Educação Musical e unidocência: narrativas de professores referência

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claudiabellochio@gmail.com

Comunicação

Resumo: As relações entre educação musical, professores referência e unidocência têm mobilizado problematizações acerca de processos formativos de professores dos primeiros anos de escolarização, e suas práticas escolares que incluem música em seu cotidiano, sobretudo a partir de trabalhos realizados por professores não especialistas em música. A pesquisa em apresentação objetiva compreender, a partir de narrativas de professores unidocentes/pedagogos, como esses profissionais envolvem a música em suas práticas cotidianas, a partir de pressupostos de ser professor referência e ter a unidocência como atuação profissional. Com orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica e com a realização de entrevistas narrativas, com seis professores referência, investigou-se modos de pensar/narrar a unidocência e a educação musical no processo de escolarização. A análise dos dados foi organizada em três UAT - Unidades de Análise Temática (SOUZA, 2014). Nesse momento evidenciam-se resultados da UAT 3 que se refere à presença da música na escola e como ela tem estado presente nas práticas dos professores referência. Considera-se relevante a compreensão das narrativas como biografização da experiência pessoal e profissional para a análise de um objeto que, no caso, é a unidocência e a música nas práticas das professoras de referência.

Palavras chave: educação musical, professor referência, unidocência

Professores referência e unidocência: pressupostos e pesquisas

Partimos do pressuposto que o professor referência[1] é o que atua nos primeiros anos da educação básica, exercendo uma atuação profissional unidocente[2]. Esse profissional

[1] Professor referência da turma refere-se "aquele com o qual os alunos permaneceram a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes" (BRASIL, 2010).

[2] Utilizamos o termo unidocente para referir-nos ao professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também denominado regente de classe, professor generalista, professor multidisciplinar. Optamos pela expressão unidocente, pois "Uni vem do latim uni e significa 'um'; docência vem do alemão dozente: docente, é a qualidade do docente, o exercício do magistério. Fica subentendido que o termo unidocência está relacionado ao trabalho do professor que exerce a sua atividade profissional de docente no magistério. É um profissional que medeia o processo de ensino junto aos seus alunos. 'Um profissional' cuja representação é de ser 'um só' professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos (BELLOCHIO, 2000, p. 119).

constrói, através de suas mediações com o trabalho escolar, uma significação importante aos processos que potencializam e promovem o desenvolvimento de seus alunos, mobilizando momentos de construção de aprendizagens, em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, reconhecer esse profissional professor é compreender a sua ampla relação com os processos de desenvolvimento humano na escola, o que passa pelo entendimento da importância de sua atuação profissional, em ação unidocente, que mistura várias áreas e produz pontos de contato interdisciplinares para uma melhor compreensão do mundo por seus estudantes. Esse é o professor referência. O unidocente, que no Brasil é o sujeito certificado como professor por curso superior de Pedagogia. Um profissional que precisa "misturar" várias áreas na construção de seu trabalho mas, principalmente, estar atento a sua responsabilidade social e de promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo no contexto da educação básica.

Com isto, a inserção da música, na formação profissional e em suas práticas nas rotinas escolares, é relevante, de modo que como professores aprendizes e como professores de crianças vivam músicas "de uma forma inteira, legítima e musical" (FRANÇA, 2003, p. 61). Vivam música de modo articulado aos demais conhecimentos que compõem os conteúdos, o currículo, que impulsionam os conhecimentos formativos e da escola.

Entendemos que educação musical implica processos de imersão dos sujeitos com música e quanto mais processos, conscientes e consistentes, puderem ser realizados, mais potências ao desenvolvimento musical dos estudantes são produzidas. Não significa entender, e tão pouco defender, que a música seja coadjuvante ao trabalho dos professores referência em sala de aula, mas que ela também possa estar implicada no processo de escolarização em geral, existindo além dos limites disciplinares. Nesse contexto, o trabalho dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que, em sequência regular, abrangeria um contexto mínimo de nove anos, é de fundamental relevância no contexto geral da escolarização.

As relações entre a música/educação musical com a formação e as práticas educativas de professores referência, unidocentes na escola, têm nos levado a entender como os professores produzem e compreendem modos de estar professor de referência, fazendo a sua

profissão junto às crianças, ensinando-as e atribuindo valores que se agregam no cotidiano da sala de aula.

