

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

Daffny Cristina Molina Lemes

**EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: ENCONTROS FORMATIVOS PRESENCIAIS E
VIRTUAIS**

Santa Maria, RS

2020

Daffny Cristina Molina Lemes

**EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
ENCONTROS FORMATIVOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS**

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

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

Santa Maria, RS

2020

Lemes, Daffny Cristina Molina
Educação Musical, Pedagogia e Estágio Supervisionado:
encontros formativos presenciais e virtuais / Daffny
Cristina Molina Lemes.- 2020.
142 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Educação Musical 2. Pedagogia/Noturno 3. Estágio
Supervisionado 4. Encontros Formativos 5. Dilemas I.
Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

Daffny Cristina Molina Lemes

**EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
ENCONTROS FORMATIVOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS**

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

Aprovado em 10 de dezembro de 2020:



Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Francine Kemmer Cernev, Dra. (UNB) - Videoconferência



Zelmielen Adornes de Souza, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria/RS
2020

Dedico esta dissertação à minha família...
Meus pais, Débora e Odilon, que sempre me oportunizaram
as ferramentas necessárias para chegar até aqui.
Meus irmãos, Dióvani, Daniela, Deivid e Dominiqui,
que muito admiro.
Meu companheiro, Jorge, que sempre esteve ao meu lado.
E meus amores, Charlie, Safira e Granada, que
pacientemente esperaram por essa conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, que me ensinou e inspirou durante toda essa trajetória. Obrigada por acreditar em mim!!

Às professoras Dr^a Francine Cernev, Dr^a Zelmielen de Souza e Dr^a Ana Louro por aceitarem participar de minha banca examinadora, pela leitura deste trabalho e por suas contribuições.

Às participantes desta pesquisa, grupo de estudantes-estagiárias da Pedagogia/Noturno da UFSM. Vocês foram fundamentais para a constituição e construção desse estudo e um agradecimento especial à professora Kelly Werle, pela oportunidade de compartilhar momentos e conhecimentos que contribuíram para os caminhos desta investigação.

Ao grupo de pesquisa FAPEM, amigos e amigas, pelo apoio e pelas sugestões no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, à professora Dr^a Luciane Garbosa, por suas contribuições e à Ana Carla, Washington e Vinicius, cúmplices e companheiros, muito obrigada pela amizade e, principalmente, pelos saberes compartilhados.

Ao meu amado Jorge, pela paciência, carinho, companheirismo e apoio que me concedeu nessa caminhada.

Agradeço a minha irmã Daniela, por ser meu porto seguro!! Por sempre estar ao meu lado e não medir esforços para que meus sonhos se realizem.

Meu agradecimento maior a minha mãe Débora, por ser essa pessoa admirável e por ser o melhor exemplo de profissional, pesquisadora, professora, amiga, companheira e mãe!!

Por fim, quero agradecer à Deus, pela vida e pelas pessoas que fazem parte dela.

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL, PEDAGOGIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENCONTROS FORMATIVOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS

AUTORA: Daffny Cristina Molina Lemes
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), ao grupo de pesquisa FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical e ao Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação (LEM/CE). Com a investigação, buscou-se compreender como a Educação Musical pode ser potencializada nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno, a partir de um grupo de formação. Foram delineados como objetivos específicos: problematizar a Educação Musical junto com as estudantes-estagiárias que compõem o grupo formativo; conhecer as perspectivas que conduzem às práticas musicais de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno na escola de Educação Básica; e entender as contribuições formativas decorrentes da constituição de um grupo, com encontros presenciais e por meio de tecnologias digitais. A pesquisa teve como aporte metodológico a investigação-ação educacional (BELLOCHIO, 2000; CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988), que foi desenvolvida por meio de encontros formativos, presenciais e de tecnologias digitais, em Educação Musical, com um grupo de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno da UFSM. A revisão da literatura fundamentou-se em Souza, Z. (2018), Bellochio e Souza (2017); Cernev (2015; 2013); Werle (2014; 2010), Bellochio e Garbosa (2014) Gohn (2013), Cuervo (2012); Oliveira (2011) e outros. Os encontros formativos foram pensados e organizados pelas participantes, de forma ativa, participativa e colaborativa, no decorrer das reuniões – presenciais e virtuais – do grupo. O desenvolvimento investigativo foi conduzido pela espiral auto-reflexiva (KEMMIS; MCTAGGART, 1988). Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas narrativas orais e escritas. Dentre os resultados, destacam-se as reflexões decorrentes das análises de quatro ciclos, os quais são considerados ciclos dilemáticos vivenciados pelas participantes durante a realização do Estágio Supervisionado (ES) e sua atuação docente na Educação Básica. São eles: (1) Docência em Música e suas Relações; (2) Repertório Musical e Recursos Formativos; (3) Contexto escolar e articulações entre aprendizagens na prática pedagógica; (4) Tempo e suas mediações. A busca por entendimentos e superações destes aspectos foi essencial para as discussões e reflexões e, além disso, tornou-se um dispositivo condutor das ações e dos planejamentos em Educação Musical. A constituição de um espaço formativo musical participativo e colaborativo mostrou-se como um *locus* de diálogos e de trocas de experiências docentes, comungando com diferentes perspectivas e aproximando-se por meio dos dilemas compartilhados no grupo. Assim, foi possível perceber a ampliação dos modos de pensar e de fazer música durante o processo de desenvolvimento do ES e a construção da docência em Música.

Palavras-chave: Educação Musical. Pedagogia/Noturno. Estágio Supervisionado. Encontros Formativos. Dilemas.

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION, PEDAGOGY AND SUPERVISED PRACTICE: PRESENTIAL AND VIRTUAL FORMATIVE MEETINGS

AUTHOR: Daffny Cristina Molina Lemes
ADVISOR: Cláudia Ribeiro Bellochio

This dissertation is linked to Education and Arts Research Line (LP4) of Graduate Program in Education at Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), to research group FAPEM – Formation, Action and Research in Music Education and to Musical Education Laboratory of Education Center (LEM/CE). In this investigation, we sought to understand how Music Education can be enhanced in the planning of student-trainees of Pedagogy/Night course, from a training group. For that, it was outlined as specific objectives: problematize Music Education from the perspective of student-trainees who are in training group; to know what move student-trainees of Pedagogy/Night course in musical practices at the Basic Education school; and understand the formative contributions resulting from the constitution of a group, in present meetings and through digital technologies. The research had as methodological support the educational action-research (BELLOCHIO, 2000; CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988), which was developed through formative meetings, in person and digital technologies, in Music Education, with a group of student-trainees of Pedagogy Course Full Night at UFSM. The literature review was based on Souza, Z. (2018), Bellochio and Souza (2017); Cernev (2015; 2013); Werle (2014; 2010), Bellochio and Garbosa (2014) Gohn (2013), Cuervo (2012); Oliveira (2011) and others. The formative meetings were designed and organized by the participants, in an active, participatory and collaborative way, during the group meetings, in person and virtual. The investigative development was driven by the self-reflective spiral (KEMMIS; MCTAGGART, 1988). As instruments of data production, oral and written narratives were used. Among the results are the reflections resulting from the analysis of four cycles, which are considered dilemmatic cycles experienced by the participants during ES and their teaching performance in Basic Education. They are: (1) Teaching in Music and its Relationships; (2) Musical repertoire and formative resources; (3) School context and links between learning in pedagogical practice; (4) Time and its mediations. The search for understanding and overcoming these aspects was essential for discussions and reflections and, in addition, it became a conducive device of actions and planning in Music Education. The constitution of a musical, participatory and collaborative formative space proved to be a locus of dialogues and exchanges of teaching experiences, sharing different perspectives and getting closer through the dilemmas shared in the group. Thus, it was possible to perceive the expansion of ways of thinking and making music during the development process of ES and the construction of teaching in Music.

Keywords: Music Education. Pedagogy/Night. Supervised practice. Formative meetings. Dilemmatic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - O estágio como encontro	43
Figura 02 - Síntese dos movimentos metodológicos	62
Figura 03 - Investigação-Ação: mapa conceitual	64
Figura 04 - Espiral Auto-Reflexiva	65
Figura 05 - Lócus da Investigação-Ação Educacional	67
Figura 06 - Interface do Moodle Presencial: Disciplina de Educação Musical (MEN 1180)	72
Figura 07 - Interface do grupo WhatsApp: Encontros Formativos	73
Figura 08 - Interface do grupo <i>Facebook</i> : Encontros Formativos em Educação Musical	74
Figura 09 - Laboratório de Educação Musical da UFSM	78
Figura 10 - Ciclos Dilemáticos	81
Figura 11 - Criação de mapas conceituais	84
Figura 12 - Mapa conceitual: Ana	85
Figura 13 - Mapa conceitual: Bia	86
Figura 14 - Mapa conceitual: Carol	87
Figura 15 - Mapa conceitual: Carol	87
Figura 16 - Mapa conceitual: Dani	88
Figura 17 - Constituição de Repertório	94
Figura 18 - Construção de Recursos Formativos	98
Figura 19 - Mensagem postada no ambiente virtual <i>Facebook</i>	109
Figura 20 - Mensagem postada no ambiente virtual <i>Facebook</i>	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Orientações curriculares do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno da UFSM	36
Quadro 02 - Disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia – UFSM (Versão do currículo 2007)	40
Quadro 03 - Disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia/Noturno – UFSM	44
Quadro 04 - Disciplina “Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria” (MEN 1175)	68
Quadro 05 - Docência orientada II: disciplina de Educação Musical (MEN 1180)	70
Quadro 06 - Encontros Formativos em Educação Musical	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DO I	Docência Orientada I
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
ES	Estágio Supervisionado
FAPEM	Formação Ação e Pesquisa em Educação Musical
IE	Instituto de Educação General Flores da Cunha
IPA	Centro Universitário Metodista do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Educação Musical
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	CAMINHO PERCORRIDO.....	22
1.2	DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	26
1.3	JUSTIFICATIVA.....	28
2	EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM	34
2.1	CURSO DE PEDAGOGIA.....	34
2.2	EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	38
2.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	42
3	TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEDIADORAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	48
3.1	TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO MUSICAL: MEDIAÇÕES COM A PEDAGOGIA/NOTURNO.....	50
3.2	AMBIENTES VIRTUAIS E SUAS POTÊNCIAS.....	54
4	MOVIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1	AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESPIRAL: DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO	63
4.1.1	Participação e observação nas disciplinas de “Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria” (MEN 1175) e “Educação Musical” (1180).....	66
4.1.2	Entrelaçamentos dos ambientes virtuais – Moodle, WhatsApp e Facebook.....	71
4.1.3	Encontros Formativos em Educação Musical.....	75
4.1.4	Planejamento das práticas e do espaço dos Encontros Formativos em Educação Musical.....	76
4.2	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: PRODUÇÃO DOS DADOS..	79
5	ENCONTROS FORMATIVOS E CICLOS DILEMÁTICOS	82
5.1	DOCÊNCIA EM MÚSICA E SUAS RELAÇÕES.....	84
5.2	REPERTÓRIO MUSICAL E RECURSOS FORMATIVOS.....	93
5.3	CONTEXTO ESCOLAR E ARTICULAÇÕES ENTRE APRENDIZAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	99
5.4	TEMPO E SUAS MEDIAÇÕES.....	106
6	TECENDO REFLEXÕES	114
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM	130
	APÊNDICE B – CONVITE: ENCONTROS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	136
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
	APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	140
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	142

1 INTRODUÇÃO

1.1 CAMINHO PERCORRIDO

Início esta escrita narrando memórias de minha história de vida, apresentando como vivi, e vivo, as relações estéticas e pedagógicas com as Artes e a Educação Musical. Minha reflexão inicial mistura-se ao entendimento de que o tema de pesquisa “deve estar relacionado com problematizações decorrentes de experiências pessoais e profissionais, já vividas e internalizadas pelo(s) investigador(es)” (BELLOCHIO, 2000, p. 18). Em decorrência disso, como ponto de partida para elaboração das ideias que movimentam e estruturam o foco dissertativo, apresento o tema/objeto central, seguido da questão disparadora da pesquisa, os objetivos propostos, a justificativa, a revisão de literatura, os movimentos metodológicos, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

Iniciei minha trajetória artística na infância, em 1995, aos dois anos de idade, com aulas de Dança - Ballet Clássico. Foi através dessas aulas que tive meu primeiro contato com a Música, principalmente com a Música orquestral e com o “encantador” timbre do piano. Durante minha formação escolar, compreendida entre os anos de 1998 a 2009, a Música não era considerada conteúdo obrigatório na escola em que eu estudava. Assim, iniciei os estudos musicais em aulas particulares, nas quais estudei piano e teoria musical. A ausência da Música na escola de Educação Básica (EB) mostrou-se, de certa forma, bastante significativa em meu pensamento desde a infância, já questionando o porquê de a Música não ser abordada nas aulas de Artes.

A forma e o contexto com os quais iniciei meus estudos musicais fizeram e fazem grande diferença na maneira com a qual eu vejo a Educação Musical de crianças. Recordo-me da metodologia utilizada pela minha professora de Música, de forma lúdica e criativa, tornando o ensino de Música mais atrativo, leve e prazeroso. Mesmo assim, ao longo desse processo, senti falta de relacionar-me com outras crianças e de fazer música em conjunto.

Essas experiências mostraram-se cada vez mais potentes, despertando-me o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre a Música e sobre seus modos de ser ensinada e aprendida. Meu anseio desdobrou-se no empenho de seguir estudos com as artes e de transformar uma de minhas paixões em profissão. Assim, em 2010, aos 17 anos de idade, ingressei no curso de Licenciatura em Música do Centro

Universitário Metodista do Sul – IPA. Ao longo da graduação, compreendi que a Educação Musical não se limitava a ação profissional de especialistas, mas englobava todas as formas de aprendizados musicais, formais e não formais.

Nesse período, a vontade de investigar a Educação Musical na escola de EB ganhou força. Essa inquietação conduziu-me na busca de aprender mais sobre os conhecimentos musicais, pedagógico-musicais¹ da própria área de Música, além da vontade de conhecer diferentes modos de ensinar. Com essa busca, no decorrer da graduação, tive a oportunidade de fazer parte do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do IPA², no subprojeto Pedagogia³. Nesse grupo, participando com acadêmicos da Música e da Pedagogia, o desafio foi desenvolver uma visão interdisciplinar que proporcionasse a integração de diferentes áreas do conhecimento, e que tivesse como centralidade a formação de ensino (inicial e continuada), no formato de oficinas.

A atuação no PIBID possibilitou-me a experiência inicial da docência em diferentes contextos. Lecionei para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) até para professores em formação. Diante dessa realidade, percebi que tratar da interdisciplinaridade e da organização de propostas didático-metodológicas, que discutissem questões relacionadas ao tema “Educação Musical no contexto da Pedagogia”, demandou a reflexão sobre as relações entre a Música e a Pedagogia no contexto da escola de EB. Para isso, foi necessário partir do pressuposto que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 28).

Diante disso, das propostas realizadas como bolsista Pibid, algumas decorrências foram pensadas e repensadas para a construção de estratégias de ação, partindo das demandas trazidas pelas pedagogas. Cabe ressaltar que a atuação docente, no contexto da Educação Infantil (EI) e nos AIEF na escola de EB, é o foco

¹ A esse respeito, ver Bellochio e Figueiredo (2009, p. 40).

² Em agosto de 2012, o Centro Universitário Metodista do Sul, IPA, vinculou-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, através de um Projeto Institucional Geral, subdividido em quatro subprojetos, sendo um deles o Subprojeto Pedagogia, ao qual era formado por bolsistas oriundos dos cursos de Pedagogia e de Música.

³ Tendo em vista que este projeto desenvolvia um trabalho interdisciplinar, no qual os alunos dos cursos de licenciaturas poderiam participar de grupos fora de suas graduações.

de trabalho da professora-referência⁴, com prática profissional unidocente⁵, ou seja, de uma “‘profissional’ cuja representação é de ser ‘um só’ professor mediador de conhecimento no espaço formal da escolarização” (BELLOCHIO, 2000, p. 119). Isso não significa entender esse professor como isolado no contexto da escola. Diante disso, o intuito foi discutir e refletir sobre a importância da Educação Musical nesse contexto, observando a sua contribuição na superação das dificuldades indicadas, além da aproximação na prática musical e pedagógico-musical que deve ser de forma lúdica e prazerosa.

Dessas formações, destaco a participação na oitava Semana Pedagógica do Curso Normal/Aproveitamento de Estudos⁶ (ConstruE VIII), no Instituto de Educação General Flores da Cunha⁷ (IE). Naquele momento, percebi que as áreas da Música e da Pedagogia poderiam caminhar juntas e dialogar no projeto educativo da EB. Por meio dos diálogos e das reflexões compartilhadas, passei a compreender e a questionar sobre as ações e as proposições que poderiam contribuir na superação de alguns dilemas trazidos pelas futuras pedagogas em relação à área da Música. Assim, ao narrarem suas preocupações, limitações e dificuldades, foi possível reestruturar as próximas formações, com vistas na potencialização das propostas, com futuras possibilidades a serem discutidas durante a realização de seus estágios profissionais obrigatórios.

Após a conclusão da graduação em 2013, cursei duas especializações a distância⁸. Por meio delas, foi possível estudar métodos de ensino que envolvem as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e suas

⁴ Utilizaremos o termo “professora(s)-referência” tendo em vista que a grande parte do quadro profissional que trabalha com essa faixa etária são mulheres e que “ser professor[a] dos primeiros anos na escola implica, ao mesmo tempo, ser **referência** humana para os alunos e possibilitar que eles desenvolvam suas potencialidades como seres únicos e singulares” (BELLHOCHIO; SOUZA, 2017, p.15, grifos nosso).

⁵A esse respeito, ver Bellochio e Souza (2017, p.17-24).

⁶ Este curso de formação docente é o mais antigo do país e ainda está em funcionamento. Iniciou em 1869 e, desde então, constituiu-se como principal porta de acesso para formação docente gaúcha, habilitando milhares de professores(as) para atuar na EI e no Ensino Fundamental I. Fonte: <http://www.educacao.rs.gov.br/curso-normal>. Acessado em: 28/01/2019.

⁷ O Instituto de Educação é uma escola pública de Porto Alegre/RS, sendo o primeiro estabelecimento de ensino secundário e de formação de professores da cidade. Foi criado como *Escola Normal da Província*, em 1869, com o objetivo de formar um quadro docente para o ensino primário. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_General_Flores_da_Cunha Acessado em: 28/01/2019.

⁸ Especialização em “Metodologia do Ensino de Artes” (2016) e em “Educação Infantil” (2017), as duas pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

especificidades. Além disso, aprofundei meus estudos na perspectiva da EI além da forma como as artes estão inseridas no cotidiano das crianças na escola de EB.

Nesse contexto, de possibilidades e de desafios, o interesse em relação ao uso das tecnologias como mediadoras desse processo de ensino e de aprendizagem foi despertado. Por meio das vivências e das experiências como aluna na Educação a Distância⁹ (EaD) e através das interações entre o pedagógico e o tecnológico, propus-me a pensar sobre possíveis ações formativas. Ações essas que, permeadas pelas tecnologias¹⁰, poderiam potencializar a formação musical e o aspecto pedagógico-musical de professores não especialistas em Música.

Atualmente, como professora de Música dos AIEF (1º a 5º ano), vivencio um momento desafiador e transformador ao trabalhar com aulas no ensino remoto emergencial¹¹, em virtude do isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia COVID-19¹². Assim, por meio das tecnologias digitais¹³, procuro articulações entre as professoras (unidocentes e especialistas), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes neste cenário atual, vivido em 2020.

Diante disso, todas as experiências construídas em minha trajetória acadêmico-profissional provavelmente fizeram com que eu refletisse e visse com outros olhares essas temáticas, construindo e reconstruindo, assim, valores e ressignificações atribuídas à Educação Musical, à Pedagogia e ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional.

⁹ De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, Art. 1º,“(…) considera-se Educação a Distância modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e TIC, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017, p. 3).

¹⁰ Ressalto que a EaD vincula-se com as políticas educacionais, sociais e culturais ao propor novos conceitos, princípios, métodos e valores.

¹¹ O ensino remoto emergencial consiste em “[...] apresentar soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais, com possível retorno ao formato inicial após o período agudo da crise” (BARROS, 2020, p. 294).

¹² Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecida como Corona Vírus, ocasionando medidas sanitárias de distanciamento físico e isolamento social, no ano de 2020.

¹³ Cabe destacar que há referências que utilizam os termos Novas Tecnologias ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e que, nesta pesquisa, optei pelas tecnologias digitais para me referir à utilização de computadores, *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos que tenham acesso à navegação na internet.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Partindo das movimentações e inquietações vividas em minha trajetória no Ensino Superior, o tema dessa pesquisa foi sendo construído em interpelações entre Educação Musical, formação de professores, práticas pedagógicas, educação e tecnologias digitais, dentre outros.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tive a oportunidade de fazer a atividade curricular de Docência Orientada I¹⁴ (DO I), no segundo semestre de 2018, na disciplina de Educação Musical, que compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno (Pedagogia/Noturno) da UFSM. Na DO I desenvolvi, vivi e refleti sobre diversos saberes, desde conhecimentos relacionados aos modos de ser docente¹⁵ até a importância de realizar práticas musicais junto ao curso de Pedagogia.

No decorrer da prática docente, indagações surgiram por parte das estudantes sobre o papel da Música na EI e nos AIEF e sobre quais seriam as possibilidades de ações interdisciplinares utilizando a Música como conteúdo¹⁶. As estudantes também mostraram interesse em aprender canções infantis e ter materiais musicais que pudessem utilizar em sua docência durante o Estágio Supervisionado (ES), e, posteriormente, na futura prática docente.

Diante disso, ao realizarem a tarefa de planejar uma aula, na qual o tema central seria uma história sonorizada, a maioria das estudantes demonstraram dificuldades em inserir a Música como área de conhecimento em seus planejamentos. Isso pode ter ocorrido em função do receio ou do medo de errar. Além disso, um antigo problema veio à tona: a utilização da Música apenas como ferramenta de auxílio na escola de EB. Ao fim dessa etapa, percebi, através das experiências e observações, o quanto é importante o desenvolvimento de propostas musicais que envolvam práticas expressivas com Música na formação dessas futuras professoras. Constatei que o trabalho com a Música traria diversas contribuições para as suas relações com os conteúdos musicais nas práticas durante seu ES na escola de EB.

¹⁴ “A Docência Orientada é uma atividade realizada na pós-graduação e tem a finalidade de contribuir na aprendizagem dos pós-graduados e na formação do profissional docente” (BOLZAN; SANTOS, 2007, p. 1).

¹⁵ A esse respeito, ver Bellochio e Souza, Z. (2017, p. 21).

¹⁶ Situações mencionadas no Relatório de DO I.

Partindo dessas interrogações iniciais¹⁷ (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 89), passei a questionar-me sobre a possibilidade de constituir um grupo de formação musical, mediado por encontros presenciais e pelas tecnologias digitais. Esses encontros poderiam potencializar os modos de pensar a Música em relação às práticas docentes que as estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno¹⁸ da UFSM desenvolvem na EB durante a realização do ES, ampliando assim a formação musical e pedagógico-musical curricularmente estabelecida no curso.

Quais seriam as possibilidades para a ampliação da formação musical e pedagógico-musical, que acontece em disciplina do curso, para fortalecer a relação da Educação Musical e as práticas de ensino desenvolvidas pelas estudantes do curso Pedagogia/Noturno durante o ES? Como organizar um grupo de formação musical mediado por encontros presenciais e por tecnologias digitais que potencializasse o desenvolvimento de práticas musicais pelas estudantes-estagiárias da Pedagogia/Noturno?

Diante dessas indagações, parti da perspectiva de que é possível a construção de um grupo formativo que se constitua como dispositivo¹⁹ ao desenvolvimento de práticas musicais de futuras professoras-referência. Percebi potencial de trabalho em ações feitas em encontros presenciais e em encontros mediados por tecnologias digitais.

Essa proposta de trabalho em grupo de formação surgiu porque a maioria das estudantes-estagiárias trabalha no turno inverso ao que estuda e, apesar do desafio diário de conciliar o estudo com o trabalho, a ideia do grupo seria uma forma de aproximar e incentivar essas estudantes-estagiárias a procurarem uma formação musical e pedagógico-musical. Naquele momento, ao fim da DO I e na estruturação do projeto de pesquisa, entendi que a utilização das tecnologias digitais contribuiria na conciliação das atividades diárias com o desejo de aprender, além de possibilitar o desenvolvimento de novas práticas em Educação Musical em sua docência. Essa formação aconteceria por meio de um espaço de formação musical no qual as

¹⁷ “Entende-se por Interrogações Iniciais as primeiras percepções a respeito de uma situação que causa problema, e que merecia ser questionada, examinada de mais perto. É, com frequência, um movimento pré-lógico do pensamento, da ordem da intuição” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 89).

¹⁸ Atualmente, o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM possui uma disciplina de Educação Musical.

¹⁹ Entendo “a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores, [...] como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação” (OLIVEIRA, 2011, p. 187).

estudantes-estagiárias pudessem discutir, refletir, compartilhar experiências e desenvolver novos conhecimentos musicais de uma forma participativa e colaborativa.

Dessa forma, o tema de pesquisa foi se lapidando e passou a ter enfoque nas seguintes temáticas: Educação Musical, formação de professores, Pedagogia, ES e tecnologias digitais. Com as aproximações teóricas e as experiências compartilhadas na disciplina de Educação Musical, o tema de pesquisa passou a pensar a docência e o planejamento em Educação Musical de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, por meio de um grupo formativo, mediado por encontros presenciais e tecnologias digitais.

Assim, a questão disparadora desta pesquisa foi repensada:

Quais as contribuições de um grupo de formação em Educação Musical, mediado por encontros presenciais e tecnologias digitais, para a potencialização das práticas musicais nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM?

Partindo dessa questão constitui-se o objetivo geral:

Compreender como a Educação Musical pode ser potencializada nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno a partir de um grupo de formação.

E os seguintes objetivos específicos:

- a) Problematizar a Educação Musical junto com as estudantes-estagiárias que compõem o grupo formativo;
- b) Conhecer as perspectivas que conduzem as práticas musicais de estudantes-estagiárias, do curso de Pedagogia/Noturno, na escola de EB;
- c) Entender as contribuições formativas decorrentes da constituição de um grupo, com encontros presenciais e por meio de tecnologias digitais.

1.3 JUSTIFICATIVA

A construção desta dissertação destaca a temática de pesquisa em Educação Musical nas práticas docentes e no planejamento de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM. Como integrante do grupo de pesquisa Formação,

Ação, Pesquisa em Educação Musical (FAPEM²⁰), percebo a grande influência, contribuição e apoio do grupo na construção dessa investigação. Assim, optei por realizar o estado do conhecimento²¹ (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), que gerou uma revisão sobre a temática, compreendendo que seria “um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Conforme o quadro de referência²² (APÊNDICE A), observei que as pesquisas focalizam questões que envolvem diferentes processos da Educação Musical na formação de estudantes do curso de Pedagogia. Cabe ressaltar que o trabalho do grupo FAPEM

[...] com suas singularidades e pluralidades, tem sido positivo e pró-ativo nas pesquisas em educação musical, provocando problematizações e promovendo compreensões acerca de vários temas da área, dentre as quais: formação e práticas educativas de professores de Música e de professores unidocentes. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p. 14).

Para tanto, fundamento-me em pesquisas de mestrado e de doutorado com o foco na Educação Musical e Pedagogia: Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Furquim (2009), Oesterreich (2010), Werle (2010), Storgatto (2011), Araújo (2012), Dallabrida (2015), Ahamd (2017), Weber (2018), Souza, Z. (2018), Reinicke (2019) e Tomazi (2019). A partir dessas pesquisas, busquei desenvolver um estudo para compreender as relações da formação musical e pedagógico-musical de futuras professoras-referência, por meio de encontros formativos presenciais. Para isso, tive como dispositivo um contexto de ensino permeado pelas tecnologias digitais e, como *lócus*, o curso de Pedagogia/Noturno da UFSM.

Diante dessa realidade, cabe ressaltar que essa investigação vem contribuir e somar com as pesquisas do grupo, tendo como diferencial a utilização das tecnologias como mediadoras desse processo de construção da docência, e que

²⁰ Grupo de pesquisas sobre as temáticas: formação e atuação de professores especialistas e não especialistas em Educação Musical, coordenado pelas professoras Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio e Dr.^a Luciane Wilke Freitas Garbosa.

²¹ Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”.

²² “Poder-se-ia definir o ‘Quadro de Referência’ como o conjunto de conhecimentos e dos valores que influenciaram nosso modo de ver as coisas” (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 95).

o diferencial que encontramos 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. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 141).

O interesse em utilizar as tecnologias digitais surgiu do aprendizado e da rotina construída como estudante da EaD, fato esse que me impulsionou a pensar sobre as contribuições dessa modalidade de ensino na formação de professores. Compreendo²³ que a EaD contribuiu para a superação de alguns limites de tempo e espaço os quais foram encontrados durante minha trajetória acadêmica e profissional semelhantes às vividas pelas estudantes do curso de Pedagogia/Noturno.

