

# HISTÓRIAS DE ENVOLVIMENTO E DE FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORAS UNIDOCENTES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA

**Daniela Dotto Machado**

Universidade Federal de São Carlos  
danieladotto@gmail.com

**Claudia Ribeiro Bellochio**

Universidade Federal de Santa Maria  
claudiabellochio@gmail.com

## Resumo

Este artigo apresenta as histórias pessoais e profissionais de envolvimento e formação musical de seis professoras unidocentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados exibidos nesta publicação foram alcançados por uma investigação pós-doutoral realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, entre os anos de 2016 e 2017, na linha de pesquisa 'Educação e Artes'. As histórias de envolvimento e formação musical são compreendidas na perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, na qual a formação docente não se restringe ao vivido no ensino superior ou em cursos de formação continuada (Day, 2001; Garcia, 1999; Nóvoa, 1995; Pacheco & Flores, 1999). O método empregado ao seu desenvolvimento foi a Pesquisa Narrativa (Connelly & Cladinin, 1995), sendo que a entrevista narrativa (Muylaert; Sarubbi; Gallo; Rolim Neto & Reis, 2014) foi utilizada à produção dos dados. A investigação contou com a participação voluntária de seis professoras unidocentes das cidades de Santa Maria e de Nova Palma, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Constatamos que as docentes tiveram escassas vivências musicais significativas em suas vidas e que lhe proporcionassem acesso a conhecimentos musicais. Daquilo que expuseram, destacam-se as experiências musicais em família e aquelas oportunizadas por meio dos cursos de licenciatura em música. Em decorrência do pouco conhecimento musical, a música não é trabalhada frequentemente pela maioria das docentes nas escolas. Nesse sentido, inferimos que a música é uma área do conhecimento que necessita maior espaço nas ações formativas - inicial e continuada-



desses profissionais para que o seu ensino ocorra com qualidade e frequência nas escolas.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Professores unidocentes; Histórias de envolvimento e aprendizagens musicais; Pesquisa Narrativa.

### **Abstract**

This article presents the personal and professional stories of involvement and musical training of six generalist teachers from the earliest years of elementary school. The results presented in this publication were reached by a postdoctoral research carried out with the Graduate Program in Education of the Universidade Federal de Santa Maria, Brazil, between the years 2016 and 2017, in the research line 'Education and Arts'. The stories of involvement and musical formation are understood in the perspective of continuous professional development, in which teacher training is not restricted to that experienced in higher education or in continuing education courses (Day, 2001; Garcia, 1999; Nóvoa, 1995; Pacheco & Flores, 1999). The method used for its development was Narrative Research (Connelly & Cladinin, 1995), and the narrative interview (Muylaert; Sarubbi; Gallo; Rolim Neto & Reis, 2014) was used to produce the data. The research had the voluntary participation of six generalist teachers from the cities of Santa Maria and Nova Palma, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. We found that teachers had few significant musical experiences in their lives and gave them access to musical knowledge. From what they exhibited, the musical experiences in the family and those opportunized through the courses of licentiate in music stand out. Due to the lack of musical knowledge, music is not often practiced by most teachers in schools. In this sense, we infer that music is an area of knowledge that needs more space in the formative actions - initial and continued - of these professionals so that their teaching occurs with quality and frequency in schools.

**Keywords:** Teacher training; Generalist teachers; Musical involvement and learning stories; Narrative Research.



## Introdução

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a formação de professores têm ganhado cada vez mais destaque no Brasil e em outros países, voltando-se para uma maior compreensão dos processos formativos dos professores, dos conhecimentos/saberes, competências, habilidades, das políticas de formação, entre outras tantas temáticas que podem compor esse campo. O enfoque sobre a formação desses profissionais tem ocorrido por alguns motivos, tais como as mudanças no mundo do trabalho e das profissões e da consequente necessidade de maior entendimento da profissão docente, aos baixos desempenhos dos alunos e ao aumento dos índices de fracasso escolar, a relação humana com o conhecimento e ao seu valor na contemporaneidade (Gatti, 2008).

As discussões e as pesquisas acadêmicas se estenderam também sobre a formação dos professores unidocentes<sup>1</sup>. Para além das justificativas apresentadas, o interesse nesse assunto ocorre porque a formação e a atuação desse perfil profissional docente é bastante ampla, abrangendo distintas áreas de conhecimentos, incluindo as áreas artísticas - música, teatro, artes visuais e dança. Como pouco ainda se sabe sobre a formação e as práticas de ensino de música por esses profissionais é que alguns investigadores da área de educação musical têm se interessado pelo assunto. Nas buscas realizadas, encontramos algumas pesquisas brasileiras que se referem à formação musical em cursos de licenciatura em pedagogia e/ou ao tratamento da música por professores unidocentes em contextos escolares, tais como: Aquino (2007), Bellochio (2000, 2004, 2014), Bellochio, Weber e Souza (2017), Figueiredo (2003, 2004, 2005), Furquim (2009), Martinoff (2011), Oesterreich (2010), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), Spanavello (2005), Spanavello e Bellochio (2005).

