

Professores referência e unidocência: modos de pensar a música nos anos iniciais do ensino fundamental

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM (RS) – claudiabellochio@gmail.com

Resumo: Apresenta-se parte de uma investigação que busca compreender os modos de ser unidocente trazidos em narrativas de professores referência/pedagogos, atuantes na escola nos anos iniciais do ensino fundamental, e as suas maneiras de pensar e implementar a música/educação musical no processo de escolarização. Com orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica destacam-se alguns indícios de uma das Unidades de Análise Temática (UAT) da pesquisa. Os achados narrativos contribuem na produção científica no tema professores referência/unidocência e educação musical.

Palavras-chave: Educação musical. Professor referência. Unidocência. Educação básica.

Elementary Generalist Teachers: Means of Considering Music in the Early Years of Elementary School

Abstract: Part of an investigation that seeks the comprehension of generalist teaching methods presented in narratives of elementary teachers/pedagogues performing in the early years of elementary school, along with their views and means to implement music/music education in the schooling process, is hereby presented. By means of the theoretical-methodological guidelines from the autobiographical narrative research, some traces of one Thematic Analysis Unit (TAU) employed stand out. The narrative findings contribute to further scientific production concerning the theme of elementary generalist teachers and music education.

Keywords: Music Education. Elementary teacher. Generalist teaching. Elementary education.

1. Professores referência e unidocência: uma discussão na educação básica

Partimos do pressuposto que o professor referência¹ é o que atua, na escola, nos primeiros anos da educação básica, exercendo uma atuação profissional unidocente². Esse profissional constrói uma significação importante aos processos que potencializam e promovem o desenvolvimento de seus alunos, mobilizando momentos de construção de aprendizagens que impulsionam a educação básica. Com isso, a inserção da música nas práticas desse professor é relevante, de modo que as crianças vivam músicas “de uma forma inteira, legítima e musical” (FRANÇA, 2003, p. 61) no espaço institucional da educação básica.

Entendemos, nesse contexto, que a educação musical implica imersão/experiências dos sujeitos com a música e quanto mais processos dessa natureza, conscientes e consistentes puderem ser realizados, mais potências ao desenvolvimento musical dos estudantes poderão ser 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 possa somar e estar implicada nos conhecimentos que potencializam o processo de escolarização, em geral, promovendo o desenvolvimento humano dos estudantes.

Pensar na atuação profissional de professores referência mistura-se à compreensão que esse profissional estabelece com os seus alunos na escola como um dos traços fundamentais à construção de conhecimentos ao longo da vida. Para Di Giorgi (2010), esses professores são “docentes que deveriam proporcionar todas as potencialidades ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo dimensões afetiva, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e o direito das crianças” (DI GIORGI, 2010, p. 50). Destacamos a instituição escolar e o trabalho do professor a partir do princípio de que “queremos reservar a noção de escola para invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (MASSHLEIN; SIMONS, 2013, p. 28). Nessa acepção o professor referência tem um papel fundamental na construção do mundo escolar que é diferente do mundo da vida fora da escola.

Com essas compreensões e como grupo de pesquisa, percebemos a educação musical como conhecimento, também, do mundo escolar e de trabalho do professor referência, não resumida a ele, mas com ações que podem ser compartilhadas com professores licenciados em música. Assim, estamos buscando entender, profundamente, o que é uma prática profissional unidocente, a partir de quem a realiza, em um espaço que é a escola de educação básica. Temos nos questionado acerca de como os professores referência vinculam a música às suas práticas educativas no projeto de escolarização na educação básica?

2. A pesquisa (auto)biográfica e as narrativas docentes

Ouvir as professoras³ tornou-se um desafio para a compreensão dos processos de ensinar e aprender que são desenvolvidos e circunstanciados por escolhas e obrigatoriedades da escola nos primeiros anos de escolarização. A partir do reconhecimento que as pessoas “se contam”, Connelly e Cladinin (1995) destacam o uso de produções narrativas nas pesquisas em educação.