> Com efeito, atuar na educação básica é um desafio para os profissionais da educação, pois a conjuntura político-social-cultural que caracteriza esse universo educativo estabelece, em seu contexto, inúmeras barreiras e limites. No entanto, é preciso superar os obstáculos existentes, possibilitando que as escolas cumpram, de fato, o seu compromisso e a sua função social, qual seja: propiciar ao indivíduo uma formação ampla e plena para que possa viver e atuar em sintonia com as necessidades, características e valores do mundo que o rodeia. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 72-73).

Quando trazemos a música para o contexto da formação e para as práticas de professores unidocentes, pensamos diretamente na relação que esse processo pode significar no desenvolvimento das crianças pequenas em escolarização. Com essas percepções e como grupo de pesquisa, temos nos questionado, frequentemente, acerca da educação básica e de suas realidades: quais os espaços que têm sido dados à música na escola? Como os professores referência vinculam a música às suas práticas educativas no projeto de escolarização? Em que medida se produzem encontros entre as dimensões da escolarização e a música no cotidiano escolar? Um conjunto de pesquisas sinalizam o percurso que vimos edificando.

FIGURA 1 – Pesquisas sobre Educação Musical e Pedagogia

Fonte: Dados do grupo FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical.

Com as pesquisas, fica-nos evidente que um ponto que se soma à educação musical na formação de professores para a educação básica é a formação musical e pedagógico-musical do professor em curso de Pedagogia. No entanto, entendemos que o curso não garante a formação do professor já que essa é entendida pela "dinâmica de desenvolvimento pessoal que cada sujeito faz com seus próprios meios. Cada um se forma com a ajuda de mediações que só possibilitam a formação" (FERRY, 2004, p. 13, tradução nossa).

Entendemos que a formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia precisa ser pensada em conjunto com as experiências musicais dos sujeitos em formação o que requer estender o olhar para a complexidade do processo formativo o qual, por natureza, é de ordem da teoria e da prática. As experiências com música são fundamentais nesse contexto, experiências vividas, discutidas e que possam ser internalizadas. Como anuncia Larrosa (2016, p. 74) "a vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la".

Com orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica, através da realização de entrevista narrativa com professores referência/unidocente, atuantes em escolas de educação básica, vimos pesquisando acerca dos modos de pensar/narrar a unidocência e os seus jeitos de pensar/narrar a educação musical no processo de escolarização.

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas

Essa pesquisa, de modo mais amplo, foi projetada e desenvolvida a partir de dois momentos/movimentos: 1º) mapeamento temático no Banco de Teses da CAPES; e 2º) entrevistas narrativas (auto)biográficas com os professores referência. Nesse momento, apresentaremos um quadro síntese do primeiro movimento e destacaremos parte da produção e análise de dados do segundo movimento.

Ao realizar a busca na página virtual do Banco de Teses da CAPES foi percebido que as publicações representavam trabalhos apenas de 2011 e 2012. Assim, a busca foi ampliada para o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse localizador, pôde-se

realizar uma pesquisa mais ampla com mapeamento de dissertações e teses produzidas no período de 2006 a 2015.

Quadro 1: Mapeamento em dissertações e teses

Localizador	CAPES		BDTD	
	Total	Mapeados	Total	Mapeados
Unidocência	0	0	2	0
Unidocente	0	0	6	2
Generalista	93	3	463	1
Monodocente	0	0	1	0
Professor de referência	220	1	1310	5
Professor dos AIEF	114	4	471	7
Educação musical nos AI	2	0	8	0 (1)
Música e alfabetização	5	0	12	0 (1)
TOTAL:	434	8 (1)	2273	15

Fonte: Relatório de Pesquisa PIBIC/CNPQ UFSM.

No primeiro semestre de 2016, foi iniciado o segundo momento da pesquisa. Para essa fase, estavam previstas atividades relacionadas às entrevistas narrativas do projeto, na qual atuaram dois estudantes de Iniciação Científica[3] e duas doutorandas[4]. Integrou-se à pesquisa também uma pós-doutoranda[5].

Na pesquisa, participaram seis professoras referência (Ana, Gina, Júlia, Neli, Fátima e Poliana[6]) que atenderam aos seguintes critérios de seleção: atuar como professor(a) unidocente em escola de educação básica; ser professor(a) dos anos iniciais do ensino fundamental e egresso(a) de curso de Pedagogia; e disponibilizar-se para participar, presencialmente, das sessões de entrevista narrativa.

