elementos musicais em conjunto com os demais conteúdos curriculares, Safira, Esmeralda e Diamante, inúmeras vezes, procuraram escolher e selecionar músicas para a sua proposta pedagógica, em função da letra que possuía. Isto facilitava principalmente a integração da língua portuguesa (alfabetização) e da matemática (números e cálculos), entre outros conhecimentos e elementos propiciadores para a formação das crianças. Destaco a atividade “A

mochila da Camila” que foi pensada e desenvolvida por Esmeralda no ES, trazendo grandes repercussões e significados para os alunos, quanto para a própria estagiária.

Rima. O que rima com aquela palavra. Que nem eu estava pensando, na proposta de estágio, que eu vou trabalhar com o tema "musicalização", a partir do quê? Do corpo, do movimento. E trabalhar assim oh... por exemplo: tu explora a letra de uma música com a criança né... explora a música, trabalha com... por exemplo, o que cabe e o que não cabe na mochila da Camila, é uma forma muito boa para os alunos aprenderem, porque é uma música fácil e ela pode ter ritmos diferentes, entendeu? Ela pode ser acelerada, ela pode ser mais calma, dependendo da tua proposta para aquela turma. Depois trabalhar a alfabetização, mochila, por exemplo. O que tem na mochila? Explorar o objeto, que letra começa, qual o tipo de objeto que começa com a mesma letra da mochila? Rima também, sabe. A Camila, a mochila... e assim vai trabalhando e explorando isso. Matemática por exemplo assim oh... quantos lápis eu tenho? E assim vai explorando naquele mesmo contexto, entendeu? Ciências, por exemplo a professora estava falando a mochila da Camila... e o lanche pode ser de qualquer forma? Posso trazer o lanche dentro da mochila jogada de qualquer jeito? Então tu vai trabalhando higiene, cuidados pessoais... sabe? Então é muita coisa que você pode trabalhar sem se dar conta, entendeu? Daí, eu penso dessa forma né! Eu posso explorar a partir disso que tu falou. O jogo da boquinha com as sílabas com a criança. Mo-chi-la, outras palavras que também tem dentro da mochila, ou porque que cada um tem uma mochila diferente? Porque a minha mochila não é igual a tua? Porque eu não carrego as mesmas coisas que tu? Porque agente tem usos e necessidades diferentes de um colega para o outro! (ESMERALDA, GF, p. 10).

Este é um dos exemplos de trabalho integrador desenvolvido pelas estudantes no ES que presou pelas particularidades de cada disciplina, inclusive a música. De modo específico, para que os significados da educação musical no processo educativo não fossem reduzidos, Esmeralda precisou se apoiar nos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que haviam sido internalizados.

Também foi ressaltado por Esmeralda, que um trabalho interdisciplinar se institui pela potencialização da formação integral dos alunos, sem subestimar a capacidade que estes possuem em aprender.

E daí quando eles cantaram a música do quartel, Marcha soldado cabeça de papel... o quartel pegou fogo Francisco deu sinal e daí o Francisco: - A prof. se tinha a foca então tem o Francisco. Como é que eles sabem que o Francisco era com F? E eu fico pensando assim, a criança é muito mais esperta que a gente. A gente que subestima muitas vezes, mas de forma que óoo, o F é da faca, da foca, ta? entendeu? (ESMERALDA, GF, p. 65).

Pode-se compreender que o trabalho interdisciplinar em educação musical possibilita o aprofundamento da relação teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva e ampla (THIESEN, 2008; AMATO, 2010).

Contudo, o desenvolvimento da docência no ES tornou-se um trabalho complexo e desafiador às estudantes que há pouco tempo têm conhecido e vivenciado certas propostas de atividades musicais que presava pelos conhecimentos específicos e pedagógico-musicais. Todas precisaram compreender, significar e vincular os conteúdos específicos às próprias experiências na área, de forma a visualizarem e construírem propostas concretas de atividades no exercício da docência no estágio.

No entanto, muitas vezes a insegurança se fez presente. Safira destacou a utilização de um material à disposição, especificamente, um plano de aula escrito para eventual consulta durante a prática pedagógica. *“Eu vou dizer que eu não sei de cor todos os conceitos e nem explicar todos os conceitos, porém quando a gente vai trabalhar algo da música em si eu tento sempre levar uma colinha ali”* (SAFIRA, GF, p. 214).

Neste sentido, Rubi também destaca a necessidade de um suporte, de um caderno auxiliar que contenha a especificação dos diferentes conceitos da área, a fim de potencializar uma aula **de** música e não uma aula **com** música no ES.

[...] as vezes eu fico em dúvida, será que é mesmo essa palavra, ou será que eu me confundi né. Mas aí depois eu vou pesquisar na..., porque a minha base é as folhinhas dos nossos encontros né, então rapidamente eu vou lá dar uma espiadinha, discretamente né, mas e daí geralmente está certo né. Mas ainda me dá essa... será que eu falei certo? (RUBI, GF, p. 213).

Percebe-se que as estudantes apresentavam constantemente a preocupação em desenvolver um trabalho de educação musical. Nos encontros do GF, questionavam-se quanto à organização e o desenvolvimento das propostas de atividades musicais exercidas por elas na docência do estágio, pois queriam ter a certeza de que estavam integrando a música enquanto área de conhecimento. Uma preocupação importante por parte das estudantes quando procuramos firmar que a música seja reconhecida como área e a educação musical como disciplina.

4.1.2.2 A docência em música no Estágio Supervisionado

Considerando o trabalho em música desenvolvido pelas estudantes no ES, estes foram marcados por diversos obstáculos. Diamante apesar de ter desenvolvido atividades musicais no estágio, destacou que em nenhum momento recebeu orientações e aprovações por parte da professora orientadora sobre a

inserção da disciplina de música. “[...] a música para a minha turma de estágio não foi aprovada em nenhum momento” (DIAMANTE, GF, p. 125-126).

Sinto que poderia ter feito mais atividades explorando essa disciplina (música) no decorrer do estágio, no entanto existem muitos professores que ainda não valorizam a música como disciplina igualitária as outras, e nas orientações recebidas era imprescindível no plano diário, atividades de português e matemática, fazendo com que não sobrasse muito espaço para a disciplina de música. (DIAMANTE, DC, p. 3).

De modo geral, existe uma visão muito fechada dos professores sobre a inserção da disciplina de música no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais. Segundo Bellochio, Dallabrida e Sperb (2017, p. 182-183) neste período se tem uma “exigência maior da leitura, da escrita e do cálculo” diminuindo “a presença da música, seja como experiência, seja como função”. Conforme Esmeralda

Aham, é isso que me incomoda. E sabe o que eu penso Priscila, a prof. falando disso e eu pensando muito sobre isso, quando eu vinha vindo no ônibus eu pensava assim, como a criança que eu estava, naquela meia hora antes e daí quando eu propôs de a gente brincar de aprender mas cantando, brincando, tudo junto assim ó, tu vê que é o chão delas, tu entende? Então tu querer que uma criança saia da educação infantil e entre nos anos iniciais e vai copiar, porque tu tem que copiar. Então assim ó, é difícil! (ESMERALDA, GF, p. 64).

Esmeralda percebe e destaca o que acontecesse neste processo da passagem da Educação Infantil para os AIEF, pois “[...] o termo experiência, bastante presente na Educação Infantil, passa a ser substituído por aprendizagem, no ensino fundamental” (BELLOCHIO, DALLABRIDA, SPERB, 2017, p. 183). As experiências lúdicas, brincadeiras, jogos tão presentes na Educação Infantil são eliminadas e substituídas pela aprendizagem dos diferentes saberes nos AIEF, reduzindo os significados e a presença da música neste contexto.

No entanto, Diamante inquieta-se com a situação e reflete sobre o fato da professora orientadora não ter mencionado ou cobrado a disciplina de música no contexto do estágio, considerando que

[...] é muito aquilo que te dizem né, tu não trabalha aquilo que não domina. [...] Por que se ela me disser vai trabalhar a disciplina de música e no momento que eu chegar pra ela e perguntar: - Como que eu vou fazer isso? Eu acho que ela não saberia explicar. (DIAMANTE, GF, p. 127).

