

“*Voltamos motivadas: vamos tentar trabalhar*”: A Música na formação continuada do professor unidocente

Iara Cadore Dallabrida
Universidade Federal de Santa Maria
iara.ufsm@gmail.com

Leonardo Martins Sperb
Universidade Federal de Santa Maria
leo.sperb@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claubell@terra.com.br

Apresentação da Pesquisa

A formação musical do professor licenciado em Pedagogia, que exerce docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido tematizada no Brasil sobretudo a partir do ano 2000, sendo expressiva a produção do grupo de pesquisa FAPEM, da Universidade Federal de Santa Maria, acerca desta temática. Ao desenvolver a pesquisa Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes (BELLOCHIO, 2010), que buscou compreender sentidos, tensões e vicissitudes¹ atribuídos por professores-pesquisadores nas publicações dos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2001-2011) à relação entre Educação Musical e Pedagogia/ professores não especialistas em Música, verificamos que o grupo FAPEM representou 14% dos 133 textos mapeados, correspondendo a 19 publicações no período observado. A justificativa para a relevância que a temática assume no grupo se dá à medida que a UFSM é pioneira na inserção de disciplinas obrigatórias de Educação Musical no currículo do curso de Pedagogia, instituídas em 1984 (OESTERREICH, 2010),

¹ Utilizamos o termo sentido segundo Abbagnano (2007) a partir da perspectiva de que o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações, quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações. Tensão é compreendida como uma zona problemática entre a Educação Musical e a Pedagogia, que gera vicissitudes, ou seja, necessidades explícitas ou implícitas nos discursos analisados.

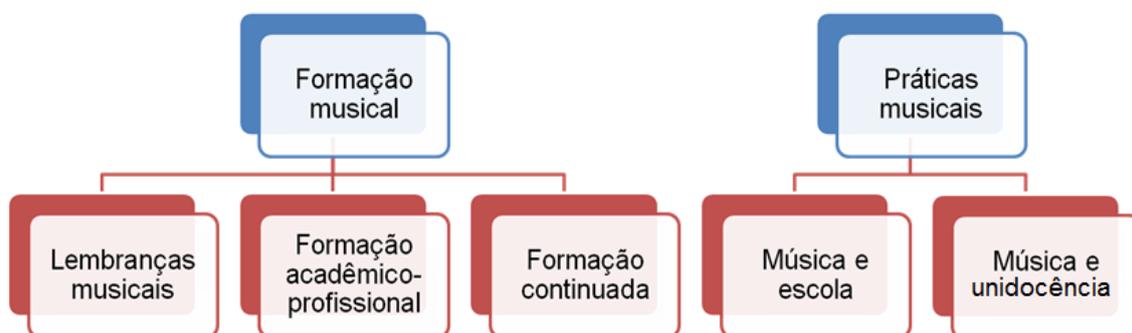
contexto que tem mobilizado professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música a problematizarem estas relações.

A pesquisa apresentada neste artigo é intitulada *Educação Musical e unidocência: um estudo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, e consiste em um desdobramento da investigação referida acima (BELLOCHIO, 2010), a qual denominamos *projeto guarda-chuva*. Esta se caracterizou por mapear e analisar discursos produzidos por professores-pesquisadores na relação entre Pedagogia/professores não especialistas em Música e Educação Musical, enquanto que a outra pesquisa partiu da necessidade de lançar novas perspectivas à temática, considerando os sentidos e tensões que professoras em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressas do curso de Pedagogia/UFSM atribuem à relação tematizada.

Neste íterim, o objetivo geral da investigação foi **compreender os sentidos e as tensões da Educação Musical na formação e nas práticas de professoras em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressas do curso de Pedagogia/UFSM**. A metodologia utilizada foi o estudo com entrevistas (MAY, 2004; MARCONDI; LAKATOS, 2008; TRIVIÑOS, 2008), do qual fizeram parte seis professoras em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressas do curso de Pedagogia/UFSM. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, organizadas segundo a predefinição de dois tópicos a serem enfocados: formação musical e práticas musicais das professoras unidocentes². A análise das entrevistas foi embasada na análise textual discursiva, segundo Moraes; Galliazzi (2011), que prevê três focos para a