[3] Vinicius Ceratti Moreira – Bolsista PIBIC/CNPQ/UFSM e Daniela Silva Vargas (voluntária de pesquisa). Além dos estudantes, participou, em alguns momentos, a professora Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi, egressa do curso de Música – licenciatura em 2015.
[4] Zelmielen Adornes de Souza e Vanessa Weber – PPGE/UFSM.
[5] Daniela Dotto Machado – PPGE/UFSM; UFSCAR.
[6] Nomes fictícios.

No contexto da pesquisa narrativa, valemo-nos da pesquisa narrativa (auto)biográfica. As narrativas foram ouvidas/compreendidas não como posições 'em si mesmadas'. Esses momentos demarcaram o que, nesse processo de fazer pesquisa, constitui-se: entrevistados e entrevistadores em processo de formação, pelas memórias compartilhadas, pelos desafios de pensar juntos processos formativos e autoformativos. Consideramos que "a complexidade biográfica delineia transações e interações dos indivíduos com eles mesmos e com os seus meios" (HONÓRIO FILHO, 2012, p. 62), o que, de certa forma, soma-se às concepções de Faria Filho (2002, p. 3), sobretudo, com relação à escolarização como sendo "o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados".

Uma importante referência nesse contexto é que a produção de uma narrativa mexe com a memória, que evoca a experiência, o que foi internalizado como importante para a vida. "Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória" (SOUZA, 2006, p. 104).

A pesquisa (auto)biográfica é potencial não somente de investigação, mas para a construção e formação humana, e, dessa forma, como possibilidade formativa ao sujeito. Tratamos, então, de um sujeito que não apenas informa, mas de um sujeito narrador, de um sujeito autobiográfico, como vem discutindo Passeggi (2016). Não se trata de entender as narrativas como verdades, mas como criações e recriações do mundo vivido em sala de aula. Tratam-se de biografizações da experiência pedagógica.

As sessões narrativas foram gravadas em um gravador digital e o seu áudio compartilhado no site Dropbox, com acesso aos membros do grupo envolvidos na pesquisa. Cada entrevista narrativa foi transcrita e analisada, individualmente, gerando um relatório parcial, nominado de Caderno de Entrevistas (CEN).

Após esse momento, produzimos "Quadros Organizadores" de excertos das entrevistas narrativas que mais expressavam compreensões com relação aos objetivos da pesquisa. A partir das entrevistas realizadas e transcritas, iniciamos o processo de categorização dos dados, os quais foram organizados em três grandes Unidades de Análise Temática: UAT 1 - Formação

(escolha pela docência e sua formação musical); UAT 2 - Unidocência (o que se entende por unidocência e modos/jeitos de ser professor unidocente); e UAT 3 - Música (música na sala de aula e o sentimento com relação à música na docência).

A análise da produção de dados foi realizada com base em análises de pesquisa narrativa (auto)biográfica. Tomamos a orientação compreensiva de Souza (2014), através da qual "a análise compreensivo-interpretativa das narrativas" enreda-se em três tempos: de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Esses momentos, tempos de pesquisa, envolvem tanto os pesquisadores quanto os participantes da pesquisa.

Com base nesses enunciados da análise compreensivo-interpretativa das narrativas trazidas por Souza (2014), destacamos os achados da pesquisa considerando, para esse trabalho, sobretudo a UAT 3: Música (música na sala de aula e o sentimento com relação à música na docência), a qual passa a assumir centralidade na exposição, nesse momento.

Alguns achados de pesquisa: Música e unidocência na escola

"Qual é o espaço/lugar para a música em suas práticas unidocentes?" foi a questão disparadora. Com base nas narrativas derivadas foi organizada a UAT 3 que, a partir de indicadores do tema Música, nos possibilitou realizar a análise compreensivo-interpretativa. Com a análise conhecemos os modos da unidocência e a música na sala de aula e o sentimento de professor referência com relação a essa área na docência.

O trabalho com música em datas comemorativas foi destacado por todas as professoras entrevistadas, o que nos indica o quanto essa prática, ainda que tantas análises já tenham a contraposto, continua parte das culturas da escola. As datas comemorativas já foi tema abordado pelo grupo FAPEM, de modo especial, nos trabalhos de Spanavello (2005) e Araújo (2012). A partir de entrevistas com professoras unidocentes, as autoras perceberam que as práticas musicais são realizadas sem uma periodicidade no planejamento, surgindo, na maior parte dos casos, próximas às datas comemorativas, sem uma preparação específica. Apesar disso, ainda que, em algum caso, essa situação seja demonstrada, nas narrativas da pesquisa

que estamos expondo, encontramos outros modos de trabalhos musicais desenvolvidos pelas professoras de referência em suas práticas unidocentes, como é o caso das criações musicais realizadas pelos alunos para apresentações diversas, em “shows de talento” e para a gravação da Rádio Escola. As professoras também se preocupam com repertório e com relações interdisciplinares entre os conhecimentos.