Esta concepção pode considerada em parte, se de fato a professora orientadora não tenha tido ao longo de sua vida experiências aprofundadas e/ou

uma compreensão mais detalhada sobre a área da música, pois um professor só irá trabalhar e/ou pedir aos seus alunos somente aquilo que é da sua ordem de conhecimento, do seu domínio.

Intrigada com o assunto, Esmeralda questiona a situação enfrentada por Diamante, fazendo a seguinte colocação.

Mas sabe o que eu acho? Eu acho que o medo dos professores eu acredito que seja dessa forma, o medo dos professores e orientadores é ter medo assim da gente inventar demais e chegar lá a professora regente barrar e dizer assim, como é que a tua orientadora deixou tu fazer isso? Tu entendeu? [...] Tua orientadora deixou isso? Mas isso não condiz com o currículo, não condiz com os planos de aula, com os documentos orientadores que eu te dei. Como é que tu deixou que acontecesse? (ESMERALDA, GF, p. 226).

Segundo Esmeralda, muitas vezes, os professores orientadores preferem suprimir uma proposta de trabalho surpreendente e exacerbada, para evitar problemas futuros aos próprios estagiários. Entendem que frustrações por parte do estagiário sobre uma “docência fracassada” podem ser evitadas, além de exposições negativas por parte da comunidade escolar sobre o docente e sobre a Universidade.

Contudo, a situação enfrentada por Diamante não foi destacada pelas demais estudantes que inseriram a música no estágio. Então, esta concepção não pode ser generalizada e nem ser atribuída à todas as professoras orientadoras da instituição superior da UFSM. Muito pelo contrário, Safira e Esmeralda ressaltaram que tiveram autonomia por parte da professora orientadora e da escola em que estagiaram, para o desenvolvimento de seu plano docente.

Então assim a prof. disse, Esmeralda tu é muito ousada, a professora (regente) deve ficar louca. E o pior é que eu digo pra prof., e ela dizia assim ó: - pode fazer o que tu quiser, eu confio. Então essa liberdade que a escola me dava e que a professora (orientadora) me dava, fez com que o estágio pudesse ser de fato realizado, tu entende. (ESMERALDA, EN, p. 09).

Assim, a minha orientadora ela gosta de coisas diferentes né, então, ela aceita, acha muito bom, legal assim. Ââ... a coordenadora da escola também tá sempre incentivando a gente que faça coisas novas, diferentes também e a turma é uma turma que gosta de música, então tão sempre ritmando, tão sempre fazendo alguma coisa, cantarolando né, então... o útil ao agradável né. A turma ela gosta muito de rimar, ela gosta muito e eles são muito criativos. Então tudo vem a agregar. Agora com as outras professoras né eu sinto que são muito tradicionalistas fazem só o que são pagas pra fazer, nada além. (SAFIRA, GF, p. 171).

O fato de estas estudantes terem sido apoiadas pelas professoras orientadoras, e no caso em específico de Safira ter tido uma turma que considerava e gostava de música, tem contribuído consideravelmente para que atividades musicais significativas fossem desenvolvidas.

Acontece que as diferentes situações apresentadas no convívio com as orientadoras de ES, além de outros fatores que estiveram em jogo, pode ter contribuído para que propostas pedagógicas que visualizavam o ensino da música no estágio não estivessem sido declaradas e escritas nos planos de aula pelas estudantes.

Com referência à Diamante, algumas atividades musicais que foram vivenciadas no GF eram inseridas na prática do estágio. Estas se integravam aos conteúdos das demais disciplinas, sendo inseridas no contexto do estágio sem passar pela aprovação da professora orientadora. Foram inseridas além do que já havia sido proposto e escrito no planejamento e apresentado à orientadora.

Daí a gente foi fazendo, daí eles foram cantando e eles foram gostando sabe, de como falar, daí eu atentei né pra eles cuidarem pra passar a bola certinho na pulsação da música, cuidando o ritmo. Daí tinha momentos que eles queriam acelerar o ritmo da música, daí eu deixei, porque foi a primeira atividade que eu fiz e deixei eles explorarem mais o contexto né. Daí foi mais uma atividade assim que entrou, que entrou de gaiato né, porque como não estava nada planejado daquilo, eu tinha planejado outras coisas pro dia e já estava pronto, o planejamento daquela semana e da semana que vem também, e eles não eram alfabetizados, a turma tinha só dois, na verdade cinco que sabiam ler, mas que eram alfabetizados mesmos tinha duas meninas só. Então o objetivo que a professora me deu, ela disse, ó tu tem que alfabetizar a turma. Então como tu vai alfabetizar uma turma em trinta dias. Então era uma corrida contra o tempo né, mas algumas coisas eu consegui fazer, que foi essa [...]. (DIAMANTE, GF, p. 218-219).

Questiono-me neste caso se Diamante tinha certo receio do que a orientadora poderia considerar sobre a inserção da música na docência do estágio evitando a escrita das propostas musicais nos planos de aula desenvolvidos, e/ou se preferiu pelo comodismo, de não alterar o plano que estava pronto e aprovado pela professora orientadora, justamente pelo fato de ser estudante trabalhadora e portanto, inexistir tempo livre, e/ou talvez, se não sabia como organizar a escrita corretamente, tendo como base os objetivos mais adequados e os conhecimentos próprios da música. No entanto, acredito que estas considerações são pertinentes, e muitas delas podem, em um dado momento, ter perpassado pelos pensamentos de Diamante.

Mas considerando e analisando as narrativas que perpetuaram constantemente nos encontros do grupo de formação, acredito que Diamante tenha se intimidado por conta da exigência da professora orientadora. “[...] *a cobrança é português e matemática todo o dia, se tu não colocar português e matemática, teu planejamento não é aprovado sabe. Assim é comigo entendeu*” (DIAMANTE, GF, p. 125).

Com alusão as demais estudantes, que desenvolveram a proposta de inserção da educação musical no estágio e receberam aprovação de suas professoras orientadoras, especialmente Rubi e Esmeralda, outras questões foram levantadas. Rubi procurou escrever no planejamento as atividades musicais que seriam trabalhadas no estágio, mas encontrou dificuldades. “*Olha, nas que eu consegui aplicar... assim quanto ao planejamento eu ainda tenho dificuldade de escrever, de colocar no papel ali o que eu quero fazer, pra escrever é um tendel como se diz*” (RUBI, EN, p. 05).

A dificuldade encontrada pode estar relacionada a falta de experiência em organizar um planejamento escrito, fundamentado no ensino de música enquanto área de conhecimento e/ou pela inexistência de tempo livre para dedicar-se ao estudo e organização do mesmo. Enquanto estudante trabalhadora Rubi destacou que sua vida diária era agitada.

*É pra mim a questão ficou bem complicada, porque eu tinha todas as disciplinas, com exceção de segunda, mas daí com a formação acabou ocupando o dia da segunda feira, **então todas as noites tinha aula, isso pesou muito para os planejamentos né**, era muita demanda pra pouco tempo. (RUBI, EN, p. 12, grifo nosso).*

Esmeralda fundamentou todo o estágio em propostas pedagógicas interdisciplinares, que envolvia especialmente a educação musical. Muitas atividades musicais pensadas com antecedência foram explicitadas no planejamento e apresentadas à orientadora, apesar das dificuldades que encontrava por ser estudante trabalhadora, “[...] *o desafio foi conseguir planejar em um final de semana, todo o trabalho da semana, porque eu trabalhava a semana toda*” (ESMERALDA, EN, p. 11). No entanto, Esmeralda sempre teve muita autonomia para decidir e organizar seu trabalho docente no estágio, abusando desta muitas vezes.