Além das pesquisas, cabe ressaltar alguns pontos relevantes que auxiliam e reforçam minha justificativa:

- a) O tema corrobora com pesquisas já realizadas no contexto do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM e com pesquisas que investigam o uso das tecnologias digitais como mediadoras no ensino de Música;
- b) A construção de um grupo formativo em Educação Musical, o qual potencializa o desenvolvimento da formação musical e pedagógico-musical de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia;
- c) O desenvolvimento e a ampliação de projetos de formação musical poderá ser estimulado com essa investigação, no contexto do curso de Pedagogia/Noturno – UFSM, mediado pelas tecnologias digitais.

Diante disso, justifico a realização desta pesquisa pela relevância de articular, problematizar e investigar a Música no planejamento e nas práticas unidocentes de estudantes-estagiárias. Percebo que existem potencialidades na criação de um grupo de formação musical, no contexto do ES, do curso de Pedagogia/Noturno – UFSM, pois esse movimento pode ampliar as ações das estudantes-estagiárias com a Música. Diante disso, penso que a organização de um grupo formativo musical reforça as relações e as socializações das futuras professoras-referência. Isso ocorre porque entendo que é possível aprender Música fazendo Música e, com os conhecimentos

²³Cabe ressaltar que este relato parte de minha experiência como aluna de EaD e que cada indivíduo tem suas especificidades em relação ao ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que a EaD é um processo de autodisciplina e de automotivação, para que assim possam ser superadas as dificuldades e desafios que surgirem durante o processo de aprendizagem.

musicais e pedagógico-musicais adquiridos nos encontros formativos, há o pensar, o planejar, o realizar e o problematizar conhecimentos em Educação Musical nos primeiros anos da escola de EB.

A pesquisa está estruturada em seis capítulos. No primeiro, apresento narrativas que movimentaram e conduziram a construção do tema desta pesquisa, seguido da questão disparadora, dos objetivos traçados e da justificativa.

O segundo capítulo aborda o *lócus* de pesquisa, o Curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, e as relações entre a Educação Musical e o ES, a partir de Reinicke (2019), Souza, Z. (2018), Bellochio et al. (2017), Werle (2014; 2010), e de destaques dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFSM, 2019; 2007), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), além de Resoluções sobre o tema.

No terceiro capítulo, amplio a discussão acerca das contribuições do uso das tecnologias educacionais na formação musical de professores, a partir de autores como Souza, Z. (2018), Leme (2017, 2006), Cernev (2015; 2013), Rosas e Behar (2015), Gohn (2013), Cuervo (2012), Costa (2012), Raimundo (2011), Krüger (2006), Naveda (2006), Souza, C. (2006). Para finalizar esse segundo capítulo, apresento uma contextualização sobre os ambientes virtuais: Moodle (MOODLE, 2019, 2009; MAGNAGNAGNO et al., 2015; TAROUCO et al., 2013), *Facebook* (FACEBOOK, 2020; AMANTE, 2014; LUNARDON, 2013) e *WhatsApp* (WHATSAPP, 2020; PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017), visto que foram os ambientes escolhidos para o desenvolvimento de algumas ações desta pesquisa.

O quarto capítulo, “Movimentos Metodológicos” apresento a construção dos caminhos da pesquisa, o qual se fundamenta na Investigação-Ação Educacional (PACHECO, 2005; BELLOCHIO, 2000; CARR; KEMMIS, 1988; KEMMIS; MCTAGGART, 1988). A escolha dessa metodologia constituiu-se pelo intuito da organização de um grupo, ativo e crítico de formação em Educação Musical, por meio de encontros presenciais e mediações por tecnologias digitais.

No quinto capítulo, “Encontros Formativos e os Ciclos Dilemáticos”, são apresentados os ciclos dilemáticos construídos a partir dos ciclos problematizadores (BELLOCHIO, 2000) e dos dilemas (ZABALZA, 2004) vivenciados pelo grupo durante a realização do ES e de sua atuação docente. Os dilemas compartilhados constituíram-se como disparadores para as problematizações e a construção do

trabalho de Investigação-Ação. Esse fator aproximou do que se constitui o ES e suas relações com a área de Música no curso de Pedagogia/Noturno da UFSM.

Por fim, no capítulo “Tecendo Reflexões”, apresento algumas reflexões acerca da construção da dissertação e as considerações problematizadas durante os encontros formativos e trianguladas com os ciclos dilemáticos.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

A temática Educação Musical e Pedagogia tem sido abordada por diversos autores/pesquisadores e em diferentes contextos, contribuindo para a sua ampliação no cenário acadêmico-científico. À vista disso, houve valorização nas pesquisas focalizadas no processo formativo musical e pedagógico-musical de professores não especialistas em Educação Musical e na compreensão de suas implicações na docência da EB. Como consequência, houve o desenvolvimento musical dos estudantes dos primeiros anos de escolarização.

No grupo FAPEM (UFSM), os modos de ser professor referência e o trabalho docente com Música, nos primeiros anos da EB, vêm sendo problematizados “a partir do mundo vivido desses profissionais e seus desafios diários” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 16), por meio de pesquisas que envolvem questões sobre o “curso de Pedagogia, da formação continuada, das práticas formativas esporádicas, do trabalho entre os estagiários de Música e os pedagogos, do cotidiano de sala de aula, entre outros” (Ibid.). Nessa perspectiva, destaco as pesquisas que discutem a temática Educação Musical e professores unidocentes: Bellochio (2000; 2015; 2018), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Correa (2008), Ahmad (2011; 2017), Werle (2010), Oesterreich (2010), Furquim (2009); Storgatto (2011), Araújo (2012), Dallabrida (2015, 2019), Bellochio e Garbosa (2014), Weber (2018), Souza, Z. (2018), Reinicke (2019), Tomazi (2019), dentre outras.

A partir dessas referências, entendo a relevância em situar e compreender o *lôcus* dessa investigação. Assim, inicio contextualizando os cursos de Pedagogia da UFSM, com ênfase no Curso de Pedagogia/Noturno – Licenciatura Plena. Após, apresento um breve histórico da disciplina de Educação Musical e faço algumas reflexões acerca da formação musical no curso. Posteriormente teço considerações sobre as práticas musicais ocorridas durante a realização no ES.

2.1 CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena da UFSM foi criado nos anos de 1960. Desde então, suas proposições curriculares passaram por várias propostas. Até o ano de 2005, a oferta do curso era somente na modalidade presencial diurna.

As alterações de curso, não raras vezes, decorreram de proposições de políticas nacionais que reorientaram a formação de profissionais para a atuação na EB. Nesse cenário, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP, 2006), Art. 4º, o Curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Diante disso, a docência é base para a formação de professores que atuem nos primeiros anos de escolarização. No Art. 2, §1º, das DCNP (2006), fica definida docência como

[...] a ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores étnicos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 01).

O curso de Pedagogia da UFSM orienta-se na Resolução N. 031/2017, de 19 de dezembro de 2017, instituído pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

O curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno (UFSM) foi criado em 2005, observando a orientação da LDBEN, nº 9394/96, Art. 47, §4, que destaca que

[...] as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessidade de previsão orçamentária (BRASIL, 1996, p. 25).

Dessa forma, foi possível expandir vagas e contribuir para a formação de trabalhadores²⁴ diurnos em curso superior.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/Noturno (2019) da UFSM, ele é ofertado em período semestral, totalizando 10 (dez) semestres,

²⁴A esse respeito, ver Reinicke (2019).

indicados como número mínimo para sua conclusão, com carga horária total de 3245 horas.

Mesmo com suas diferenças, como oferta de turno, tempo de conclusão, temas abordados e características de seus estudantes (perfil de estudantes trabalhadores), as competências indicadas para formação do pedagogo, nos dois turnos, são as mesmas. Os projetos do curso de Pedagogia²⁵ da UFSM, diurno e noturno, seguem orientações da Resolução CNE/Conselho Pleno (CP), de 15 de maio de 2006, tendo como finalidade formar professores habilitados para

[...] atuar nas funções de docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, nas modalidades de educação básica, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois: “o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” (BRASIL, 2006, p. 01).

As propostas dos cursos de Pedagogia da UFSM, diurno e noturno, ainda que tenham projetos pedagógicos específicos, congregam o mesmo objetivo de curso que é

[...] formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

Uma síntese, a seguir, expõe os movimentos de organização e de constituição do curso de Pedagogia na modalidade noturno:

Quadro 1 - Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, da UFSM

(continua)

ANO	ORIENTAÇÕES CURRICULARES
2000	Aprovação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno da UFSM.
2000	Realização de uma primeira experiência de formação profissional em curso de Pedagogia/Noturno.

²⁵Cabe ressaltar que, desde o ano de 2018, o Curso de Pedagogia/Noturno está passando por alterações em sua Matriz Curricular e atualmente está em processo de migração dos alunos para o novo currículo.

Quadro 1 - Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, da UFSM

(conclusão)

2002	Criação de uma Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia com o intuito de discutir, analisar e propor as alterações baseadas nas implementações oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e nas Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2 (2002).
2003	Elaboração do Projeto Pedagógico que contribuiu na construção do Curso de Pedagogia Diurno.
2004	Implementação de nova matriz curricular para o Curso Pedagogia na modalidade diurna. A partir de então o Curso passou a denominar-se “Curso de Pedagogia – Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Curso de Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil”.
2005	Implementação do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, denominado “Curso de Pedagogia Licenciatura em Anos Iniciais – Noturno”. A proposta implantada está ancorada no Projeto Político-Pedagógico da UFSM, aprovado em 2000, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no Art. 47, parágrafo 4, e no Projeto Político Pedagógico da Pedagogia Diurno de 2003.
2006	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia/Noturno, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP (2006).
2007	Nova Matriz: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reformulado passa vigorar.
2015	Adequações na matriz curricular do curso noturno, visto que, de acordo com a resolução 020/2015 UFSM não poderá haver oferta que exceda 4h/aula por noite. Assim, a duração do curso é ampliada para dez semestres, em comparação com a duração dos oito semestres do curso diurno.
2017	Manifestação favorável do Conselho Nacional de Educação à alteração do prazo determinado no artigo 22 da Resolução CNE/CP n° 2/2015, no sentido de ampliá-lo para 3 (três) anos a partir da publicação da citada Resolução, para que os cursos de formação de professores que se encontravam em funcionamento pudessem se adaptar à norma vigente. Considerou-se além dos documentos mencionados, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2016/2026) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI – 2016/2026).
2017	Reinício das atividade do Núcleo Docente Estruturante o qual estabelece um cronograma de reuniões periódicas quinzenais. Nelas se delineou o itinerário coletivo da reformulação curricular, integrando os membros do NDE com demais docentes do Curso (e docentes que não atuam permanentemente).
2017	Versão preliminar do PPC.
2019	Nova Matriz: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reformulado passa vigorar.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso – PPC (2019), do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno – UFSM (sistematizado pela pesquisadora, 2020).

Atualmente, na evolução dos movimentos curriculares e no atendimento às DCNP, o currículo do curso de Pedagogia/Noturno está estruturado a partir de três núcleos:

a) Núcleo de Estudos Básicos: constituído pelas disciplinas voltadas à formação pedagógica e que são obrigatórias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos: constituído por disciplinas obrigatórias e por disciplinas complementares de graduação, que tem como intuito aprofundar 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, 2019), sendo complementares as disciplinas do núcleo de estudos básicos.

c) Núcleo de Estudos Integradores: constituídos pelas atividades complementares de graduação, disciplinas de práticas educativas e os estágios curriculares supervisionados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

Os núcleos estão organizados no currículo de forma não linear, com uma estruturação própria. Isso possibilita sua articulação a fim de contemplar as especificidades de cada aluno. Dentre as disciplinas curriculares obrigatórias, encontramos na matriz curricular a disciplina Música e Educação A, código MEN 1312, no núcleo de estudos básicos, no 3º (terceiro) semestre do curso de Pedagogia/Noturno. Na época de produção de dados para a pesquisa, a disciplina denominava-se Educação Musical, código MEN 1180 e a oferta era no 9º (nono) semestre.

A partir de agora, passo a destacar como a disciplina de Educação Musical configurou-se no currículo do Curso de Pedagogia/Noturno, da UFSM, a partir do histórico da disciplina no curso desta instituição.

2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A disciplina destinada à formação musical no curso de Pedagogia da UFSM surgiu em 1984, quando a Pedagogia passou a formar professores para atuar na Pré-Escola e nas Séries Iniciais do Currículo por Atividades, além da formação para atuação com matérias pedagógicas do segundo grau. Nessas alterações, foram criadas duas disciplinas destinadas à área da Música, intituladas “Metodologia do

Ensino da Música para Pré-Escola” (MEN 351) e “Metodologia do Ensino de Música para o Currículo por Atividades” (MEN 344), ambas com carga horária de 90h (CORREA; BELLOCHIO, 2008, p. 55).

No ano de 2004, houve uma nova reestruturação na matriz curricular do curso. Nesse período, as habilitações passaram a ser para EI e para os Anos Iniciais. Com essas mudanças, as disciplinas destinadas à Música foram organizadas em duas disciplinas em cada habilitação, denominadas de “Educação Musical I” (MEN 1043) e “Educação Musical II” (MEN1047), ambas com carga horária de 45h (Ibid.).

Em 2006, atendendo às orientações legais do Parecer CNE/CP nº 5/2005 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ocorreram mudanças curriculares, dessa vez, com a união das habilitações em um só curso: Pedagogia – Licenciatura Plena. Nesse contexto, as disciplinas de Educação Musical sofreram mudanças de nomenclatura e de carga horária. Dessa forma, as disciplinas do curso de Pedagogia diurno passaram a se chamar “Educação Musical” (MEN 1180) e “Educação Musical para Infância” (MEN1189), com 60h e 30h respectivamente.

Neste momento, no curso de Pedagogia/Noturno, as disciplinas são denominadas em “Educação Musical” (MEN1180), com carga horária de 60h. Suas ementas foram constituídas a partir das disciplinas de Educação Musical, ofertadas no curso de Pedagogia/Diurno (1984), tendo como objetivos

Compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos. Conhecer a educação musical em seu processo histórico. Compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical. Construir propostas de educação musical para diferentes níveis. Conhecer os fundamentos da linguagem musical. Planejar e desenvolver aulas de educação musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018).

Assim, as disciplinas destinadas à Educação Musical nos cursos de Pedagogia da UFSM, na modalidade presencial²⁶ (diurno e noturno), estão organizadas da seguinte forma:

²⁶ Cabe destacar que, no curso de Pedagogia EAD da UFSM, a disciplina é denominada “Educação Musical – EAD” (EAD1062), ofertada no 5º (quinto) semestre, com carga horária de 60h.

Quadro 2 - Disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia – UFSM (Versão do Currículo 2007)

Disciplinas de Educação Musical no Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena			
	Modalidades		
	Presencial / Diurno		Presencial / Noturno
Nomenclatura da Disciplina	Educação Musical	Educação Musical Para a Infância	Educação Musical
Código	MEN1180	MEN1189	MEN1180
Carga Horária	60h	30h	60h
Semestre	6° semestre	7° semestre	9° semestre
Carga Horária Total	3255h		3225h
Total de Semestres	08 semestres		10 semestres

Fonte: Site do Curso de Pedagogia da UFSM (organizado pela pesquisadora, 2020).

Destaco que todas as disciplinas são do currículo obrigatório do curso e que no ano de 2019 ocorreram mudanças na matriz curricular. Nessa época, foi modificada a nomenclatura e o semestre em que as disciplinas são ofertadas. Porém, por se tratar de uma matriz em fase de implementação, no ano de 2019, nessa investigação a versão do currículo de 2007 é a que foi considerada.

Em adição às disciplinas de Música no contexto da Pedagogia (UFSM), projetos como “Programa LEM: formar, cantar e tocar”, continuidade do “Programa LEM: tocar e cantar”, proporcionam experiências musicais e pedagógico-musicais aos estudantes da UFSM e à comunidade em geral. Conforme Souza, Z. (2018, p. 101),

O 'Programa LEM: Tocar e Cantar' é um projeto de extensão do Laboratório de Educação Musical (LEM/CE/UFSM), articulado com atividades de ensino e de pesquisa, que oferece oficinas de música e cursos/encontros em Educação Musical à comunidade de Santa Maria e região, com especial atenção aos alunos de cursos de Licenciatura e aos professores da Educação Básica.

As oficinas musicais possibilitam diálogos acerca da importância das vivências e das práticas musicais no contexto acadêmico. Além disso, elas contribuem com a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes envolvidos, favorecendo reflexões sobre a Música como integrante do processo formativo. Assim, a presença da Educação Musical na matriz curricular do curso de Pedagogia/Noturno e a oferta de oficinas musicais potencializaram a articulação entre as práticas desenvolvidas por professores unidocentes e por professores especialistas. Isso contribui para a compreensão da Música como área de conhecimento e como componente do conjunto de saberes a serem desenvolvidos na escolarização. Neste sentido, Bellochio, Weber e Souza (2017, p. 208) destacam que

[...] a Música é uma das áreas do conhecimento que compõem um conjunto de saberes e práticas importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. Importante porque faz parte do dia a dia da vida dos estudantes. Importante, também porque a música pode ser criada e inventada no contexto da educação básica.

Contudo, ainda que os espaços formativos, para além das disciplinas obrigatórias do curso, busquem ampliar a formação musical de futuras professoras, atualmente a procura pelas oficinas não tem sido expressiva pelas estudantes de Pedagogia. Uma das causas da baixa procura está associada ao excesso de atividades que os estudantes têm, já que uma parte significativa delas trabalha e, se deixar de trabalhar ou diminuir sua jornada, sua renda é comprometida para sustento próprio ou de família.

Em relação à Música, percebe-se que, no contexto da Pedagogia UFSM, há uma preocupação formativa que a destaca na formação de professores unidocentes, quer seja através de disciplinas curriculares quer seja por meio de projetos de formação musical. A preparação musical e pedagógico-musical dos estudantes da Pedagogia é ampliada tendo como meta a melhoria da Educação Musical na EB. Assim, um dos primeiros momentos em que se pode evidenciar essas possibilidades é na realização do ES curricular do curso.

Em relação a isso, o que as pesquisas do grupo apontam é que o processo de realização do ES constitui-se como um *lócus* de possibilidade para a articulação e atuação docente em Música na escola de EB. Os saberes desenvolvidos na realização do ES constroem significações, experiências, conhecimentos práticos sobre a sala de aula, atitudes na prática pedagógica, dentre outros. Além disso, o ES é uma aproximação ao *lócus* de atuação profissional do professor e configura-se como espaço de experiência formativa de aprendizagens docentes.

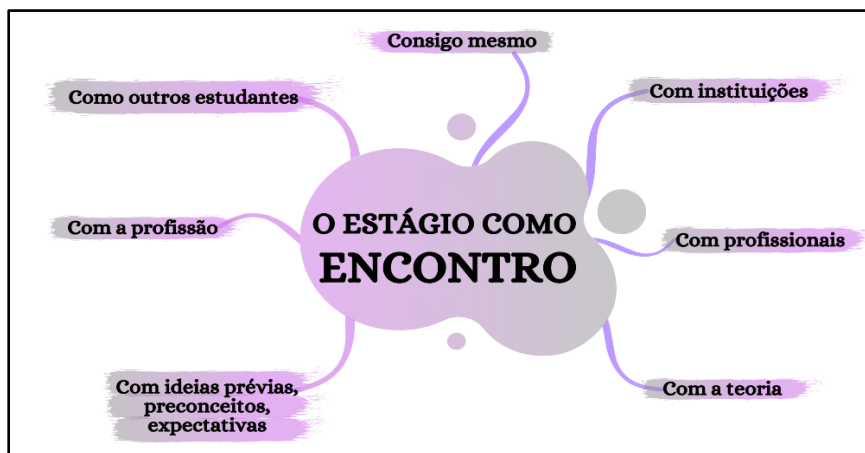
2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A realização do ES coloca-se como um potente espaço formativo, tendo em vista que as futuras professoras-referência precisam articular e sistematizar diferentes saberes durante sua atuação docente. O ES é visto como processo de diálogo, momento no qual as estudantes-estagiárias articulam e desenvolvem teorias e práticas baseadas nos conhecimentos construídos em torno de ações críticas e reflexivas provenientes desse contexto.

Conforme Silva e Gaspar (2018, p. 207), o ES é

[...] uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar [...] No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão.

Para Zabalza (2014), o processo de desenvolvimento do ES agrega as “aprendizagens disciplinares”, propiciando o enriquecimento das mesmas na medida em que se desenvolvem práticas em “contextos reais” (ZABALZA, 2014, p. 98). Nesse sentido, o processo se apresenta sobre a perspectiva, segundo o autor, do “estágio como encontro”, momento em que “os estudantes saem das aulas para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional” (Ibid., p.115).

Figura 1 - O estágio como encontro²⁷

Fonte: ZABALZA, 2014, p. 115.

A partir desses encontros é que se constrói e se enriquece o processo de formação e de aprendizagens. Isso ocorre por meio de experiências, de trocas e de referências a práticas significativas que potencializam os conhecimentos apreendidos na universidade (ZABALZA, 2014, p. 47).

Destaco que a Lei nacional nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe definições, normas, obrigações, dentre outras orientações normativas sobre o estágio de estudantes no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2008) as quais consideram esse estágio como encontro. Em seu Art. 1º, apresenta a seguinte definição de estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 01).

Conforme a Resolução do CNE/CP Nº 1, de maio de 2006:

Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuída: [...] II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição [...] (BRASIL, 2006, p. 04).

²⁷ Imagem adaptada pela pesquisadora, visto que Zabalza (2014) apresenta aspectos gerais do estágio profissional, citando o encontro "Com clientes, pacientes etc.", o qual não se enquadra no ES escolar.

O curso de Pedagogia/Noturno, da UFSM, em sua matriz curricular, destina-se ao cumprimento da carga horária de 300 (trezentas) horas para a realização dos ES obrigatórios, “cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, p. 01). Conforme o PPC do curso de Pedagogia/Noturno UFSM (2019, p. 01), o ES “é de caráter obrigatório, sendo que a oferta será semestral ou anual de acordo com a especificidade de cada curso”.

§2 O Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (60h) e o Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (60h), respectivamente, aconteceram sob forma de observação e inserção na realidade educativa.

§3 O Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais (150h) e o Estágio supervisionado III: Educação Infantil (150h), ocorrerão na forma de regência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

Os ES no curso de Pedagogia/Noturno, da UFSM, na forma de regência, geralmente²⁸ ocorrem no 9º (nono) e 10º (décimo) semestre do curso nas disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Infantil” (MEN1182) e “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MEN1184). Eles possuem a mesma carga horária e o mesmo objetivo, diferenciando-se somente em relação ao contexto em que será realizado (quadro 3).

Quadro 3 - Disciplinas de ES no curso de Pedagogia/Noturno – UFSM

(continua)

Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Noturno	
Estágio Supervisionado em Educação Infantil (MEN1182)	
Objetivo	Realizar a prática de ensino sob forma de ES, na Educação Infantil, estabelecendo a relação teoria e prática como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.
Carga Horária	150h
Semestre	9º semestre
Estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MEN1184)	
Objetivo	Realizar a prática de ensino sob forma de ES, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

²⁸Cabe ressaltar que a matriz curricular do curso pode ser flexível, sendo estruturada conforme as necessidades de cada acadêmico.

Quadro 3 - Disciplinas de ES no curso de Pedagogia/Noturno – UFSM

Carga Horária	150h
Semestre	10º semestre
Versão do Currículo	2007 (ativa)

(conclusão)

Fonte: Site do Curso de Pedagogia/Noturno da UFSM (organizado pela pesquisadora, 2020).

As atividades de ES são organizadas em aulas presenciais na instituição - 30 horas - nas quais as estudantes-estagiárias realizam atividades de estudos, orientações, organização, elaboração de relatórios, entre outras atividades. Já 120 horas são destinadas ao exercício da docência na escola de EB escolhida para realização do ES, perfazendo um total de 150 horas. Tais práticas, organizações e construções de propostas pedagógicas, através da docência na futura área de atuação, proporcionam problematizações e reflexões sobre os modos de ser docente.

De modo geral, a busca em compreender como ocorre o desenvolvimento do ES nos currículos dos cursos de licenciatura e suas contribuições na construção do ser professor deriva de pesquisas que

[...] apontam essa etapa da formação acadêmico-profissional como de grande relevância na trajetória formativa para docência, visto que há neste momento uma aproximação com os contextos de ensinar e aprender e todos os desafios teórico-práticos que neles vão sendo manifestos. (BELLOCHIO, 2012, p. 228).

Diante disso, encontramos pesquisadores do FAPEM (REINICKE, 2019; SPERB, 2017; WERLE, 2014, 2010; BUCHMANN, 2008; BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, entre outros) que têm enfatizado a realização do ES como uma etapa importante na formação acadêmico-profissional e na construção da docência em Música no contexto da EB. As pesquisas sublinham que a Educação Musical, nas práticas de ES, constitui-se como parte significativa na experiência formativa de acadêmicas do curso de Pedagogia, representando desafios para a organização de um trabalho pedagógico na escola que inclua música(s). Entendo que as estudantes-estagiárias precisam

[...] 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).

Desde o processo formativo na Pedagogia, a professora-referência precisa conhecer e saber trabalhar com teorias e práticas de ensino e de aprendizagem, articulando e contemplando, interdisciplinarmente, as diversas áreas de conhecimento.

Assim, o estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área. (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p. 75).

Torna-se relevante que o futuro professor formado em Pedagogia vivencie momentos de práticas docentes articuladas à Educação Musical, pois é uma etapa na qual as estudantes-estagiárias constroem concepções acerca de ser professor na escola de EB.

Conforme Werle (2010, p. 56),

[...] a UFSM, em função do diferencial formativo, acerca da educação musical no curso de Pedagogia, vem favorecendo a criação de um ambiente profícuo para a construção e a realização de pesquisas teóricas e práticas acerca da formação musical e pedagógico-musical, acadêmico-profissional e continuada, de professores não-especialistas em música.

Nesse sentido, percebo que a realização do ES propicia o desenvolvimento da docência em Música, contribuindo nos diálogos e nas reflexões sobre experiência musical. No contexto desta pesquisa que apresento, através da constituição de grupos formativos mediados por encontros presenciais e por tecnologias digitais junto a acadêmicas da Pedagogia/Noturno, fomos desafiados a pensar nas contribuições e aproximações entre a formação musical e o ES.

Assim, a seguir, apresento alguns pressupostos e reflexões acerca das contribuições no uso de tecnologias digitais como mediadoras na formação musical.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação, como área de estudos, de práticas de ensino e de aprendizagem, está passando por uma série de transformações, as quais nos conduzem a reflexões acerca das possíveis contribuições decorrentes da utilização de tecnologias digitais como mediadoras de aprendizagens. Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 09),

[...] uma vez que, as práticas culturais estão permeadas de artefatos digitais que não se resumem apenas as relações comunicacionais, mas a consolidação de novos modos de aprender e de acessar informação, abrindo assim a necessidade de inovação também nos modos de ensinar.

Diante disso, percebe-se que as tecnologias funcionam como mediadoras no contexto educacional. Elas contribuem para aproximações e conexões de diferentes espaços e tempos, potencializando o processo de aprendizagem pelo uso de dispositivos móveis e de tecnologias digitais. Partindo dessa perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2014) apresenta as “Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel”.

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula (UNESCO, 2014, p. 08).

Na busca de conciliar o uso das tecnologias digitais com as ações educativas, Amante e Fontana (2017, p. 132) expõem que a utilização desses dispositivos móveis

[...] permitem promover a conectividade contínua dos estudantes com ambientes de aprendizagem formal e os seus atores, sejam eles professores ou colegas, com que partilham e debatem sobre temas acadêmicos, construindo conhecimentos nessa interação e aprofundando dinâmica de trabalho colaborativo que podem favorecer os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias digitais são vistas como potencializadoras do ensino e da aprendizagem, contribuindo para o aumento da “interação entre o aluno e o meio que o cerca, favorecendo a colaboração, a troca, a partilha” (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 134). Contudo, o uso dessas tecnologias não é um fator que, por si só, determina a “capacidade de realização de aprendizagem” (Ibid.). O papel do

professor na condução desse processo é essencial, pois as intervenções baseadas na aprendizagem através de dispositivos móveis exigem uma compreensão abrangente da relação entre a tecnologia e os aspectos sociais e culturais de cada contexto formativo (UNESCO, 2014).

Portanto, partimos da perspectiva de que utilizar as tecnologias digitais como mediadoras de aprendizagens é como uma expansão das ações educativas e de aprendizagem desenvolvidas pelos professores. Diante dessa realidade, a área de Educação Musical também tem sido modificada e, por isso, vem produzindo outras perspectivas frente ao uso das tecnologias e de suas contribuições à aprendizagem. Assim, entendendo que essas mudanças

[...] não podem ser ignoradas na educação e na atuação do professor. Essa facilidade de comunicação interpessoal proporcionadas pelas novas tecnologias representam mudanças complexas no contexto educacional: a figura do professor deixa de ser a fonte principal do conhecimento, concorrendo assim com outras fontes, tais como computadores, Internet; sendo estas ferramentas imersas no cotidiano estudantil. (COSTA, 2012, p. 436).

Desse modo, “tanto alunos quanto professores podem compartilhar de um novo paradigma educacional onde a aprendizagem é desfocada de ser unicamente via professor”. (CERNEV, 2013, p. 03). Diante disso, cabe-nos perguntar como as tecnologias podem potencializar a formação musical e pedagógico-musical de futuras professoras-referência?