Apesar de tratarem da formação de professores unidocentes, as publicações citadas não abordam possíveis aspectos mais amplos que pode envolver a formação dos docentes na perspectiva de “desenvolvimento profissional contínuo dos professores”, que é do interesse desta publicação. Assim, ainda são escassas as pesquisas que abrangem outros tipos de vivências e/ou etapas formativas dos

---

<sup>1</sup> Nesta publicação, a expressão “professor unidocente” é utilizada neste artigo como sinônimo de professor pedagogo, professor regente, professor de referência, professor de classe, professor de currículo, entre outras denominações que podem existir na literatura educacional.



professores unidocentes que não somente aquelas que podem ocorrer em cursos de licenciatura em pedagogia ou em ações de formação continuada. Nesse sentido, questionamos: Quais vivências musicais os professores unidocentes recordam no decorrer de suas vidas pessoais, de seus processos de escolarização e de formação profissional? Será que tais experiências impactando seus modos de trabalhar música nos anos iniciais do ensino fundamental? Ao reconhecermos a carência de informações a esse respeito na literatura, optamos por elaborar este artigo tendo como propósito apresentar uma parte dos resultados alcançados por uma investigação pós-doutoral<sup>2</sup> realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, junto a Linha de Pesquisa Educação e Artes, no grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM).

Como objetivo geral, a investigação mapeou indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música com a participação de professores unidocentes dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>3</sup>. Ao alcance deste objetivo, outros foram delineados, como o de conhecer melhor as histórias pessoais e profissionais de envolvimento e aprendizagem musical das docentes. É sobre os resultados alcançados neste âmbito que este artigo versa. Assim sendo, na sequência, apresentamos: a noção de formação docente que defendemos e empregamos nesta pesquisa; a metodologia de Pesquisa Narrativa e o instrumento de produção de dados, a entrevista narrativa, bem como outros detalhes metodológicos; os resultados alcançados e algumas considerações finais.

### **O Conceito de “Formação Docente” Adotado na Pesquisa**

De acordo com Virgínio (2009), a formação docente tem sido compreendida de diferentes modos ao longo da história de educação, sem haver um consenso entre os autores, inclusive, na atualidade. Nesta pesquisa, a formação docente é percebida de modo mais alargada e complexa, situando-a na perspectiva do “desenvolvimento

---

<sup>2</sup> A pesquisa pós-doutoral esteve vinculada a um projeto de pesquisa guarda-chuva em andamento no grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), intitulado “*Professores e educação musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental*”. Para sua realização, a investigação não contou com apoio de financeiro de nenhum setor ou órgão de fomento.

<sup>3</sup> Vale esclarecermos que ao mapeamento de tais indicadores, a pesquisa se fundamentou nos conceitos da base de conhecimento para o ensino (Schulman, 1987), no entendimento sobre os indicadores educacionais (Reali, 2001) e no tempo de carreira docente (Tardif, 2012).



profissional contínuo dos professores” (Day, 2001; Garcia, 1999, Nóvoa, 1995; Pacheco & Flores, 1999). Nela, a formação dos professores não se remete ou se estanca em um período ou a uma vivência específica, mas acontece ao longo da vida dos desses profissionais por meio das diversas experiências pessoais e profissionais dos mesmos, não se encerrando na formação realizada em nível superior, em cursos de licenciatura (Garcia, 1999). Na visão de Day (2001), o desenvolvimento profissional contínuo envolve

*“[...] aprendizagens eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagens “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas”. (Day, 2001, p. 18)*

Day (2001) traz à tona a necessidade de compreendermos os professores como pessoas, que, por terem vivido situações diversas, desenvolveram-se paulatinamente, sendo possuidores de histórias, recordações, saberes, percepções, crenças, valores e compreensões próprias, etc., tornando-se impossível a separação das dimensões pessoais e profissionais de sua constituição dos professores, como aponta Nóvoa (1995, 2009). Em se tratando de suas atuações profissionais, Day (2001) pondera que as características do ensino exigem que os docentes busquem sempre por novas aprendizagens ao longo da atuação profissional, sem seguir uma organização específica, podendo ser “natural e evolutiva” ou “esporádica” ou “resultado de uma planificação” (Day, 2001, p. 16). Assim, o desenvolvimento profissional dos professores pode ocorrer de diferentes modos – formalmente e informalmente - e pode se refletir não só nas aprendizagens de conteúdos, mas também nos modos como os professores realizam e percebem o ensino e se constituem como profissionais.

Ao ponderarmos sobre a formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, reconhecemos que a formação musical dos professores unidocentes é constituída pelas experiências diversas que esses possam ter tido ao longo de suas vidas pessoais e profissionais em família, com seus amigos, em comunidade, a partir da participação em eventos diversos, das oportunidades existentes ao longo do processo de escolarização, durante os cursos de licenciatura



em pedagogia, no convívio com os alunos e outros docentes nas escolas, na prática profissional, na participação de ações formativas contínuas, entre outras.