Não, porque a gente fez aqui e teve muitas atividades que não estavam no planejamento e eu agreguei. Por quê? Porque apresentava a demanda da turma, pois eu acreditei que elas iam ser bem enriquecedoras e foram muito

melhores. Eu penso assim que tem muitas atividades que foram agregadas e foram muito melhores do que aquelas que foram ó (planejadas a mais tempo) pensadas, planejadas e organizadas e muitas vezes não saiu como o esperado talvez pela minha expectativa criada, sabe. Criou tanto expectativa em cima daquilo, daquele planejamento que não se deu. Então assim ó, a partir do momento que eles manusearam e daí eles faziam né o movimento assim ó, e a tranquilidade deles, prof. prof. qual é o outro bichinho? (falavam baixinho). Então eu acredito Pri, olhando pro meu planejamento, muito mais as atividades aprendidas aqui que eu aprendi e soube passar, do que aquelas que eu peguei, ah tal coisa vai dar certo, mas eu não tinha vivenciado ainda. (ESMERALDA, GF, p. 236).

Apesar do abuso da liberdade no estágio, Esmeralda menciona que as atividades musicais vivenciadas no GF, foram muito mais proveitosas para a formação dos seus alunos. Estas atividades muitas vezes eram vivenciadas na segunda-feira à noite (período que foi estabelecido para a formação em grupo) e desenvolvidas no dia seguinte no estágio. Neste caso, comprova-se o pensamento de que para musicalizar seus alunos o professor precisa ter sido musicalizado primeiro, ou seja, é preciso que o docente ao longo de seu processo formativo tenha tido vivências na área, de forma a possibilitar trabalho docente em música potencializador. *“A gente só ganha segurança quando a gente pratica né” (ESMERALDA, GF, p. 202).*

Diferentemente das demais colegas, Esmeralda menciona que a dificuldade encontrada surgiu no momento da escrita do seu relatório de estágio.

[...] o mais complexo pra mim Pri, é assim ó, não é nem a construção da articulação, dos jogos, o movimento da música, mas é escrever depois aquilo que tu faz, no papel, no relatório. [...] digamos para escrever no relatório, ah eu fiz tal, tal, tal e as crianças não compreenderam que estava muito rápido, porque a música estava muito acelerada, entendeu... estas construções que a gente passa pra escrita. (ESMERALDA, GF, p. 77-78).

Portanto, é pertinente refletir e analisar sobre as interferências e dificuldades que as estudantes tiveram ao longo da docência em música desenvolvida no estágio, uma vez que esta pesquisa possui como objetivo compreender como as estudantes internalizaram os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e como a articularam na prática. Percebe-se que não basta apenas ter o estímulo e a vontade de inserir a educação musical no ES, mas é preciso ter coragem e disciplina para superar os enfrentamentos advindos tanto da falta de experiência mais aprofundada na área, quanto das interferências adjacentes do contexto em que se insere.

No entanto, os diversos desafios e conflitos apresentados no exercício docente das estudantes, são importantes para a formação destas, pois é através da reflexão sobre estes fatores e conceitos, que a docência se constitui, gerando novas formas de compreender o processo educativo. Atribuições.

4.1.2.3 Estudantes trabalhadoras no Estágio Supervisionado

O fato de serem estudantes trabalhadoras, grandes repercussões e desafios foram surgindo no desenvolvimento do curso de Pedagogia Noturno, “*trabalhar e estudar foi desafiador não só no estágio, mas em todo o curso*” (ESMERALDA, EN, p. 11).

Além dos estudos e do trabalho, muitas estudantes precisavam dar atenção à sua família e à sua casa, “*a gente tem marido, a gente tem filho, a gente tem casa, e não temos tempo. Ele [marido] briga comigo. – Faltam quantos dias mesmo para a gente voltar a ter aquele sossego?*” (AMETISTA, GF, p. 157).

Constantemente, foram destacados e mencionados pelas estudantes os dias corridos, cansativos devido às inúmeras atividades que tiveram que enfrentar ao longo dos dias. O tempo foi o maior inimigo, durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia às estudantes. Segundo Esmeralda, “***então, o que faltou? Tempo! Dormir? Pouco! Sair? Nem pensar!***” (ESMERALDA, EN, p. 12, grifo nosso).

Diante da falta de tempo livre questionava-me como as estudantes trabalhadoras conseguiam realizar todas as funções, de trabalhar, ser mulher, mãe e estudante, ao longo dos dias. No entanto, ao longo dos encontros no GF, percebi através das narrativas, que as estudantes eram movidas pela força de vontade, coragem e determinação para atingirem os objetivos propostos, sendo esta, a formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, para tornarem-se professoras unidocentes com certificado em mãos. Atentando-se especificamente ao período do desenvolvimento do ES Ametista, Diamante e Safira destacaram

*Olha, é difícil! Agora agente olha para trás e pensa, acabou! Eu passei pelo estágio! Porque lembra que a gente falava? Era estágio, TCC, aquela loucura! Então o que dizer, eu tive praticamente dois, três meses que eu não sabia o que era viver, porque de manhã era trabalho, de tarde era estágio, de noite era a aula aqui, ainda tinha o TCC e os planejamentos. **Então tinha dias, que praticamente eu ia dormir cinco horas da manhã e as seis e meia eu estava de pé de novo.** (AMETISTA, EN, p. 7, grifo nosso).*

O que mais foi difícil para mim, era porque eu começava lá no estágio as dez para as oito e o estágio ia até dez para o meio dia, e ao meio dia eu começava a trabalhar em outra escola. **Eu tinha dez minutos para sair onde eu fazia o estágio para chegar na outra. As vezes não dava tempo de comer, as vezes se os alunos saíam todos antes eu conseguia chegar a tempo, comer, trocar de roupa,** porque como é que eu ia ficar com a mesma roupa o dia inteiro, ainda mais o uniforme, pois na escola que trabalhava era obrigatório e lá no estágio não precisava usar. Então era uma coisa muito complicada pra mim. Na outra escola, trabalhava até a seis e meia e aulas quase todos os dias à noite na UFSM. **Quando não tinha aula, tinha que fazer o planejamento do estágio,** o TCC pra fazer, o GF, o planejamento da escola que eu trabalhava. Era muita coisa! Hoje em dia eu penso, como que eu consegui fazer tudo! Eu não sei, mas eu consegui fazer! Querendo ou não, alguma coisa não foi bem feita, impossível ter sido tudo perfeito! **Porque ainda tinha casa pra cuidar, tinha cachorro pra cuidar, tinha comida pra fazer, bom, comida muito pouco nesse período. Corrido porque eram horários apertados.** (DIAMANTE, EN, p. 6-7, grifo nosso).

Tempo (risos). **O tempo parece que é contra a gente sabe.** Eu trabalho de manhã e eu tenho que fazer os meus planejamentos, tenho que fazer relatório e parecer. Assim foi com o estágio também, relatório, parecer e ainda estava em função de TCC e de outras disciplinas. **Então parece que o tempo foi o maior inimigo, vamos dizer assim.** (SAFIRA, EN, p. 4, grifo nosso).

Falta de “tempo livre” para à família, para dormir, comer, estudar, foram as expressões utilizadas pelas estudantes. Diante disso, questionava-me sobre os sentidos e significados que as estudantes atribuíam à existência do GF em concomitância ao ES e todas as demais atividades que tinham de cumprir. O GF enquanto mediador e propositor dos diferentes conhecimentos musicais e pedagógico-musicais tornava-se potencializador, mas estas só se tornariam significativas e formativas se as estudantes elaborassem um trabalho consciencial e reflexivo sobre o que foi vivenciado.

No entanto, analisando o contexto, percebi que os resultados positivos se destacaram desde o momento em que as estudantes procuraram participar do GF, quando começaram interagir e compartilhar experiências, entender a música enquanto disciplina, conhecer os conteúdos específicos da área, os conhecimentos pedagógico-musicais e ainda, quando procuraram planejar e desenvolver atividades musicais na docência do estágio e/ou no espaço escolar que trabalhavam. Conhecimentos estes, que demandavam das estudantes, a presença consciente do pensar e do agir sobre o que foi compartilhado no GF. Segundo Esmeralda o GF em concomitância ao ES,

Foi uma contribuição conjunta. **Tu trouxe no momento em que a gente mais precisava de suporte, que é o momento dos estágios.** Todas as dúvidas vêm na hora em que a gente está planejando, está pensando como vai fazer. (ESMERALDA, GF, p. 146, grifo nosso).