Em uma sociedade contemporânea, mediada pelas tecnologias digitais, “a responsabilidade para o uso das tecnologias digitais merece assim um lugar de destaque no cenário educativo” (CERNEV, 2013, p. 02). Logo, percebe-se o crescimento e o aparecimento de estudos que versam sobre as contribuições destas como “mediadoras pedagógicas” no processo de ensino e aprendizagem musical (SOUZA, Z. 2018; CERNEV, 2013; GOHN, 2013; NAVEDA, 2006; SOUZA, C. 2006).

Diante disso, apresento uma breve contextualização dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem²⁹ (AVEA) que fundamentaram parte desta pesquisa.

²⁹ Conforme Souza, Z. (2018, p.33) “a ação de ensinar também se faz presente nesse ambiente”, assim, embora muitos pesquisadores utilizem o termo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), optei pela utilização do termo AVEA.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO MUSICAL: MEDIAÇÕES COM A PEDAGOGIA/NOTURNO

Há algum tempo, observamos que “muitos países têm adaptado em suas políticas educacionais o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico para aulas de música nas escolas” (CERNEV, 2013, p. 6). Assim, percebemos que a utilização das tecnologias digitais e de abordagens pedagógicas diferenciadas podem “aumentar a eficácia da educação convencional”, e que é possível que elas também sejam utilizadas na área da Música (KRÜGER, 2006, p. 76). Acerca das contribuições desses ambientes virtuais, Krüger, em 2006, já salientava que

[...] uma das formas mais comuns e recomendadas de organização de disciplinas ou cursos com apoio dos ambientes virtuais digitais de aprendizagem tem sido através da interação entre aulas presenciais e a distância. [...] A alternância de momentos presenciais e a distância tem se mostrado eficiente, uma vez que os participantes continuam as discussões e trocas iniciadas nas aulas presenciais durante os momentos virtuais, e vice-versa. (KRÜGER, 2006, p. 81).

Portanto, essas relações entre ambientes virtuais e aulas presenciais parecem se tornar potentes para a construção do conhecimento musical.

Cernev (2013, p. 07) salienta que “com a fusão entre música e tecnologia, nasceu também a oportunidade de utilizar ferramentas que permitem múltiplas formas para o envolvimento e compreensão do fazer musical [...]”. O surgimento dessas possibilidades tecnológicas “se torna extremamente significativo nos espaços escolares e contribui consideravelmente para o conhecimento e o desenvolvimento musical dos alunos e professores em sala de aula” (Ibid., p. 09). Ainda que sua pesquisa não seja realizada com foco na formação de professores, percebo que os princípios podem ser expandidos na educação superior.

A pesquisadora entende ainda que “tais recursos podem contribuir para uma estrutura flexível e favorável em que todos possam participar e interagir independentemente da experiência, vontades e habilidades tecnológicas” (CERNEV, 2013, p. 15). E, acredita que

[...] o uso das tecnologias nas aulas no contexto brasileiro revelou não apenas ser mais uma aplicabilidade tecnológica, mas em uma nova concepção metodológica para abordar o ensino de música no ambiente curricular. A diversidade de opções revela a potencialidade destas tecnologias digitais e do ciberespaço para auxiliar o professor no processo de construção do

conhecimento musical dos alunos. As ferramentas e opções tecnológicas são diversas e, de acordo com os objetivos, realidades, conhecimentos e expectativas de cada professor, estas podem ser inseridas nos planejamentos, oportunizando diferentes formas para os alunos terem contato com as experiências musicais em sala de aula. (CERNEV, 2013, p. 14).

Nessas circunstâncias, “o desenvolvimento musical tecnológico promoveu uma grande circulação de material musical em todo o mundo” (GOHN, 2013, p. 26). Com esse avanço, “o educador musical que não observar atentamente o desenvolvimento da internet, assim como das outras tecnologias digitais, terá dificuldades para compreender o pensamento e a ação de seus alunos” (Ibid., p. 31). Para “um melhor aproveitamento desse cenário”, o ideal seria a “participação dos professores junto a seus alunos nesse mundo virtual” (Ibid., p. 28).

Gohn (2013, p. 28) ainda destaca que

[...] essa participação pode existir como uma extensão de salas de aula, onde professores e alunos se encontram presencialmente, ou como complemento para cursos online. A natureza da modalidade a distância, usando ambientes virtuais como principal meio de interação, estimula uma interação entre o que se aprende com conteúdos do curso e o que está disponível na vastidão da internet.

Diante das perspectivas apresentadas, entende-se que

[...] ainda assim, podemos vislumbrar um futuro próximo em que a internet estará mais integrada em todos os níveis educacionais. Ao dividir interesses por meio das redes eletrônicas, professores e alunos irão ampliar suas chances de aprender uns com os outros, valorizando os aspectos positivos das facilidades tecnológicas e promovendo avanços na educação musical. (GOHN, 2013, p. 32).

As tecnologias digitais ganharam visibilidade e passaram a ser inseridas em todos os setores da sociedade, sobretudo neste ano de crise sanitária vivida internacionalmente, mostrando-se essencial para superar barreiras decorrentes do isolamento e distanciamento social. Assim, com o avanço e difusão de recursos digitais, foi possível perceber um crescimento significativo de ações e mediações virtuais, inclusive no campo da docência que até então se configurava em ações presenciais, majoritariamente. Na Educação, o Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020) apresentou-se como ação necessária para dar continuidade as atividades escolares, além do crescimento na criação de conteúdos digitais disponíveis e acessíveis em plataformas online e gratuitas.

Essas transformações também reverberaram na área da Educação Musical. Instituições como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM), reinventaram suas interações e socializações por meio das mediações digitais, as quais contribuíram para ações como a criação de um repositório coletivo destinado a disponibilização de propostas pedagógico-musicais, com o intuito de contribuir com o ensino remoto emergencial de música, e de fóruns, cursos e *lives*³⁰, transmitidos via *Youtube*, com a finalidade de problematizar essas questões na atualidade.

Ao pensar sobre a articulação entre as tecnologias como mediadoras das “vivências musicais” (GOHN, 2013, p. 28), experimentamos o exercício de pensar e repensar nossas práticas docentes diárias. Além disso, buscamos vislumbrar novos significados e novas compreensões do uso e das contribuições de um ambiente educativo virtual, um olhar integrador entre o uso de tecnologias e o ensino juntamente com a aprendizagem musical. Assim, ao dialogar, refletir e discutir sobre articulações entre a Educação Musical e o uso das tecnologias digitais como mediadoras, contribuimos para envolvimento e inserção nesse mundo tecnológico.

No entanto, segundo Souza, Z. (2018, p. 43),

[...] poucas têm sido as pesquisas e propostas de formação musical e pedagógico-musical a distância para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo em menor número, alguns trabalhos desenvolvidos nesse sentido têm obtido resultados positivos e mostrado a validade dessas ações.

Apesar de encontrarmos muitas investigações acerca da formação musical em cursos de Pedagogia, as propostas são fundamentadas em práticas pedagógicas na modalidade de ensino presencial. Essas conjunturas nos conduzem na busca de incorporar outras perspectivas e reinventar modos de pensar e realizar o ensino, visto que a “interação entre professor e estudante não está mais restrita a um espaço físico-temporal determinado”, limitando-se a uma sala de aula (COSTA, 2012, p. 432), está também em encontros no ambiente virtual. Assim, a mediação por ambientes virtuais vem ao encontro dessas perspectivas, tendo em vista uma ampliação do universo formativo musical das estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM.

³⁰ O termo *live* (ao vivo), derivado de *liveness*, são vídeos transmitidos de modo ao vivo em plataformas digitais, possibilitando interações síncronas com o público.

Essas possíveis ligações, elos e pontes, entre as vivências práticas em espaços presenciais e “vivências tecnológicas” (GOHN, 2013, p. 32), abrem caminhos pedagógicos/metodológicos que potencializam e contribuem para a formação musical dessas estudantes. Cabe ressaltar que “a interação entre o professor e alunos assegura a contínua construção de conhecimento” (Ibid., p. 29) e a vivência musical se torna algo essencial no aprendizado musical, pois é dessa forma que é possível internalizarmos os conhecimentos musicais com vistas ao seu ensino.

Bellochio e Figueiredo (2009, p. 40) entendem que a

formação musical implica estabelecer relações diretas com a música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, entre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente.

Portanto, o ambiente virtual pode ser mediador para esse aprendizado musical e pedagógico-musical juntamente com práticas colaborativas presenciais, “tendo em vista o peso das atividades práticas e coletivas para a formação musical e pedagógico-musical dos alunos da Pedagogia” (SOUZA, Z. 2018, p. 31). A integração entre a formação musical e o uso de tecnologias tem papel preponderante na formação “convencional”, e suas transformações possibilitam representações, pessoais e coletivas, significativas no processo de ensino e aprendizagem musical, além de envolver os alunos no estudo da Música (RAIMUNDO, 2011, p. 02).

Ao serem imersos no contexto das tecnologias, a presença de artefatos tecnológicos nos ambientes educativos aproxima, em muitos casos, o acesso às informações, exercitando um olhar atento às novas possibilidades pedagógicas e à “construção do conhecimento pela introdução das novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem” (RAIMUNDO, 2011, p. 02). Cabe ressaltar que uma das características desses ambientes de ensino e aprendizagem é a distância física entre os usuários ao longo do processo educativo. “Sob esta ótica, o professor assume um papel de mediador e orientador em sala de aula” (CERNEV, 2013, p. 02).

Logo, estamos diante de condições criadas que proporcionam o desenvolvimento da compreensão e da reflexão sobre as experiências educacionais e sobre o uso das tecnologias, além de possibilitar a articulação com saberes cotidianos, científicos e acadêmicos. “À medida que o professor avança no

conhecimento operacional e de possibilidades técnicas de uma nova alternativa tecnológica, passa a fazer o uso crítico-reflexivo destes recursos” (LEME, 2006, p. 40).

Cernev (2013, p. 07) entende que a Educação Musical precisa “acompanhar as tendências tecnológicas essenciais para a formação de estudantes na sociedade contemporânea e a necessidade de formação de professores capazes de utilizar tais ferramentas em sala de aula”. Esses entrecruzamentos, como processo pedagógico dinâmico e criativo, resultam em reflexões acerca das propostas educacionais musicais, que visam o manuseio das tecnologias como suporte metodológico de ensino e aprendizagem. “Entende-se que o contexto em questão abrange tanto conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para a música quanto para a tecnologia” (ROSAS; BEHAR, 2015, p. 92).

A possibilidade de explorar diferentes ferramentas educacionais para o fazer musical e o emprego dessas tecnologias, como mediadoras de aprendizagens musicais, estimulam a busca da compreensão desses recursos (CERNEV, 2013; GOHN, 2013; COSTA, 2012; SOUZA, C. 2006) e de “capacitações dos docentes” (KRÜGER, 2006, p. 79), tendo em vista que o seu uso é “pouco comum” e que para utilizar tais recursos, os professores “necessitam de formação adequada, tanto musical quanto tecnológica” (ROSAS; BEHAR, 2015), sendo esse,

[...] o primeiro processo que ocorre quando o professor entra em contato com uma nova tecnologia, pois precisa inicialmente entender os princípios básicos de cada nova ferramenta para poder então refletir a respeito de possibilidades relacionadas a sua utilização em contexto de ensino-aprendizagem com os seus alunos. (LEME, 2006, p. 39).

Diante do exposto, passo a apresentar e discutir os AVEA que mediaram as ações formativas e tecnológicas ao longo dessa investigação.

3.2 AMBIENTES VIRTUAIS E SUAS POTÊNCIAS

As mediações decorrentes da utilização de AVEA e as suas ferramentas disponíveis em espaço aberto propiciam diferentes formas de expressar, contribuindo nas inúmeras possibilidades formativas e de interação entre seus usuários. Ao utilizar mediações, por tecnologias digitais, concomitantemente com as práticas musicais presenciais, construímos processos de ensino e de aprendizagem com maior

flexibilidade de tempo e espaço. Assim em um ambiente formativo virtual, é possível realizar ações e atividades em locais e horários diferentes dos encontros presenciais.

Oliveira et al. (2010, p. 139), ainda que não se refira aos espaços virtuais, entende que

[...] a formação inicial e continuada de professores, e as aprendizagens que podem ser adicionadas neste tempo/espaço/lugar da universidade têm sido pensadas para além da sala de aula e da matriz curricular de uma instituição acadêmica. Tentando refletir sobre qual seria um projeto formativo que desse conta da complexidade e dos desafios do nosso tempo, os debates institucionais também caminham para a proposição de “atividades formativas”, pensando-as para além das diferentes disciplinas que compõem um currículo de formação de professores.

O Moodle é o AVEA utilizado pela UFSM em cursos presenciais, a distância e em capacitações. Ele é também o ambiente virtual escolhido para formação acadêmico-profissional, inicial e/ou continuada, de estudantes, servidores e comunidade externa, estando vinculado ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da UFSM.

Este ambiente virtual é utilizado por muitas instituições de ensino, como universidades, escolas secundárias e primárias, organizações sem fins lucrativos, empresas privadas e professores independentes. O início de seu desenvolvimento deu-se no final da década de 90, pelo australiano Martin Dougiamas³¹. A primeira versão 1.0 foi lançada em 2002 e em 2019 foi lançada sua última versão 3.7. Com o crescimento de seu uso em “diferentes situações de ensino”, o Moodle está em constantes modificações e lançamentos, acrescentando novos recursos e melhorando sua estabilidade e desempenho (MOODLE, 2009).

Suas principais características são: a possibilidade de ministrar disciplinas e cursos a distância, propor atividades de ensino remoto, interagir com alunos, tirar dúvidas e realizar avaliações, além de disponibilizar conteúdos de diferentes naturezas, desde arquivos fechados até produções em conjunto. Este *software* livre foi projetado por uma comunidade virtual colaborativa, composta de educadores, programadores, designers e usuários do mundo inteiro. Sua configuração é acessível, podendo ser modificada, copiada e redistribuída de forma gratuita. Por esses motivos, essa plataforma virtual de aprendizagem é amplamente utilizada por diversas instituições ao redor do mundo (MOODLE, 2009; 2019).

³¹ Cabe ressaltar que Martin Dougiamas continua na liderança do projeto Moodle (MOODLE, 2009).

Atualmente, a UFSM disponibiliza três AVEA: Moodle Presencial: utilizado pelos cursos presenciais de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa, extensão e capacitação; Moodle UAB/EaD - utilizado pelos cursos de graduação e pós-graduação a distância; e Moodle Capacitação - utilizado pelo NTE nos seus cursos de capacitação continuada. Sua última atualização foi para a versão 3.1 do Moodle, em fevereiro de 2017, em que o ambiente foi aprimorado e reformulado para que o usuário tivesse uma melhor navegação e controle de suas atividades, além de alterações na sua interface visual, que, ao utilizar uma apresentação em diferentes cores, tornou o ambiente mais organizado e bonito.

Entretanto, nas instituições de ensino, o Moodle, frequentemente, é utilizado como um “repositório de materiais” e “fortemente baseado na Transferência de Informação” (MAGNAGNO et al., 2015; TAROUCO et al., 2013). Além disso, também disponibiliza atividades e recursos que propiciam a proposição de revisões, exercícios e provas; atividades colaborativas e interativas; produção de texto coletivamente e discussão de temática entre os participantes.

Diante o exposto, Magnagnano et al. (2015, p. 508) salientam que

O Moodle dispõe de um conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo administrador do AVA, que o professor pode selecionar de acordo com seus objetivos pedagógicos. [...] Nesta perspectiva, o ambiente virtual se eleva a algo bem maior do que um simples espaço de publicação de materiais.

Neste AVEA, existem diversas ferramentas que contribuem nas interações entre os usuários e no ensino e aprendizagem, sendo divididas em dois grupos: Recursos e Atividades. Nos Recursos, utilizamos instrumentos para disponibilização de conteúdos e materiais para os usuários. Esses recursos auxiliam no compartilhamento de conteúdo, além de aproximar os usuários de informações e de conhecimentos relacionados às TIC. No grupo das Atividades, os instrumentos possibilitam a produção do conhecimento e sua visibilidade, no qual o usuário participa ativamente das propostas, promovendo a construção coletiva de conhecimentos.

Para Gohn (2013, p. 31), ao realizar essas mediações, o professor deve ter os “devidos cuidados” para utilizar os recursos disponíveis, e “não basta postar a informação e esperar que isso seja suficiente”. Desconhecer os recursos e atividades implica na “falta de domínio” e “limitação da atuação pedagógica” (SOUZA, C., 2006, p. 102). Nessa perspectiva, Krüger (2006, p. 85) salienta que “[...] talvez mais

importante ainda seja diminuirmos o desconhecimento desses recursos, bem como a insuficiência (ou inexistência) na formação e atualização dos educadores musicais para o uso das TIC em aulas de música.”

Além do ambiente virtual Moodle, muitos contextos educativos fazem uso de outros ambientes virtuais. O uso das redes sociais tem ganhado força como mediadoras de aprendizagens, tornando-se relevante compreender suas principais características, visto que contribuem na transformação da “capacidade de comunicação dos usuários” e na possibilidade de ações que potencializem sua formação (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 12).

Com vistas nas inúmeras possibilidades e criação de ambientes virtuais, centralizo essa discussão em dois ambientes virtuais que contribuíram para as mediações dos Encontros Formativos dessa investigação: *Facebook* e *WhatsApp*.

Segundo Amante (2014, p. 03), a rede social *Facebook* foi criada no ano de 2004 “por um grupo de jovens universitários de Havard (Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes)”, tendo como objetivo “criar um espaço no qual as pessoas se encontrassem, compartilhassem opiniões e fotografias visando, no início, criar uma rede de comunicação apenas para os estudantes da própria Universidade” (Ibid.). Porém, em um curto período, esse ambiente virtual expandiu-se para outras universidades americanas, sendo utilizada como ferramenta de interação e conexão entre “jovens de mais de 800 instituições” (Ibid.).

Com o avanço de sua popularidade, “em menos de um ano, o *Facebook* já tinha 1 milhão de utilizadores ativos” e no final do ano de 2005 “ultrapassa as fronteiras americanas”. Até que, em setembro de 2006, “o *Facebook* foi aberto a quem quisesse se registrar, mantendo apenas a restrição (teórica) da idade mínima de treze anos” (AMANTE, 2014, p. 03). Atualmente essa rede social é considerada como a maior do mundo, tendo como objetivo construir tecnologias que “ajude as pessoas a encontrar maneiras de estar juntas” (FACEBOOK, 2020).

As contribuições nas relações, interações e conexões derivadas da utilização desse ambiente dispararam discussões sobre suas mediações e seu uso nos contextos educativos. Amante (2014) destaca que esse ambiente é usado para diferentes finalidades relacionadas à prática educativa, através de interações como

[...] relatos de experiências vividas na universidade, troca de informação prática, troca de informação acadêmica, críticas ou pedido de apoio/suporte social/emocional, e brincadeira. Os dados mostram assim a existência de interações no campo educacional dentro da utilização global feita do *Facebook*, mas que não se centram em questões de aprendizagem formal, centrando-se em outros aspetos da vida universitária, mas que não podem, todavia, dissociar-se do contexto global em que ocorre a aprendizagem. (AMANTE, 2014, p. 09).

Para a autora, essas interações “podem permitir aos alunos a liberdade de falar e de discutir a universidade ou a escola numa espécie de bastidor que pode constituir uma contribuição vital para o sucesso do ensino off-line” (Ibid.), assim

[...] o *Facebook* poderá contribuir para motivar e envolver os estudantes tornando-os mais críticos e menos passivos o que constitui um objectivo importante do ensino superior. Admite-se pois que, embora não se centrando no desenvolvimento de aprendizagens formais, o *Facebook* pode constituir um espaço importante para a aprendizagem informal e cultural sobre ser estudante universitário. (AMANTE, 2014, p. 10).

Nesse sentido, entende-se que a rede social *Facebook*

[..] por se configurar como uma rede que permite o diálogo com outros recursos tecnológicos ou mídias específicas, pode ser um grande aliado ao trabalho pedagógico, principalmente se utilizado como um ambiente de educação a distância, uma vez que permite também a interação entre os usuários. Ressalte-se que são vários os recursos tecnológicos disponíveis no *Facebook*, como postar imagens, textos, vídeos e links, produzir enquetes, enviar mensagens, promover eventos, criar grupos diversos, etc. Tudo isso em uma única interface, concentrado em uma única página web, de maneira que o uso das ferramentas se torne extremamente divertido e intuitivo. (LUNARDON, 2013, p. 9-10).

Outro ponto de aproximação é a utilização do aplicativo *WhatsApp* como mediador digital. Esse aplicativo tem a função de mediar e potencializar as aprendizagens e a formação, sendo um tema problematizado por muitos autores. No livro “*WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*”, observa-se estudos que discutem “a utilização do aplicativo *WhatsApp* como espaço de ensino, aprendizagem e formação, na Cibercultura” (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 12).

Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 11-12),

[...] o aplicativo *WhatsApp Messenger*, tem ganho, cada vez mais destaque nesse cenário, pois a possibilidade de trocar mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios, instantaneamente de modo gratuito tem garantido novas experiências que não se resumem as performances comunicacionais.

Dessa forma, o aplicativo *WhatsApp* também é apresentado como possível “mediador dos processos de ensino e aprendizagem”, possibilitando “a consolidação de novas experiências” (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 13). Por suas características e potencialidades, entende-se a importância de sua utilização como meio de aproximação e de relacionamento com o mundo e com o outro.

Assim, o aplicativo *WhatsApp Messenger* foi fundado por Jan Kourm e Brian Acton em 2009, com o foco em “construir um serviço de mensagens que seja rápido e que funcione em qualquer lugar do mundo” (WHATSAPP, 2020). Mesmo operando como um aplicativo independente, em 2014, juntou-se a rede social *Facebook*. Assim, pelo fato de ser “gratuito e oferecer um serviço de mensagens e chamadas simples, seguro e confiável” (WHATSAPP, 2020), seus usuários passaram a utilizá-lo com a finalidade de “manter o contato com amigos e familiares, a qualquer hora ou lugar” (Ibid.). Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p.12), os grupos no *WhatsApp*

[...] permitem aos jovens de se conectarem com colegas que partilham interesses comuns. Tencionando assim, a prática de outras habilidades inerentes ao dispositivo como a escrita e leitura, mesmo que digital pelo texto escrito, pela emissão de áudio e vídeos.

Dessa forma, esses ambientes de redes sociais, ao serem popularmente utilizados na contemporaneidade, podem configurar-se como AVEA, visto que

O conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas também simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdo. Para a EaD, isso significa que o aluno, além de leitor, passa também a ser autor e produtor de material para a educação, inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou do ambiente de aprendizagem. (MATTAR, 2012, p. 82).

De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no Art. 1º a definição de EaD é aquela na qual sua “mediação didático-pedagógica” ocorre com a “utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017, p. 03). Diante do exposto, os ambientes virtuais *Facebook* e *WhatsApp* apresentam características que são consideradas no ensino a distância, contribuindo nas mediações pedagógicas entre professores e estudantes. Através das ações e uso consolidado dessas tecnologias digitais, cria-se um diálogo que potencializa o espaço educacional existente.

Seja qual for o tipo de software criado para usar na disciplina de Educação Musical, é importante que sejam observados os pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que os mesmos propiciem o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível. (RAIMUNDO, 2011, p. 02).

Por isso, o intuito é contribuir nos entrelaçamentos e nas mediações entre o uso das tecnologias digitais e as práticas musicais, tendo em vista os planejamentos e ações no ES. Esse movimento pretende constituir um dispositivo que potencialize a presença da Educação Musical nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM.

Desse modo, corroborar o diálogo entre as tecnologias digitais e a aprendizagem musical, por meio de ações investigativas, tendo como finalidade a acessibilidade dessas informações, potencializa essas relações no/para o ambiente escolar e para a vida profissional. “O grande desafio educacional está em ensinar e aprender e, particularmente nos dias atuais, em *ensinar* e *aprender* na era do conhecimento digital” (CERNEV, 2015, p. 46, grifos da autora). Se enriquecida e fortalecida a formação dos futuros profissionais da área da educação, os objetivos propostos por esse estudo serão alcançados e novas e diversas reflexões poderão surgir a partir da participação nessas formações ao longo da pesquisa.

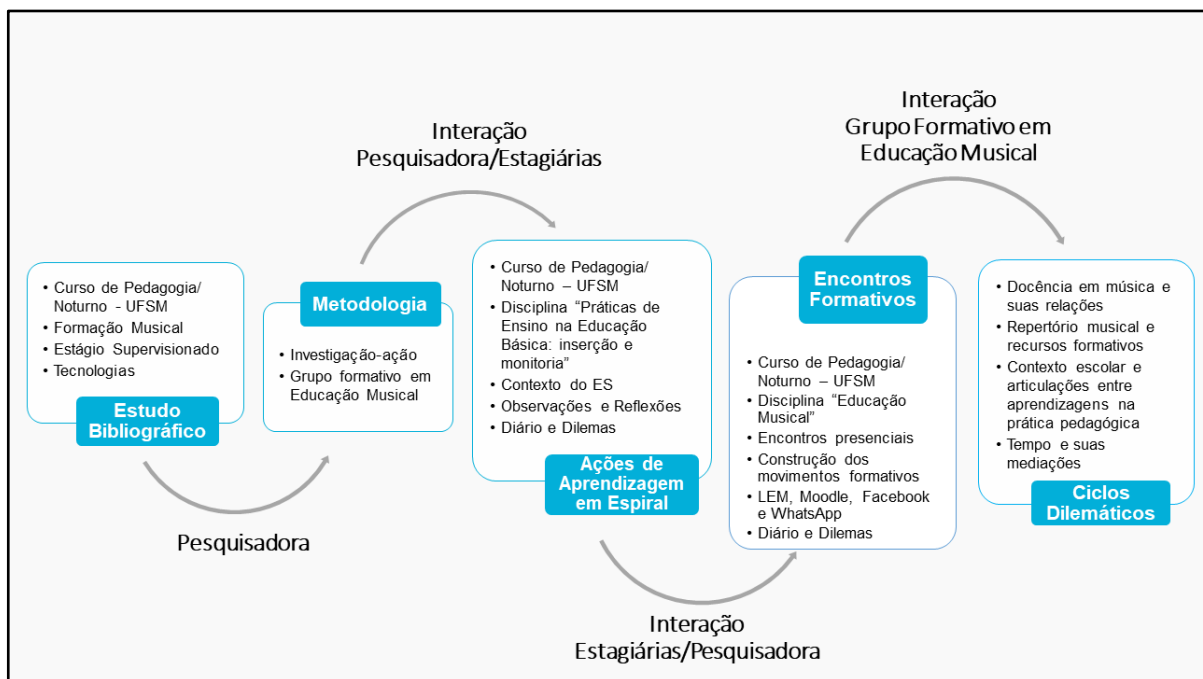
No próximo capítulo, apresento os caminhos metodológicos tendo a Investigação-ação educacional como movimento de construção da pesquisa. (BELLOCHIO, 2000; CARR, KEMMIS, 1988; KEMMIS, MCTAGGART, 1988).

4 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Na construção desta pesquisa, alguns movimentos mostraram-se fundamentais para responder às problematizações propostas neste estudo. As ações foram realizadas a fim de corroborar com a reflexão sobre a presença da Música nos planejamentos de aula, durante a realização do ES de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM.

Para compreender a realização dessas ações, demonstra-se, na figura abaixo, um esquema que sintetiza e organiza os passos que se mostraram fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

Figura 2 - Síntese dos movimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A partir dessa síntese, passo a apresentar e a caracterizar cada um desses movimentos metodológicos e seus desdobramentos investigativos. Para tanto, inicio apresentando a construção e a estruturação metodológica, seguida da constituição do *lôcus* da investigação e dos instrumentos metodológicos.

4.1 AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESPIRAL: DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO

O desenvolvimento da pesquisa partiu da composição de um grupo de formação em Educação Musical que, baseado em atividades teóricas e práticas, foi construído a partir das vivências trazidas pelas participantes durante suas ações docentes.

A partir das problematizações e da preocupação com a temática que compõe a construção dessa pesquisa, optei pela Investigação-ação Educacional. Considero o processo metodológico de construção de pesquisa, envolvendo os seres humanos em movimentos de ação prospectiva e retrospectiva. Através de seu “caráter participativo”, essa metodologia busca compreender e intervir na prática educativa, considerando o crescimento e a participação de todos por igual durante o planejamento, a ação, a observação e a reflexão, por intermédio da organização e dinâmica de grupos, nos “processos de construção social” (PACHECO, 2005; BELLOCHIO, 2000; KEMMIS, MCTAGGART, 1988; CARR, KEMMIS, 1988).