Compondo o referencial teórico desta investigação, encontram-se as contribuições de autores brasileiros da área de educação musical que tratam da formação dos professores unidocentes em cursos de licenciatura em pedagogia. São elas: Aquino (2007), Bellochio (2000, 2004, 2014), Bellochio, Weber e Souza (2017), Figueiredo (2003, 2004, 2005), Furquim (2009), Martinoff (2011), Oesterreich (2010), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), Spanavello (2005) e Spanavello e Bellochio (2005). De um modo geral, entre esses pesquisadores há a compreensão de que a formação musical em licenciatura em pedagogia, por meio de disciplinas específicas, é importante à preparação dos unidocentes para ensinar música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Furquim (2009) ilustra a questão ao afirmar que:

*“Compreende-se que a área de Música inserida no curso de Pedagogia contribui para que professores dos anos iniciais de escolarização contemplem essa linguagem artística em sua prática docente, que tem na docência caracterizada pela mobilização de diferentes áreas do conhecimento, a sua base de atuação. Além disso, considera-se que o conhecimento musical inserido na proposta formativa assume uma perspectiva de formação mais ampla, caracterizada até mesmo como uma possibilidade de formação cultural para esse profissional”.* (Furquim, 2009, p. 38)

Apesar de relevante, os autores reconhecem que ainda são poucos os cursos de licenciatura em pedagogia que têm em seus currículos disciplinas voltadas a abordagem da música. Além disso, quando existem podem apresentar problemas, como carga horária diminuta e até vivências pouco significativas, sendo insuficientes à formação dos unidocentes para ensinarem música nas escolas, como aponta Figueiredo (2004):

*“Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais”.* (Figueiredo, 2004, p. 56)

Bellochio, 2014, Bellochio, Weber e Souza (2017), Figueiredo, 2003, Martinoff (2011), Oesterreich (2010) aludem à formação musical recebida pelos professores unidocentes durante as suas formações na educação básica, antes de ingressarem na



licenciatura em pedagogia. Tais autores compreendem que as lacunas formativas em música na educação básica podem afetar a confiança dos professores para ensinar. Martinoff (2011) explica:

*“Sabemos que em diversos contextos educacionais os professores das séries iniciais se consideram inseguros para incluírem música em suas atividades e relacionam tal insegurança à falta de formação específica em seus cursos preparatórios. Uma das razões considerada importante no estabelecimento desta falta de confiança está relacionada também ao fato de a música não ter estado presente na formação dos indivíduos em sua educação básica (...)”.* (Martinoff, 2011, p. 928)

A formação musical recebida em Cursos de Magistério e de Jardineira é apresentada ainda por Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002). Em seus resultados de pesquisa, revelam, através de depoimentos docentes, a superficialidade e o descaso na formação musical, sendo a música empregada como um recurso de ensino e não como um campo de conhecimento a ser estudado. Concluem que em função disso a maioria das professoras sente-se despreparadas para ensinar música. Souza et al. (2002) elucida a questão com a fala de uma professora sobre a vivência formativa em Curso de Magistério: “Na época do Magistério, o que a gente aprendia? A gente tinha aula de música, mas nada que fosse de música exatamente. A gente aprendia música para ensinar para as crianças, mas nada de música. (Profa. Re.)” (Souza et al., 2002, p. 50).

Apesar das críticas encontradas na literatura sobre a formação dos unidocentes em situações formais de ensino, esta pesquisa buscou mapear e compreender os aspectos formativos que unidocentes entendem como relevantes a sua formação e ao ensino de música nas escolas, considerando aquilo que experienciaram em vida e sentem necessidade de narrar. As histórias de envolvimento e formação musical das professoras unidocentes participantes da pesquisa foram reveladas ao considerarmos o método de Pesquisa Narrativa, que é apresentado na sequência.

### **Metodologia da Pesquisa**

Nesta investigação utilizamos o método de Pesquisa Narrativa, uma vez que optamos por valorizar e analisar as histórias narradas por professoras unidocentes. Segundo Connelly e Clandinin (1995), a Pesquisa Narrativa é um método em que a narrativa possui duas funções, uma como fenômeno a ser investigado e outra como método de investigação, ou seja, ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que



estrutura la experiència que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van ser utilizados para su estudio” (Connelly & Cladinin, 1995, p. 12). Ainda, complementam:

*“[...] El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias e también personajes em la historias de los demás y em las suyas propias”.* (Connelly & Cladinin, 1995, p. 12-13)

O enfoque nas narrativas dos professores acontece ainda nesta pesquisa por considerarmos as seis justificativas expostas por Galvão (2005) para o seu emprego em investigações que visam investigar e trazer a público as vozes de professores:

*“(1) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; (2) têm lugar num contexto significativo; (3) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; (4) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; (5) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; (6) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência”.* (Elbaz, 1990, apud Galvão, 2005, p.331, enumeração desta pesquisadora)

Além de apresentarem um contexto, um espaço físico e humano em que os fatos narrados foram vividos, como foi salientado por Galvão (2005), as narrativas também definem o tempo da história contada - o passado, o presente e o futuro - (Connelly & Cladinin, 1995, p. 36-37) imprescindível à compreensão temporal do desenvolvimento das tramas/histórias estudadas por esta pesquisa. Entendemos que aquilo que é contado em um determinado tempo e espaço é apenas uma representação sobre o que foi vivido na visão do narrador, não sendo, então, uma verdade literal (Delory-Momberger, 2006; Cunha, 1997, Muylaert; Sarubbi; Gallo; Rolim Neto & Reis, 2014). Muylaert et al. (2014) a esse respeito comenta:

*“As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida”.* (Muylaert et al., 2014, p. 195)

Por esse motivo, a versão dos fatos, que é uma verdade dada pelo narrador,



*“[...] precisa ser considerada e ponderada por aquele que lê ou escuta e/ou analisa as narrativas. No processo de análise das informações contidas em uma narrativa é possível verificar possíveis falhas ou contradições do narrador sobre os fatos e até opiniões comunicadas”.* (Machado, 2014, p. 94-95)

Haja vista o exposto por Machado (2014), a produção das narrativas pelos participantes exige uso da memória, que quando acionada traz à tona histórias, ou parte delas, que foram ou são significativas aos narradores, ou seja, as professoras partícipes da investigação. Como menciona Pereira (2016, p. 40): “história, memória e narrativa mantém uma estreita relação entre si, pois não há história que possa ser narrada se não estiver presente na memória”.

As histórias de envolvimento e formação musical das professoras unidocentes foram produzidas por meio de entrevistas narrativas. Nesse tipo de instrumento de produção de dados, o pesquisador “visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida do contexto social” (Muylaert et al., 2014, p. 194). Na pesquisa narrativa, lança-se assuntos que foram relatados livremente pelas docentes através de suas linguagens espontâneas, havendo intervenção mínima nossa (*Ibidem.*). De acordo com Muylaert et al. (2014), as entrevistas narrativas rompem com o modo tradicional de se realizar entrevistas e tal instrumento se revela muito útil em pesquisas qualitativas compromissadas com os relatos fidedignos e com a originalidade das informações.

Anteriormente à realização das entrevistas, um roteiro de entrevista foi construído com o intuito de minimizar a perda de informações pertinentes à pesquisa. Além disso, as professoras puderam conhecer o mesmo, bem como o ler, preencher e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa. As entrevistas foram agendadas e efetuadas nos dias, horários e locais de preferência das docentes. Elas realizadas ao longo o ano de 2016. Participaram da investigação seis professoras unidocentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das cidades de Santa Maria e Nova Palma que desejaram participar dela voluntariamente. Para garantir seus anonimatos, nomes fictícios foram atribuídos as mesmas, sendo elas: Ana, Denise, Júlia, Gina, Neli e Poliana.

Posteriormente a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e categorizadas, considerando como critérios os objetivos investigativos, o referencial teórico empregado e a natureza das informações coletadas. Após a reorganização das categorias, o processo de redação dos resultados foi executado. Os resultados



referentes às histórias de envolvimento e formação musical das docentes são exibidos a seguir.

### **Conhecendo as Histórias de Envolvimento e de Formação Musical das Professoras**

Quando estimuladas a relatarem suas histórias pessoais e profissionais com a música, as docentes puderam tratar livremente sobre o assunto, trazendo à tona as memórias que mais lhe marcaram, sem interferência das pesquisadoras-entrevistadoras. Ao tomar conhecimento das histórias formativo-musicais das professoras por meio de suas narrativas, verificou-se que algumas se aproximam e outras diferenciam em termos de tipos de vivências e locais de realização.

Ana, Gina e Júlia entendem que o acesso à área da música aconteceu durante o ensino superior, enquanto alunas de cursos de licenciatura em pedagogia, em disciplinas específicas de metodologias de ensino de música. Elas confirmam:

*“Professora Ana: Eu tive duas disciplinas durante o curso de pedagogia”.* (Entrevista, p. 12)

*“Professora Gina: Olha, só o que a gente teve na universidade mesmo, que eu lembro”.* (Entrevista, p. 8)

*“Professora Júlia: Só na [disciplina de] metodologia da música que a gente tinha”.* (Entrevista, p. 9)

Ainda que todas as unidocentes tenham realizado formação em cursos de licenciatura em pedagogia, somente três delas citam em suas narrativas a formação musical recebida. Esse resultado reforça o que aprenam Figueiredo (2003) e Furquim (2009) e Aquino (2007) que aponta para a existência de um número reduzido de cursos de licenciatura em pedagogia com disciplinas cujas ementas contemplam o ensino de música.

As docentes Ana e Júlia sugerem que em nenhum momento, anterior e/ou posterior às vivências proporcionadas nos cursos de licenciatura em pedagogia, experienciaram a música com objetivos formativos específicos ou de modo que considerassem significativo. Apenas Gina menciona ter realizado aprendizagens, além daquelas efetuadas nas disciplinas de metodologia do ensino da música, com outros profissionais da área da música da Universidade Federal de Santa Maria, durante a



realização do curso licenciatura de pedagogia, como conta:

*“Professora Gina: Eu lembro que eu fiz um extra de “percussão” com o Everton [um professor de percussão]. Eu fiz uma [oficina] com o Everton para aprender um pouco mais de ritmo, ‘sonoridade’ e com a professora Claudia”. (Entrevista, p. 8)*

Já Fátima explicou que primeiramente teve acesso às aulas de música no curso normal, em nível médio realizado. Porém, reforça que a oportunidade de contato e aprendizado musical mais significativo, aconteceu na licenciatura em pedagogia, como ela explica:

*“Professora Fátima: [no curso] normal, mas foi muito vago. Quando a gente chegou na faculdade, que a professora perguntou sobre as experiências, eu disse: ‘até tive, mas não significou nada pra mim. Pra mim, minha experiência foi zero no curso normal’. Eu até tentei tocar um instrumento, mas mesmo não deu porque o professor não conseguiu ter paciência. Mas a minha experiência maior na educação musical foi na pedagogia”. (Entrevista, p. 19)*

Ao contar da oportunidade de estudar música no curso normal, a docente revela que a mesma quase nada lhe marcou e oportunizou aprendizagens significativas na área. A narrativa da docente reforça aquilo que Souza et al. (2002) concluíram sobre a formação musical em cursos de magistério com relação à formação insuficiente para ensinar. Como destacam: “As professoras falaram com certo descaso dessa formação, parecendo considerá-la superficial; poucas se recordavam do que fora ensinado e, menos ainda, do que fora aprendido” (Souza et al., 2002, p. 50).

Ainda, Fátima destaca a atuação sem paciência do professor de música responsável, indicando um possível despreparo do mesmo para ensinar na educação básica e em tal curso. Esse assunto, apesar de pouco tratado, é essencial quando nos referirmos aos resultados dos cursos de formação de professores. Como destaca Furquim (2009, p. 138), “a segurança do professor formador repercute em condições necessárias para que ocorra a compreensão do campo de conhecimento que está sendo ensinado”. De acordo com López (2007), a formação dos formadores é um tema ainda muito pouco estudado na América Latina e que merece atenção. Na área de educação musical, praticamente não há pesquisas sobre o assunto, apesar de percebermos nas pesquisas com professores unidocentes problemas formativos muitas vezes vinculados ao assunto, como mencionado por Fátima.

Distintamente de Ana, Júlia, Gina e Fátima, as professoras Poliana e a Neli



expõem que seus primeiros contatos e vivências com a música ocorreram fora do curso de licenciatura em pedagogia, iniciando em suas próprias famílias.

*“Professora Neli: Eu sempre gostei da música. Pra mim, a música sempre me fez bem. A minha mãe já tocava gaita e, agora, não toca mais. Mas a minha mãe com meus tios tocavam gaita. E, na minha família, tem dois cunhados que tocam. Meu irmão toca e nos encontros de família é música sempre. Minha irmã toca teclado e eu sempre quis aprender o teclado. Não tive tempo e não me dediquei [...]”.* (Entrevista, p. 18)

*“Professora Poliana: O gosto pela música veio do pai e da mãe. Eles não tocavam nenhum instrumento, mas gostavam de cantar. E a gente cantava músicas assim deles, da vida deles, música em alemão, música..., e música de igreja que era o que eles tinham”.* (Entrevista, p. 15)

Nas narrativas de Poliana e Neli, constatamos o papel da família no processo de aproximação, aprendizagem e desenvolvimento do gosto pela música. A literatura educacional tem apontado para a importância da família no processo de aprendizado dos seus membros desde muito cedo. Sobre as práticas educativas em famílias, Szymanski (2004) expõe:

*“Tais práticas [educativas em família] envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração; manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação; utilizam “material pedagógico”; carregam ideologia, supõem competências e comportam avaliações. São complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família; não são lineares, comportam ambivalências e ocorrem em meio a uma vasta gama de disposições afetivas. Elas têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida no mundo”.* (Szymanski, 2004, p. 12-13)

Na subárea de educação musical, pesquisadores têm identificado a influência da família pelo gosto musical e no incentivo de aprendizagens e práticas musicais, motivando os indivíduos até mesmo procurarem por uma formação musical em nível superior, como apontam Prates (2004), Cereser (2003), Pereira (2016), entre outros. Nesta pesquisa, averiguamos que gosto e o interesse pela área da música das professoras Neli e Poliana, as quais receberam influências familiares, motivam-nas a procurarem por mais conhecimentos para trabalhar música em suas práticas de ensino, bem como continuar buscando por conhecimentos e informações da área da música em atividades de formação continuada. Vale destacar que essas docentes não fizeram qualquer menção de disciplinas que tratassem da música e/ou de suas



metodologias de ensino durante a formação em cursos de licenciatura em pedagogia. A ausência desse tipo de formação pode ocorrer, haja vista que, ainda, poucos são os cursos que oferecem esse tipo de formação (Aquino, 2007; Figueiredo, 2003; Furquim, 2009).

Neli elucida que, após de suas vivências musicais no contexto familiar, apenas pode estudar música quando já havia concluído o curso licenciatura de pedagogia e atuava como professora unidocente na rede municipal de ensino da cidade de Nova Palma-Rio Grande do Sul. Isso ocorreu por meio de uma proposta de formação continuada executada por professores de música de uma faculdade particular. Sobre isso, ela conta:

*“Professora Neli: [...] Aí surgiu uma escola, um pessoal da ANF [Faculdade Antonio Meneguetti] com uns projetos pra aprender violão e flauta. Daí eu disse "ah, não é o teclado, mas é música, vamos fazer!". Aí, eu fiz três semestres de curso com eles pra aprender a flauta e o violão”. (Entrevista, p. 18)*

Do mesmo modo que para a professora Neli, o engajamento de Poliana em atividades lúdicas que proporcionavam vivenciar música foi motivado pelo seu gosto por essa área desde a infância. Essa docente participou de atividades musicais em que era aceita, uma vez que na escola onde estudava, durante a infância, não lhe foi permitido ingressar nos projetos existentes.