Neste sentido, apesar dos dias corridos e da falta de tempo livre, o GF em concomitância ao ES, não se tornou mais uma ocupação ou uma atividade que sugava o tempo de produtividade das estudantes. Muito pelo contrário, além de ter possibilitado experiências musicais formativas, ofereceu o suporte necessário ao desenvolvimento das diferentes atividades musicais e o esclarecimento e reflexões sobre as dúvidas que foram surgindo ao longo do processo da inserção da docência em música no contexto escolar.

Mas, ainda intrigada com a inexistência de tempo livre das estudantes, busquei conhecer o sentido desta expressão no contexto educacional. Segundo Masschelein e Simons (2017) tempo livre para o povo grego no espaço escolar, era concebido como um momento de suspensão, em que o indivíduo se desvinculava das exigências da vida (trabalho, família, problemas exteriores) para dedicar-se exclusivamente ao estudo, tendo como princípio o desenvolvimento do conhecimento em prol do conhecimento, desvinculando-o de sua função imediatista na sociedade.

Uma característica típica da separação que a escola faz, então, é a *suspensão*. O termo econômico, social, cultural, político ou privado é suspenso, assim como as tarefas e papéis relacionados a espaços específicos. A suspensão aqui poderia ser compreendida como um ato de des-privatização, des-socialização ou des-apropriação; ela liberta algo. **O termo “livre”, entretanto, não apenas tem um significado negativo de suspensão (libertar-se de), mas também um significado positivo, que é “livre para”.** (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 110, grifo nosso).

Diante desta conjuntura questiono-me: Como oportunizar e democratizar tempo livre para o exercício do pensar a toda a população brasileira em uma sociedade que é regida pela empregabilidade?

No entanto, apesar dos desafios encontrados pela inexistência de tempo livre, Esmeralda considerou e reconheceu que seu estágio foi desenvolvido dentro das condições reais existentes.

O estágio eu gostei bastante, e eu acho que estava dentro do que eu imaginava que ia dar certo. [...] Eu acho, que a gente se sente desafiado no sentido de dar conta de todas essas demandas Pri, e olhar para trás e dizer que podia ter feito melhor. Talvez eu poderia ter feito melhor, se eu tivesse tempo de ter organizado e planejado um estágio com calma,

com reflexões e aprofundamento das ideias que eu queria concluir, mas dentro disso, foi bem legal. Eu acredito que foi bem bom! (ESMERALDA, EN, p. 11, grifo nosso).

Esmeralda destaca que se tivesse tempo disponível ao desenvolvimento do estágio, se aprofundaria na área da educação musical, para poder fazer um levantamento sobre o que de fato foi aprendido e internalizado pelas crianças sobre os conteúdos musicais.

*[...] foi válido, foi proveitoso. Eu Esmeralda, se fosse olhar para o meu relatório de ES hoje, e tivesse que aplicar, eu exploraria mais. Talvez me **aprofundaria nos estudos sobre a música**, para poder realmente perceber, **se as crianças se apropriaram daquilo que a gente queria passar.** Mas foi bem proveitoso! (ESMERALDA, EN, p. 7, grifo nosso).*

Grandes desafios foram enfrentados pelas estudantes trabalhadoras, mas estes foram encarados com coragem e determinação, de forma a alcançarem os objetivos propostos.

4.1.3 A docência em música no contexto de trabalho das estudantes

Considerando que Ametista e Pérola não desenvolveram uma prática docente em música no ES, mas estas destacaram a importância da música para o desenvolvimento formativo e humano dos seus alunos. Por serem estudantes trabalhadoras, Ametista relatou que nas relações profissionais que tinha em paralelo ao estágio, estava desenvolvendo um trabalho docente com a educação musical.

Pra ela (colega de estágio) conciliou bastante (a música) no estágio, pra mim já não foi tanto porque eu fui pra um outro lado né, mas mesmo assim foi proveitoso, porque eu consigo trabalhar com minhas crianças de manhã com a música. Então na verdade agora eles não tem mais aula de música somente na quarta-feira, eles tem todos os dias aula de música com a prof. Ametista. Mas sabe, uma meia hora, quarenta minutos eu tiro pra trabalhar música, então eu levo instrumentos, eu sei falar agora, dizer o nome de alguns instrumentos que antes a gente não tinha, mas no curso de formação tu ia mostrando e dizendo esse é tal, esse é tal, aí a gente vai, aí eu consegui ir decorando e aprendendo os nomes e mostrando os sons pra eles. Não é só chegar e tocar né, tem que ter certo cuidado pra sair o som, pra eles irem ouvindo e vendo como é que é. Então pra mim foi muito legal. (AMETISTA, EN, p. 3-4).

Na escola em que Ametista trabalhava, tinha professor de música que desenvolvia um trabalho com seus alunos todas às quartas-feiras. No entanto, antes

de participar do GF, as aulas de música aos seus alunos limitavam-se apenas a um dia da semana. Por mais que os alunos tinham interesse, pediam e buscavam por mais vivências musicais, Ametista destacava que não tinha condições em dar continuidade ao trabalho de música, por não possuir conhecimentos específicos na área. No entanto, após seu envolvimento com o grupo de formação, momento em que pôde experimentar diferentes atividades musicais, obter compreensões e refletir sobre o ensino de música no contexto escolar, esta realidade mudou.

Até não eu não sabia as músicas dele (professor de música). Aí as crianças: - prof. vamos ensaiar as músicas do professor? – Não, eu não sei. Mas agora tem um aluno que disse assim: - a prof. aprendeu bem rapidinho. - Aprendi Joaquim, vamos lá com a prof. Aí eu consegui dar sequência ao trabalho do professor porque eu já sabia como é que fazia a música, agora não adiantava cantar com as crianças e dançar se eu não sabia nada da coreografia. Aquela da lavadeira vou te contar, é todo dia que as crianças lavam roupa né (risos). Agora pra mim, tem sido muito show. (AMETISTA, GF, p. 202).

Ametista começou a conhecer alguns conceitos próprios da música, conteúdos musicais e as formas mais adequadas para trabalhar a educação musical em sala de aula. Isto oportunizou à mesma, a obter uma interação mais próxima com o professor de música e com as crianças, de modo a desenvolver um trabalho docente com vistas à formação ampla e integral dos seus alunos. Essa relação entre professor unidocente e professor especialista em música, segundo Figueiredo (2017) é desejável, pois envolve experiências interdisciplinares na perspectiva de trabalhos colaborativos entre profissionais da escola.

Em relação a ação profissional que as estudantes desenvolviam concomitante à sua formação, Diamante além de ter inserido a música na prática do ES, considerou a relevância e importância da música no contexto escolar em que trabalhava. Neste contexto, criou oportunidades para a inserção e o trabalho de diversas atividades musicais que foram exploradas e vivenciadas no GF.

Considerando as atividades musicais que foram propostas à turma, pude observar que Diamante ao ter mais autonomia para elaborar os planos de aula, conseguiu no exercício da docência desenvolver um trabalho mais aprofundado na área, dedicando mais tempo para o mesmo. Neste sentido, considero ser importante apresentar o relato de Diamante, sobre o desenvolvimento da atividade do trem que foi conhecida e experienciada no GF e reelaborada no contexto escolar. Um pouco

extensa, mas proveitosa, quando se procura nesta pesquisa, considerar a relevância da educação musical para o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.