Segundo Carr e Kemmis (1988, p. 191), a Investigação-ação

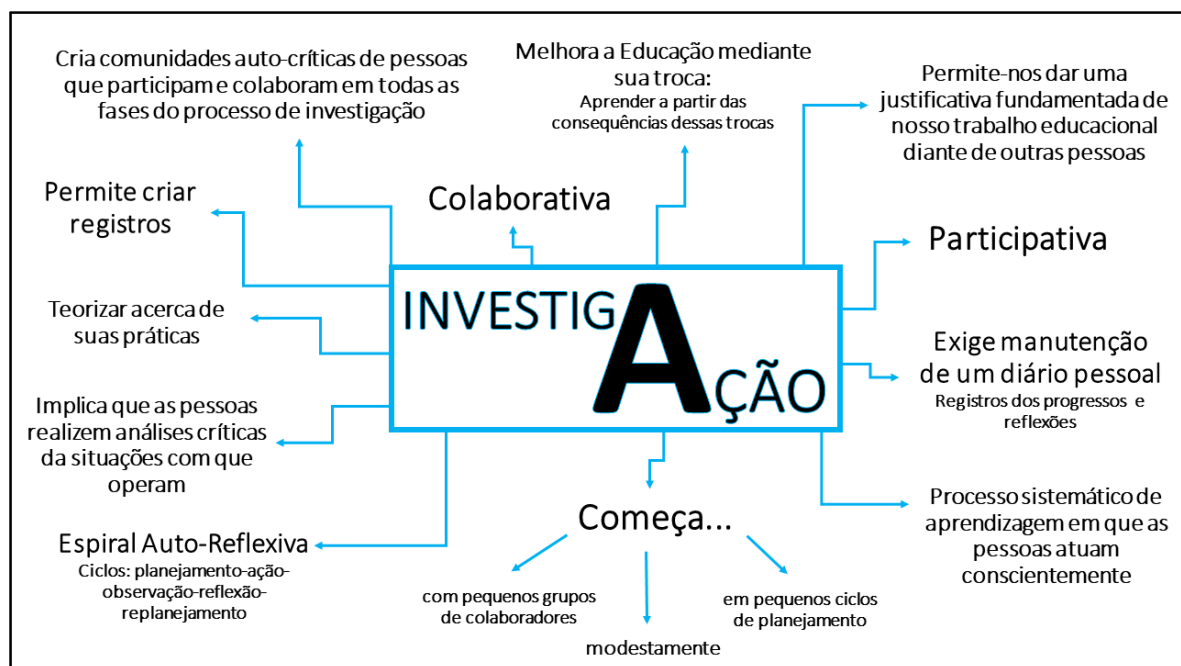
[...] proporciona um meio para que os professores [as estudantes-estagiárias e eu] superem os autoentendimentos distorcidos mediante a análise de como suas próprias práticas e entendimentos estão configurados por condições ideológicas mais amplas [...] ao vincular a reflexão com a ação, oferece aos professores e a outros, os meios que precisam para compreender como podem superar aqueles aspectos da ordem social que frustram as trocas racionais.

A orientação metodológica potencializa “a organização de um grupo investigativo [que] gira em torno de uma perspectiva comum de superação frente a um dado problema”, tornando as etapas planejadas flexíveis, abertas para modificações e novas estratégias, resultantes das ações propostas e em execução (BELLOCHIO, 2000, p. 162). Assim, nessa pesquisa, a escolha da investigação-ação educacional teve como intuito potencializar as ações educativas e o papel do pesquisador de forma ativa e participativa na realidade das situações vividas “coletiva e colaborativa entre os envolvidos”, da “ação-reflexão-ação” e da busca de “mudanças em suas concepções, tomadas de decisão e posturas educacionais” (Ibid, p. 165-166).

Considerando o delineamento metodológico, a pesquisa insere-se na perspectiva de uma abordagem qualitativa, considerando o exposto por Creswell (2010, p. 26): “é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

A seguir, apresento um mapa conceitual como dispositivo para contribuir na compreensão dos movimentos metodológicos.

Figura 3 - Investigação-Ação: mapa conceitual



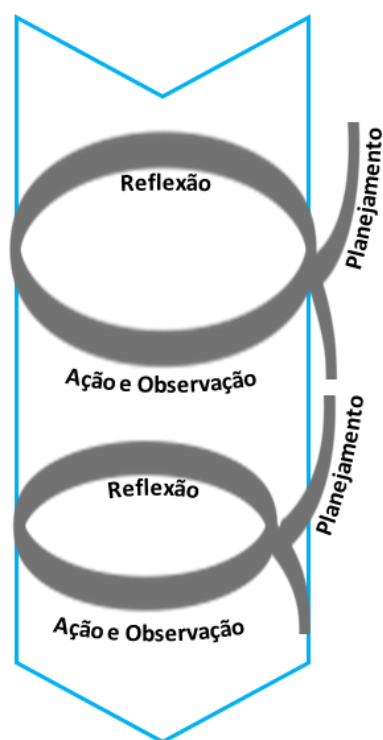
Fonte: KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 30-34 (adaptado de pela pesquisadora, 2020).

Com base nisso, através de conhecimentos e, partindo da reflexão e análise, coletiva e individual, tendo o diálogo como alternativa para potencializar as práticas musicais das participantes, busquei investigar “suas próprias práticas educativas e o entendimento de tais práticas, assim como as situações em que são praticadas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191).

Para realizar os movimentos investigativos, foi utilizada a espiral auto-reflexiva, exposta por Kurt Lewin³² e retomada por Kemmis e Mctaggart (1998). A espiral auto-reflexiva é composta por quatro etapas, como podemos observar na figura abaixo:

³² A esse respeito, ver Bellochio (2000, p. 162, 172-176).

Figura 4 - Espiral auto-reflexiva



Fonte: KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 16-17.

Essas etapas compreendem: planejar, agir, observar e refletir, sendo estruturadas a partir de “processos dinâmicos” (KEMMIS; MCTAGGART, 1988), com a finalidade de transformar as práticas educativas por meio das reflexões construídas durante as ações. Assim, a partir da espiral auto-reflexiva, os movimentos da investigação-ação educacional foram considerados da seguinte forma:

- ✓ **Planejamento:** ao longo dos encontros, no grupo, organizávamos os movimentos do trabalho de formação musical e pedagógico-musical, tendo o ES como perspectiva de realização prática;
- ✓ **Ação:** desenvolvida nos Encontros Formativos em Educação Musical e na disciplina de Educação Musical, somada à ação pedagógica das participantes;
- ✓ **Observação:** representou o movimento de sistematizar e de problematizar as impressões e reflexões compartilhadas no grupo, além de registrá-las nos diários dos espaços formativos;

- ✓ **Reflexão:** momento de dialogar e discutir sobre as percepções acerca das questões apresentadas no grupo, tornando-se momento de trocas e aprendizagens, impulsionando para o (re)planejamento das próximas ações.

Partindo dessa perspectiva, os seguintes movimentos investigativos foram sendo organizados para o desenvolvimento da pesquisa:

1º *Participação e observação nas disciplinas de “Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria” (MEN 1175) e “Educação Musical” (1180)*, com estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM, com a intenção de integração no grupo, compartilhamento de reflexões, problematizações e dilemas trazidos por elas durante esse período de inserção;

2º *Entrelaçamentos dos ambientes virtuais – Moodle, WhatsApp e Facebook* – que foram mediadores durante os encontros formativos;

3º *Encontros Formativos em Educação Musical:* momento no qual as estudantes-estagiárias socializaram, avaliaram e corroboraram com as propostas musicais elaboradas e desenvolvidas durante o ES.

4º *Planejamento das práticas e do espaço* que ocorreram os encontros presenciais (no LEM do Centro de Educação, prédio 16, sala 3368, da UFSM) com o grupo formativo³³.

Em suma, a investigação-ação educacional possibilitou a construção compartilhada de ações durante a pesquisa, envolvendo e aprimorando as práticas docentes dos envolvidos participantes do grupo formativo. Dessa forma, a pesquisa contou com a colaboração entre as participantes – estudantes-estagiárias e eu – de forma ativa e participativa durante todo o processo de produção de dados.

Passo, então, a apresentar e problematizar os movimentos metodológicos.

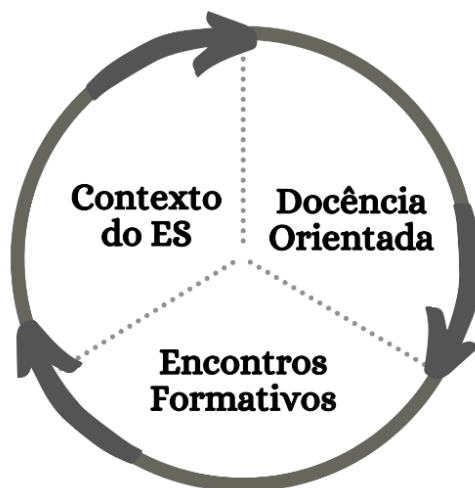
4.1.1 Participação e observação nas disciplinas de “Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria” e “Educação Musical”

Para compreender e potencializar a presença da Música em planejamentos e ações docentes no contexto do ES, foi considerada a articulação e a interação de três

³³ Saliento que como grupo formativo entendo que é “todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetos compartilhados” (OSORIO, 2003, p.57).

espaços formativos denominados: o contexto do ES; a docência orientada na disciplina de Educação Musical e os Encontros Formativos em Educação Musical.

Figura 5 - Lócus da Investigação-Ação Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A investigação-ação educacional iniciou-se com a participação e observação na disciplina “Práticas de Ensino na Educação Básica; inserção e monitoria” (MEN 1175), com alunas do 8º (oitavo) semestre do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM. Essa disciplina compõe a matriz curricular do curso com carga horária total de 90 horas, 60 horas de prática e 30 horas de teoria, tendo como objetivo

[...] realizar a prática de ensino sob a forma de inserção e monitoria na realidade educativa das escolas básicas dos sistemas municipal, estadual e particular da região, com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

Nesse sentido, a intenção em participar dessa disciplina foi por ser precedente aos componentes curriculares “ES” e “Educação Musical”, sendo vista como uma preparação para o desenvolvimento e realização do ES. À vista disso, foi iniciado o acompanhamento o qual teve como propósito escutar e compreender as construções docentes de estudantes do curso de Pedagogia/Noturno e perceber como a Música se faz presente em seus discursos sobre as práticas realizadas.

As participações e observações aconteceram quinzenalmente³⁴, no período de abril de 2019 a junho de 2019, nas segundas-feiras das 19 horas às 22 horas, totalizando 07 (encontros) com duração média de 3 horas. As participações, atuações e observações realizadas foram registradas em um diário intitulado “Diário das Participações e Observações nas Disciplinas” (DPOD). Os encontros foram sistematizados a partir de temáticas e dos relatos feitos pelas estudantes sobre suas vivências e experiências durante suas inserções na escola de EB, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4 - Disciplina “Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria” (MEN1175)

AULA	TEMÁTICA
Encontro 1 08/04/2019	Observação (EI), Discussão e Orientação.
Encontro 2 22/04/2019	Intervenção na EI.
Encontro 3 06/05/2019	Retorno da Intervenção – Socialização das experiências da EI.
Encontro 4 20/05/2019	Observação (AIEF) e Aula teórica.
Encontro 5 03/06/2019	Observação, Discussão e Orientação.
Encontro 6 24/06/2019	Intervenção nos Anos Iniciais.
Encontro 7 01/07/2019	Retorno da Intervenção – Socialização das experiências nos AIEF.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A metodologia proposta para cada aula foi baseada em discussões de textos e nos relatos das monitorias e inserções das estudantes na escola de EB. Tudo isso, com a intenção de haver diálogo entre as estudantes e a professora, para potencializar o compartilhamento de reflexões, problematizações, vivências e experiências de sua construção docente.

³⁴ Por motivos profissionais, não foi possível realizar as observações semanalmente.

O acompanhamento dessa disciplina mostrou-se essencial para a compreensão deste *lôcus* como potente na construção da docência em Música. As discussões, interpretações, análises e reflexões das vivências no desenvolvimento desse processo parecem conduzir escolhas na construção dos planejamentos, nas intervenções e ações docentes no contexto escolar. Nesse contexto, foi possível observar o interesse de algumas estudantes com relação ao trabalho com Educação Musical no desenvolvimento do ES.

Nesse sentido, exemplifico um diálogo que envolveu problematizações acerca das canções de comando no contexto da escola de EB:

Em sua fala, ... comentou sobre uma experiência vivenciada na sua observação junto a turma que ocorreria a inserção. Relatou a forma que a professora regente da turma utilizava a Música como “fundo” musical de suas práticas, questionando sobre a intenção dessa prática. Outra estudante complementa sua fala perguntando se a professora regente trabalhou o significado da música escolhida. Para responder à pergunta, ressaltou a fala de um dos alunos da turma de inserção: “Por que música se ninguém está ouvindo?” (DPOD, 2019, p. 02).

Ao fim de sua fala, a estudante ressaltou que “acha importante a utilização de canções de comando, além da Música como conteúdo” (DPOD, 2019, p. 02). Esses relatos demonstraram o envolvimento das estudantes em relação à Educação Musical na escola de EB. “Percebo que minha presença na turma disparou problematizações e discussões focadas na Música, na escola de EB, e nas práticas musicais realizadas pelas estudantes” (DPOD, 2019, p. 05). Conhecer as percepções das estudantes fez com que eu procurasse uma forma de compreender suas falas acerca das situações vivenciadas por elas durante esse processo. “[...] a forma encontrada de me aproximar foi afastar-me de minhas crenças e concepções em relação à Música, no ES, de estudantes-estagiárias do Curso de Pedagogia” (DPOD, 2019, p. 11).

Como outro ponto de aproximação, busquei a participação, o compartilhamento e as articulações com a disciplina “Educação Musical” (MEN 1180), através do estágio de Docência Orientada, vinculada à Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

A disciplina de Educação Musical (MEN 1180) compõe o 9º (nono) semestre da matriz curricular do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM. Com carga horária de 60h, ela destina-se ao estudo da educação musical no contexto da unidocência, tendo como objetivos: reconhecer a Música como área de conhecimento; compreender a

relação: professor unidocente X construção do conhecimento musical na infância; vivenciar alternativas metodológicas diversificadas para EI e os AIEF: planejar, desenvolver e avaliar atividades/aulas de Educação Musical na EI e nos AIEF; além de objetivos mais específicos do conhecimento musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019).

As participações e observações aconteceram semanalmente, no período de agosto de 2019 a dezembro de 2019, nas sextas-feiras das 19 horas às 22 horas, totalizando 07 (encontros) com duração média de 3 horas, registradas no DPOD.

Quadro 5 - Docência Orientada II: Disciplina de Educação Musical (MEN 1180)

AULA	TEMÁTICA
Encontro 1 09/08/2019	* Disciplina de Educação musical
Encontro 2 06/09/2019	* Planejamento em Educação Musical
Encontro 3 13/09/2019	* Linguagem Musical
Encontro 4 27/09/2019	* Possibilidades do professor não especialista na Educação Musical
Encontro 5 04/10/2019	* Jogos Musicais
Encontro 6 11/10/2019	* Planejamento na Musicalização Infantil
Encontro 7 03/12/2019	* Sobre Educação Musical; * Apresentação das Histórias Sonorizadas e Tampinhas * Encerramento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A realização da atividade de Docência Orientada nesse processo de investigação propiciou ações, de forma ativa e participativa, junto à formação musical das participantes. Tudo isso corrobora com o que Oliveira et. al (2010) preconiza e entendo da mesma forma que é através da

[...] convivência, no estar junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo. Trata-se de um processo de identificação viabilizado por outra lógica do estar junto, onde atração, agregação, pertença, partilha, socialização, vínculo, aliança, ligação ao outro, corpo coletivo são palavras-chaves. (OLIVEIRA et.al, 2010, p. 139).

Dessa forma, cada narrativa, compartilhamento e vivência entre as alunas-professora-pesquisadora potencializou o convívio e as relações formativas com Música em sala de aula. Assim, discussões práticas, reflexões, significações e ressignificações, através da convivência e do envolvimento nas experiências formativas musicais foram sendo construídas. Esse *lócus* formativo caracterizou-se mais que um espaço de produção de dados, tornando-se parte fundamental para a constituição e concretização do grupo de formação em Educação Musical.

A partir desses registros e das observações, foi possível perceber que a maioria dos relatos compartilhados pelas estudantes, em relação a sua inserção na escola de EB, versavam ou eram conduzidos por alguns dilemas vivenciados em sua atuação docente.

O termo dilema refere-se a situações impostas para um indivíduo, em que há a necessidade de optar entre alternativas ou caminhos igualmente difíceis e intensos. Assim, apropriado das palavras de Zabalza (2004), que define o conceito de dilema como “o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p. 18).

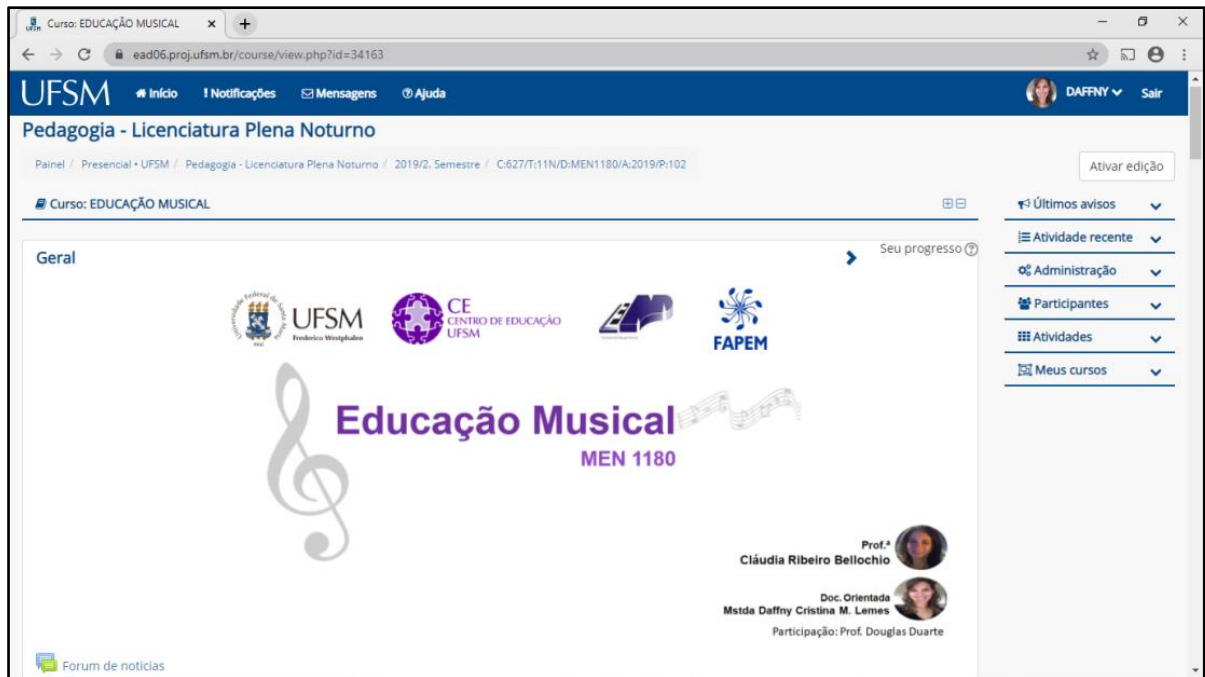
Diante desses dilemas, que compõem parte das experiências vivenciadas no desenvolvimento de práticas musicais no contexto do ES, são apresentadas reflexões e inquietações que direcionaram os próximos movimentos metodológicos da investigação.

4.1.2 Entrelaçamentos dos ambientes virtuais – Moodle, WhatsApp e Facebook

Outro ponto de aproximação foi a utilização de ambientes virtuais, com o intuito de mediar e potencializar as relações entre as participantes, incentivando o convívio do grupo e as trocas mútuas de experiências. Tudo isso para contribuir com os diálogos e com as reflexões decorrentes dos encontros presenciais. Com as mediações e apoio ao trabalho de investigação-ação educacional desenvolvido de

modo presencial, foram escolhidos três ambientes virtuais como mediadores dos encontros presenciais: Moodle, *Facebook* e *WhatsApp*. Abaixo, apresento as interfaces desses ambientes virtuais.

Figura 6 - Interface do Moodle Presencial: Disciplina de Educação Musical – MEN 1180



Fonte: *Print screen* da página do Moodle Presencial da Disciplina de Educação Musical – MEN 1180, da UFSM (2019).

O AVEA Moodle Presencial da disciplina Educação Musical – MEN 1180, do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Noturno, foi denominado como “MEN 1180 – Educação”. Como esse ambiente é vinculado à disciplina de Educação Musical, suas propostas complementavam o trabalho de formação desenvolvido presencialmente, apresentando-se através da seguinte descrição:

Esta disciplina tem o intuito de mediar e contribuir nos conteúdos e propostas desenvolvidas durante a disciplina de Educação Musical, que tem por objetivos: compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos; conhecer a educação musical em seu processo histórico; compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical; construir propostas de educação musical para diferentes níveis; conhecer os fundamentos da linguagem musical; e planejar e desenvolver aulas de educação musical. (LEMES, 2019a)

Juntamente ao AVEA Moodle, foi criado um grupo no ambiente virtual *WhatsApp*, denominado como “Encontros Formativos”. A descrição do grupo foi a seguinte:

Os Encontros Formativos em Educação Musical têm como objetivo a implementação da Música no Estágio Supervisionado. Os encontros serão aos sábados, das 10h às 11h30min, no Laboratório de Educação Musical – LEM, prédio 16, sala 3368.

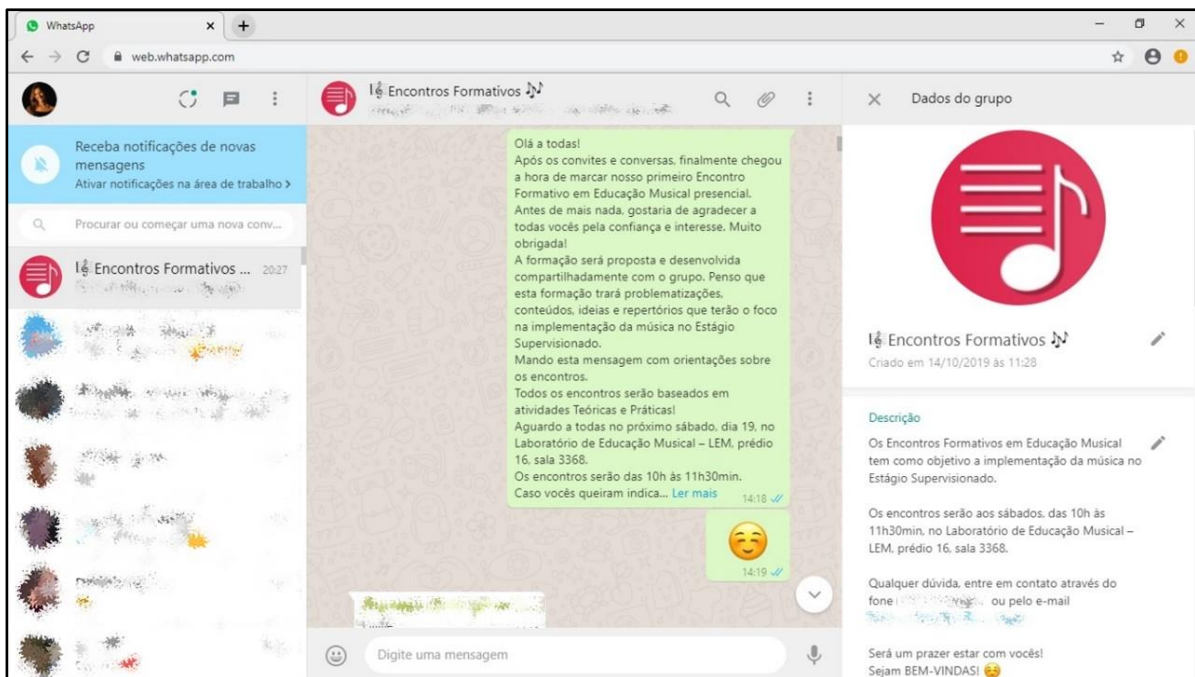
Qualquer dúvida, entre em contato através do fone (..), ou pelo e-mail@yahoo.com.br.

Será um prazer estar com vocês!

Sejam BEM-VINDAS!

(LEMES, 2019b)

Figura 7 - Interface do grupo de *WhatsApp*: Encontros Formativos



Fonte: *Print screen* da página do grupo privado criado na rede social - *WhatsApp* (2019).

No ambiente virtual *Facebook*, criamos um grupo privado ao qual tinham acesso somente as participantes dos encontros presenciais. Esse ambiente foi denominado como “Encontros Formativos em Educação Musical” e apresentado sob a seguinte descrição:

Sejam bem-vindas a nossa sala de aula virtual para interação entre as participantes do grupo "Encontros formativos em Educação Musical"! O principal objetivo desse ambiente virtual é a comunicação, interação, o ensino e a aprendizagem entre as participantes do grupo formativo. Este ambiente

se divide em dois espaços virtuais: *Facebook* e *WhatsApp*. Descrição do Grupo Formativo: Os Encontros Formativos em Educação Musical tem como objetivo a implementação da Música no Estágio Supervisionado. Os encontros presenciais são aos sábados, das 10h às 11h30min, no Laboratório de Educação Musical - LEM, prédio 16, sala 3368. (LEMES, 2019c)

Figura 8 - Interface do grupo *Facebook*: Encontros Formativos em Educação Musical



Fonte: *Print screen* da página do grupo privado criado na rede social - *Facebook* (2019).

As interfaces foram pensadas com o intuito de contribuir e potencializar a utilização desses ambientes virtuais. As mediações realizadas através dos ambientes virtuais foram discutidas e decididas em conjunto com o grupo, adaptando-se ao longo dos encontros presenciais e virtuais. Cabe ressaltar que essas mediações ocorreram desde o início dos encontros formativos até sua finalização, sendo desenvolvidas de forma ativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

As tecnologias digitais, quando vinculadas à educação, tornam-se potencialidades e possibilidades de novos ambientes – espaços – na formação acadêmico-profissional. Nesse contexto, as utilizações das tecnologias digitais tiveram por finalidade conduzir as ações e apoiar pedagogicamente as práticas desenvolvidas pelo grupo formativo, contribuindo nas interações, relações e aproximação das participantes.

4.1.3 Encontros Formativos em Educação Musical

Os encontros formativos foram construídos coletivamente, para que pudéssemos dialogar, discutir, refletir e problematizar, de forma ativa, colaborativa e crítica, propostas que envolvessem a Música como conteúdo. O critério estabelecido para a organização do grupo formativo baseou-se no convite (APÊNDICE B) às estudantes-estagiárias da disciplina de Educação Musical do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM para realizar esses encontros, partindo da disponibilidade das mesmas. Para ingressar no grupo, as participantes foram convidadas por seu interesse em relação à educação musical no desenvolvimento do ES³⁵ e responderam uma entrevista semiestruturada³⁶ (ESE).

Na investigação-ação educacional, o papel do pesquisador é de “investigador ativo”, de sujeito que está junto durante todo o “processo de investigação, colaborando, descobrindo, interpretando e propondo alternativas de mudança para as situações opacizadas por condicionantes diversos” (BELLOCHIO, 2000, p. 165-166). Assim, o grupo constituiu-se de cinco participantes: Ana, Bia, Carol, Dani³⁷ e Daffny, sendo 02 (duas) estudantes-estagiárias na EI, 01 (uma) estudante que ainda realizaria o ES em semestre subsequente, 01 (uma) professora atuante na EI e 01 (uma) professora de Música, respectivamente.

Diante do exposto, entendo que

[...] essa diversidade é vista pelos integrantes do grupo como um aspecto positivo, pois eles conseguem se organizar na diversidade, vivenciando trocas valiosas e produtivas. (...) Assim, vê-se no grupo um lugar que agrega e (res)significa olhares e pontos de vista. (OLIVEIRA, 2011, p. 185).

Dessa forma, cabe ressaltar que um dos intuitos era formar um grupo de formação musical que potencializasse a presença da Música nos planejamentos de ES pois logo as participantes seriam estudantes-estagiárias da disciplina de Educação Musical. Porém, ao nos depararmos com a procura de uma professora atuante, nosso pensamento foi não limitar, mas, incluir. Assim, após conversar com as participantes,

³⁵ Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C e D) – exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, o qual aprovou e registrou a pesquisa sob o nº 36822720.1.0000.5346 (APÊNDICE E).

³⁶ As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em duas partes: a primeira individualmente, através do encaminhamento de um arquivo por e-mail às participantes, e a segunda por meio de uma conversa coletiva, presencialmente, realizada no primeiro encontro do grupo.

³⁷ Destaco que os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar o anonimato das participantes.

a professora atuante passou a fazer parte do grupo. Percebe-se dessa forma, que a diversidade no perfil das participantes foi um ponto positivo mobilizador de discussões e diálogos.

4.1.4 Planejamento das práticas e do espaço dos Encontros Formativos em Educação Musical

As proposições de cada encontro foram sendo pensadas, organizadas e planejadas colaborativamente com o grupo formativo, tendo como eixo central o planejamento musical no contexto da EI e AI, no ES. Através dessas proposições e problematizações, partimos das reflexões e análises, coletiva e individual, tendo o diálogo como alternativa para potencializar as práticas musicais das estudantes-estagiárias. O intuito foi investigar “suas próprias práticas educativas e o entendimento de tais práticas, assim como as situações em que são praticadas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191).

Com o aprofundamento dos diálogos, foram sendo definidos e estruturados os passos, que se construíram e conduziram as discussões em cada encontro, tendo em vista os diferentes níveis de formação e compreensão de expressões e especificidades da área da Música. Os Encontros Formativos em Educação Musical foram compostos por 06 (seis) sessões entre outubro e dezembro de 2019, com duração média de 1 hora e 40 minutos. O quadro, abaixo, resume a organização de cada encontro.