*“Professora Poliana: Na escola, eu só posso me lembrar que tinha um grupo, mas eu não fui contemplada, escolhida para participar. [...] Mas, eu nunca tive acesso a nenhum grupo assim... de música. Então, o primeiro coral que eu participei pra cantar foi na igreja em Sobradinho. Aí lá tinha um coral quando eu morava em Sobradinho. Lá eu ajudei, daí eu entrei nesse coral”. (Entrevista, p. 15)*

Além de suas experiências em canto coral, Poliana narra sua experiência na aprendizagem do instrumento violão com um professor em uma das cidades que morou, antes de iniciar o curso de licenciatura em pedagogia, se fixar e atuar como professora na cidade de Santa Maria:

*“Professora Poliana: Nunca tive aula teórica de música. Tenho três aulas com um senhor da cidade lá que dava umas aulas. Daí, ele se mudou e aí fiquei eu só com aquela meia dúzia de nota que ele tinha passado. E insistindo né... e o pessoal de casa fechando os ouvidos, mas eu ia lá, ia! Insistia, insistia! Mas isso já depois das filhas criadas (risos).*



*Hoje eu só toco para acompanhar mesmo as músicas. Eu não sei dedilhar... fazer muita coisa". (Entrevista, p. 18)*

Poliana entende que a pouca vivência formativa no instrumento violão lhe foi muito importante, apesar de ter sido muito curta e lhe proporcionado pouco acesso aos conhecimentos musicais. Poliana também comenta que em momentos posteriores se envolveu com atividades musicais de canto coral, as quais foram propostas e desenvolvidas por ela mesma, antes de começar atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Em suas histórias, a docente revela o seu gosto pessoal pelo trabalho com o canto e com a formação de coros, nos quais procurou sempre envolver alunos da educação básica. Ela relata:

*"Professora Poliana: Não sei se foi em Santa Cruz... mas daí ela era minha amiga e ela dizia que ela tinha uma vontade de formar um grupo para cantar. Então nos organizamos e juntamos algumas crianças que era colegas da minha filha de uma escola pública. A gente fazia os ensaios de música lá em casa. Daí eles cantavam e ele era [chamado] de "TeEmCanto! - Teoria, emoção e canto" [...] E nós fizemos um trabalho voluntário e essas crianças eram em torno de vinte. [...] E daí, que eu comecei a gostar dessa coisa de ter o coral, de fazer, de participar de um coralzinho, de ter esse coralzinho na escola também. Aí, quando eu vim pra cá nós fizemos o "Raio de Luz" que era fora do meu horário de aula, fora da minha carga horária também. Eu ficava lá, e a gente formou esse grupo. E eu gostei e as crianças também. Eu até tocava violão, fazia um acompanhamento [...] Depois [em outra escola] daí sempre tinha turmas grandes e lá eu fazia apresentações com a minha turma para os outros, que como eu sempre tinha essa vontade de tocar violão com eles. E quando a gente preparava uma música, íamos nos apresentar para as outras turmas... para o pessoal do magistério, dos anos finais". (Entrevista, p. 16)*

As experiências com música relatadas por Poliana, apesar de terem vínculo direto com sua atuação profissional, relacionam-se também com seu processo de formação, na constituição de sua identidade como professora unidocente e do trabalho que faz com a música nas escolas. Inferimos isso, haja vista que em sua atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental busca, sempre que possível, estimular o canto em sala de aula e fora dela, demonstrando segurança em atividades desse tipo. Além disso, vale destacarmos que por ela dominar basicamente o violão, faz uso dele em suas práticas de canto frequentemente.

Nas histórias de formação e envolvimento com a música, constatamos que, excetuando-se Fátima, nenhuma outra professora unidocente, mencionou a



oportunidade de aprender música durante seus processos formativos na educação básica, como ocorre em outras disciplinas/áreas do conhecimento comumente previstas nos currículos escolares, como matemática, português, história etc. O não acesso a música durante nesse período de formação escolar por professores unidocentes tem sido mencionado na literatura (Bellochio, 2014, Figueiredo, 2003, Martinoff, 2011, Oesterreich, 2010). É possível compreender que a falta de oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos da área de música durante o período de escolarização básica afeta a bagagem de conhecimentos para o ensino da música pelas docentes, favorecendo ainda mais a insegurança para ensinar. Como Martinoff (2011) coloca:

*“Sabemos que em diversos contextos educacionais os professores das séries iniciais se consideram inseguros para incluírem música em suas atividades e relacional tal insegurança à falta de formação específica em seus cursos preparatórios. Uma das razões considerada importante no estabelecimento desta falta de confiança está relacionada também ao fato de a música não estar estado presente na formação dos indivíduos em sua educação básica [...]”.* (Martinoff, 2011, p. 928)

O fato de não ter existido o contato e estudo da música nas etapas de educacionais anteriores ao ensino superior faz com que se destaque a importância da oferta de disciplinas voltadas ao estudo teórico-prático das metodologias do ensino da música durante a formação das professoras unidocentes em cursos de licenciatura em pedagogia. Como identificamos nas narrativas das professoras Ana, Júlia, Gina, o contato com a música e o estudo dos seus fundamentos básicos para ensinar nessas disciplinas foi a única oportunidade que tiveram com essa área, independente de as vivências formativas possibilitadas terem sido marcantes ou não a elas. Para Fátima, foi durante o curso de licenciatura em música que o contato com a música ocorreu de modo significativo, uma vez que a abordagem da música realizada durante a escola em nível médio normal não atendeu suas expectativas.