No começo, eu coloquei a música pra tocar, porque eu baixei ela no pen drive. Eles disseram: - ai que coisa mais chata. Porque eles são bem assim, tudo é chato até que tu mostre pra eles que não é. Daí eu: - vamos cantar a música. Daí eu fui buscar o lanche, [...] porque foi a primeira atividade com a música que a gente fez, então eu deixei lá aquela música tocando [...] Em torno de uns cinco minutos, que eu deixei repetindo sabe. E daí eles: - O trem vai subindo pelo monte (Cantaram lento e sem vontade por terem decorado a música em pouco tempo e com facilidade). - Ai não é assim, tem que ter o apito, gritava o outro lá do outro lado. Eu dei o lanche e depois, convidei todos pra sentarem no tatame. Busquei na sala multiuso, o que nós temos na escola, pandeiro, tambor e as flautas. E daí eles foram fazendo e eu deixei num canto lá. E daí eles olharam assim: - Prof. a gente vai poder usar? Eu disse: - calma, a gente vai conversar. Daí eu mostrei, usei os elementos da música e eles ficaram assim (encantados). - A gente pode tentar com a flauta? Daí eu fui dando pra cada um, um de cada vez. - Faz o apito do trem com a flauta, daí cada um ia fazendo. As vezes não dava certo, tenta de novo, assopra duas vezes, daí eles foram indo. Daí eu fui fazendo de um e um, e depois separei a turma. Daí agora essa metade vai fazer e agora a outra metade, daí a gente foi trabalhando o som da flauta, e eles foram tentando, foram tapando os buraquinhos, deixei eles explorarem. Aí depois eu peguei os pandeiros, e disse: - ta agora vamos fazer o seguinte, essa metade da turma vai tocar o pandeiro e a outra metade vai ficar com a flauta. Daí a gente fez algumas vezes no tapete. Daí eu perguntei: - ah o som é o mesmo? - Que mais a gente pode usar? - Ai vamos bater o pé naquela hora prof. E daí a gente foi indo, foi construindo. - E o som? - O som do instrumento da flauta é diferente do pandeiro, porque será? Daí a gente foi trabalhando, daí eles foram... - Ah... gente podia fazer um passeio e mostrar para as outras turmas. - Então tá, vamos fazer o passeio nas outras turmas. As do berçário ficaram assim, furiosas porque era hora do soninho delas, das crianças já né. Tá e eles queriam mostra né. E o que eu achei mais legal, porque a gente tem amostra cultural uma vez por mês, tipo terminou o projeto a gente faz a amostra pedagógica, os pais vem buscar os trabalhos e no outro dia a gente faz amostra cultural, que daí tem duas turmas por mês. Ensaia alguma coisa e apresenta naquele dia. Tá a minha turma já foi em março, uma das primeiras, uma das primeiras turmas a se apresentar. Daí é a turma do pre I e uma outra turma do berçário II, que apresentaram, que cantaram músicas sobre os sentidos, as duas turmas. E a minha turma é assim, eles falam sem pensar as coisas. A diretora depois que terminou, a gente aplaudiu e coisa e tal e aí a diretora passou assim né, nós tudo sentadinho no pátio e ela passou assim e disse: - E aí mais alguém? Num tom irônico sabe, porque ela sabia que não tinha mais ninguém pra apresentar, e o Pablo um dos meus alunos ele disse assim: - Agora é a nossa vez. Ele falou assim debochando dos colegas. E ela: - Ah, agora é vocês, então podem vir. E eu fiquei na cadeira, o que eles vão fazer? - Eu não vou! Eu disse: - vão, vocês falaram que era a vez de vocês, a gente não ensaiou nada, vão lá. Eles pararam um do lado do outro e ele só olhou para os outros colegas: - É a do trem, e ele puxou o apito, sem letra sem nada, puxou o apito e eles foram. E eu muito bem. Foi uma coisa muito significativa pra ele. Porque ele falou para o colega em tom de brincadeira e na hora de ir ele puxou a frente e foi, e vamos cantar a do trem e todo mundo cantou, sem ensaio, sem nada. Olha, tem que trabalhar mais a música com eles, porque foi muito legal. Eu vi que foi uma atividade muito significativa, porque senão eles não iam lá cantar, ainda mais sozinhos, eu fiquei sentada na cadeira, eu disse, eu não vou ir, vão vocês (risos). Eu não vou passar vergonha lá, na frente de toda escola (risos). (DIAMANTE, GF, p. 118-120).

A partir da experiência vivenciada por Diamante junto aos seus alunos, constituiu-se um exemplo vivo de tamanha importância da presença da música na vida das crianças. Houve primeiramente, estranhamento e rejeição por aquilo que era diferente e desconhecido, pois não estavam acostumados com a atividade sugerida e proposta pela professora Diamante, mas na medida em que a atividade foi se desenvolvendo, os alunos foram percebendo, que aquilo era algo legal, que era bom de estar ali cantando e tocando.

A música já fez a diferença na formação destas crianças, pois tocou, afetou e significou. A atitude tomada por Pablo em se expor e querer apresentar a música do trem com seus colegas, não é um simples enfrentamento à diretora e nem complexo de superioridade sobre as demais turmas, mas sim, paixão pela área – MÚSICA. Neste sentido, segundo França (2016) é preciso considerar arte, cultura, música e vida para o desenvolvimento humano.

A educação musical só tem a ganhar ao oferecer oportunidades para o enriquecimento do espírito humano que, em sua essência, desconhece fronteiras entre cultura, arte, música e vida. Para tanto, é preciso abandonar a visão dogmática que tende a desconectar a música da vida e passar a considerar a multidimensionalidade da vida onde ela se insere e que nela se encerra. (FRANÇA, 2016, p. 94).

Com referência à Pérola, estudante que não desenvolveu nenhuma proposta de inserção da música no estágio, ressaltou que a educação musical estaria presente nas futuras práticas enquanto estagiária na educação infantil que teria que desenvolver no semestre seguinte. *“[...] mas eu vou tentar desenvolver, já estou planejando, trabalhar com a música no estágio da educação infantil, porque eles gostam né, uma coisa que as crianças gostam e eu acho que vai fazer diferença, não só pra eles como pra mim também né”* (PÉROLA, EN, p. 8).

Portanto, acredito que o GF tornou-se um dispositivo de formação potencializador, tanto para às estudantes que inseriram propostas de ensino da música na atividade do ES, quanto para aquelas que desenvolveram no contexto das relações profissionais e que ainda pretendem desenvolver em outros momentos. Também a mim, enquanto, pesquisadora e professora que estive junto ao processo formativo, mediando, dialogando, refletindo e (re)significando sobre os modos de ensino e inserção que compõem o exercício da docência em música.

CAPÍTULO V

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa potencializou a dimensão formativa, possibilitando o processo do caminhar para si, com outros, resultante da construção de novos conhecimentos e experiências sobre a educação musical. Neste intento, um GF foi constituído por mim, enquanto pesquisadora-formadora e estudantes trabalhadoras do curso de Pedagogia Noturno, que estavam em processo de desenvolvimento do ES nos AIEF.

No GF o processo da troca de saberes e experiências, relacionados aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram construídos e pensados para a inserção do ensino da música na docência do ES. Desta forma, a pesquisa teve por objetivo geral compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionavam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no GF e como articulavam no ES.

A troca de experiências, conhecimentos, sentimentos, dúvidas, incertezas e anseios foram compartilhados entre pesquisadora-formadora e estudantes no GF. Nesta dinâmica de formar, formar com e autoformar-se, tive a oportunidade de conhecer e refletir sobre a realidade da vida diária das participantes desta pesquisa. Grandes desafios foram enfrentados, pois tinham que encontrar tempo livre para o desenvolvimento das funções que lhe competiam enquanto trabalhadoras, filha/esposa/mãe e estudantes prestes a concluir sua formação acadêmico-profissional.

Também foi possível conhecer as experiências musicais que as estudantes tiveram ao longo de sua infância, perpassando pela adolescência, até chegar na vida adulta. Acredito que o envolvimento com a música nos diferentes contextos (formais, não-formais e informais) e o gosto pela área, foram um dos motivos propulsores para que as estudantes buscassem o GF, com o intuito de conhecerem e compreenderem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e preocuparem-se em inserir a música na docência do ES.

Com relação ao trabalho da educação musical construído no GF percebeu-se que as estudantes construíram novas formas de pensar sobre o ensino da música no contexto escolar. A visão reducionista de um trabalho musical, que se

fundamentava na função utilitária, servindo com recurso metodológico de outras disciplinas, controle das crianças em sala de aula, organização de filas e rotinas diárias, passou a ser compreendida, valorizada e desenvolvida enquanto disciplina, que possui conteúdos a serem ensinados.