Júlia narra que é frequente que se façam apresentações, uma vez por semana, antes de entrar para a aula. Nesses momentos, a música faz-se presente nas atividades que são apresentadas pelas turmas. “Nós temos todas as quintas-feiras, a gente faz uma apresentação antes de entrar para a sala de aula, cada ano, uma quinta. Então, sempre aquilo que a gente está sendo trabalhado, a gente apresenta para os colegas” (CEN 4, p.10, l.355-361).

Ana falou que, em sua escola, tem um coral. Mas, não sabe os motivos que levam os estudantes a participarem. “Não sei se gostam ou querem sair da aula, porque tem uns lá que tem uma voz muito boa para cantar, mas tem outros que querem ir para sair da sala, e nem tem voz boa” (CEN 6, p. 14, l. 462-467).

Uma narrativa de Ana, a qual menciona os modos de acontecer algumas apresentações no espaço escolar, revela que:

> Pois é a gente tem, agora, agosto, o mês da família e daí dia 10 de setembro a gente vai ter um sábado letivo para os pais, alguma coisa, a gente vai ter que fazer, pode ser um teatro ou alguma coisa deles cantando, ou alguma coisa exposta, mas eu ainda não consegui pensar no que, foi essa semana que eles deram o recado né então, mas eu estou pensando em fazer alguma coisa envolvendo música ou teatro, só que vai ser complicado de ensaiar todos né eu vou ter que pedir ajuda da “pibidiana” porque sozinha não tem como, porque eles são muitos, daí vamos ver alguma coisa vai ter que sair né (risos). (CEN 6, p.14, l .472-479).

Percebemos que o contexto da produção de artes, pela narrativa de Ana, está relacionado às rotinas extras da cultura escolar do espaço em que trabalha. Mas, convém destacar a menção que, na instituição de ensino em que Ana atua, existe um projeto PIBID Música (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência) em desenvolvimento. Com esse projeto, são desenvolvidas atividades de oficinas instrumentais de música e de formação musical e pedagógico-musical para estudantes do Normal.

Na escola de Poliana, as apresentações musicais não acontecem semanalmente, mas em datas comemorativas. O espaço é o saguão da escola. Narrando suas práticas vimos a preocupação com o tipo de repertório para as crianças, estudantes com os quais tem trabalhado ao longo dos anos. Sobre o repertório, destaca que:

> Eu acho que esse é um ponto que falta muito para o como eu acharia correto e necessário que as crianças desenvolvessem o gosto por cantar músicas mais ao nível delas. Elas cantam muita música de adulto! E nós adultos não damos acesso a outras músicas [...], porque a rádio não contempla, a mídia não contempla. Então, nós professores também não, então, eles ficam sem. Porque não é só a cantiga de ninar... né! Porque nossas crianças hoje estão indo da cantiga de ninar para o Funk. (CEN 1, p. 15. l.267-278).

A professora, nas entrelinhas, comenta que existem muitas outras músicas que poderiam fazer parte dos repertórios, não somente cantigas de roda. Mas, a escola deve pensar em outros repertórios para além dos midiáticos. Quando perguntada sobre o referido repertório, ela explicou que

> Assim ó, eu busco o que eles têm em comum. Passar umas mensagens positivas e demonstrar e de provocar alegria, de mostrar alegria deles e provocar alegria nos outros. Apresentando uma música boa, uma música com qualidade e também para eles se divertirem com a música. Fazer eles gostarem, fazer aquela brincadeira com o taquinho [...] eu tenho lá os taquinhos de madeira para fazer "Escravos de Jó", que daí eles tocam e passam adiante, e trabalham uma série de coisas além da música. A gente trabalha com a escala de notas para que eles percebam, né... o som do corpo, o som das coisas, o ritmo. E que eles escutem também! Não é só cantar! Que ouçam! Que ouçam alguma coisa para, pelo gosto de ouvir! Ah, até tem um livro de Artes que veio nesse último ano, que eu achei legal quando eu vi o livro de Artes eu me lembrei de ti, Cláudia. (CEN 1, p.23, l.545-556).

Muitos são os elementos de escolha da professora Poliana. Parece-nos que tem vontade de fazer e produzir de modo diferente, no entanto, acaba por reproduzir estereótipos ao tentar romper justamente com os clichês midiáticos, o que também é problemático do ponto de vista da educação e da educação musical, em especial. O que são mensagens positivas? Para quem? Para quê? Em contrapartida, a sua compreensão de que música não é só cantar, mas envolve ouvir, tocar.