Na atualidade, reconhece-se que a formação musical recebida nessas disciplinas ofertadas em cursos de licenciatura em pedagogia não é suficiente para proporcionar aos futuros professores unidocentes todos os conhecimentos teóricos e práticos ao ensino de música escolar, principalmente, devido ao curto tempo e carga horária das mesmas. Figueiredo (2004) reforça essa questão sobre a formação dos professores unidocentes ao ensino de música nas escolas quando afirma:



*“Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral”.* (Figueiredo, 2004, p. 56)

Todavia, as disciplinas existentes nos currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia podem ser percebidas como um ponto de partida para que os discentes se sensibilizem com e para a música, percebam o papel e o potencial da música na formação dos seus futuros alunos e se motivem em buscar por outras aprendizagens de conteúdos e métodos de ensino nessa área durante seus processos de desenvolvimento como profissionais. Nos dados desta pesquisa, as professoras que tiveram acesso a essas disciplinas nos cursos de licenciatura em pedagogia, posteriormente a seus processos formativos, não procuraram se envolver com atividades musicais e se desenvolverem profissionalmente a fim de garantir a presença da música em suas práticas de ensino. É provável que a não familiarização com a área musical devido às poucas vivências formativo-musicais e/ou gosto por ensinar/trabalhar outras áreas do conhecimento sejam algumas das possíveis justificativas para isso acontecer.

A partir das histórias de formação e envolvimento com música das docentes é possível inferir que o gosto pela música parece ser um fator preponderante para que as professoras Poliana e Neli procurassem participar e desenvolver atividades com música ao longo dos anos de atuação profissional. Nesse sentido, ponderamos que a presença da música na formação humana, principalmente, no período de escolarização da educação básica é fundamental ao contato inicial e ao acesso de conhecimento musicais mínimo para que os futuros professores unidocentes possam se envolver mais com o tratamento dessa área em suas atuações profissionais.

Nesta pesquisa averiguamos que a maioria das professoras unidocentes (Denise, Gina, Júlia e Neli) trabalha com pouca frequência com música em suas práticas de ensino curriculares e desconsideram a possibilidade de ensino dos conteúdos musicais aos alunos. Além disso, uma das docentes, Ana, não realiza atividades com música em suas aulas. Essas docentes justificam suas decisões por não tratar ou trabalhar pouco com música em suas aulas devido à carência de conhecimentos específicos musicais. Apenas Poliana e Fátima trabalham



semanalmente com música com os seus alunos, buscando ensinar alguns poucos conteúdos musicais e atividades diversificadas, como cantar, apreciar músicas, explorar instrumentos de percussão etc. Poliana, por dominar basicamente o violão, emprega esse instrumento musical sempre que pode em suas aulas. Vale destacar que Neli, por ter realizado uma formação continuada no instrumento flauta doce, ensina-o como atividade extracurricular para os alunos da escola. Entretanto, justifica a ausência do ensino musical em suas aulas curriculares porque se sente muito insegura de ensinar música.

A partir das histórias de envolvimento e de formação musical das docentes pudemos inferir que as vivências musicais dos professores antes, durante e depois do curso de licenciatura em pedagogia impactam diretamente o quê, quando e como ensinam música aos alunos das escolas. Ainda, considerando formação musical inconsistente recebida em cursos de pedagogia, a maioria das docentes se sente insegura e pouco motivada ao trabalho musical nas escolas. Um dado importante merece destaque: aquelas docentes que apreenderam gostar da música por incentivo familiar (Poliana e Neli) ou durante as vivências em cursos de pedagogia (Fátima), mesmo com poucos conhecimentos, trabalham com música, como atividade curricular e/ ou extracurricular, mesmo com precários conhecimentos na área. Os resultados alcançados apontam a necessidade de cada vez mais insistirmos na presença da música e ensino de seus conteúdos nos currículos da educação básica, assim como na formação em nível superior dos cursos de pedagogia.

### **Considerações Finais**

Através das histórias de envolvimento e de formação musical relatadas pelas professoras, apuramos que foram escassas as possibilidades de contato e de aprendizagem musical ao longo de suas vidas e que lhes foram marcantes. Daquilo que foi narrado pelas docentes, destacam-se as disciplinas de metodologia de ensino da música existentes na formação de Ana, Denise, Júlia, Gina e Fátima em cursos de licenciatura em pedagogia. Apesar de, em suas visões, não terem recebido uma formação musical suficiente para ensinar tal área nos anos iniciais do ensino fundamental, tais disciplinas oportunizaram um contato primeiro com a música, haja vista que somente Fátima fez menção de ter tido acesso à música na etapa formativa anterior, na escola profissionalizante em nível médio, normal. Assim, os resultados



alcançados sobre a formação musical em cursos de licenciatura em pedagogia reforçam aquilo que as pesquisas têm apontado.