A partir das (re)significações construídas sobre a educação musical, as estudantes passaram a ter mais clareza sobre diferentes princípios para a organização de uma aula de música. Conteúdos musicais como pulsação, ritmo, andamento e intensidade foram sendo trabalhados, aliados aos conhecimentos pedagógico-musicais, como o pensar da estruturação e organização da atividade, o cuidado com a escolha do repertório, dos objetivos específicos e conteúdos, além dos recursos a serem utilizados.

Especificamente, no contexto do ES, quatro estudantes desenvolveram atividades musicais que foram vivenciadas no GF, sendo estas adaptadas de acordo com o que estava sendo trabalhado com as demais disciplinas. Houve o entrelaçamento das diferentes áreas do conhecimento, de forma a constituir um trabalho interdisciplinar na docência. Uma proposta pedagógica integradora dos diferentes saberes e conhecimentos que possibilitou a fruição da expressão criativa dos alunos, permitindo o desenvolvimento de novas compreensões sobre o mundo.

Por terem recentemente vivenciado e refletido sobre propostas de atividades musicais na formação acadêmico-profissional, em especial no GF, este trabalho integrador das diferentes áreas tornou-se complexo e desafiador às estudantes, visto que não queriam reduzir os sentidos e significados do ensino da música na docência do estágio.

Em determinados momentos, algumas estudantes preferiram levar um material de apoio durante a prática pedagógica. Um pequeno roteiro escrito que continha os diferentes conteúdos específicos e a forma de organização da atividade, para eventual esquecimento e/ou necessidade.

Outro fator determinante no exercício da docência em música das estudantes no ES estava relacionado às orientações e concepções advindas das professoras orientadoras, influenciando na intensidade do trabalho musical no estágio e na forma como era inserida.

Portanto, compreendo que o desenvolvimento do processo formativo desta pesquisa possibilitou às estudantes mobilização de saberes sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, de forma a ampararem-se em suas experiências

individuais, dando valor ao que foi vivenciado e experienciado, através de um trabalho reflexivo. Acredito que foi potencializadora tanto para as estudantes que inseriram propostas da educação musical no ES, quanto para aquelas que desenvolveram no contexto de trabalho e que ainda pretendem desenvolver em outros momentos. Conforme Esmeralda,

*Eu achei que o meu objetivo foi alcançado! **Eu saio do estágio, realizada e da formação, compensada!** O suporte que o GF me deu me possibilitou para que eu conseguisse realizar esse estágio com sucesso. **Em outras situações eu não conseguiria pensar desta forma. Eu acredito que essa formação foi no momento exato! Todo mundo que passa por nós, leva um pouquinho da gente e deixa um pouquinho de si! E o grupo deixou isso pra mim!** Tu [pesquisadora] chegou no momento exato, no momento que eu precisava desse suporte! Talvez eu poderia fazer sozinha, mas o grupo ofereceu possibilidades que eu nunca imaginava. Tu me auxiliou todas as vezes que eu cheguei dizendo: - Pri quero falar sobre isso, Pri eu quero falar sobre aquilo! A gente conversava e tu sempre disposta. **Isso me mostrou que realmente tem como trabalhar.** O estágio foi perfeito e a formação foi a mesma coisa. **Eu tenho certeza que vou levar comigo o que aprendi para a vida toda.** (ESMERALDA, GF, p. 196, grifo nosso).*

Embora sendo estudantes trabalhadoras que precisavam cumprir com diversas tarefas ao longo do dia, pode-se considerar que o GF veio a somar, no sentido de potencializar novos conhecimentos sobre a educação musical, além de acompanhar, problematizar e refletir sobre a docência em música no estágio.

O GF a partir do comprometimento e vínculo afetivo que se estabeleceu entre os sujeitos, sendo mediador dos diferentes conhecimentos neste processo, tornou-se dispositivo de formação. O que foi experienciado e aprendido tornou-se significativo para as estudantes. Marcas, sentidos e conhecimentos construídos, que serão levados para a vida. Segundo Diamante “[...] a música foi importante no estágio, e o que aprendi no grupo, vai ser algo que eu vou levar para a vida” (DIAMANTE, GF, p. 245).

Especificamente, Rubi mencionou que levaria os conhecimentos internalizados para as futuras ações docentes.

Se um dia eu trabalhar com anos iniciais, eu quero levar essa perspectiva de trabalhar em conjunto, independente se houver ou não a professora de música na escola. Mas quero trabalhar a questão da música como conteúdo, porque eu vi que isso deu muito certo. (RUBI, GF, p. 199).

Nesta perspectiva, destaco a importância destes espaços formativos para o desenvolvimento profissional das estudantes. Frente aos dados produzidos na

pesquisa, acredito que o acompanhamento e a construção de espaços formativos em música durante o processo do ES, tende a possibilitar a construção de uma docência integradora que prioriza as diferentes áreas do conhecimento, inclusive o ensino da educação musical de forma consciente e consistente, possibilitando futuramente a constituição de um trabalho integrado e conjunto entre professores de música e unidocentes, de forma a promover intensamente nas escolas o ensino da educação musical para o desenvolvimento dos alunos.

Como resposta aos desafios existentes sobre a inserção da disciplina de música nos currículos escolares, esta pesquisa permitiu olhar para a educação musical como um meio de propiciar uma formação mais humana, voltada a atender as necessidades formativas sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais das estudantes trabalhadoras, pensadas e organizadas para o contexto da docência no ES, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas musicais singulares e significativas em sala de aula.

Portanto, que a reflexão e a troca de experiências do eu para com o outro possa estar presente na vida diária dos professores, para o desenvolvimento de uma educação mais justa e humanizadora, tornando-se sensível às necessidades formativas que as crianças precisam.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS.** 2011. 336 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- _____. **A música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática.** 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica.** 2016. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ALMEIDA, Maria Goretti de; CARMO, Larissa de Andrade; SILVA, Seffra Renata Ramos da. O trabalho informal como alternativa no mundo de trabalho atual. **IV Seminário CETROS, Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social,** Fortaleza, p. 413-423, mai. 2013.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus,** Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.
- AMORIM, Gusmão Freitas. O positivismo, a educação e a história ensinada. **Educação e contemporaneidade,** São Cristóvão, v. 10, n. 1, p. 1-12, set. 2016.
- ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes.** 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. **Estágio Supervisionado: Espaço e tempo de formação do Pedagogo para a atuação profissional.** 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- ARENHALDT, Rafael. **Vidas em Conexões (in)tensas na UFRGS: O Programa conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade.** 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 171- 191.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 236 p.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; MACHADO, Daniela Dotto. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 77-96.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-36.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORGES, Vilmar José; SANTOS, Sônia Maria dos. Ensino, pesquisa e extensão na formação docente: memórias vivenciadas no estágio supervisionado. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 361-372, maio/ago. 2017.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. 2012. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-19, out. 2014.

CALDERANO, Maria da Assunção. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 43, p. 1-104, dez. 2014.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: Marilda Oliveira de Oliveira; Fernando Hernandez. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. p. 51-74.

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. **Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado**. 2014. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CAVALCANTE, Jeronimo Jorge; SILVA, Edilania de Paiva; CAVALCANTE, Fabiana Lopes. Método (auto) biográfico e a pesquisa formação. **Atas – Investigação qualitativa em educação**, v. 1, p. 1688-1697, 2017.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, p. 129-142.

CORREA, Aruna Noal. “**Programa LEM: Tocar e Cantar**”: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo**: experiências formativas na educação especial. 2013. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CHRISTOVAM, Greci Kelli. **O estágio curricular na trajetória de estudantes de Pedagogia**. 2017. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

CUNHA, Ana Maria Rodrigues da; PACHECO, Eduardo Guedes. Música e educação infantil: uma pesquisa-ação na escola municipal de ensino médio Santa Rita de Cássia, Gravataí-RS. In: WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. (Org.). **Educação musical escolar**: Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica. Montenegro, RS: FUNDARTE, 2017. p. 24-37.

CYRINO, Marina; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza. Formação inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no estágio supervisionado. **Educação Unisinos**, Unisinos, v. 19, n. 2, p. 252-260, ago. 2015.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico profissional do pedagogo**. 2015. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.p. 253-266.