Quando a professora Poliana mencionou o livro didático recebido na escola, brilhou os olhos. Um livro que veio para contribuir com o seu acervo de possibilidades de trabalho com música.

Júlia salienta também que, na escola em que atua, em período inverso, tem muitos outros projetos, dentre eles, coral, aprendizado de instrumentos, etc. “Pois é, aí quando eu digo, eles têm projetos que é no período da tarde, então, assim, eu não participo muito, eu sei que tem um coral, eu não me lembro agora para te dizer se eles estão com aula de música, tipo assim de um instrumento, eu sei que eles têm projetos” (CEN 4, p. 9, l.342-345). Mas esses projetos não são desenvolvidos por professoras referência. Por ser uma escola comunitária, muitas pessoas agregam-se, de modo voluntário, para o desenvolvimento do trabalho.

Percebemos que existem práticas musicais na unidocência de Júlia. Ela comenta que gostaria de outras metodologias para o trabalho em sala de aula. Como está atuando há 15 anos, narrou que: “Porque assim, a gente tem essa metodologia lá, né? [Universidade], mas é uma coisa muito rápida, tu passas ali, acho que um semestre ou dois, no máximo. Não sei como está hoje, eu não lembro, mas é muito rápido e eu sei que o tema é bem mais abrangente né” (CEN 4, p.11, l.416-421). Sobre esse tema, Weber (2016) vem estudando a confiança do professor unidocente em trabalhar com música ou reconhecer-se no trabalho com música.

Neli, embora tenha uma formação musical mais ampliada e reconheça as suas ações didáticas com música na escola, destacou que: “Eu trabalho a técnica da flauta, mas, para trabalhar ritmos e aquelas musicalidades todas, eu me sinto bastante insegura” (CEN 3, p.23, l.585-587). “Eu acho que a gente deveria ter mais contato com profissionais da área, assim para gente desenvolver mais essa visão” (CEN 3, p.23, l.590-591). “[...] tipo, quando vou trabalhar os tempos musicais, eu tenho que me concentrar muitos dias antes para introduzir o tempo musical. É, porque para mim é meio difícil” (CEN 3, p.30, l.776-779). Fica-nos perceptível a contradição entre ensinar flauta e ter insegurança com o ensino dos tempos musicais.

Outra prática que envolve música na escola decorre do desenvolvimento do ‘Projeto Rádio Escola’. Fátima comenta sobre o projeto que traz o rádio como um veículo de comunicação dentro do espaço escolar, no qual envolvem-se estudantes e professores na decisão de proposições, da programação à sua transmissão. Fátima explicou que:

> A rádio, ela tem tentado provocar bastante coisa, nesse sentido. Porque a maioria das músicas que tocam são paródias, que eles constroem e as histórias que têm entrada também, são sonorizadas por eles. [...] A gente tem programas, nas terças [...] Nas segundas e quintas. São programas de dez a quinze minutos. (CEN 2, p.10, l. 708-710).

A professora Poliana também menciona o trabalho realizado para a rádio como positivo para as crianças. "E na escola, eu coordenava a Rádio Escola. A gente fazia o Show de Talentos que trazia muitas possibilidades das crianças se apresentarem, né. E de mostrarem o seu talento, o seu gosto musical e tudo mais. E foi muito bom!" (CEN 1, p. 20, l. 879-876).

Ao ser questionada sobre as suas motivações para o trabalho 'diferenciado' na escola, buscando a inserção da música, a professora dispara:

> Ah, eu não sei. Acho que é a carinha deles cantando, deles satisfeitos em poder mostrar uma coisa que eles fazem, que eles gostam. Porque eu vejo eles cantando, pegando o microfone, falando, quem sabe é uma coisa que eu não pude fazer na minha infância... que eu tinha vontade de fazer e que eu não pude. Mas que ele tem essa... que eles têm essa possibilidade, então eu sento do ladinho e eles cantam e apresentam e eu acho isso muito legal! E eles gostam. E eles aprendem a falar melhor, a dizer melhor, eles articulam melhor as palavras. Ah... eles ampliam o vocabulário porque eles precisam saber o que estão cantando, né. Então, isso é bem importante. (CEN 1, p.21, l. 980-995).