A entrevista narrativa foi tomada, no contexto das pesquisas (auto)biográficas, como possibilidade de produção de dados da investigação, que estamos apresentando em parte, sobretudo a partir dos trabalhos de Delory-Momberger (2012).

[...] o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de

significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Assim, algumas trajetórias cotidianas nos anos iniciais do ensino fundamental foram contadas/narradas pelas professoras focalizando os seus processos formativos, pedagógicos e de atuação profissional.

O Quadro abaixo apresenta as professoras, seu tempo e espaço de trabalho e algumas informações sobre a realização das entrevistas narrativas.

Entrevistada	Tempo de docência	Local de atuação	Tempo de entrevista	Local
Professora Ana	2 meses	1 Escola pública municipal de Santa Maria	30 min.	Residência da docente
Professora Fátima	6 anos	1 Escola pública estadual de Santa Maria	1h	Escola
Professora Gina	7 anos	2 Escolas públicas municipais de Santa Maria	30 min.	Escola
Professora Júlia	15 anos	1 Escola pública municipal 1 Escola espírita, sem fins lucrativos, de Santa Maria	30 min.	Escola pública
Professora Neli	18 anos	1 Escola pública municipal de Nova Palma	1h	Escola
Professora Poliana	20 anos	1 Escola pública municipal de Santa Maria	1h	Escola

Quadro 1: Informações sobre as professoras participantes.

As entrevistas narrativas (auto)biográficas foram realizadas com temas que orientaram as produções de narrativas. Os temas, de modo amplo, foram organizados em três pontos: a unidocência; a música na formação e nas práticas do professor e a educação musical no movimento da educação básica. Cada entrevista narrativa foi analisada, individualmente, e gerou um relatório parcial, nominado de Caderno de Entrevistas (CEN). 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. Esse processo, segundo o pesquisador, compreende/abrange três tempos de pesquisa: tempo 1, pré-análise/leitura cruzada; tempo 2, leitura temática/unidades de análise descritivas; e tempo 3, leitura interpretativa-compreensivo do corpus.

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/descritiva: (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). Por dentro das três UAT, trabalhamos com indicadores que se somaram à constituição de uma unidade mais ampla. Desse modo, com orientações teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (auto)biográfica, nesse momento, destacamos alguns indícios da UAT 3.

3. UAT 3 Música (música na formação pessoal, na sala de aula e o sentimento com relação à música na unicência)

A UAT 3 focaliza as vivências pedagógico-musicais e as experiências musicais na escola das professoras entrevistadas⁴. Partimos de questões como: Qual é o espaço/lugar para a música em suas práticas unidocentes? Como a música insere-se em seu trabalho de sala de aula e promove a educação musical na educação básica?

Com relação à música em suas práticas, as professoras narram desenvolver atividades musicais e canções, trabalhando repertórios diversos, histórias sonorizadas, percussão corporal e até mesmo ensino de flauta doce. A utilização da música para apresentações em datas comemorativas foi mencionada. O trabalho com música em datas comemorativas, envolvendo o professor unidocente, foi abordado 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, interpretação que nos parece, por um lado, ainda estar presente na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Uma narrativa de Ana menciona os modos de acontecer algumas apresentações no espaço escolar, e revela que:

Pois é a gente tem, agora, em 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 tem 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, 1.472-479).

Um achado decorre do fato que mesmo que tenham algum tipo de formação, não se sentem seguras o suficiente para desenvolver a música junto ao conjunto das atividades que trabalham. No caso de Ana, percebemos que o contexto da produção de artes 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 ela atua, existe um projeto PIBID Música (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência). Com esse projeto, são

desenvolvidas atividades de oficinas instrumentais de música e de formação musical e pedagógico-musical para estudantes do curso Normal. A existência desse trabalho pode estar representando uma certa segurança para Ana.

A professora Poliana expressa a sua preocupação com o repertório para as crianças, estudantes com os quais tem trabalhado ao longo dos anos. Sobre o repertório, destaca:

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. 1.267-278).

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:

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 divertir 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 o 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. (CEN 1, p.23, 1.545-556).

Muitos são os jeitos de trabalhar com música de Poliana. Parece-nos que ela 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.