ENDERLE, Mariana Gaspar. **Pedagogos em (Trans) Formação**: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil**. 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FERRY, Guilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. – 54. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 62. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, mai./ago. 2011.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das Universidades Públicas do RS. 2009. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; JESUZ, Danilo Augusto Ferreira de. Estágio supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 227-247, set./dez. 2018.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; DIAS, Rozângela Maria Veber; LINDENMAIER, Filipe. Planejamento em educação musical: reflexões sobre um processo cíclico. In: GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Experiências musicais: professores em formação na formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 107-126.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GASPARETO, Aruna Noal. Pedagogia – música – unidocência: a emergência em revisitar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 133-148.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; CASTRO, Rosane M. de. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo**. 2011. 351 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

HIRSCH, Isabel Bonat; SOUZA, Dionísio Lemos; PELIZZON, Lia Viegas Mariz de Oliveira; SCHERDIEN, Priscila Kuhn; MANSKE, Vitor Hugo Rodrigues. Oficina de repertório musical para professores. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 31., 2014, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 1-6.

HONORATO, Aurélia. et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-16.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a. p. 341.

_____. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010b, p. 61-79.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010c. p. 341.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 175.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolina; GERALDI, João Wanderlei. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio: prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 197-221.

MAIER, Suellen Rodrigues de Oliveira; MATTOS, Magda de. O trabalhador e o estudar no contexto Universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. **Revista Saúde**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 179-185, jan./jun. 2016.

MARANHÃO, Jucilene Dias. **Ensino superior noturno**: percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal da Bahia. 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 174.

_____. A pedagogia, a democracia, a escola. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 237.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia**: tensionamento entre teoria e prática. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2013.

MENDONÇA, Rita de Cássia Araújo Alves; PASSEGGI, Maria da Conceição. Grupo reflexivo: um dispositivo pedagógico de formação em escola judicial. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 59-74.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos noturnos de Pedagogia. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 51-68, jun. 2012.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno**: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MODESTO, Mônica Andrade. Estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante? Nuances da relação entre educação e trabalho na UFS. **Educação e Contemporaneidade**: São Cristóvão, p. 1-12, set. 2012.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música:** construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. **Repertório musical de professoras unidocentes:** um estudo sobre modos da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 80 f. Monografia (Licenciado em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

NEUBERGER, Francielle; VISENTINI, Monize Sâmara; CHAGAS, Fernanda Bard. A tradição gaúcha de tomar chimarrão refletida nos hábitos de consumo de erva-mate em diferentes classes sociais. **Revista de Administração IMED**, v. 6, n. 2 p. 118-148, jul./dez. 2016.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 89-116.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; SILVEIRA, Sonia Bittencourt. Linguística Aplicada das Profissões. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 16, n. 1, p. 149-165, 2012.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP:** a práxis na visão dos alunos. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, Marilda; LAMPERT, Jocielle. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das Artes Visuais. In: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: UFSM, 2007. p.13-32.

OLIVEIRA, Sandra de. FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação, pedagogia, educação... pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATO, Noeli Dutra. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 345-354.

_____. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 180-188, mai./ago. 2011.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. 2005. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigação Qualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEDRO, Vilma Lúcia. **O estágio supervisionado no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a inter-relação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica**. 2013. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 224.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior**. 2011. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PORTUGAL. Lei 8.112, de 02 de dezembro de 2009. **Código do trabalho**. 2009. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/75194475/201701182137/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice%3E%20.%20Acesso%20em:%2009%20fev.%202018>. Acesso em: 17 jun. 2018.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro** – Educação Musical Escolar, ano 21, n. 8, p. 17-23, 2011.

_____. Escolar, cultural, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista**: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REQUIÃO, Luciana. Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 102-124, jan./abr. 2019.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1721-1735, jul./set. 2017.

ROCHA, Gabriela. **A necessidade de regulação específica voltada à proteção do trabalhador-estudante no Brasil**. 2016. 52 f. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Três Rios, 2016.

RODRIGUES, Geovanna Moreira Cales. **Desafios à formação e perspectivas profissionais de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores do curso de Pedagogia**. 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Diurno e noturno**: Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. 2014. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

_____. Perfil, condições e desigualdades de formação entre estudantes do diurno e noturno em curso de Pedagogia. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 1., 2015. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015, p. 1-12.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária**. 2010. 155 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Marília; São Luís, 2010.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR e o ensino de música**. 2013. 203 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

SANTOS, Sydione. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013.p. 22593-22609.

SCHUH, Malu Santarem. **A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação na PUCRS**. 2017. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUF – BA, 2010. p. 134.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 125-142.

SOUZA, Juliana Lopes de Almeida; ARAÚJO, Daniel Costa de; PAULA, Diego Alves de. Mídia social whatsapp: uma análise sobre as interações sociais. **Revista ALTERJOR**, São Paulo, v.01, n.11, p. 131-165, jan./jun. 2015.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Docência virtual em música nos cursos de Pedagogia da universidade aberta do Brasil**. 2018. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SPERB, Leonardo Martins. **Educação Musical e educação infantil: sentidos, tensões e vicissitudes**. 2014. 61 f. Monografia (Licenciado em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação Musical e Educação Infantil: um estudo com pedagogas**. 2011. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 325 p.

TAVARES, Elen Machado. **Curso Noturno de Pedagogia: Universidade para Trabalhadoras/es?**. 2010. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TERRIBILI FILHO, Armando; NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 25, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2009.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Pedagogia Licenciatura Plena no Noturno. Santa Maria, 2007.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VARGAS, Hustana Maria. A inclusão do Estudante-trabalhador e do estudante-trabalhador na Educação Superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VICENTINI, DAYANNE; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. In: **XVI Semana da Educação: desafios atuais para a educação e VI Simpósio de pesquisa e Pós-graduação em educação**, p. 36-47, 2015.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-15, out. 2014.

WEBER, Vanessa. **Unidocência e Educação Musical**: crenças de autoeficácia do professor de referência. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

WERLE, Kelly. **A música no Estágio Supervisionado da Pedagogia**: Uma pesquisa com Estagiárias da UFSM. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

_____. A música no estágio curricular da Pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisa, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 117-142.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016.

ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. Aprender, ensinar: questões contemporâneas. In: ALVES, Marcos Alexandre; BORTOLUZZI, Valeria Iensen (Orgs.). **Formação de professores**: ensino, linguagens e tecnologias. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 135-148.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Educação Musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (XX) XXXXX-XXXX. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3368 (LEM), 97105-970 – Santa Maria – RS.

Local da produção dos dados: Laboratório de Educação Musical (LEM)/UFSM

Prezado (a) Aluno (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa de mestrado, intitulada por “Educação Musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado”.

A pesquisa pretende compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no grupo e como as articulam com a docência no ES. Acreditamos que seja um tema importante porque traz uma reflexão sobre a transversalidade existente entre o campo do trabalho e da educação musical que vai se estabelecendo a partir da docência produzida pelas estudantes; por ser o primeiro estudo a desenvolver um trabalho com o curso de Pedagogia Noturno pelo grupo de pesquisa FAPEM: formação ação e pesquisa em educação musical e; por potencializar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais produzidos em grupo em processo de acompanhamento da educação musical junto ao estágio supervisionado.

Sua participação consistirá em se integrar ao grupo de formação musical e pedagógico-musical participando de aprendizados e produzindo planejamentos que incluam música no estágio supervisionado, de realizar uma entrevista narrativa oral, de elaborar um diário de campo, de participar das conversas coletivas no curso e de entregar os relatórios do estágio supervisionado. As narrativas produzidas no grupo de formação serão registradas a partir de videograções com a utilização de um aparelho celular.

Riscos: É possível que ao participar de um grupo de trabalho, você se sinta

desconfortável em realizar todas as atividades propostas, além de responder a entrevista narrativa e, de compartilhar experiências musicais, podendo se manifestar sobre isso imediatamente para a pesquisadora e, se for o caso, solicitar seu afastamento da pesquisa.