Das docentes partícipes da pesquisa, somente duas (Neli e Poliana) contam que vivenciaram música em família, indicando que o gosto pela área começou a ser desenvolvido desde muito cedo. Motivadas pelas práticas musicais familiares, essas professoras procuraram meios de participar de atividades musicais de tipos e em momentos diferentes. Na pesquisa, verificamos que as professoras que gostam de música e/ou que, devido a isso, buscaram por maiores conhecimentos nessa área, tendem a trabalhar mais com música em suas aulas, além de buscarem ensinar alguns poucos conteúdos musicais aos alunos. Nesse sentido, concluímos que as oportunidades formativas constantes e significativas em música são importantes para a familiarização e ao gosto por ela desde a infância, bem como à constituição de uma base de conhecimentos musicais as professoras undocentes, como acontecem com língua portuguesa, matemática, história, etc. áreas constantes nos currículos da educação básica e nos cursos de licenciatura em pedagogia.

Entre as undocentes, somente Neli mencionou ter participado de um curso de formação continuada em música por desejar aprender a executar um instrumento musical e, ainda, poder ensinar aos alunos na escola. É possível que as demais docentes não tenham participado desse tipo de vivência porque não desejaram saber mais sobre música e seu ensino e/ou por haver poucas iniciativas dessa natureza ao acesso das docentes. Desse modo, entendemos que maiores investimentos na formação continuada em música para esse perfil profissional são desejáveis não só para a constituição de uma base de conhecimentos musicais para as professoras, mas para que o ensino de música ocorra quantitativamente e qualitativamente nas escolas.

### Referências Bibliográficas

- Aquino, T. L. (2007). *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. Goiânia. [Dissertação de mestrado em Educação, apresentada na Universidade Federal de Goiás].
- Bellochio, C. R. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre. [Tese de doutorado em Educação, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul].



- Bellochio, C. R. (2004). Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: A. D., Correa, (Org.). *Ensino de Artes: múltiplos olhares* (pp. 73-140). Ijuí: UNIJUÍ.
- Bellochio, C. R. (2014). Educação Básica, Professores Unidocentes e Música: pensamentos em tríade. In C. R. Bellochio & L. W. Garbosa (Eds). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações* (pp. 47-68). Campinas: Mercado de Letras.
- Bellochio, C. R.; Weber, W., & Souza, Z. A. (2017) Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 205-221.
- Cereser, C. M. I. (2003). *A Formação de Professores de Música sob a Ótica dos Alunos de Licenciatura*. Porto Alegre. [Dissertação de mestrado em Música, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa (Ed). *Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación* (pp. 11-59). Barcelona: Ed. Laertes.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 1-2.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371.
- Figueiredo, S. L. F. (2003). A Educação Musical de professores generalistas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, II(5), 17-28.
- Figueiredo, S. L. F. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 11, 55-62.
- Figueiredo, S. L. F. (2005). Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, 12, 21-29.
- Furquim, A. S. S. (2009). *A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS*. Santa Maria. [Dissertação de mestrado em Educação, apresentada na Universidade Federal de Santa Maria].
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- García, M. C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.



- Gatti, B. (2013). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Lópes, A. M. A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 472-486.
- Machado, D. D. (2014). *Indicadores de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental*. São Carlos. [Tese de doutorado em Educação, apresentada na Universidade Federal de São Carlos].
- Martinoff, E. (2011). Reflexões sobre o ensino de música e a formação de professores generalistas. In *Actas Del X Encontro de Ciências Cognitivas de la Música* (pp. 927-933). Buenos Aires. Acedido em: <http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/220/2/108.Martinoff.pdf>
- Muylaert, C. J.; Sarubbi Jr., Gallo, P. R.; Rolim Neto, M. L., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevista narrativa: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem*, 48(Esp2), 193-199.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóva (Ed). *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- Oesterreich, F. (2010). *A História da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Santa Maria. [Dissertação de mestrado em Educação, apresentada na Universidade Federal de Santa Maria].
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto.
- Pereira, J. C. P. (2016). *Trajetórias musicais de acordeonistas: um estudo na licenciatura em música (UERGS)*. Santa Maria. [Dissertação de mestrado em Educação, apresentada na Universidade Federal de Santa Maria].
- Prates, A. L. F. (2004). *Por que a licenciatura em música? Um estudo sobre a escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2004*. Porto Alegre. [Dissertação de mestrado em Música, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Reali, A. M. M. R. (2001). Indicadores Educacionais, Professores e a Construção do Sucesso Escolar. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 9(30), 79-108.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.



- Souza, J.; Hentschke, L.; Oliveira, A.; Del Ben, L., & Mateiro, T. (2002). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos, Porto Alegre.
- Spanavello, C. S. (2005). *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria. [Dissertação de mestrado em Educação, apresentada na Universidade Federal de Santa Maria].
- Spanavello, C.S., & Bellochio, C. R. (2005). Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, 1(12), 89-98.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Rev. Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Virginio, M. H. S. (2009). *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro*. Porto. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].