Júlia salienta também que, na escola em que atua, em período inverso, tem muitos outros projetos, dentre eles, coral, aprendizado de instrumentos, etc. De modo particular não reconhece seu trabalho como musical. 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, 1.416-421).

Sobre esse tema, Weber (2016), em parte de pesquisas do grupo FAPEM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical), vem estudando a confiança do professor unidocente em trabalhar com música ou reconhecer-se no trabalho com música:

As pesquisas mostram que o professor unidocente, mesmo tendo vivenciado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sentem inseguros e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Assim, ao pensar sobre o porquê de não encontrarmos o ensino de música sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas de tantos unidocentes, percebo que a questão da confiança que esse professor sente em relação à área é um aspecto central para compreendermos o trabalho ou não desse com a música. Ao pensar na formação musical no curso de Pedagogia, quais conhecimentos promoveriam tal confiança para que os unidocentes inserissem o ensino de música em sua prática pedagógica na educação básica? (WEBER, 2016, p. 13).

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, 1.585-587). “Eu acho que a gente deveria ter mais contato com profissionais da área, assim para gente desenvolver mais essa visão” (CEN 3, p.23, 1.590-591). “[...] 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, 1.776-779). Fica-nos perceptível a contradição entre ensinar flauta e ter insegurança com o ensino dos ‘tempos musicais’.

Outra prática que envolve música na escola é o ‘Projeto Rádio Escola’. Nas narrativas as professoras contam sobre as produções/criações musicais feitas pelos alunos para a gravação da rádio da escola. Fátima comenta sobre o projeto que traz a 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. 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. E esse show de talentos 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, 1. 879-876).

Ainda que não se reconheça com potencialidades para o trabalho musical, 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). Percebemos ainda, de modo geral, nas narrativas das professoras referência, uma cultura escolar do registro, da folha e do caderno cheio. Imersões/experiências musicais, nessa cultura imaginária instituída, parecem-nos não ter o mesmo reconhecimento, a mesma ênfase que a cultura de um caderno cheio de escritos. Assim, a música que tem um forte motivo de existência, a sua expressão sonora acaba perdendo potência no espaço de valorização da cultura escolar instituída

A partir das narrativas das professoras entrevistadas, observamos a falta de confiança, mas também desejos e buscas pela realização de atividades que desenvolvam um maior contato dos alunos com a música no contexto dos anos iniciais da educação básica. As unidocentes mencionam que, apesar de se sentirem inseguras em relação aos conhecimentos específicos da área, têm expectativas com relação à música na sua docência. Apesar de dificuldades que possam sentir, tanto em relação à formação musical quanto ao contexto escolar em que estão inseridas também narram a importância da música para a formação mais humana dos estudantes. Assim, a despeito da falta de confiança para o trabalho com música, elas entendem que a música faz parte da unidocência e que deveriam envolver-se mais com aprendizados musicais e pedagógico-musicais. Reenfatizamos que o objeto de pesquisa educação musical e professores de referência (unidocentes) nos é caro por sua complexidade e representação pedagógica na vida escolar de estudantes pequenos, os “recém-chegados” como nos lembra Biesta (2013). A unidocência da professora referência tem uma intensa relação com “a vinda ao mundo” de crianças “únicas e singulares”, as quais estão vivenciando os primeiros anos da escolarização, ou seja, momentos nos quais são disparadas potencializações diversas ao desenvolvimento humano, possibilitando a construção de um mundo de conhecimentos com suas pluralidades e diferenças.

Referências:

ARAÚJO, Gabriela Da Rós de. *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Santa Maria,

2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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: 31 mar. 2018.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p. 11-59.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. 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.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. Em defesa da escola – uma questão pública. Autêntica, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. 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 Silveira. *A educação musical nas práticas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria, 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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

Notas

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).

³ A partir desse momento, assumimos o termo professoras porque as entrevistadas são todas mulheres.



⁴ Não traremos todos os achados em função do limite deste texto, assim, nem todas as entrevistadas aparecerão, em função da análise interpretativa do corpus.