Benefícios: A sua participação nesta pesquisa proporcionará reflexões, construções e maior conhecimento com relação à educação musical, o que visa potencializar suas práticas docentes no estágio supervisionado.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, pode entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados com fins acadêmicos em dissertações, trabalhos de congressos e artigos científicos, eventos ou publicações.

Autorização

Eu, _____, CPF _____, após a leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora autora, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Local e Data _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação Musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia

Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Priscila Kuhn Scherdien Reinicke

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (XX) XXXXX-XXXX

Local da produção dos dados: Laboratório de Educação Musical (LEM)/UFSM

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos na pesquisa-formação, que serão produzidos por meio de ações formativas em conjunto, entrevista narrativa, diários de campo, conversas coletivas no grupo de formação, relatórios de estágio supervisionado no Laboratório de Educação Musical (LEM)/UFSM, no período de abril de 2018 à outubro de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto com vistas à produção de conhecimentos sobre o tema investigado e, que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, sala 3368 (LEM), 97105-970 - Santa Maria – RS, sob a responsabilidade da Sra. Cláudia Ribeiro Bellochio.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 23/03/2018, com o número de registro Caae 05070818.6.0000.5346.

Santa Maria,.....dede 20.....

.....

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Eu, Graziela Franceschet Farias, abaixo assinado, responsável por coordenar o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, autorizo a realização do estudo “Educação musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado” n° GAP/Centro 049909 a ser conduzido pelas pesquisadoras Cláudia Ribeiro Bellochio (professora orientadora do Departamento de Metodologia do Ensino) e Priscila Kuhn Scherdien Reinicke (aluna mestranda da Pós-Graduação em Educação).

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria,

GRAZIELA FRANCESCET FARIAS, PROFA, DEPTO. MEN

Nome, cargo e lotação

Profª Drª Graziela Franceschet Farias
Coordenadora do Curso de Pedagogia Noturno
Portaria AN/2017 – CE/UFSM

APÊNDICE D – ENTREVISTA NARRATIVA ORAL

DADOS DA ENTREVISTA:

- Nome da Entrevistada: _____
- Data da Entrevista: ____ / ____ / ____
- Duração: _____

Conte-me sobre tuas...

...experiências musicais

- Vivências e experiências com a música na infância, adolescência e na formação acadêmico-profissional (espaços formais e informais).

... Grupo de Formação

- O interesse em participar do Grupo de Formação em educação musical.
- Concepções e relações construídas no Grupo de Formação em educação musical.
- Os conhecimentos adquiridos no Grupo de Formação para a docência em música no ES.
- A contribuição do desenvolvimento de uma formação em educação musical concomitante ao ES.

...ES

- As dificuldades e/ou potencialidades que se desenvolveram ao realizar atividades de música no ES.

... curso de Pedagogia Noturno

- Os desafios que surgiram como estudante/trabalhadora do curso de Pedagogia Noturno.

... entrelaçamento dos espaços formadores

- A experiência em conciliar trabalho, ES e GF.

APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DO 1º ENCONTRO DO GRUPO DE FORMAÇÃO

Objetivos do encontro: Desenvolver conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de atividades lúdicas. Refletir e problematizar sobre o ensino de música na construção do ES.

- Receber as estudantes dando as boas vindas!
- Explicação do desenvolvimento do GF e da pesquisa.
- Entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de confidencialidade.

Atividade 1: Olá Maria

Olá Maria

F
 O - lá Ma - ri - a boa
 B \flat C
 noi - te Ma - ri - a que bom que vo - cê ve - io gos - to
 3 F
 mui - to de vo - cê

Desenvolvimento da atividade:

- 1º: Formar um jogo de pergunta e resposta com a participação de duas estudantes.
- 2º: Todas as estudantes entoam em conjunto a canção com o seu nome.

Atividade 2: Passa a bola**Passa a bola**

folclore brasileiro

D A7 D

Pas - sa, pas - sa, pas - sa bo - la, pas - sa bo - la se par - rar.

5 A7 D

Se vo - cê es - tá com a bo - la, o seu no - me vai fa - lar.

Desenvolvimento da atividade:

1º: Organizar um grupo e passar a bola na pulsação que é estabelecida ao entoar a canção. Quando a canção terminar, a participante que ficar com a bola na mão deverá falar seu nome e se direcionar até os instrumentos que estão dispostos ao lado. Esta poderá escolher o seu instrumento (pandeiro, chocalho, tambor), para tocar durante o entoar da canção.

2º: Refletir sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que podem ser trabalhados a partir desta atividade.

Atividade 3: O trem (Bia Bedran)

O trem

Bia Bedran

Lá vai o trem vai su - bin-do pe - lo mon-tchixxx Lá vai o trem vai su -
 bin-do pe - lo mon - teE-le vai por a - í pi - ú pi - ú E-le vai por a - í pi -
 ú pi ú (apito do trem) Ca - fé com pão bo - la - cha não xiquitiquiti
 Ca - fé com pão bo -
 la - cha não chi-que chi-que cho-que cho-que bo - ta le - nha põe car -vão chi-que
 chi - que cho - que cho - que bo - ta
 le - nha põe car -vão chi - que chi - que cho - que cho - que bo - ta
 le - nha põe car -vão chi - que chi - que cho - que cho - que bo - ta
 le - nha põe car -vão

Desenvolvimento da atividade:

1°: Organizar um círculo com todas as participantes. Neste processo todas deverão entoar a canção e marcar a pulsação. Estas deverão acrescentar durante o entoar da canção instrumentos musicais, que ao serem tocados possam caracterizar os sons (apito do trem, tchixxx, xiquitiquiti) entre outros.

2°: Organizar uma fila com todas as participantes. Estas deverão colocar as mãos sobre os ombros da colega à frente, de forma a estruturar um trem. O trem irá se deslocar pela sala de forma a obedecer ao andamento e a pulsação da canção.

3°: Para cada vagão do trem (participante) um determinado instrumento. O primeiro conduzirá uma flauta doce para o apito do trem e os demais deverão conduzir um chocalho para produzir os sons (chique, chique, choque, choque) da canção.

4°: Trabalhar os conhecimentos musicais, andamento (lento, médio, rápido) e intensidade (fraco, forte), timbre, entre outros.

5°: Refletir sobre as diferentes formas de trabalhar com esta atividade no contexto do ES.

Atividade 4: Oiêpo

Oiêpo

O - iê-po, i - a, ia, iê, iê, iê, o - iê-po, i - a, ia, iê, iê, iê. O -

5 iê - po, i - a, ia, iê - po, i - tu - que, tu - que, iê - po, i - tu - que, tu - que,

8 iê - po, i - tu - que, tu - que, iê - po, i - tu - que, tu - que, iê, iê, iê.

Desenvolvimento da atividade:

Oiêpo = Bater as mãos nas coxas.

La= Bater com as mãos no peito (de forma cruzada, em X).

Lê= Estalar os dedos.

Tuque= Bater com os dedos indicadores na cabeça.

1º: Formar um grupo na estruturação de uma grande roda (todos de pé).

2º: (Aquecimento) Realizar os gestos que serão empregados na atividade.

3º: Entoar a canção.

4º: Entoar a canção e empregar os elementos estabelecidos através da percussão corporal.

5º: Ao entoar a canção “Oiêpo”, ao invés de bater na própria coxa, deverá bater primeiramente na coxa do colega a sua direita e posteriormente na coxa do colega a sua esquerda e, assim sucessivamente.

6º: Produzir os movimentos e os sons corporais sem entoar a canção.

7º: Entoar a canção, realizar os movimentos e os sons corporais e empregar conhecimentos específicos da música como: intensidade (forte, fraco), andamento (lento, médio e rápido).

8º: Refletir sobre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que podem ser trabalhados a partir desta atividade.

A partir de uma roda de chimarrão, será refletido sobre as questões abaixo:

- *Quais são as expectativas com relação ao desenvolvimento de uma docência em música no estágio supervisionado?*
- *O que é entendido por ensino da música no contexto escolar?*
- *Qual é o contexto do ES? Que turma? Quantos alunos?*