Quadro 6 - Encontros Formativos em Educação Musical

(continua)

AULA	HORÁRIO	TEMÁTICAS	PROPOSIÇÃO
Encontro 1 19/10/2019	10h 05min – 11h 53min	*Música na Escola de Educação Básica *Vivências e experiências: formação musical das participantes	*Discussões iniciais: planos e propostas *Diálogos sobre Música e nossas relações
Encontro 2 08/11/2019	19h 15min – 21h 40min	*Práticas Musicais e Planejamento no contexto do Estágio Supervisionado	*Diálogos sobre Música nos planejamentos de ES (estruturação, registros, repertório, avaliações)

Quadro 6 - Encontros Formativos em Educação Musical

(conclusão)

Encontro 3 09/11/2019	10h – 11h 46min	*Materiais criativos: possibilidades metodológicas para Educação Musical	*Discussões acerca de referenciais: possibilidades didáticas e metodológicas
Encontro 4 23/11/2019	10h 10min – 11h 54min	*Processo educativo: Educação Musical no Estágio Supervisionado	*Discussões sobre as práticas desenvolvidas no ES; *Registro Criativo: Mapa Mental
Encontro 5 30/11/2019	10h – 11h 51min	*Repertório Musical: canções conhecidas e novas possibilidades	*Diálogos acerca da construção de repertório musical
Encontro 6 04/12/2019	19h 20min– 21h 30min	*Construção de instrumentos musicais, a partir de materiais alternativos *Encerramento	*Construção de instrumentos alternativos com o foco na composição de recursos e possibilidades que contribuam nas futuras práticas desenvolvidas *Reflexões sobre a constituição e participação do grupo formativo e suas contribuições

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Cada encontro foi construído com objetivos que se modificaram conforme as demandas e as proposições dialógicas do grupo. A dinâmica das práticas desenvolvidas teve o intuito de potencializar articulações teórico-práticas entre a disciplina de Educação Musical e o ES, além de acompanhar, compartilhar, mediar e fazer proposições práticas. As propostas desenvolvidas na disciplina de Educação Musical e as práticas realizadas no grupo formativo mostraram-se semelhantes em vários momentos pois, ambas, compartilharam de um mesmo propósito: a formação musical e pedagógico-musical das estudantes participantes da pesquisa.

A estrutura das propostas abordadas nos encontros formativos foi fundamentada em referenciais e práticas desenvolvidas durante a disciplina de Educação Musical, complementando-se com ideias de educadores musicais e metodologias ativas, com base nas obras produzidas por Tereza Mateiro e Beatriz Ilari: “Pedagogias em Educação Musical” (2011) e “Pedagogias brasileiras em Educação Musical” (2016). Também foram estabelecidas pelo grupo propostas centrais e práticas musicais como canções simples de pequenas tessituras, melodias e com letras repetitivas, sendo em sua maioria retiradas de materiais didáticos e referenciais voltados à educação musical infantil, como Brito (2019, 2003); Kebach (2018); Almeida (2014); Ponso (2011); dentre outros.

Para compreender o objetivo de cada proposição, foi essencial a discussão dos conteúdos musicais e pedagógico-musicais que envolviam cada prática. Dessa forma, foi possível aproximar as fronteiras entre o fazer musical e as expressões teóricas específicas da área.

As mediações virtuais antecederam os encontros presenciais, tendo como centralidade dialogar e discutir questões acerca das reflexões e problematizações de práticas e ações realizadas nos encontros presenciais. Cabe ressaltar que, nesse contexto, as utilizações das tecnologias digitais tiveram por finalidade somar pedagogicamente sobre as práticas desenvolvidas pelo grupo formativo. Esse apoio pedagógico consiste em “recursos contemporâneos dinâmicos e interativos que se diferenciam da linearidade e do caráter estático do material textual tradicional” (CUERVO, 2012, p. 63).

Em relação ao espaço físico dos encontros presenciais, como já mencionado, foi estabelecido como *lócus* o LEM. A disposição das cadeiras foi em torno da mesa a qual ficava posicionada no centro da sala, com intenção de aproximar as participantes. Essa disposição das cadeiras nos permitiu um contato mais próximo e constante, revelando-se eficiente na perspectiva de interações e de compartilhamento além de permitir uma melhor discussão das questões norteadoras da prática docente no ES e da articulação com os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Educação Musical.

Figura 9 – Laboratório de Educação Musical da UFSM



Fonte: Acervo pessoal (registros fotográficos feitos pela pesquisadora, 2019).

4.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: PRODUÇÃO DOS DADOS

Compreendendo as estudantes-estagiárias como “investigadoras de sua prática, parceiras de trabalho e propondo um refletir coletivo e constante” (MARASCHIN, 2006, p. 77) organizamos um grupo de trabalho. Nesse movimento, dialogamos e articulamos observações e participações registradas nas disciplinas que antecedem o ES além dos encontros do grupo formativo em Educação Musical. Tudo isso ocorreu por meio dos seguintes instrumentos:

a) **Entrevista semiestruturada:** a ESE foi utilizada no primeiro encontro, a fim de investigar o perfil das estudantes-estagiárias participantes, com relação a alguns dados referentes às possibilidades formativas e seus interesses em participar deste grupo de formação (APÊNDICE E).

b) **Diário:** o diário foi dividido em dois momentos: Diário das Participações e Observações nas Disciplinas (DPOD) e Diário dos Encontros Formativos (DEF). Esses registros proporcionaram conhecimentos acerca das práticas musicais realizadas nos espaços formativos como forma de pensar e repensar as práticas vivenciadas, refletindo criticamente sobre os processos construídos ao longo dessa investigação. Cabe ressaltar que não houve sistemática a ser seguida, sendo uma possibilidade de aproximação das estudantes-estagiárias, observando e acompanhando as discussões e ações musicais propostas nas disciplinas.

c) **Problematizações:** estruturaram-se a partir das discussões e dos diálogos compartilhados, que versavam sobre as experiências e dilemas apresentados pelas participantes ao longo da investigação-ação. As problematizações foram utilizadas como ponto central das discussões e reflexões, sempre resgatando questões importantes que permeavam a investigação.

c) **Registros Visuais e Sonoros:** para os “registros visuais e sonoros”³⁸ das práticas produzidas, ao longo dos encontros presenciais, foi utilizado o recurso de um aparelho celular para gravação dos áudios e para registros fotográficos.

Destaca-se que ao longo das ações realizadas, foram escritas notas de campo, as quais, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 150), constituem-se num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Tais notas apresentaram ideias

³⁸ A esse respeito, ver Bellochio (2000, p. 182).

gerais das observações das ações realizadas com as participantes envolvidas nesta pesquisa. Com essas observações, foi possível fazer emergir reflexões para os questionamentos visados. Assim, através dos instrumentos metodológicos e com a utilização dos procedimentos referidos, foi realizado o estudo e a análise dos dados obtidos.

Como movimento de aproximação, inicialmente, fez-se o entrelaçamento dos dados produzidos nas participações e observações nas disciplinas de “Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria (MEN 1175)” e “Educação Musical (MEN 1180)”, registrado no DPOD. Em continuidade, foi realizada a aproximação entre a ESE com o DEF, cruzando os aspectos comuns entre as perspectivas e as ações no grupo formativo. Posteriormente, realizou-se o entrelaçamento dessas informações na busca de identificar características e aspectos que perpassavam os espaços formativos dessa investigação. Por fim, com base nessas aproximações, foi sistematizado e organizado um esquema com o intuito de identificar eixos centrais das discussões, os quais posteriormente resultaram nos ciclos de análise.

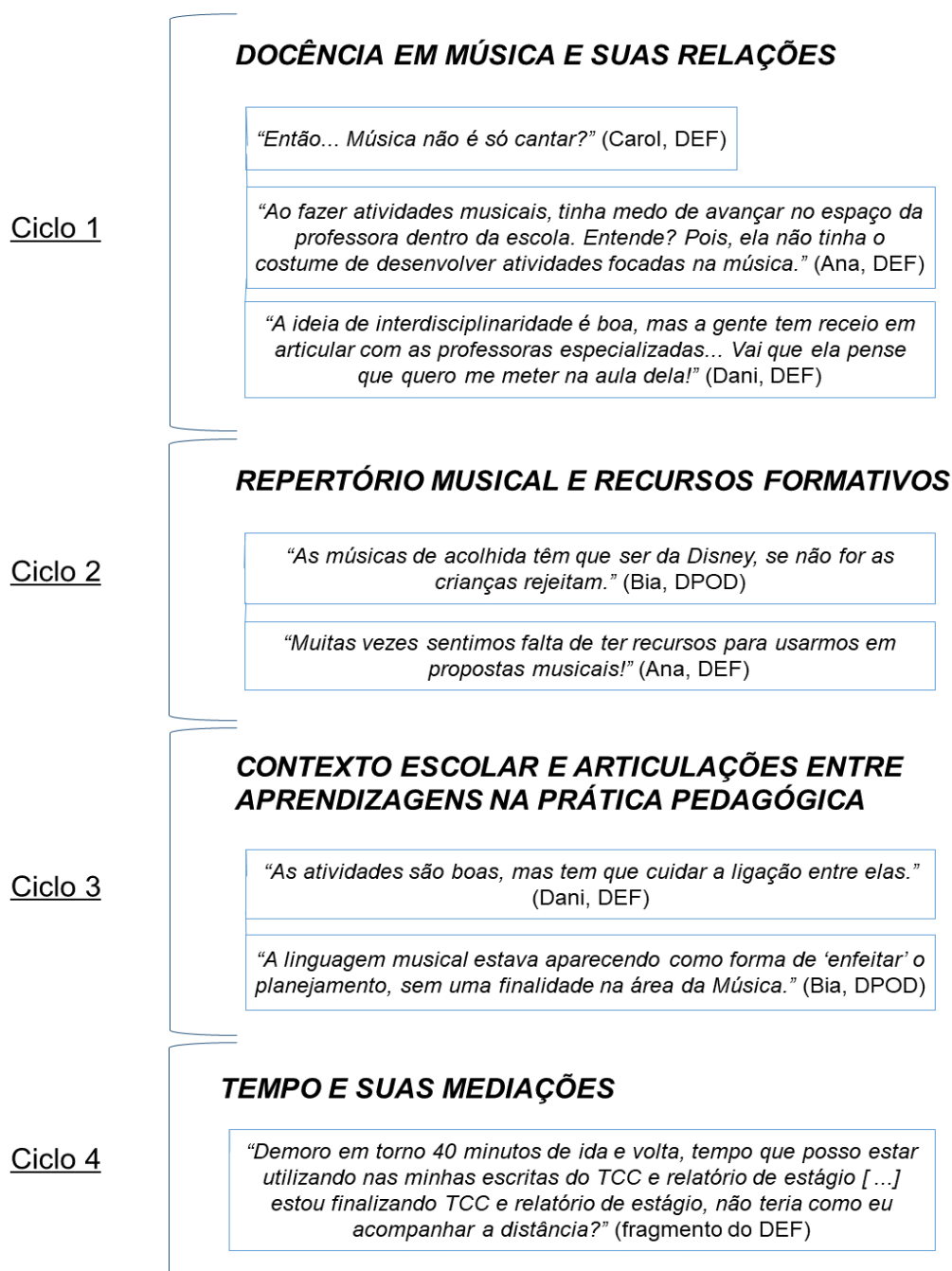
A análise dos dados produzidos foi sendo realizada juntamente com o desenvolvimento da investigação. O movimento da pesquisa me pareceu possível através de um olhar de “Ciclos Dilemáticos” que se constituíram a partir dos movimentos da investigação-ação educacional. A expressão “ciclos” refere-se a um encadeamento de movimentos cíclicos que se renovam constantemente.

Os ciclos significam e representam o entrelaçamento espiralado de problematizações [dilemas] que gradativamente forma compondo o processo de trabalho investigativo e ampliando compreensões acerca de questões problemáticas que derivavam da estrutura temporal do processo de investigação (BELLOCHIO, 2000, p.228).

Diante disso, o termo “Ciclos Dilemáticos”, proposto nessa investigação, foi construído e constituído considerando o conceito de “ciclos problematizadores”, desenvolvidos por Bellochio (2000) e de “dilemas”, desenvolvidos por Zabalza (2004).

A partir dos movimentos da investigação-ação educacional, foram constituídos quatro ciclos dilemáticos: (1) Docência em Música e suas Relações; (2) Repertório Musical e Recursos Formativos; (3) Contexto escolar e articulações entre aprendizagens na prática pedagógica; (4) Tempo e suas mediações.

Figura 10 - Ciclos Dilemáticos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A constituição dos ciclos dilemáticos representa a busca em contribuir nas transformações do modo de pensar e de abordar os dilemas vivenciados durante a atuação docente em Música das participantes. A partir deles, temos possibilidades de criar problematizações, discussões e reflexões as quais podem ser compartilhadas nos encontros formativos, sobre o qual se relaciona o próximo capítulo.

5 ENCONTROS FORMATIVOS E OS CICLOS DILEMÁTICOS

Os dilemas vivenciados e compartilhados no grupo apresentaram-se como disparadores de problematizações e reflexões acerca da prática docente em Educação Musical. A partir das relações entre o grupo, foi possível perceber que tais dilemas mostraram-se como ponto comum entre as participantes e isso os tornou referência para a construção conjunta de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Dessa forma, ao longo dos diálogos, foram presenciados constantes momentos de questionamentos e constatações relacionadas à prática docente, tais como: “será que meu planejamento vai dar certo?”, “como posso elaborar matérias que ajudem nas práticas desenvolvidas em aula?”, “será que os alunos colaborarão com as propostas?”, “de que maneira avaliarei as práticas desenvolvidas?”, “agora que percebi o sentido dos textos estudados no início do semestre!”, “precisei buscar conhecimento dos conteúdos da turma para me sentir segura em desenvolvê-los”, “discutir questões como a ‘indisciplina dos alunos’, contribuiu para minha prática em sala de aula”. Além disso, houve questões a serem consideradas, trazidas pelas estudantes, tal como na fala a seguir, de uma estagiária que relata um questionamento feito por uma das crianças no ES: “Por que música se ninguém está ouvindo?” (fragmentos retirados do DPOD).

A partir das narrativas compartilhadas, constatei que,

[...] basicamente, eram permeados pelos dilemas vividos. Suas falas, na maioria das vezes, iniciavam com algum entrave, dificuldade encontrada durante a prática docente. No entanto, no decorrer de seus relatos, elas finalizavam com propostas de superação e reflexões sobre o experienciado (DOPD, 06/05/2019).

Corroborando com a perspectiva proposta por Zabalza (2004, p. 19), os dilemas podem ser compreendidos como

[...] constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.

Os dilemas trazidos pelas estudantes versavam sobre as ações desenvolvidas no contexto de ES. Nesse contexto, esses dilemas são decorrentes de suas reflexões

acerca dos acontecimentos experienciados, os quais envolvem a tomada de decisões, do que é esperado e o que é possível no momento da ação docente. Para Zabalza (2004, p. 128), os dilemas constituem-se como “ponto de encontro entre o saber e o fazer docentes, entre a experiência pessoal e a experiência profissional dos professores”. Assim,

[...] muitos dos dilemas trazidos estavam relacionados à gestão escolar, sistemática proposta pela professora referência, perfil das turmas, aporte teórico para desenvolver e articular conteúdos específicos, dentre outros; além de dificuldades encontradas na vida pessoal e acadêmico-profissional das estudantes (DOPD, 24/06/2019).

Essa dicotomia entre os dilemas da vida pessoal e os da vida acadêmico-profissional constituem a trajetória dessas estudantes, pois não é possível separar os dilemas pessoais dos vividos durante a docência (ZABALZA, 2004, p.23). Assim, surgem preocupações, tensões, angústias, medos, dificuldades, dentre outros, que envolvem diferentes aspectos da prática pedagógica. É nesse contexto que os dilemas relacionados à prática docente em Educação Musical aparecem.

Diante disso, passou-se a observar quais os dilemas e quais as situações dilemáticas que conduzem as escolhas nas ações e atuações docentes nesse contexto. Para tanto, partiu-se da perspectiva que considera “os dilemas, como ferramentas conceituais para a análise das atuações docentes”, visto que “se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar” (ZABALZA, 2004, p.19). Assim, fez-se a opção em analisar os ciclos dilemáticos que se constituíram ao longo dos encontros formativos, definindo-os como “fio condutor” nas discussões e nos movimentos da investigação-ação, tanto no grupo formativo como nas propostas desenvolvidas na disciplina de Educação Musical.

Cabe destacar que alguns dilemas transcenderam à atuação docente em Música no ES. No entanto, são apresentados diálogos que estiveram intrinsecamente relacionados com os dilemas musicais vivenciados e as temáticas planejadas pelo grupo, assim constituindo-se os ciclos dilemáticos a partir das narrativas compartilhadas.

5.1 DOCÊNCIA EM MÚSICA E SUAS RELAÇÕES

O processo de realização do ES é uma etapa que envolve relações entre estagiária, professora-referência e orientadora de estágio. Esse convívio é permeado por constantes aprendizados e desafios, frente às situações dilemáticas vividas. Isso dispara discussões e problematizações acerca da atuação docente e, nesse caso, permite reflexões sobre o processo da construção docente em Música, visto que a docência se constrói a partir das experiências e relações humanas. Assim, o primeiro ciclo dilemático constituiu-se como a “Docência em Música e suas relações”, sendo caracterizado pelas relações decorrentes da realização do ES e da atuação docente em Música.

Para entender essas relações e como elas influenciam nas práticas musicais, foi proposta a elaboração de mapas conceituais, como forma de representar, registrar e relacionar as discussões e reflexões derivadas dos espaços formativos. Assim, por meio das relações e dos mapas conceituais construídos, são apresentadas as participantes Ana, Bia, Carol e Dani.

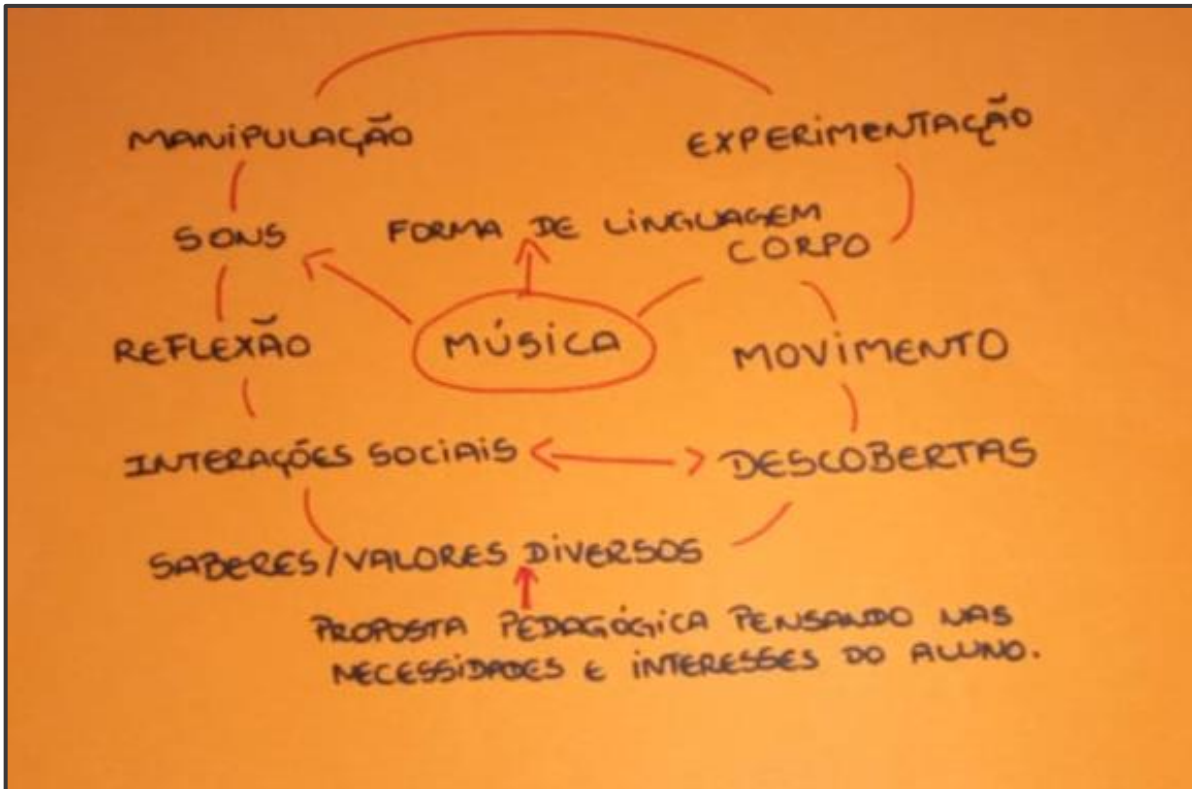
Figura 11 – Criação de mapas conceituais



Fonte: Encontro Formativo, dia 23/11/2019. (registro fotográfico feito pela pesquisadora).

Ana

Figura 12 – Mapa Conceitual: Ana



Fonte: Mapa conceitual construído por Ana (registro fotográfico feito pela pesquisadora, 2020).

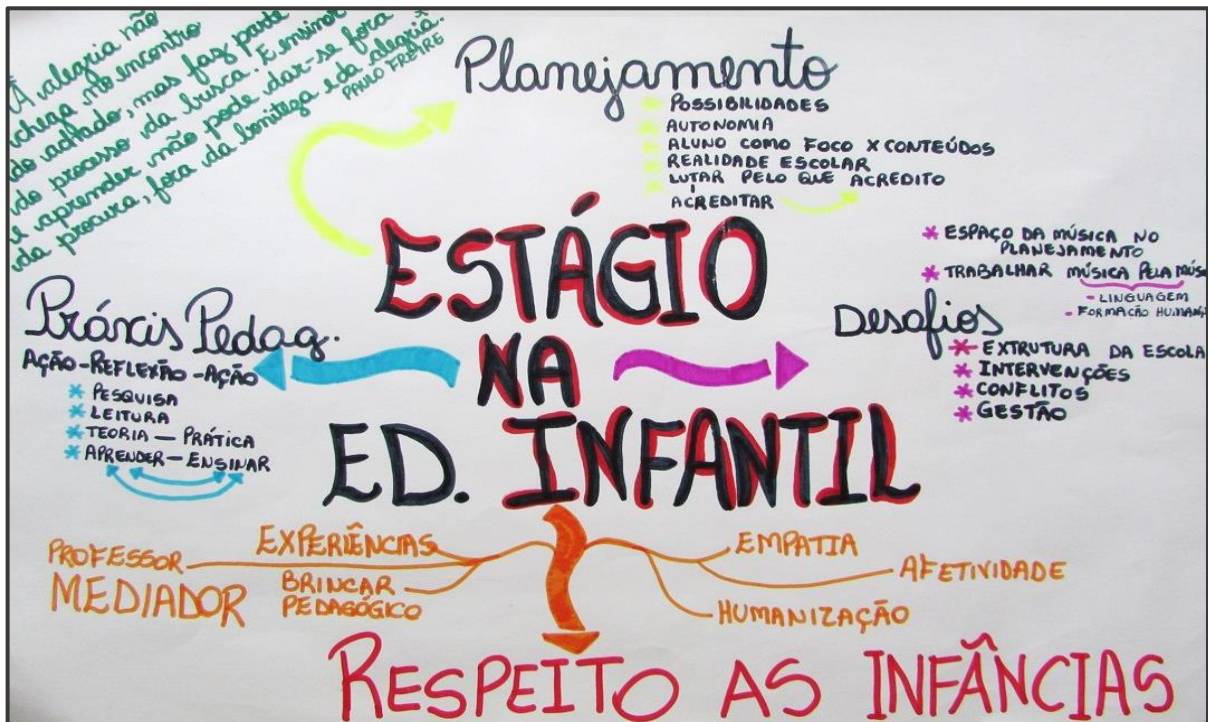
Lembro muito pouco da minha relação com a Música durante minha infância. A recordação que tenho é da minha mãe escutando Raul Seixas, Belchior, Clara Nunes, Elis Regina, algumas músicas gaúchas no seu toca-disco. E também na sua coleção de vinil das escolas de samba, ela comprava sempre (ESE).

Ana tem 44 anos de idade, é casada e tem cinco filhos. Coursou o magistério e atualmente é estudante/estagiária do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Dedicou parte de sua vida a “administrar a família”, mas sempre teve o “desejo de estudar e lecionar para crianças” (ESE).

Na escola de EB, revela “não me lembro de ter sido trabalhado Música nos anos iniciais” (ESE), mas ao ingressar no quinto ano passou a participar do Coral da escola, estendendo sua participação até o oitavo ano. “Eu participava e gostava muito!” (ESE). Compartilhou também que “não tenho experiência na docência. O ES será meu primeiro contato” (ESE).

Bia

Figura 13 – Mapa Conceitual: Bia



Fonte: Mapa conceitual construído por Bia (registro fotográfico feito pela pesquisadora, 2020).

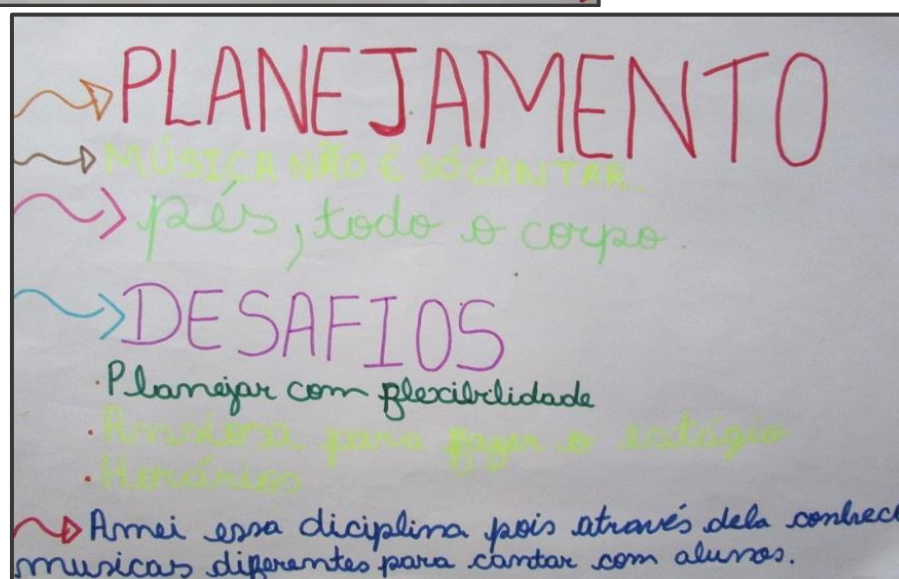
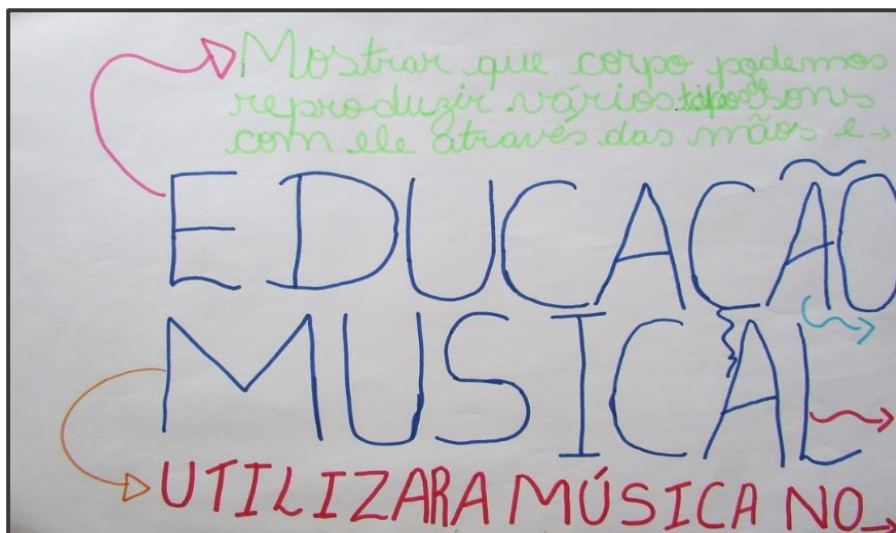
Lembro-me que eu, meu irmão e minha mãe sentávamos no chão e cantávamos essa música [a formiguinha], fazendo os gestos. Ríamos muito, pois a mãe sempre terminava a música nos fazendo cócegas. Na creche também cantávamos muito ela (ESE).

Bia tem 20 anos de idade, é solteira e mora sozinha. Atualmente é acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Em 2014, formou-se no Curso Normal e trabalhou na área da Educação durante três anos. Comentou que escolheu essa profissão pois “acredita na Educação” e procura fazer parte desse contexto na busca de contribuir com suas ações, enfatizando ao final: “amo minha escolha, amo minha profissão” (ESE).

No contexto escolar, salienta que foi somente no Ensino Médio que a Música “começou a fazer mais sentido”, visto que passou a “a ser mais seletiva, e a partir daí, quando era possível eu escolher a música que iria ouvir, escolhia não apenas pelo estilo musical, mas principalmente pela letra/mensagem que a música traz consigo” (ESE).