A despeito da falta de confiança para o trabalho como música como parte das ações de aula da professora de referência, elas entendem que a música também faz parte da unidocência e que deveriam envolver-se mais com aprendizados musicais e pedagógico-musicais, bem como inserir mais em suas práticas de sala de aula.

Júlia entende que a música também é uma área de ação dos professores referência. Para ela, de certa forma, também existe uma relação diferenciada entre alguns conhecimentos e outros. Narra que, com música, "[...] tu vais trabalhar o aluno como um todo, toda a formação do aluno não só a parte do intelecto, mas eu acho que o intelecto se desenvolve a partir de todas as habilidades né, então são lacunas que vão ficando" (CEN 4, p.8, l.315-320).

Neli também narra que a música é uma área do professor referência, na composição dos conteúdos que constituem o seu ensino. No entanto, traz a seguinte fala: "Como não é conteúdo, a gente acaba deixando em segundo plano, né" (CEN 3, p. 21, l. 541-542). Ao

complementar a sua exposição, declarou: “Conteúdo, grade, que os pais enxerguem né. Porque se tu mandar o aluno para casa sem alguma coisa escrita no caderno, os pais já reclamam, que eles não estão tendo aula” (CEN 3, p.21, l.544-546).

Ana, com pensamento próximo, ao ser questionada se estava trabalhando como música, narrou que: “Por enquanto ainda não. É porque quando tu vais ver, não que a música não seja importante, mas as outras disciplinas têm que ter mais conhecimento do que a música, do que a educação física” (CEN 6, p.13, l.347-349).

Percebemos uma cultura escolar do registro, da folha e do caderno cheio. Experiências, nesse caso, parecem-nos não ter o mesmo reconhecimento, com a mesma ênfase que de um caderno com muitos registros escritos de aula. Assim, a música que tem um forte motivo de existência, a sua expressão sonora não tem espaço de valorização na cultura escolar instituída.

A partir das narrativas (auto)biográficas observamos desejos e buscas pela realização de atividades que desenvolvam um maior contato dos alunos com a música. As professoras referência narram que, apesar de se sentirem inseguras em alguns momentos em relação aos conhecimentos específicos da área têm leituras, práticas e aspirações com relação à música na docência. Percebemos a vontade e a satisfação de trabalhar com a música, apesar de dificuldades que possam sentir, tanto em relação à formação musical quanto ao contexto escolar em que estão inseridas.

Consideramos relevante a compreensão das narrativas como biografização da experiência pessoal e profissional para a compreensão de um objeto que, no caso, é a unidocência e a música nas práticas das professoras referência. Nóvoa (1995, p. 10) destaca que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Acessar a essas ações na docência, através de entrevistas narrativas com professores referência, trouxe-nos possibilidades de entendimentos das tramas do cotidiano escolar, os modos de ser unidocente e a presença/ausência da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

AHMAD, Laila A. S. **A Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria:** da arena lega à arena prática. 2017. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

_____. **Música no ensino fundamental:** a Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ARAÚJO, Gabriela da R. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

_____. **Educação musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia:** sentidos, tensões e vicissitudes. Relatório de Pesquisa CNPQ/PQ, 2015.

_____ (Org.). **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Luciane W. F. (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

CORREA, Aruna N. **"Programa LEM: Tocar e Cantar":** um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DALLABRIDA, Iara C. **Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Educação Musical e Unidocência:** um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2013. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FARIA FILHO, Luciano M. et. al. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX**: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, vol7, n2, p. 3- 17, set./fev., 2002/2003.

FERRY, Giles. **Pedagogía de la formación**. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FRANÇA, Cecília C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 5-41.

FURQUIM, Alexandra S. dos S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia:** um estudo das universidades públicas do RS. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Interculturalidade nas histórias de vida de professores em Corumbaíba. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **Pesquisa (auto)biografica em rede**. Natal (EDUFRN); Porto Alegre (EDIPUCRS); SALVADOR (EDUNEB), 2012. p. 51-76.

LARROSA, Jorge. **Tremores.** Escritos sobre experiência. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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

PACHECO, Eduardo G. **Educação Musical na Educação Infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PASSEGGI, Maria da C. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, Maria da C.; FURLANETTO, Ecleide C.; PALMA, Rute C. D. da. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. v. 1, 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 47-66.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009.

SOUZA, Eliseu C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

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

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

SPERB, Leonardo M. **A Música e o professor de Educação Infantil:** sentidos, tensões e vicissitudes. 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

STORGATTO, Sabrina S. S. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

WEBER, Vanessa. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental e a autoeficácia do professor unidocente.** 2016. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.