Carol

Figura 14 e 15 – Mapa Conceitual: Carol



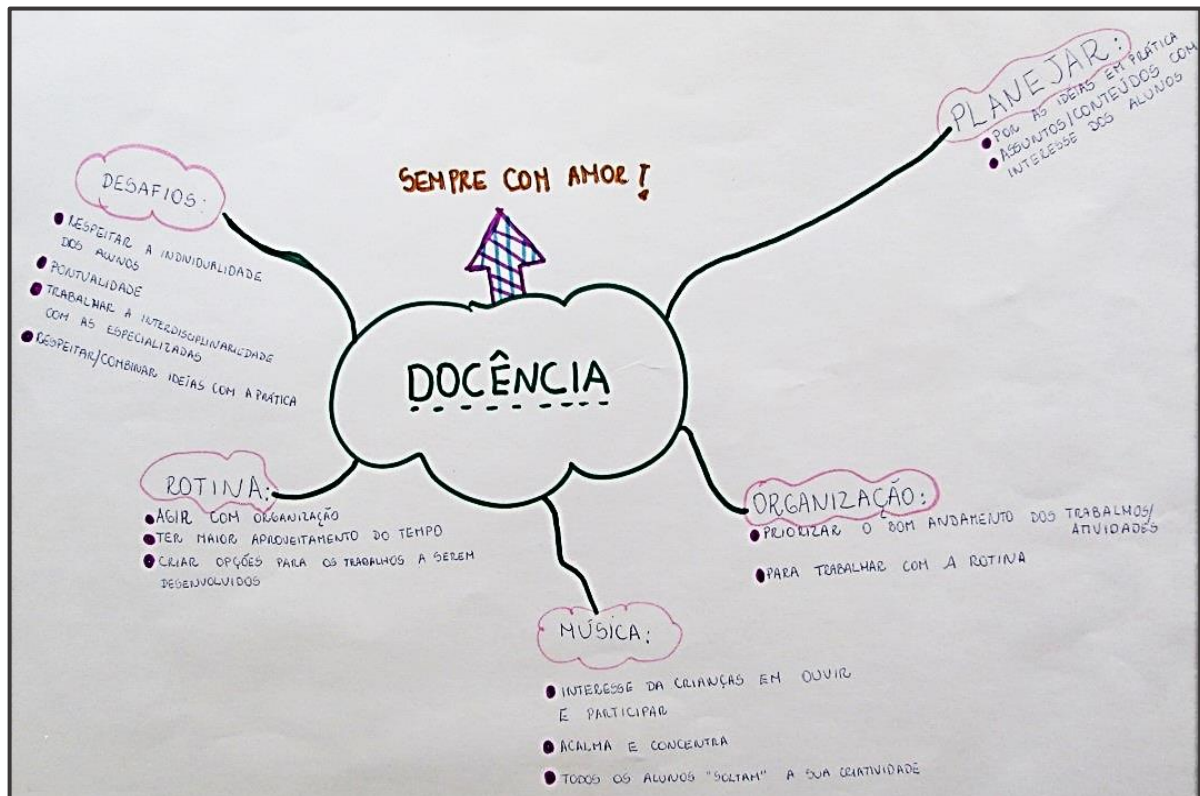
Fonte: Mapa conceitual construído por Carol (registro fotográfico feito pela pesquisadora, 2020).

Tenho ótimas lembranças da Música em minha infância. Praticamente todas as brincadeiras sempre envolviam músicas. Eu me lembro de brincar de roda, jogos com mãos, além de criar 'shows' com minhas músicas favoritas (ESE).

Carol tem 25 anos de idade, é solteira e mora com os pais. É acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Revela seu desejo em desenvolver propostas musicais no ES, que será realizado no próximo semestre. Apesar de ser tímida, comentou que “a Música me ajuda a comunicar com as crianças”, e que ao realizar “propostas musicais me sinto mais confiante” (ESE).

Dani

Figura 16 – Mapa Conceitual: Dani



Fonte: Mapa conceitual construído por Dani (registro fotográfico feito pela pesquisadora, 2019).

A Música esteve muito presente na minha infância. Principalmente quando minha família se reunia para o churrasco aos domingos. Lembro-me de canções de Elis Regina e Belchior... trilha sonora desses momentos! (ESE).

Dani tem 44 anos de idade, é solteira e tem 2 filhos. Coursou o magistério e, em seguida, ingressou no curso de Direito. Após sua conclusão, prestou vestibular e cursou Pedagogia, pois “sempre tive o desejo de ser professora” (ESE).

Atualmente é professora da Educação Infantil. Em sua narrativa, compartilha que mesmo já atuando na escola, sempre tenta envolver-se em formações que contribuam em suas aulas. Em relação à participação nos encontros formativos, destaca o seu desejo de “agregar conhecimentos sobre musicalização e desenvolver em sala de aula”, além de “inserir esse aprendizado no planejamento das aulas” (ESE).

As relações entre as participantes foram construídas ao longo dos encontros formativos, através de um processo dialético. Essa proximidade mostrou-se como um ponto positivo e potente para as discussões e reflexões acerca das temáticas propostas pelo grupo. Dessa forma, criou-se, uma “atmosfera” de busca e de cumplicidade, em que o diálogo e a trocas de vivências e experiências foram constantes.

Partindo dessa perspectiva, entende-se essas relações como implicações que representam a busca de transformações e/ou potencializações das práticas musicais docentes, visto que “[...] *grupos* se constituem por pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si. Além deste objeto coletivo, cada indivíduo possui suas significações particulares, fato que alimenta a dinâmica grupal” (OLIVEIRA et. al., 2010, p.135).

Através das ESE e dos encontros formativos, foi possível perceber que as participantes vivenciaram a Música, de modo não-formal e informal, durante sua infância. Assim, ao realizar a disciplina de Educação Musical, por meio de vivências formais, as estudantes-estagiárias se depararam com novas perspectivas em relação à Educação Musical.

Então... Música não é só cantar? (CAROL, DEF)

A expressão utilizada por Carol demonstra a percepção construída por ela em relação à Música no contexto escolar. Referencia a ideia de que para desenvolver práticas musicais na escola de EB, deve ser apenas através da voz e do canto. A participação na disciplina, durante o curso de Pedagogia/Noturno, apresentou-se como disparador e potencializador, conduzindo para um “mundo de possibilidades musicais” (Carol, DEF, p.4). Dessa forma, sua concepção em relação ao fazer musical foi transformada.

Nesse sentido, Ana e Dani comentaram que buscam evitar propostas musicais que utilizem a canto como eixo central, visto que consideram sua voz desafinada: “Eu disse para a prof. [professora referência]: o problema é minha voz. Mas, eu canto com minha voz... Eu disse que é horrível, mas fazer o quê?!” (DEF, p. 05).

O dilema relacionado à utilização da voz como condutora das aprendizagens musicais está atribuído ao fato de considerar que, por não terem estudado as “especificidades” musicais, as estudantes-estagiárias acham que não sabem cantar

ou que cantam desafinado. Diante disso, foi proposto o desenvolvimento de práticas que envolvessem a voz juntamente com o corpo, jogo e brincadeira, na busca de superar essa barreira criada com relação às suas vozes e em como o outro a percebe.

A pretensão não é de aprofundar conceitos de afinação e desafinação em seus aspectos biológicos e neurológicos, mas trazer algumas reflexões que possam auxiliar na superação de preconceitos com relação a esses temas, enraizados e trazidos aprioristicamente em muitas práticas escolares que partem do pressuposto da desafinação como algo maior que a própria afinação (BELLOCHIO, 2011, p. 63).

Por outro lado, Carol considera como entrave propostas musicais que envolvam a expressão corporal: “Mas tenho vergonha de fazer! As crianças comentam” (CAROL, DOPD, p. 26). A dificuldade apresentada por Carol provocou a reflexão sobre a possibilidade de desenvolver práticas que contribuíssem para a superação dessa barreira. Assim, através do compartilhamento de suas angústias e inseguranças, foi iniciado um trabalho voltado à desconstrução de visão de julgamento das crianças.

Nesse momento, presenciamos as contribuições que um grupo formativo colaborativo proporciona uma vez que, através das relações construídas, potencializa e busca, de forma coletiva, a superação dos dilemas vivenciados na docência em Música, mesmo que esse dilema não seja comum a todas as participantes.

Ao fazer atividades musicais, tinha medo de avançar no espaço da professora dentro da escola. Entende? Pois, ela não tinha o costume de desenvolver atividades focadas na Música.

(ANA, DEF)

Outro aspecto revelado foi acerca das relações entre estudantes-estagiárias e as professoras-referência, em particular, associadas à experiência vivida por Ana em sua atuação no ES. Ao compartilhar dilemas que versavam sobre a ausência de prática musical por parte da professora-referência, a estudante-estagiária demonstrou sua preocupação em respeitar o espaço dessa professora, suas escolhas, além de inseguranças que surgiram ao desenvolver propostas musicais como centralidade em seu planejamento de estágio.

Essa é, do ponto de vista do enfoque de dilemas, uma questão fundamental. Geralmente, a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve em termos de enfrentamento de dilemas ou “espaços problemáticos”. O ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas, repleta de conflitos internos que são impossíveis de resolver e entorpecida em seu desenvolvimento por contradições essenciais entre seus próprios objetivos. (ZABALBA, 2004, p. 21).

Diante disso, a partir da fala de Ana, foi possível entender seu receio em desenvolver a Música no contexto do ES, visto que não era uma prática que a professora-referência realizava. A manifestação dessas “carências formativas com relação à educação musical na formação inicial das professoras que exercem a docência” (STORGATTO, 2011, p. 50), apresentam-se como dilema na construção dos planejamentos musicais no ES.

Em outro momento, Ana novamente comenta suas dificuldades em propor práticas musicais em suas ações no ES, enfatizando que a professora-referência “não gosta que tenha barulho e sujeira” (ANA, DEF, p. 10). Compartilhando essa narrativa, entendemos que seu intuito foi de expor às participantes que é possível propor práticas diferentes e superar alguns entraves que podem surgir ao longo desse processo: “[...] no final as crianças adoraram fazer a atividade. E o barulho e a sujeira faz parte do pedagógico! A professora também ficou animada e viu que é tranquilo” (ANA, DEF, p.10).

Neste sentido, é possível perceber que, por vezes, as participantes têm o sentimento de “arriscar” e confiar em suas crenças e concepções. No entanto, ao abordarem a prática musical, elas não têm a mesma reação. Não arriscam e sentem-se inseguras em desenvolver a Música como área de conhecimento.

Diante disso,

[...] as alunas têm vontade, mas têm medo e se sentem inseguras em trabalhar com essa área. Acredito que a insegurança perpassa o processo de formação acerca da música no curso de Pedagogia que, muitas vezes, é insuficiente para que as graduandas adquiram segurança e confiança no trabalho com a música, podendo visualizar e organizar estratégias de trabalho nessa área. (WERLE, 2010, p. 80-81).

Por isso, entende-se a importância do acesso à formação musical ao longo do curso de Pedagogia, visto que

[...] com trabalhos estruturados, ativos e reflexivos, junto ao curso de Pedagogia, os profissionais da educação podem ampliar seus conhecimentos musicais e posicionar-se, de modo ativo e crítico, em relação ao ensino de Música na escola, entendendo-o em contexto sócio-educacional mais amplo de escolarização. (BELLOCHIO, 2000, p. 364)

No decorrer dos encontros, as discussões frequentemente apontavam questões sobre as inter-relações entre a Música e as outras áreas do conhecimento.

A ideia de interdisciplinaridade é boa, mas a gente tem receio em articular com as professoras especializadas... Vai que ela pense que eu quero me meter na aula dela! (DANI, DEF)

Diante dessa manifestação, entendemos o dilema de relacionar, articular e dialogar com as professoras especialistas, visto que, por vezes, as estudantes-estagiárias se sentem despreparadas para desenvolver a Música, com seus conteúdos, especificidades, objetivos, etc. Também, faz-se necessário destacar que as mesmas estão em um processo inicial de docência, o que, por vezes, mostra-se como um dilema, quanto às proposições em que se sentem à vontade em compartilhar e às maneiras pelas quais podem ser realizadas suas ações docentes. Assim, entendemos que

Para que exista esse trabalho colaborativo, porém, é essencial que o professor de anos iniciais tenha, durante sua formação, contato com conhecimentos musicais. Assim, poderá compreender o trabalho realizado pelo licenciado em Música e propor formas de envolver este trabalho em suas próprias práticas docentes com os alunos. (WEBER, 2018, p. 43).

Mesmo com essa dificuldade, constatou-se o desejo da construção docente de forma compartilhada e colaborativa com a professora de Música. Provavelmente, este seja um diferencial, o fato de Dani poder compartilhar sua atuação com Música juntamente com a professora especialista. Entretanto, o fato de “respeitar o espaço da Música” (DANI, DEF, p.13) mostra-se como contribuir na escolha por “evitar” práticas que desenvolvam a Música como conteúdo. Neste sentido, Bellochio (2000) defende a relevância do trabalho compartilhado entre a professora-referência e a professora de Música. Também nesse sentido, Figueiredo (2005, p. 27) observa que

Os professores dos anos iniciais não serão substitutos dos professores de música. Muito pelo contrário, serão aliados neste processo de construção de uma nova perspectiva para a música na educação. Longe de ocuparem o papel dos educadores musicais, eles estarão contribuindo para que a música esteja mais presente nos anos iniciais, que são a base para os demais períodos escolares. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Portanto, “[...] a vertente ‘relação’ continua se mantendo como um aspecto dilemático, seja qual for o nível em que a gente se encontre como professor” (ZABALZA, 2004, p. 128). Assim, a busca por superar esse dilema através do diálogo entre as professoras, com o intuito de “[...] proporcionar trabalho em conjunto, de forma integrada e colaborativa com o professor especialista em Música, com vistas a inserir a área no ambiente escolar de forma expressiva, promovendo um ensino significativo e contextualizado aos educandos” (OESTERREICH, 2010, p.48).

Diante disso, a constituição de um espaço formativo musical participativo e colaborativo, durante o processo de desenvolvimento do ES, mostrou-se como *lócus* potente para a construção da docência em Música, contribuindo com os diálogos e trocas de experiências docentes, comungando com diferentes perspectivas e aproximando-se por meio dos dilemas compartilhados e das relações construídas no grupo formativo.

5.2 REPERTÓRIO MUSICAL E RECURSOS FORMATIVOS

Desde o primeiro encontro, foi perceptível que o grupo tinha uma preocupação: Quais canções trabalhar? Que repertório musical escolher? Entendemos que a constituição de um repertório musical é “um material/instrumento importante na construção dos planejamentos e nas práticas docentes” (MOREIRA; SOUZA, 2018, p. 02). Então, decidimos compor de forma coletiva um repertório musical, o qual fosse acessível e potencializasse as propostas musicais a serem desenvolvidas no contexto do ES.

O repertório musical desenvolvido foi constituindo-se ao longo dos encontros, principalmente nas práticas realizadas na disciplina de Educação Musical. Canções que remetiam a vivências, experiências e recordações, mostraram-se como condutoras de propostas musicais específicas da área, reduzindo preocupações e receios em relação ao fazer musical e em relação à prática musical em grupo.

Figura 17 - Constituição de Repertório



Fonte: Registro fotográfico pela pesquisadora (09/11/2019).

Frente às discussões acerca das canções escolhidas, Bia e Ana compartilharam narrativas que expressavam a necessidade de desenvolver propostas práticas com as canções escolhidas, como forma de experienciar e internalizar as canções através da vivência musical:

Bia: Acho que para cada encontro dá para trazer músicas diferentes... Fazer as práticas com as músicas!

Ana: Isso! Eu gravo mais fazendo. Se me entregar um papel com a proposta eu não lembro!
(DEF, p.04)

Ao observar essas falas em relação ao repertório musical, foi possível constatar que as canções que desenvolviam dinâmicas e o corpo/movimento ao mesmo tempo contribuíram na inserção de propostas musicais e pedagógico-musicais na prática docente das participantes. Nesse sentido, a escolha do repertório atuou como um dispositivo que potencializou a abordagem de canções, fortalecendo a participação e o interesse nas propostas.

Tem música que eu aprendi agora que eu nunca ouvi! (...) Levei música que a gente faz por aqui sabe? A do trenzinho, do tomate que eles não conhecem, algumas músicas que eles nunca ouviram... E aí as crianças me falaram: "Prof. ensina para a prof. ..." (BIA, DEF, p. 02).

A partir dos diálogos, também surgiram discussões que versavam sobre o desinteresse das crianças em relação às escolhas do repertório musical. Em uma de suas falas, Ana expôs seu dilema acerca da mudança do repertório e de como essa ação poderia desagradar às crianças. Isso pode ser observado na transcrição a seguir:

As músicas de acolhida têm que ser sempre da Disney, se não for as crianças rejeitam. (Ana, DPOD)

Essa narrativa remete à reflexão sobre a articulação entre o repertório que as crianças trazem com o repertório proposto pelas participantes. Saber que as crianças só querem ouvir um estilo de Música, fez com que Ana repensasse, naquele momento, sua escolha de repertório. Logo, para constituir repertório musical que conduza as ações docentes, é preciso ter em mente “[...] as contribuições que as próprias crianças trazem, o que não significa trabalhar apenas com as músicas veiculadas pela mídia” (BRITO, 2003, p. 94).

Neste sentido, Bia questiona sobre a canção de roda “Atirei o pau no gato”:

Bia: Deixa eu te perguntar uma coisa? Lá, por exemplo, eu cantei uma vez a música do ‘Atirei o Pau no Gato’, que para mim é uma música da infância que não tem nada a ver com maltrato aos animais. Mas, daí, meu Deus hoje é tudo politicamente correto não pode nada! Tem que cantar: ‘não atirei o pau no gato-to’.

Dani: Lá na escola eles pedem para evitar ou trocar por outra palavra.

Bia: Sim, mas disse que isso aí eu cantava na minha infância e eu nunca pensei em fazer mal aos animais!

Dani: As crianças não têm maldade, malícia! Isso é coisa de adulto (...) Quando tu canta ‘que atirou’, as crianças já dizem: ‘Né prof.? Que não pode judiar os animais?’ Eles já sabem, já dizem! Já tem a ideia que não pode, que é só na música (DEF, p. 03).

Apesar da dificuldade na escolha do repertório, as participantes estavam abertas a compartilhar e a expor suas perspectivas e concepções, na busca de conhecer e (re)pensar alternativas para contribuir para a superação desse dilema. As trocas no grupo formativo potencializaram a escolha do repertório, visto que este buscava contribuir com os futuros planejamentos e práticas musicais. Também foi fundamental a aproximação e compreensão de como esse repertório foi construído, pois o entendimento dessas escolhas conduz na elaboração das propostas musicais.

Dani: Na reunião pedagógica, estavam falando das músicas e daí disse: tá mas e as músicas que são do convívio das crianças, da casa das crianças? Porque os pais não escutam músicas infantis...

Ana: Sim, eles pedem para cantar! Nem sabem o que estão cantando...

Dani: Ai sugeri: não dá para fazer um repertório da escola? (...) Quer ouvir as música que o filho escuta, estão aqui! (DEF, p.03)

Assim, Moreira e Souza (2018, p. 08) apontam que

Outro critério para seleção de músicas é a preocupação com canções populares “adultizadas”. Tratando de um ambiente escolar, [...] onde questões morais e éticas tendem a ser construídas entre professores, alunos e escola. [...] Dessa forma, é preciso ter um diálogo com os alunos e trabalhar canções que atendam às necessidades de ambos, o qual se torna mais um critério para selecionar músicas para suas atividades.

Em outro diálogo, Bia referiu-se acerca do “preconceito” em utilizar canções infantis com o ritmo do *funk*, como se observa no fragmento abaixo:

As crianças lá no ... são bem musicais! Tem um canal (*youtube*), elas gostam do ..., tu já viu? Elas adoram!! Tem uma música que é uma batida de *funk*. Um dia desses ouvi com eles... E daí, apareceu a coordenadora da escola e disse: “não põe essa música”. Comentei que a letra é infantil, só a batida que é *funk*... Perguntei: “Por que ..., não dá para colocar essa música?” Respondeu que é “a batida, os pais acham que estão escutando *funk*”. Falei que é uma batida de *funk*, só que a letra é infantil e as crianças sabem cantar. “Mas evita!” Foi o que ouvi! (...) Ela está negando a cultura dela! (BIA, DEF, p. 03)

Esse relato associa-se à barreira cultural existente, relacionando-se a diferentes perspectivas sobre “quais canções escolher para compor o repertório a ser desenvolvido neste contexto?”. Diante disso, é possível perceber um senso comum de que a cultura do *funk* é imprópria para a sala de aula, de modo geral, e, particularmente, na EI, devido às letras pejorativas, e ao ritmo que está vinculado ao imaginário social, como um ritmo agressivo, que tem conotações sexuais, dentre outros fatores. No entanto, a questão central é: não poderíamos nos propor outros modos de olhar para essa cultura social e desconstruir determinadas visões, que têm estado arraigadas em nossas imaginações e vivências cotidianas? Para Moreira e Souza (2018, p.10),

[...] por mais que as professoras tentem dialogar/trabalhar com o repertório que os alunos trazem para escola, o qual vincula-se as suas realidades culturais e sociais e que por muitas vezes apresentam “palavrões” ou incitações à sexualidade precoce, cabe ao professor filtrar o que não dialoga com o contexto escolar e readaptar os seus planejamentos.

No que tange à escolha de repertório a ser desenvolvido no contexto do ES, destaco o diálogo entre Ana e Bia, a partir da problemática:

Daffny: Existe música que é para criança?

Bia: Acho que todas as músicas são para crianças. Acredito que não são só músicas infantis que podemos fazer com as crianças. Como da Palavra Cantada, que foram produzidas e pensadas para as crianças.

Ana: Eu acho que existem músicas que não são para crianças... Isso sim! Músicas que têm, não necessariamente a parte melódica, mas a letra da música não é adequada para essas determinadas faixas etárias. Existe “n” músicas que podem ser desenvolvidas com crianças... Tipo MPB. Pegar uma música da MPB, bacana, que poderia ser trabalhada com as crianças, que envolveria outras palavras, outras vivências para além daquela dela.

Bia: Ai eu penso assim: Tá, concordo contigo nisso, mas tu pega e trabalha MPB, legal, bacana. Só que, o contexto que a crianças está inserida, ela escuta *funk*. Ai tu vai priorizar um estilo ali, e aí começa a elitizar certos ritmos, estilos...

Ana: Eu dei um exemplo. Falei que algumas músicas não tem uma linguagem adequada. Poderia não ser *funk*. (DEF, p.05)

Nas falas de Ana e Bia, percebemos o quão é difícil constituir um repertório que contemple as diferentes perspectivas e apresente-se como “fio condutor” nos planejamentos em Música. Assim, a construção de repertório musical contribuiu na transformação e na superação de alguns dilemas compartilhados, além de potencializar a elaboração de inúmeras propostas e práticas musicais no contexto escolar. Considera-se que esse movimento durante o processo da investigação-ação educacional se tornou um importante passo para dialogar e refletir sobre a importância da escolha de repertório no planejamento em Música.

Além das reflexões acerca do repertório musical, questões relacionadas à utilização de recursos formativos se revelaram ao longo desse processo.

Muitas vezes sentimos falta de ter recursos para usarmos em propostas musicais! (ANA, DEF)

Esse sentimento, exposto por Ana, foi comungado e discutido entre as participantes, e está associado “a busca constante de recursos que lhe permitam trabalhar com elementos conhecidos e familiares” (ZABALZA, 2004, p.12). Assim, dentre as temáticas planejadas pelo grupo, consideramos necessária a abordagem de diferentes materiais didáticos e a construção de instrumentos sonoros.

Figura 18 - Construção de Recursos Formativos



Fonte: Registro fotográfico pela pesquisadora (04/12/2019).

O interesse por recursos formativos que contribuíssem na docência em Música proporcionou a reflexão sobre a real importância dada pelas estudantes-estagiárias a materiais que pudessem servir como modelo e/ou suporte, durante o desenvolvimento das propostas musicais. Para Dani, a construção de recursos é visto como um complemento, suporte para momentos atípicos, como podemos observar em sua narrativa: “Um ‘kitzinho’, o básico que temos que ter. Fico pensando em dia de chuva, o que tu vai fazer com as crianças? Então tudo é válido!” (DANI, DEF, p. 5).

Em meio às discussões vinculadas à utilização de recursos formativos como condutores das práticas musicais, foi possível vivenciar processos e perceber narrativas que, por vezes, demonstravam equívocos em relação à percepção sobre o papel da Educação Musical no contexto escolar. Para Zabalza (2004, p.19),

Em nível de ação, as contradições não são algo excessivamente estranho nem incongruente: fazem parte do desenvolvimento da ação, da dialética entre o desejável e o possível, e expressam a participação nela de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.).

Portanto, pelo fato de estar enraizado na prática docente, diferenciar propostas que envolvam a Música como protagonista e não como coadjuvante, apresenta-se

como um exercício complexo. Nele, evidencia-se incertezas em torno de um planejamento de aula que tenha Música e considere seus aspectos intrínsecos e extrínsecos, visto que seu ensino envolve planejamento, conteúdos e objetivos específicos.

Dessa forma, “[...] 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). Cabe destacar que, apesar de defendermos a Música no contexto das práticas de professores pedagogos, não desacreditamos nas propostas que utilizem a Música como composição metodológica que promove o desenvolvimento de outras áreas. Acreditamos nas diferentes formas de existência da Música na escola de EB.

5.3 CONTEXTO ESCOLAR E ARTICULAÇÕES ENTRE APRENDIZAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O grupo formativo sempre destacou, nos encontros presenciais e nas discussões nos ambientes virtuais (*WhatsApp* e *Facebook*), as incertezas em relação ao trabalho com a Educação Musical. Esse fato estava diretamente relacionado ao desejo de fazer Música na sala de aula, contudo “[...] o pensamento-desejo pode estar claro sem que a ação o esteja” (ZABALZA, 2004, p. 19).

Ao iniciarmos à docência em Música, deparamo-nos com incertezas relacionadas às conjunções e articulações das aprendizagens durante a prática pedagógica. É sempre um desafio saber desenvolver e sistematizar as diferentes áreas do conhecimento, aderindo a uma visão linear dos processos de aprendizagem, uma vez que “[...] não são as áreas que convergem: os fenômenos e os saberes são íntegros e complexos; é nosso olhar disciplinar que tende ao sentido inverso” (FRANÇA, 2016, p. 88).

Dessa forma, baseando-se nas experiências formativas compartilhadas no grupo, surgiram indagações referentes à correlação entre as áreas do saber, assim encaminhando-se, novamente, para discussões que versam sobre a interdisciplinaridade.

As atividades são boas, mas tem que cuidar a ligação entre elas. (DANI, DEF)

Para Dani o “desafio será inserir a musicalização de forma continuada, de utilizar não apenas como um modo isolado e sim como complemento nas práticas pedagógicas em sala de aula” (Dani, ESE). Tal aspecto pode ser considerado como dilema vivido e comungado entre as participantes. Nesse sentido, elas demonstram a dificuldade em articular, na sua prática diária, os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com conhecimentos das demais áreas de conhecimento.

Segundo Figueiredo (2005, p. 27), as professoras-referência são profissionais que

[...] lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a idéia de que música não é para todos.

Com base nesta compreensão, entendemos que “[...] ensinar música na escola é uma prática que não acontece de modo isolado dos demais conhecimentos escolares” (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009, p. 40), e que as “atividades conjuntas não significam que uma ou outra área é mais relevante, significa que todas as áreas podem se articular, sem menosprezar um ou outro conhecimento” (Ibid.).

Outro aspecto abordado pelo grupo foi a necessidade de aprofundar questões relacionadas aos conteúdos, habilidades e especificidades musicais a serem desenvolvidas. Segundo Zabalza (2004), “trata-se de um dilema que, [...] surge como uma tensão pessoal permanente pelo aperfeiçoamento profissional” (ZABALZA, 2004, p. 122). Assim, o interesse em entender os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, por vezes, apresentava-se como sentimento de apreensão e preocupação, especialmente no momento de relacionar e desenvolver conteúdos musicais.

Bia: Uma das maiores dificuldades que eu sempre tive quando se pedia um planejamento, era conseguir pensar dentro do que a gente tem trabalhado como uma aula que a Música transpassa o restante das coisas. Era tentar pensar um planejamento que não fosse estruturado de uma forma fechada. “Ah, agora é o momento da aula de Música.” Isso foi uma das minhas maiores dificuldades, pelo que estávamos conversando, uma aula tem diversos passos a serem seguidos, bem assim: “vou dar tal e tal, em determinada situação”. Porque acho que inclusive, por mais que tenham os conteúdos musicais que vão estar sendo trabalhados, vai ser sendo trabalhado várias

outras questões intrínsecas a parte musical. Então, quando eu preciso organizar um planejamento dessa forma é a maior dificuldade que eu tenho.

Daffny: Mas, será que no planejamento precisa ser somente as especificidades da área de Música? O foco é pensar o desenvolvimento da Música como centralidade no planejamento, porém nada impede de envolver outras áreas, objetivos. Aqui estamos conversando sobre o planejamento em Música, assim sugeri um texto que explica cada passo da estrutura. Mas aqui discutimos uma possibilidade de planejamento em Música, meninas!

Bia: Sim. Mas como é difícil, para mim, colar isso dentro do planejamento normal... visualizar saber?

(DEF, p. 13)

Diante disso, passamos a compreender a necessidade de vivenciar e experienciar o fazer musical, criando sentidos e significados, a partir de nossas práticas docentes em Música, a fim de internalizar aprendizagens musicais. “A gente fazer, praticar, ajuda! Pois você se coloca no lugar, e aí tu consegue ver o grau de dificuldade, onde tu vai colocar essa atividade, o que você vai trabalhar!” (ANA, DPOD, p. 26). Nesse sentido, dialogamos sobre diferentes metodologias ativas para a Educação Musical, com o intuito de conhecer e construir coletivamente “um ‘arsenal’ de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, conforme a necessidade” (PENNA, 2003, p.82).

Conhecer o legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino de música, muitas das quais em voga nos tempos atuais. Em outras palavras, somos defensoras da ideia de que essas pedagogias, e muitas outras, constituem parte da história e dos fundamentos da educação e da educação musical, em particular. Conhecê-las é também um modo de compreender melhor a área. (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 9)

Sabemos que “[...] o professor interessado em oferecer à criança uma vivência musical significativa e enriquecedora precisa, primeiramente, compreender qual significado de cada conteúdo musical proposto” (KEBACH et. al., 2018, p. 24). A partir da vivência, experiência e reflexão do fazer musical, articulados aos métodos ativos em Educação Musical, buscamos práticas musicais significativas, capazes de potencializar a construção dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no grupo formativo.

Dessa forma, realizamos propostas musicais que tiveram como centralidade o jogo e a brincadeira de forma lúdica e prazerosa, tornando-se dispositivo de aprendizagem que potencializa o aprendizado musical, tanto em relação à musicalização infantil, quanto na formação musical inicial de professores. Compartilhamos a percepção de Bia em relação às discussões: “Na teoria é muito

complicado entender, mas na prática foi muito mais fácil entender” (BIA, DPOD, p. 26). Compreendemos que, para desenvolver a Música e internalizar essas aprendizagens, precisamos experienciar, pois “não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente, com nosso corpo e nossa alma, com razão e emoção” (BELLOCHIO, 2003, p. 48).

Como grupo, fomos percebendo que quanto mais específico o conteúdo musical abordado, mais dificuldades e inseguranças surgiram em desenvolver e articular práticas musicais no contexto escolar de uma professora-referência. Pensar a Educação Musical, com todas as especificidades e elementos que a envolvem, agregando outras áreas do saber mostra-se um desafio, o qual buscamos superá-lo através das discussões coletivas, das trocas dilemáticas, da investigação, da exploração e da descoberta de outras possibilidades formativas que repercutissem nas práticas musicais durante o ES.

Para tanto, percebemos que alguns referenciais teóricos apresentam uma linguagem específica, sendo pensados e escritos por e para professores especialistas, mostrando-se uma abordagem complexa e, por vezes, inacessível para a compreensão de quem não está familiarizado com a Educação Musical. Refletindo no dilema:

*A linguagem musical estava aparecendo como forma de
'enfeitar' o planejamento, sem uma finalidade na área da
Música. (BIA, DPOD)*

No relato de Bia é possível perceber que ela tem consciência da necessidade de conhecer melhor os elementos que envolvem a Educação Musical, seus conteúdos e objetivos específicos, além de ter certo domínio deles. Nesse sentido, para que as estudantes-estagiárias possam desenvolver, com segurança, propostas musicais em suas ações pedagógicas no contexto escolar, o exercício da elaboração de planejamentos musicais apresenta-se como etapa essencial durante o processo de realização do ES. Assim, a partir da construção de planejamentos em Música, há uma possibilidade de que, no futuro, quando professora, possa desmistificar o “enfeite” no planejamento, transformando-o em uma prática concreta e profícua em suas aulas junto à EI e aos AIEF.

Essas narrativas condizem com as preocupações apresentadas pelas estudantes-estagiárias durante a construção dos planejamentos e da docência no contexto do ES. “Algumas vezes nos sentimos perdidas na hora de alinhar as propostas com os campos de experiência, principalmente em relação a Música.” (ANA, DEF, p. 10). O que expressa Ana, ao apresentar suas experiências dentro do contexto escolar, é o desafio de integrar o planejamento em Música aos princípios apontados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07)

No contexto da EI, a BNCC apresenta os campos de experiência para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento, por meio dos direitos e competências que devem ser aprimoradas ao longo da escolarização. Assim, a Música faz-se presente em diferentes campos de experiência, sendo apresentada como

[...] expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 196)

Neste sentido, ao considerar os conteúdos musicais e pedagógico-musicais, alinhados aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e dos campos de experiências apresentados na BNCC, entendemos a importância de propor práticas que visam o desenvolvimento integral da criança, por meio de vivências práticas e propostas integradas. Entretanto, são perceptíveis as dificuldades encontradas pelas estudantes-estagiárias em planejar aulas que contemplam diferentes áreas de conhecimento, visto que a BNCC aponta os aspectos e os eixos para a elaboração do planejamento, porém a construção é realizada pelo professor.

Embora as estudantes-estagiárias demonstrem interesse em desenvolver propostas que visam a inserção da Música em sua prática docente e em aprofundar

seus conhecimentos sobre a Educação Musical, o receio de fragmentar os campos de experiência está presente nas narrativas, assim ressoando e contribuindo significativamente na dificuldade de elaborar planejamentos que tenham como centralidade a Música. Portanto, ao fazermos menção à BNCC, concordamos com a necessidade do estudo aprofundado deste documento e suas relações com a docência em Música, comungando com a busca de superação dessas dificuldades.

Sobre essa perspectiva, entendemos que “[...] a música precisa ser considerada como um fim, a ser trabalhada de maneira ampla e não como um meio para aprendizagem de outros conteúdos” (KEBACH et. al., 2018, p. 24). Nesse momento, aprofundamos as discussões sobre o planejamento em Educação Musical, na busca de entender como essas situações dilemáticas influenciam sua construção, visto que o grupo sempre esteve comprometido em contribuir e refletir, colaborativamente, possibilidades e caminhos para superá-las.

O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, se torna então desafiante, e porque não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo um repertório de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões formais de ensino e aprendizagem na educação básica. (WEBER, 2018, p. 44).

Nos planejamentos elaborados para o ES, a Música estava aparecendo como meio e como recurso para desenvolver outras aprendizagens. Nesse sentido, Weber e Bellochio (2016) apontam que é fundamental que “o professor unidocente tenha contato com conhecimentos musicais durante sua formação acadêmico-profissional, caso se deseje que o mesmo incorpore o conteúdo musical em suas práticas pedagógicas” (Ibid., p. 4). Contudo, por vezes, a Música foi pensada e desenvolvida durante a prática docente no ES, mas não em seus planejamentos, como observamos no diálogo a seguir:

Bia: Eu trabalhei em cima de uma música, todo o estágio, mas não a música como conteúdo. Explorar a Música em si, sabe?!

Daffny: Então, como você desenvolveu ela?

Bia: Eu não trabalhei a Música, tipo, trabalhei pouco o ritmo, de explorar o ritmo, como fazemos aqui.

Daffny: Me conta como foi?

Bia: O início do estágio eu fiz isso, de apresentar a música para eles, aí trabalhamos com os copos, com os chocalhos, o ritmo... Depois cantávamos várias vezes ela. Tá, querendo ou não, acabei explorando. Eu mudava o ritmo fazia pergunta e resposta...

Daffny: Você registrou no seu relatório ou no seu planejamento? Você comentou que não trabalhou Música, mas pelo seu relato, você desenvolveu práticas musicais.

Bia: Mas... não detalhei isso no planejamento. Pois, inicialmente não era a intenção e na hora surgia deles e eu explorava. Ah, não registrei no planejamento, mas vou registrar no relatório!
(DEF, p.07)

O relato de Bia expressa sua dificuldade em inserir e articular as propostas musicais desenvolvidas no contexto do ES, em seus planejamentos que eram acompanhados pela orientadora do estágio. Porém, em sua fala ficou evidenciado que, mesmo sem inserir a Música no planejamento, ela conseguia compreender e identificar os conteúdos desenvolvidos com cada proposta. Neste sentido, passamos a refletir que a Música

Por vezes ela desempenha um papel coadjuvante, servindo como ferramenta ou recurso de ensino, como forma de organizar as crianças e os momentos da escola ou ainda para mostrar à comunidade a produção dos alunos, através de apresentações artísticas. Outras vezes, é vista como protagonista no desenvolvimento do conhecimento musical, principalmente, através do canto, da exploração sonora do ambiente escolar, da utilização de sons nas histórias e de algumas criações infantis (ARAÚJO, 2012, p. 56).

Ao reconhecer sua preocupação em inserir e registrar as propostas musicais, nos planejamentos de ES, entendemos a importância da “preparação teórica e prática em Música para justificar suas propostas ao se envolverem com a educação musical como área do conhecimento, dentro da escola” (CORREA, 2008, p. 155).

Com base nas discussões e diálogos compartilhados no grupo, ficou evidenciado o receio de abordar a Música como conteúdo nos planejamentos, visto que

[...] 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)

Neste sentido, foi possível perceber que as percepções sobre a inserção da Música no contexto escolar demandam muitas questões, incertezas e inseguranças. O medo de falhar e/ou errar durante o desenvolvimento de conteúdos musicais conduz, muitas vezes, à omissão no registro dessas práticas musicais durante a elaboração do planejamento e nos relatórios de estágio. Para a superação desse

dilema, destacamos a necessidade da busca constante por formações musicais que potencializem e contribuam no desenvolvimento de propostas musicais na escola de EB e na construção da docência em Música neste contexto.

5.4 TEMPO E SUAS MEDIAÇÕES

O tempo cronológico, ou a falta dele, é um dos dilemas mais vivenciados pelas estudantes-estagiárias em relação à sua formação musical e pedagógico-musical. Partindo da perspectiva que “o público do curso Noturno é composto, majoritariamente, por trabalhadores que contribuem no orçamento familiar, não tendo, portanto, possibilidade para uma dedicação exclusiva ao curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019, p. 04), conciliar e agregar o trabalho diário, com o comprometimento da realização de um bom curso de graduação e a participação de espaços de formação, coloca-se como um dilema para as estudantes-estagiárias.

Conforme Reinicke (2019, p. 44, grifo nosso),

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, estudantes brasileiros precisam lidar com os **dilemas** existentes entre o campo do estudo e do trabalho.

O desafio de administrar as vinte e quatro (24) horas diárias, a fim de dedicar-se para a formação complementar, na busca de aprimorar conhecimentos, mostra-se como entrave durante a realização do curso, sendo necessário muitas vezes priorizar uma posição.

Demoro em torno 40 minutos de ida e volta, tempo que posso estar utilizando nas minhas escritas do TCC e relatório de estágio [...] estou finalizando TCC e relatório de estágio, não teria como eu acompanhar a distância?

(fragmento retirado do DPOD³⁹)

³⁹ Ressalto que este fragmento, retirado do DPOD, foi narrado por uma estudante-estagiária que demonstrou interesse em fazer parte do grupo, porém só participou do primeiro encontro formativo, não conseguindo dar continuidade.

A partir desse fragmento, entendemos que, mesmo com o desejo em aprofundar seus conhecimentos musicais, muitas estudantes-estagiárias sentem-se sobrecarregadas com as responsabilidades relacionadas à realização do curso tais como a elaboração de planejamentos de estágio e do Trabalho de conclusão de Curso (TCC), além dos relatórios e das orientações agendadas com seus professores orientadores.

Diante disso, Bia e Dani compartilham suas angústias em relação à participação de formações musicais: “Por que não fazem nos sábados esses cursos?” (BIA, DEF, p. 2), “A gente que trabalha... Ficar conseguindo dispensa é difícil!” (DANI, DEF, p. 2). Apesar de compreender a necessidade da busca constante de “[...] formação continuada como forma de melhor compreender e agir musicalmente com os alunos” (SPANAVELLO, 2005, p. 38), por vezes, o dilema da “falta de tempo”, se expressa como obstáculo na participação em “[...] atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa e extensão que ocorrem na UFSM” (WERLE, 2010, p. 68).

Essa realidade refletiu-se na investigação-ação educacional, visto que algumas estudantes-estagiárias procuraram ingressar no grupo, porém não conseguiram conciliar suas atividades diárias e dar continuidade aos encontros formativos, justificando-se em função das responsabilidades inerentes da conclusão do curso de graduação e das responsabilidades pessoais e profissionais. Essa situação dilemática fez com que refletíssemos e repensássemos acerca dos diferentes “tempos” vividos.

Para Zabalza (2004, p. 22),

[...] uma das características básicas do dilema como compromisso a ser resolvido racionalmente pelo professor é sua natureza essencialmente singular e dependente da situação. Ainda que o professor possa enfrentar problemas gerais [...], eles se apresentam a ele em um contexto singular e com algumas características particulares que é necessário enfrentar em um contexto específico de condições.

Sob essa perspectiva, iniciamos diálogos acerca das contribuições da utilização das tecnologias digitais como mediadoras dos encontros formativos e das aprendizagens musicais. Concordamos que essas tecnologias contribuíram e apoiaram as ações do grupo, tornando-se relevantes na conexão, na comunicação e nas trocas entre as participantes do grupo. No entanto, observei que as participantes possuíam a tendência de utilizar esses ambientes virtuais apenas como um espaço de interações sociais e que para utilizarem tais tecnologias é necessária uma

formação adequada, uma “vivência tecnológica” (GOHN, 2013) que conduzisse na utilização dessas ferramentas como mediadoras.

Destaca-se que esses ambientes virtuais, mesmo sendo criados para outra finalidade, ao serem pensados e usados com uma intenção educativa, por meio de seus recursos e possibilidades, contribuem para que sejam considerados como um AVEA. Todavia, para desenvolver autonomia é preciso

[...] investir na formação do professor para que este mobilize seus conhecimentos e utilize as tecnologias digitais num processo dialógico, que propicie o fomento da interação, da colaboração, da exploração, da simulação, da experiência, da investigação e do conhecimento. (FRIZON et. al., 2015, p. 10194).

Para que as estudantes-estagiárias desenvolvam essa autonomia, faz-se necessário desenvolver um trabalho formativo voltado à exploração, à identificação e ao conhecimento dos recursos e ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais. Dessa forma, é possível estimular e incentivar o seu uso durante o curso de graduação.

Deste modo, os cursos de licenciatura ao atenderem a prerrogativa da utilização das tecnologias digitais com ênfase na aprendizagem, certamente influenciarão na forma como o professor vai conceber os processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, o professor deverá levar em consideração as potencialidades, as individualidades de cada aluno, estimulando processos educativos em que o aluno possa desenvolver-se autonomamente, numa perspectiva de apropriação e produção do conhecimento. Esse comportamento somente será possível se o professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia. (FRIZON et. al., 2015, p. 10195)

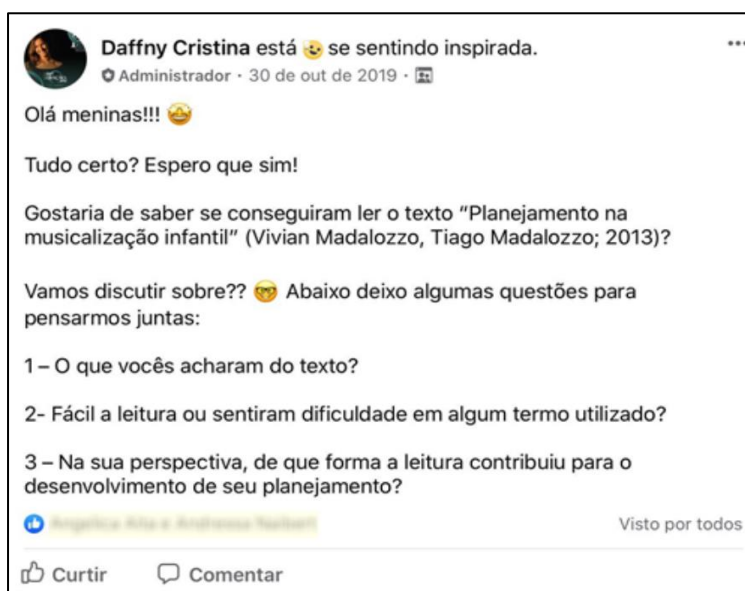
Para isso, procuramos o equilíbrio entre os encontros presenciais e as mediações virtuais, contribuindo de forma significativa nas interações e discussões do grupo. Considerando “[...] que as **vivências** e as **experiências musicais**, bem como a formação musical e pedagógico-musical são condições ímpares para o trabalho musical” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 31, grifos nosso).

Apesar das tecnologias digitais serem pensadas e utilizadas como dispositivo formativo mediador das relações, interações e aprendizagens, seu emprego no grupo formativo ocorreu de forma tímida. As mediações propostas pelo grupo através do Moodle, *Facebook* e *WhatsApp* apresentaram-se na perspectiva de mediar a comunicação entre as participantes, sendo utilizadas como ferramenta de

acompanhamento assíncrono, para, dessa forma possibilitar trocas de informações, compartilhamento de arquivos multimídia, postagem de comentários, entre outros, além de um ambiente de tirar dúvidas e propor discussões.

Os encontros virtuais ocorreram de forma assíncrona. Entendemos que essa modalidade contribuiu no desinteresse em manter uma interação mais significativa nos ambientes virtuais. Assim, ao analisarmos as mensagens encaminhadas no ambiente virtual *Facebook*, constatamos que era corriqueira a ação de apenas visualizarem e “curtirem” as publicações, como podemos observar na figura 19:

Figura 19 – Mensagem postada no ambiente virtual *Facebook*



Fonte: *Print screen* da página do grupo privado do *Facebook* – Encontros Formativos em Educação Musical (2020).

Ao problematizar sobre as mediações através das tecnologias digitais, concordamos que, em relação ao grupo formativo, os encontros presenciais foram mais potentes para dialogar temáticas planejadas. Diante disso, entendo as mediações virtuais como disparadoras, as quais contribuem na reflexão e aprofundamento dos diálogos nos encontros presenciais.

Daffny: O que vocês acharam do texto?

Carol: Legal...

Ana: Bem bom!

Daffny: Só legal? E a estrutura do planejamento, acharam difícil?

Dani: É diferente.

Bia: Na verdade a gente não fez assim. Eu fiz de uma forma mais fácil.

Daffny: Quem conseguiu fazer o planejamento em Música? Foi difícil?

Carol: Bem difícil!

Bia: Tive dificuldade com essa forma de estruturar o planejamento. Eu fiz, mas não igual o modelo do texto.

Ana: Planejar em Música é difícil, porque não é uma coisa que não está tão próximo do que a gente vivencia.

Bia: Geralmente, quando a gente fazia um planejamento, eu pelo menos, colocava uma música de entrada, para receber os alunos, e uma música de saída. Uma música, como posso falar?

Dani: Plano de fundo?

Bia: Do cotidiano. Até para cantar com as crianças, mas eram Músicas que não tinham tanto uma intenção pedagógica.

Daffny: Sim, que não tinham a música como centralidade do planejamento.

Dani: Eu achei fácil. Porque na escola a qual eu trabalho, na parte da tarde, a gente tem aula de Música semanal. Então para mim foi mais fácil.

Daffny: E você assiste às aulas de Música?

Dani: Aham, sim! Então, para mim, foi mais fácil entender. É mais fácil quando tu observa as aulas como funciona.

(DEF, p. 17)

A partir desses diálogos, entendemos a importância da observação da prática pedagógica da professora de Música e da professora-referência, para a construção da docência em Música. Dessa forma, compartilhamos momentos em que assistimos vídeos que exemplificavam o desenvolvimento de propostas musicais, realizadas em uma aula específica de Música⁴⁰, no contexto dos AIEF. Observar uma aula de Música mostrou-se como ação que contribuiu para compreensão do desenvolvimento das práticas musicais no contexto escolar, assim potencializando a construção de planejamentos em Música. Nesse sentido, discutimos sobre aspectos específicos do planejamento em Música:

Daffny: Em relação ao planejamento em Música... Quais dos aspectos foi mais complicado de compreender?

Ana: Eu acho que foi a ideia.

Bia: A ideia do tema.

Carol: Para começar né?

Daffny: E depois do tema? Vocês acharam dificuldade nos conteúdos?

Ana: Pensar nas ações, nas sequências das ações.

Daffny: Na sequência?

Ana: Por exemplo, o modelo apresentado no texto, eu vou tentar colocar dentro dos meus planejamentos, pois aqui eu planejo do jeito que pedem. Mas quando eu me formar, vou fazer do meu jeito.

Bia: Acho que a parte mais difícil é juntar, objetivo geral e a descrição do que tu quer fazer. (DEF, p. 17-18)

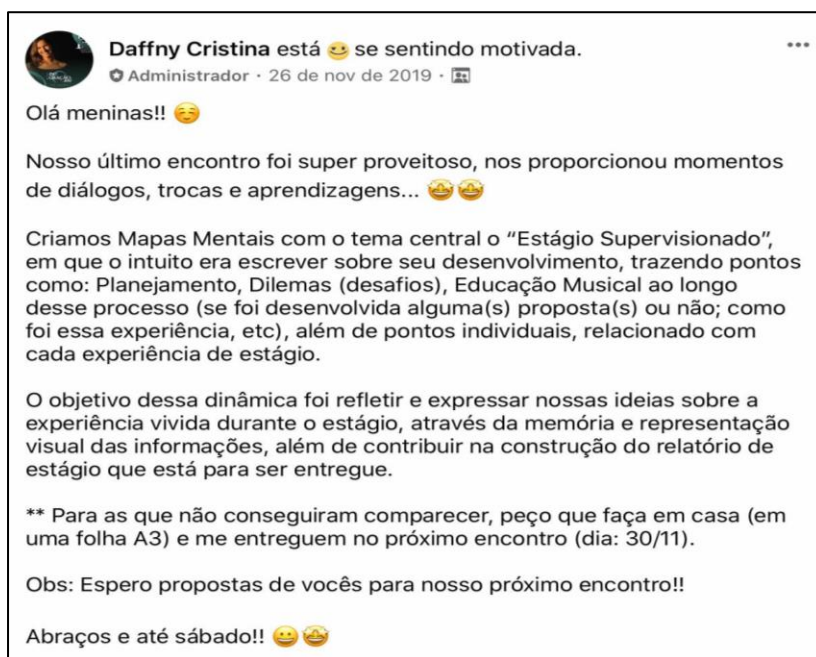
Por vezes, foi possível perceber “a tensão para esse objetivo (objetivo em si mesmo inalcançável de todo) o que configura o dilema permanente do professor: o

⁴⁰ Vale destacar que as aulas observadas foram ministradas por mim, em minha atuação docente no contexto dos AIEF.

dilema em sentido de busca insistente, de ‘temáticas’ básicas da atuação dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 71). Saber qual conteúdo/temática desenvolver e como conduzir essa aprendizagem é uma das dificuldades compartilhadas pelas estudantes-estagiárias em relação ao planejamento em Música. Constatamos que, ao vivenciarmos experiências com a docência em Música, a construção do planejamento torna-se menos complexa, contribuindo e potencializando o desenvolvimento de práticas musicais no contexto do ES.

Ao longo dos encontros, foi possível perceber que o ambiente virtual do *WhatsApp* foi o mais utilizado pelas participantes nas interações. O *Facebook* mostrou-se como ambiente de inúmeras possibilidades formativas. No entanto, mesmo mostrando-se como ambiente propício para interações, também apresentou-se como fonte de distrações devidos ao excesso de conteúdos compartilhados na rede social. Já o Moodle, AVEA institucional e conhecido pelas estudantes-estagiárias, teve suas mediações relacionadas à disciplina de Educação Musical menos ativas, visto que as participantes não tinham o hábito de acesso com frequência e desconheciam suas ferramentas e recursos disponíveis, além do fato de que Dani não tinha acesso a esse ambiente virtual, pois não possuía vínculo com a instituição.

Figura 20 – Mensagem postada no ambiente virtual *Facebook*



Fonte: *Print screen* da página do grupo privado do *Facebook* – Encontros Formativos em Educação Musical (2020).

Apesar das contribuições decorrentes do uso das tecnologias digitais como mediadoras dos encontros presenciais, faz-se necessário, contudo, observar a dificuldade em utilizá-las de forma ativa e reflexiva, com objetivo educacional. Aspectos como autonomia e dificuldade de concentração, mostraram-se como barreiras nos momentos de interação nos ambientes virtuais, visto que a demanda de informações disponíveis e o anseio de respostas imediatas contribuíram para o desinteresse nas discussões assíncronas. Assim, para a efetiva utilização das tecnologias digitais como mediadoras de aprendizagens musicais, é preciso compreender seus recursos e ferramentas, além de aproximar da prática o uso dos seus ambientes virtuais como instrumentos potencializadores das aprendizagens no contexto educacional.

6 TECENDO REFLEXÕES

Ao narrar, revive-se e se (re)experiencia, transformando os diálogos e compartilhamentos em sentidos e significados que nos modificam como pessoas e contribuem na nossa construção docente. Na tomada de consciência das experiências vividas e compartilhadas enquanto pesquisadora, docente e estudante, percebemos que a todo momento somos instigadas a pensar e a repensar nossas ações docentes. Diante disso, podemos dizer que foram por meio de “bons” encontros e de construção de um espaço formativo afetuoso, de sensibilidades e intensidades que as discussões e as reflexões foram impulsionadas. Além disso, por vezes, essas discussões e reflexões versaram sobre narrativas decorrentes dos enfrentamentos de dilemas e desafios da atuação docente.

Dilemas que, diariamente, transparecem em nossas práticas, fazer e saberes, que, ao serem compartilhados, aproximam-no e fazem-no ter empatia em relação às dificuldades do outro. Sabemos que só poderemos superar esses dilemas e desafios se desenvolvermos mecanismos e sistematizações para pensar sobre nossas ações e condutas, ampliando nossas reflexões e retomadas de consciência. Assim, os ciclos dilemáticos se mostraram importantes para dar sentido e significado às práticas musicais desenvolvidas no ES.

Nesse sentido, com a investigação-ação educacional, tivemos como objetivo geral compreender como a Educação Musical pode ser potencializada nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno, a partir de um grupo de formação. Com os objetivos específicos, buscamos problematizar a Educação Musical junto com as estudantes-estagiárias que compõem o grupo formativo; conhecer as perspectivas que conduzem as práticas musicais de estudantes-estagiárias, do curso de Pedagogia/Noturno, na escola de EB; e entender as contribuições formativas decorrentes da constituição de um grupo, com encontros presenciais e mediados por tecnologias digitais.

Frente aos objetivos traçados, propusemos a articulação dos achados nos três espaços formativos: o contexto do ES; docência orientada na disciplina de Educação Musical e Encontros Formativos em Educação Musical. A partir desses movimentos, constituíram-se quatro ciclos dilemáticos: (1) Docência em Música e suas Relações; (2) Repertório Musical e Recursos Formativos; (3) Contexto escolar e articulações entre aprendizagens na prática pedagógica; (4) Tempo e suas mediações.

Diante disso, e com base nos objetivos específicos da investigação, entendemos que as problematizações fortaleceram as relações entre a docência e a Educação Musical, tendo como um dos principais dilemas a busca da construção de novas percepções. Percepções essas que ultrapassam os limites relacionados ao conhecimento musical e pedagógico-musical, incentivando a construção da docência em Música, do ser e estar atuando na Educação Musical. Assim, foi possível perceber a ampliação dos modos de pensar e de fazer Música, durante o processo de desenvolvimento do ES, potencializando e contribuindo com a docência em Música no contexto da escola de EB.

Com relação às perspectivas que conduzem as práticas musicais na escola de EB, percebemos que a constituição de um espaço formativo musical, participativo e colaborativo, mostrou-se como *lócus* de diálogos e trocas de experiências docentes, comungando com diferentes perspectivas e aproximando-se através dos dilemas compartilhados no grupo. Assim, acreditamos que os diálogos ampliaram e modificaram nossas perspectivas, em um movimento de transformação, estabelecendo vínculos significativos entre universidade e escola, e na relação de aluno e professor. Para a mudança, é necessário buscar a transformação das relações e o reconhecimento das singularidades, compreendidas como um exercício diário de diálogo e reflexão. No enfrentamento de desafios e dilemas, construímos ressignificações e referências, percorrendo outros caminhos e ampliando nossas ações, em um movimento constante de formação musical.

Quanto às contribuições formativas decorrentes da constituição de um grupo formativo, com encontros presenciais e por meio de tecnologias digitais, entendemos que o grupo se apresentou como dispositivo formativo, potencializando as trocas e compartilhamentos de dificuldades e dilemas resultando em um sentido de união, de “não estar sozinho”, que contribui no enfrentamento do processo de ES. Em relação às tecnologias digitais como mediadoras de aprendizagens, entendemos que sua utilização contribuiu nos diálogos e discussões, possibilitando outras formas de pensar e agir, individualmente e coletivamente, na busca da superação dos dilemas vivenciados. Embora as estudantes-estagiárias tenham preferido os encontros formativos presenciais, em diversos momentos foi possível perceber que as mediações virtuais ampararam as ações presenciais, fortalecendo o vínculo e comprometimento com o grupo formativo.

O ano de 2020 chegou trazendo transformações na existência humana e suas formas de socialização, conduzindo para uma nova realidade. Devido à Pandemia da Covid-19, vivenciamos mudanças significativas nas interações e mediações humanas, principalmente, em relação à área da Educação, que passou a ter suas interações mediadas de modo intenso pelas tecnologias digitais, sendo necessária sua introdução, apropriação e organização de modo emergente, transformando as relações em processos de ensinar e aprender.

Percebe-se que, no contexto da primeira pandemia na era das redes sociais, a relação entre a prática pedagógica e o uso das tecnologias digitais como mediadoras tornou-se essencial para dar continuidade à vida escolar. Diante disso, fez-se necessário pensar, refletir e narrar nossas vivências, experiências e perspectivas, para que assim, pudéssemos nos reinventar para sentirmo-nos pertencentes a essa nova realidade.

Em virtude do que foi mencionado, entendemos que o uso das tecnologias digitais no contexto educacional brasileiro é um assunto que apresenta a necessidade de novos estudos e um olhar atento a suas constituições no processo de formação das estudantes/estagiárias e, por que não, da professora de Música, tendo em vista que essa temática deve ser problematizada e potencializada. Destaco que o tempo contribuiu para o amadurecimento de nossos conceitos e pré-conceitos, pois, durante o período de realização do mestrado, compreendi a importância da busca e do estudo de referenciais, teóricos e metodológicos, que conduzissem nossas ações como pesquisadoras.

Neste momento, faz-se necessário pensar e repensar, refletir e atribuir novos conhecimentos, conceitos e perspectivas acerca do processo da investigação-ação, a fim de compreender e ampliar perspectivas, através do movimento de espiral. Nesse movimento, o ponto de partida também é o ponto de chegada, permitindo, assim, um retorno, um reencontro e uma renovação constante durante o processo. Penso que o grupo se construiu e se fortaleceu a cada encontro, a partir das práticas, das trocas, do ensinar e do aprender colaborativamente, de forma ativa e crítica.

A escolha pela investigação-ação educacional mostrou-se potente, visto que as participantes do grupo formativo se tornaram investigadoras de sua atuação docente e buscaram alternativas, transformações e aprimoramento de sua docência em Música, através da cumplicidade nas ações realizadas, em um processo colaborativo,

participativo, ativo e crítico. Destaco que a aproximação com a metodologia também contribuiu para novas perspectivas, conduzindo escolhas na elaboração de seus TCC.

Dessa forma, considerando os resultados apontados pelos objetivos específicos, percebemos que o exercício de inserir propostas musicais nos planejamentos de estágio, apresentou dificuldades no sentido de organizar o desenvolvimento de práticas musicais em sua atuação docente e, posteriormente, no seu registro no relatório de estágio. Esse dilema não estava associado a desenvolver práticas musicais, pois todas participantes, em algum momento, abordaram a Música em sua atuação docente, mas sim na forma como registrar nos planejamentos essas propostas musicais, os conteúdos e objetivos concretos e indissociáveis da prática. Os encontros formativos disparam ações de reflexão, troca de experiência e perspectivas em relação aos desafios vivenciados, na busca de melhorar e transformar nossas práticas docentes em Música no contexto da escola de EB.

Os principais dilemas, que perpassaram os movimentos da investigação-ação, contribuíram e potencializaram a construção da docência em Música quando foi possível, buscando o enfrentamento e a superação de desafios de forma coletiva e colaborativa. Assim, superamos o objetivo de inserir a Música nos planejamentos de estágio. Entendemos como grupo que não bastava somente inserir a Música nos planos e registros do ES, mas sim rever nossas perspectivas e superar dilemas que, por vezes, conduzem nossas escolhas e relações com a docência em Música.

Conforme Zabalza (2004, p. 23)

[...] a peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento (componente intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional).

Neste sentido, os dilemas vivenciados na atuação docente, apresentaram-se como dispositivo para a formação musical. Dispositivo porque é na prática musical e pedagógico-musical que se define as perspectivas em relação à Música no contexto escolar e nas formas de como ela está sendo inserida nos planejamentos de aula. Apostamos na reinvenção e na criação de espaços formativos em educação musical, de grupos de formação, ambientes de interação e construção coletiva, rodas de conversas, dentre outros elementos como dispositivos de formação musical e

pedagógico-musical. Portanto, entendemos os espaços como locais de encontros em que as estudantes-estagiárias sintam-se à vontade em compartilhar suas angústias, tendo voz e vez, em que a convivência e o compartilhamento de saberes possam conduzir para a potencialização da presença da Música nas práticas cotidianas dessas professoras.

Pela observação dos aspectos analisados, penso que não é suficiente existirem leis que reconheçam e garantam o ensino da Música no contexto da escola de EB. Acredito que somente com a continuidade da prática musical ao longo do processo da construção da docência, e através dos erros e acertos que a formação e a atuação musical do professor-referência constituem-se e ampliam-se, é possível tornar a docência em Música cada vez mais frequente e natural.

Chego ao fim dessa dissertação com o sentimento de transformação e crescimento, tanto como pesquisadora quanto como docente. Penso que os Encontros Formativos em Educação Musical dispararam reflexões e aproximações entre a Educação Musical e a prática docente no ES, tornando-se um exercício constante na busca da aprendizagem musical significativa. Por fim, destaco que esse processo cíclico que se encerra, mas não que desaparece, assim impulsionando a criação de novas ações, possibilidades, grupos formativos, novos ciclos que se iniciaram.

Diante disso, este estudo poderá promover futuras investigações sobre os dilemas da docência em Música, tanto de professoras-referência, quanto das professoras de Música, contribuindo na compreensão de como a superação desses desafios potencializam as práticas pedagógicas, e de como as tecnologias digitais podem tornar-se um meio de criação de conteúdos formativos, musicais e pedagógico-musicais, possibilitando a construção de um repositório de recursos educacionais abertos (REA), acessível a qualquer momento, assim contribuindo na superação dessas dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. de. **Música para crianças**: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. Ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. 240 p.

AHMAD, L. A. S. **Música no ensino fundamental**: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS. 2011. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

_____. **A música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria**: da arena legal à arena prática. 2017. 285 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E. O. dos. **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. 21. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Cap. 01, p. 27-46. [E-book]. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/c3h5q>>. Acessado em: 20 abr. 2020.

AMANTE, L.; FONTANA, L. Mobilidade, *WhatsApp* e aprendizagem: realidade ou ilusão? In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **Whatsapp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. 1. ed. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. Cap. 02, p. 129-149. [E-book]. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>>. Acessado em: 20 abr. 2020.

ARAÚJO, G. da R. 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, RS, 2012.

BARROS, M. H. da F. Educação Musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. Uberlândia: **OuvirOUver**, 2020, v. 16, n. 1, p. 292-304. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

_____. A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação do professor. In: **Jornada Pedagógica – “(Re)orientando a formação de educadores: perspectivas para o ensino”**. Santa Maria/RS: UFSM, 2003. p. 45-51.

_____. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. In: **Música na educação básica**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 3, n. 3, 2011. p. 56-67.

_____. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, 2012, v. 7, n. 1, p. 227-252.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**: Revista do Programa de Pós-graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2007. vol. 7, n. 2. p. 73-88.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Música na educação básica**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 7, n.º 7/8, 2009. p. 36-45.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. **Educação musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014. 236p.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017, cap. 01, p. 13-35.

BELLOCHIO, C. R.; WEBER, V.; SOUZA, Z. A. de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. Salvador: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 2017, v. 26, n. 48, p. 205-221.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1999. 336 p.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. G. dos. Docência orientada: uma possibilidade de aprendizagem docente. In: **IV Simpósio de Educação Superior UFSM**, 2007, Anais. Santa Maria/RS: UFSM, 2007.

Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/8b24a1e4d1a70d2c749f3728a286a78a.pdf>>.

Acesso em: 10 jul. 2019.

BUCHMANN, L. T. **A construção da docência em música no estágio supervisionado**: um estudo na UFSM. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de maio de 2016, que define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, 11 mai. 2016, Seção 1, p. 42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 09 jul. 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2016, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em: 09 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 mai. 2017, Seção 1, p. 03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. 208 p.

_____. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019. 200 p.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Edic. Martínez Roca, 1988.

CERNEV, F. K. Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: um estudo realizado nas aulas de música no contexto da educação básica. **Hipertextus Revista Digital**. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/julho2016/arte_artigos/hipertextus_francine.pdf>. Acessado em: 24 mai. 2019.

_____. **Aprendizagem Musical colaborativa mediadas pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015. 243 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

CORREA, A. N. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”**: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 53-62, set., 2008. p.53-62. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/248/180>>. Acessado em: 14 abr. 2019.

COSTA, H. S. B. Formação do professor de Música para utilização das TICs na Educação Musical a distância. In: II SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música. 2012, Rio de Janeiro/RJ. **Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música – SIMPOM**. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p.431-439.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUERVO, L. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, 62-77, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/91>>. Acessado em: 14 abr. 2019.

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

_____. **Racionalidades pedagógicas na Música em cursos de Pedagogia: um estudo no Rio Grande do Sul**. 2019. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FACEBOOK. Sobre o Facebook. 2020. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pg/facebook/about/?ref=page_internal>. Acessado em: 22 abr. 2020.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar., 2005. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_artigo3.pdf>. Acessado em: 05 abr. 2019.

FRANÇA, C. C. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. In: **Música na educação básica**. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 7, n° 7/8, 2016. p. 86-95.

FRIZON, V.; LAZZARI, M. de B.; SCHWABENLAND, F. P.; TIBOLLA, F. R. C. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: **Educere - XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Anais. Curitiba/PR: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FURQUIM, A. S. dos S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das Universidades Públicas do RS.** 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

GOHN, D. M. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 25-34, jan.jun., 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/79/64>>. Acessado em: 17 abr. 2019.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción.** Barcelona: Laertes, 1988.

KEBACH, P. F. C.; SANT'ANNA, D. B.; PECKER, P. C.; DUARTE, R. **Expressão Musical na Educação Infantil.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 128 p.

KRÜGER, S. E. Educação musical apoiada pela novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisa, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, jan.jun., 2006. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/314/244>>. Acessado em: 17 abr. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 344 p.

LEME, G. R. **Professores de escolas de Música: um estudo sobre a utilização de tecnologias.** 2006. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

_____. **Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação didático-pedagógica de licenciados da UFPel.** 2017. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

LEMES, Daffny Cristina Molina. Descrição do AVEA Moodle Presencial da disciplina Educação Musical – MEN 1180 do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Noturno. **MEN 1180 – Educação Musical**, Santa Maria, 09 ago. 2019a. Disponível em: <https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=34163>. Acessado em: 12 nov. 2020.

_____. **Sejam Bem-vindas a nossa sala de aula social para interação entre as participantes do grupo “Encontros Formativos em Educação Musical”!** Santa Maria, 28 out. 2019b. Facebook: Grupo Encontros Formativos em Educação

Musical. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/578241736248225>. Acessado em: 12 nov. 2020.

_____. **[Descrição do grupo]**. WhatsApp: [Grupo Encontros Formativos]. 14 out. 2019c. 13:10. 1 mensagem de WhatsApp.

LUNARDON, E. A. D. O uso do Facebook no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita de texto argumentativos. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE: Versão Online, v. 01, 2013.

MAGNAGNAGNO, C. C.; RAMOS, M. P.; OLIVEIRA, L. M. P. de. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Online, v. 39, n. 4, p. 507-516, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e00842014>>. Acessado em: 19 abr. 2019.

MARASCHIN, M. S. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos**. 2006. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em educação a distância**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 240 p.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p.

_____. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2016. 254 p.

MOODLE. Background – Moodle. 2009. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/37/en/Background>>. Acessado em: 18 jul. 2019.

_____. Sobre o Moodle - Moodle. 2019. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/37/en/Background>>. Acessado em: 18 jul. 2019.

MOREIRA, V. C.; SOUZA, Z. A. de. Repertório musical no contexto unidocente: um estudo sobre modos da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2018, Anais. Santa Maria/RS: UFSM, 2018. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3099/1537>>. Acessado em: 27 ago. 2019.

NAVEDA, L. A. B. de. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 65-74, mar., 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/313/243>>. Acessado em: 17 abr. 2019.

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, 2011. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703>>.
Acessado em: 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, V. F. de; et al. Dispositivo de Formação: vivências no espaço grupal. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 134-147, jan./jun. 2010. Disponível em:
<<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/172/428>>.
Acessado em: 13 mar. 2019.

OSORIO, L. C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. 2003. 176 p.

PACHECO, E. G. **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, RS, 2005.

PENNA, M. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTAL, L. G. (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

PONSO, C. C. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 77 p.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. Educação mediada pelo Whatsapp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **Whatsapp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. 1. ed. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 09-14. [E-book]. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>>. Acessado em: 20 abr. 2020.

RAIMUNDO, A. As Novas Tecnologias no Processo Ensino / Aprendizagem da Educação Musical – Breve Reflexão. [s.l.] **Profforma**. n.2. mar. 2011.

REINICKE, P. K. S. **Educação Musical com estudantes da Pedagogia Noturno/UFSM**: mobilizações em grupo no estágio supervisionado. Santa Maria, RS. 2019. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>.
Acessado em: 23 fev. 2019.

ROSAS, F. W.; BEHAR, P. A. Competências para o contexto tecnológico-musical educacional: um foco na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-108, 2015. Disponível em: <<https://ken.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13676/16386>>. Acessado em: 19 abr. 2019.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812018000100205&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 15 abr. 2019.

SOUZA, C. V. C. de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 99-108, mar., 2006. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo10.pdf>. Acessado em: 17 abr. 2019.

SOUZA, Z. A. de. **Aproximações e Distanciamentos na Docência Virtual em Música**: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB. 2018. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SPANAVELLO, C. S. **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, RS, 2005.

STORGATTO, S. S. S. **Educação Musical e Educação Infantil**: um estudo com pedagogas. 2011. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

TAROUCO, L. M. R.; RODRIGUES, A. P.; SCHMITT, M. A. R. Integração do MOODLE com repositórios abertos. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, Online, v. 18, n. 1, p. 66-85, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 11 jun. 2019.

TOMAZI, A. C. S. R. **Educação Musical em pesquisa-formação**: a voz cantada e falada de professoras da Educação Infantil. 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel. 2014. p. 44. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acessado em: 25 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**: Curso de Pedagogia Licenciatura Plena no Diurno. Santa Maria, RS, 2019.

_____. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Santa Maria, RS, 2007.

WHATSAPP. Sobre o WhatsApp. 2020. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/about/>>. Acessado em: 22 abr. 2020.

WEBER, V. **Unidocência e Educação Musical:** crenças de autoeficácia do professor de referência. 2018. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

WEBER, V.; BELLOCHIO, C. R. Professor unidocente e ensino de música: reflexões a partir de pesquisas do FAPEM. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016, Anais. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14957>>. Acessado em: 27 ago. 2019.

WERLE, K. **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, RS, 2010.

_____. A música no estágio curricular da Pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisa, escutas e ações. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014, cap. 6, p. 117-142.

ZABALZA, M. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004. 160 p.

_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 328 p.

APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM

(continua)

PESQUISAS – FAPEM	
Temática: Educação Musical e Pedagogia	
Autor/Ano	SPANAVELLO – 2005 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical, desenvolvidas pelo professor não especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia UFSM.
Principais Considerações	- Existência de uma articulação entre estes dois processos; - As práticas educativas em educação musical encontram-se permeadas não só pelos conhecimentos construídos a partir da formação inicial, mas por uma série de fatores como as relações que se estabelecem na estruturação de uma instituição de ensino, as disciplinas consideradas historicamente mais importantes do que as demais, a demanda dos pais e dos próprios alunos, assim como as próprias histórias de vida, anseios e buscas dos professores.
Autor/Ano	PACHECO – 2005 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de EI.
Principais Considerações	- As professoras conseguiram superar as concepções que atribuíam à educação musical um papel de coadjuvância no processo educativo. - Evidência da possibilidade de que, através da constituição de um grupo de investigação-ação, as professoras que atuam em EI podem desenvolver ações pedagógicas em educação musical nesta etapa da EB.
Autor/Ano	CORREA – 2008 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar acerca do Programa LEM: Tocar e Cantar, no formato de oficinas de música, buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, denominadas oficinandas.
Principais Considerações	- O Programa LEM: Tocar e Cantar apresenta-se como espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores, contribuindo para que as unidocentes possuam mais alternativas de trabalho e segurança no momento da prática com música na escola. - Iniciativas como essas devem ser incentivadas na formação de unidocente.
Autor/Ano	FURQUIM – 2009 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar a Educação Musical na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados no período diurno e na modalidade presencial, das universidades públicas do RS.
Principais Considerações	- A área de Música consta no currículo do curso de Pedagogia de duas universidades, como uma disciplina específica. - Nas demais instituições, a área de Música não consta no currículo como uma disciplina específica. - Em duas universidades há uma disciplina que focaliza a Arte, porém a Educação Musical não se encontra na proposta da disciplina. - Na outra instituição, a área de Música insere-se em uma disciplina de Arte, porém a ênfase reside no conhecimento inerente às Artes Visuais. - Conhecer a formação musical no curso de Pedagogia constitui-se em um meio para novos debates, ações e propostas, a fim de redimensionar a formação e a atuação do professor unidocente acerca da Educação Musical escolar.

APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM

(continuação)

Autor/Ano	OESTERREICH – 2010 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, compreendendo-se como ela foi construída e implantada em seu currículo.
Principais Considerações	<ul style="list-style-type: none"> - O momento de 1984 foi decisivo para o que viria a ser a formação de pedagogos na UFSM, criando-se um novo curso, marcado pelo pioneirismo, o qual estruturou seu currículo a partir de metodologias específicas às diferentes áreas do conhecimento. - Ao longo dos anos, as propostas formativas foram sendo alteradas, passando o curso por três reformulações - 1984, 2004 e 2007, de modo a adequar-se à legislação, às orientações da área e às mudanças de concepções dos professores responsáveis pela disciplina de música. - As alterações curriculares registradas nasceram de intensas reflexões, discussões e movimentos, internos e externos, ao contexto do Centro de Educação, os quais refletiram uma nova dinâmica da educação brasileira. - O trabalho incansável da coordenação e dos professores comprometidos com o curso gerou novos currículos, os quais acompanharam as tendências de formação de um novo professor e contribuíram para a qualificação dos contextos escolares de Santa Maria e região.
Autor/Ano	WERLE – 2010 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência.
Principais Considerações	- Saliencia-se a relevância das vivências musicais obtidas ao longo da vida das participantes e do grupo de trabalho com dispositivo formativo que contribuiu para a construção e para a realização da música na docência de estagiárias da Pedagogia.
Autor/Ano	STORGATTO – 2011 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender como pedagogas de uma escola existente no município de Santa Maria (RS) concebem a educação musical na EI e como interagem com as atividades desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música que realizam práticas em seu espaço.
Principais Considerações	<ul style="list-style-type: none"> - As pedagogas atuantes na instituição possuem uma visão da música enquanto área do conhecimento, o que se deve em parte a presença dos estagiários em seus contextos de docência. - Ainda há necessidade de estímulo para que essas professoras busquem formas de articular sua docência à educação musical.
Autor/Ano	ARAÚJO – 2012 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola.
Principais Considerações	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de consciência das professoras sobre a função que cada uma desenvolve em seu processo de aprendizagem da docência. - O grupo como espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas. - As professoras avançaram na compreensão da música como área específica do conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança com as crianças.

APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM

(continuação)

Autor/Ano	DALLABRIDA – 2015 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender os sentidos (VYGOTSKY, 2009) atribuídos por acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical em sua formação acadêmico-profissional.
Principais Considerações	<ul style="list-style-type: none"> - Os sentidos atribuídos à educação musical no curso de Pedagogia/Diurno/UFSM estão relacionados a significados da Música associados à afetividade: ao entretenimento, à construção de relações interpessoais e de identidades, à expressão de pensamentos, emoções e sentimentos. - O trabalho realizado entre disciplinas de Música e de Teatro enriqueceu os significados da disciplina Educação Musical para a Infância, no curso de Pedagogia, constituindo sentidos acerca da educação musical nesse momento formativo, segundo as acadêmicas.
Autor/Ano	AHMAD – 2017 (Tese)
Pesquisa	Compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas (BALL, BOWE e GOLD, 1992; BALL, 1994) e dos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996).
Principais Considerações	- Considera que a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM, constitui-se em lugares diferenciados de produção e relocações através das recontextualizações ocorridas da arena legal na arena prática, a partir dos discursos pedagógicos, que recompõem as práticas musicais e pedagógico-musicais na formação de professores, esses produzidos pelos sujeitos que compuseram a pesquisa.
Autor/Ano	WEBER – 2018 (Tese)
Pesquisa	Compreender as crenças de autoeficácia de professores de referência e aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical no contexto dos AIEF.
Principais Considerações	<ul style="list-style-type: none"> - O professor de referência que tenha contato com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em sua formação inicial, se não tiver crenças de autoeficácia elevadas para promover processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conhecimentos específicos, suas práticas na escola não envolverão a música como área de conhecimento. - As crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical estão relacionadas ao contexto de trabalho e à concepção que este professor tem sobre o que representa a educação musical nos AIEF. - Ao ter como referência para a investigação o constructo das crenças de autoeficácia, contribui com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência e Educação Musical, possibilitando a análise desta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.
Autor/Ano	REINICKE – 2019 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos em um grupo de formação (GF) e como os articulavam na docência do estágio supervisionado (ES).
Principais Considerações	- Destaca-se o compartilhamento dos diferentes saberes, conhecimentos e experiências no GF, momentos que possibilitam às estudantes compreenderem a música como área de conhecimento na inserção de suas práticas na EB.

APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM

(continuação)

	<p>- Neste processo, determinados conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram internalizados e passaram a compor diferentes propostas e experiências musicais mobilizadas na docência do ES.</p> <p>- Entende-se, a partir das narrativas e das experiências docentes das estudantes, que a docência em música foi marcada pela potencialidade formativa ao desenvolvimento integral e humano de seus alunos.</p>
Autor/Ano	TOMAZI – 2019 (Dissertação)
Pesquisa	Compreender como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falava de professoras da EI, pode potencializar as práticas musicais em sala de aula.
Principais Considerações	- As experiências musicais vividas, aliadas ao grupo de formação, contribuíram no processo formativo das professoras e na realização de práticas musicais e pedagógico-musicais mais significativas nas salas de aulas EI.
Autor/Ano	DALLABRIDA – 2019 (Tese)
Pesquisa	Compreender racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul a partir de narrativas de formadores que atuam em disciplinas de Artes e/ou Música, nestes cursos.
Principais Considerações	<p>- As racionalidades pedagógicas na Música nos cursos de Pedagogia têm potencializado movimentos da educação musical na Pedagogia a partir das seguintes significações: a) Música enquanto sons; b) Música enquanto linguagem; c) Música enquanto atividades escolares; d) Música enquanto expressão criadora.</p> <p>- Estas racionalidades são singulares e híbridas no sentido de que os formadores corroboram e divergem, ao mesmo tempo, sobre modos de ser da Música na formação do professor de referência, a partir de quadros de referência construídos nas experiências pessoais-acadêmicas-profissionais destes formadores.</p>
Temática: Tecnologias na formação de professores	
Autor/Ano	LEME – 2006 (Dissertação)
Pesquisa	Investigar como ocorre a utilização de recursos tecnológicos nas práticas de ensino da música dos professores atuantes em três escolas de música de Santa Maria, focalizando o contexto das relações que se estabelecem entre educação musical, aprendizagem musical e o emprego de recursos tecnológicos para mediar as práticas docentes em música dos mesmos.
Principais Considerações	<p>- Nota-se uma crescente preocupação dos professores de música atuantes nas escolas pesquisadas, no que se refere à sua aprendizagem e atualização tecnológica, objetivando a utilização adequada dos recursos tecnológicos que eles dispõem para ensinar música.</p> <p>- Passada a euforia inicial da revolução tecnológica na educação, é chegado o momento de focar a atenção na formação dos profissionais que trabalham inserindo as tecnologias em suas práticas no campo da Educação Musical como ponto determinante na relação Tecnologia + Educação Musical.</p>
Autor/Ano	SOUZA, Z. ⁴¹ - 2018 (Tese)
Pesquisa	Compreender a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de narrativas de professores formadores.

⁴¹ Cabe ressaltar que a pesquisa de Z. (2018) se enquadra nas duas temáticas.

APÊNDICE A – QUADRO DE REFERÊNCIA PESSOAL: PESQUISAS REALIZADAS PELO GRUPO FAPEM

(conclusão)

Principais Considerações	- Destaca-se a relevância desta investigação para as áreas da Educação e da Música por buscar conhecer e compreender a construção da docência virtual de professores de música e por tecer reflexões sobre a atuação desses formadores no contexto de cursos de Pedagogia a Distância, tema pouco explorado pela literatura de ambas as áreas.
---------------------------------	--

Fonte: Repositório Digital da UFSM (adaptado pela pesquisadora).

APÊNDICE B – CONVITE: ENCONTROS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

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

***Encontros Formativos em
Educação Musical***



Gostaria de convidá-la para fazer parte no próximo semestre de um Grupo de formação em Educação Musical!!

As proposições envolvem a formação de um Grupo semipresencial, com atividades a distância (pelo AVEA Moodle) e atividades práticas presenciais, que serão realizadas no LEM – Laboratório de Educação Musical, Centro de Educação, prédio 16, sala 3368.

A formação será proposta e desenvolvida compartilhadamente com o grupo, através de problematizações, conteúdos e atividades que terão foco na implementação da música no Estágio Supervisionado.

Caso tenha algum questionamento ou dúvida, envie mensagem pelo meu App Whatsapp e ou pelo e-mail.

Vamos construir juntas esse caminho...
Espero vocês !



Mestranda Daffny C. Molina Lemes

Celular: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]@yahoo.com.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Título do estudo: Educação Musical, Pedagogia/Noturno e Estágio Supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Daffny Cristina Molina Lemes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (XX) XXXXX-XXXX

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 na Pedagogia: práticas musicais e pedagógico-musicais mediadas por encontros presenciais e virtuais no estágio supervisionado”.

A pesquisa pretende compreender como um grupo de formação musical, mediado por encontros presenciais e virtuais, constitui-se em um dispositivo, que potencialize a presença da Educação Musical nos planejamentos de estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da UFSM. Acreditamos que seja um tema importante porque traz uma reflexão sobre a transversalidade existente entre o curso de Pedagogia/Noturno, a Educação Musical e o uso de tecnologias. A construção da pesquisa é participativa e vai se desenvolvendo a partir das práticas do grupo formativo e durante a docência das alunas no estágio supervisionado (ES). A pesquisa justifica-se por desenvolver um trabalho com o curso de Pedagogia/Noturno mediado por encontros presenciais e virtuais e; por potencializar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais produzidos em grupo em processo de acompanhamento da Educação Musical junto ao ES.

Sua participação consistirá em participar do grupo de formação em Educação Musical e produzir planejamentos que incluam música no ES. A participação também implica na realização de uma sessão de entrevista semiestruturada, e no compartilhamento dos relatórios de estágio. Todos os momentos do grupo de formação serão registrados a partir de gravações com a utilização de um aparelho celular.

De acordo com a Resolução MS/CNS 466/20121 e a Resolução nº 510/20162, pode haver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa. Destaca-se que o risco de ordem física não existe. O risco psíquico poderá decorrer de emoções causadas pelos diálogos, risco amenizado pelo tipo de abordagem que se pretende empreender.

Diante disso, 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 semiestruturada e, de compartilhar experiências musicais, podendo se manifestar sobre isso

imediatamente para a pesquisadora e, se for o caso, solicitar seu afastamento da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa proporcionará reflexões, construções e maior conhecimento com relação à Educação Musical.

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.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores ao longo de todo o processo de pesquisa e posteriormente.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Esta pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado na linha de pesquisa "Educação e Artes", do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, e do grupo de pesquisa FAPEM: Formação Ação e Pesquisa em Educação Musical. Será desenvolvido pela Professora Daffny Cristina Molina Lemes, sob orientação da Professora Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio.

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 informada, 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
Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



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

Título do estudo: Educação Musical, Pedagogia/Noturno e Estágio Supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Daffny Cristina Molina Lemes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (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, que serão produzidos por meio de ações formativas em conjunto, entrevista narrativa, discussões nos encontros presenciais e virtuais e compartilhamento dos relatórios de estágio, no Laboratório de Educação Musical (LEM)/UFSM no período de agosto à outubro de 2020.

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: Centro de Educação, Predio 16, sala 3332B, Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora Cláudia Ribeiro Bellochio.

Santa Maria,.....dede 2020.

Assinatura da pesquisadora responsável
Prof.ª Dr.ª Cláudia Ribeiro Bellochio



APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



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

Encontros Formativos



Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Endereço: _____

E-mail: _____ Celular: _____

Semestre: _____ Turno: _____ Currículo: _____

- Você gostaria de participar do grupo formativo em Educação Musical?
- Quais as suas motivações para participar do grupo formativo?
- O que você espera dessa formação?
- Você pensa em inserir música em suas práticas docentes no Estágio Supervisionado? De que forma?
- Como você pensa que o grupo vai contribuir com o Estágio Supervisionado?
- Se você tivesse que escolher uma prática musical para desenvolver no Estágio Supervisionado, qual seria? Por quê?
- O que você considera que será desafio para inserir música em seus planejamentos?
- Considerando a possibilidade dos encontros serem no sábado pela manhã, qual o melhor horário?