² Utilizamos a nomenclatura unidocente para nos referir ao docente que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 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. Todavia, pelo senso comum, ser professor das SIEF [séries iniciais do ensino fundamental] tem sido tomado no entendimento de ser 'o único' professor de classe nas SIEF, quase significando que este 'único' associa-se a idéias de isolamento desse profissional, cujo horizonte de atuação e discussão é apenas o espaço da sala de aula. Penso numa outra dimensão, em que ser único, na representação profissional do magistério em SIEF não significa estar isolado de outros colegas ou de processos de exercício profissional colaborativos e reflexivos. Ser professor das SIEF é ser único, devido a 'uma grande importância' que a identidade e papel desse profissional representa no processo de escolarização da criança, principalmente quanto à possibilidade de esse profissional mediar e entender como o desenvolvimento sócio-cognitivo está sendo construído por um sujeito que se encontra em desenvolvimento formal, compartilhado no espaço da sala de aula." (BELLOCHIO, 2000, p. 119)

construção analítica: unitarização, categorização e captação do emergente. As categorias e sub-categorias emergentes da análise estão ilustradas abaixo:



Este texto enfocará a subcategoria referente à formação continuada em Música para professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entrelaçando resultados da pesquisa referida aos resultados do *projeto guarda-chuva*.

Formação continuada em Música e o professor unidocente

Após a homologação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em 1996, a formação continuada de professores tem conquistado espaços, sendo incentivada e problematizada. Toma-se a formação do professor como um processo contínuo, sem um final determinado (NÓVOA, 1999), assim, a formação acadêmico-profissional³ torna-se uma parte do processo de construção da docência, que requer a atualização constante do professor, haja vista os diversos cenários educacionais e as ocorrentes mudanças que exigem novos saberes e práticas. A formação continuada é apresentada como continuidade desse processo formativo, podendo ser entendida sob viés do aperfeiçoamento docente e mudanças pedagógicas (SACRISTÁN, 1992), relacionada à evolução e continuidade formativa (GARCIA, 2009), possibilitando a resignificação das ações dos professores. Imbernón (2010) indica a formação continuada como fomento de

³ Adotamos este termo segundo DINIZ-PEREIRA (2008) para nos referir à formação que acontece em Instituição de Ensino Superior, considerando que as experiências anteriores a esta também são formativas, evitando assim o uso do termo formação inicial.

desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática.

Entretanto, embora a formação continuada possa ser pensada em conjunto com as ações docentes, Gatti (2008) menciona que os entendimentos sobre este tipo de formação, no Brasil, foram alargados, associando-o ao suprimento de uma precária formação no Ensino Superior.

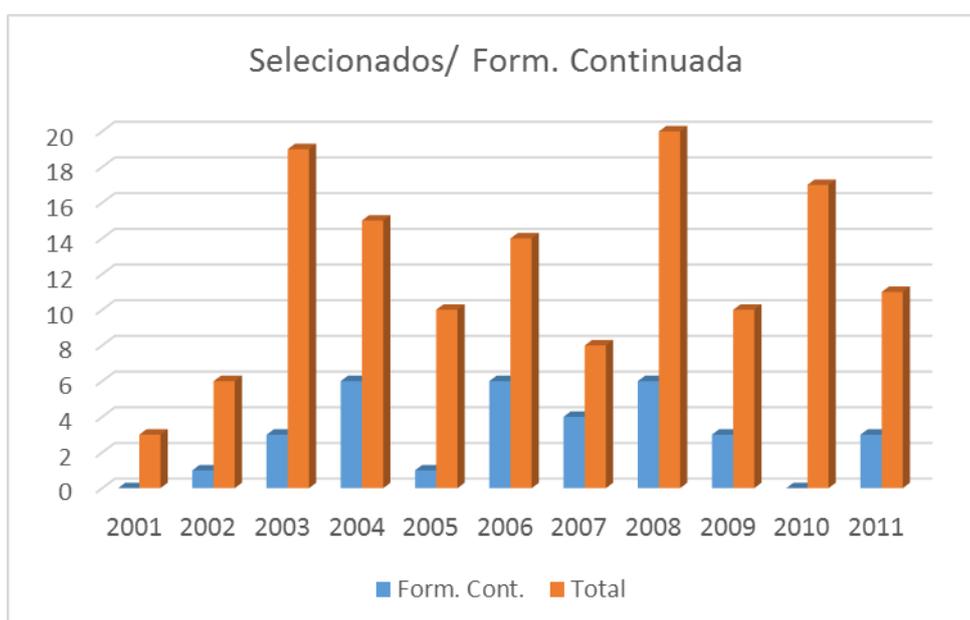
Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação (GATTI, 2008, p.58).

Santos (2011) investigou a presença do termo formação continuada de professores, no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, verificando que na LDB/96 esta formação é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). Estes termos, segundo o autor, “traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação” (SANTOS, 2011, p.2). Nesse mesmo sentido, o autor sinaliza que apesar de a LDB/96 incentivar a formação continuada de professores, não dispõe de orientações sobre os procedimentos e princípios para que esta ocorra.

No projeto guarda-chuva, realizamos o mapeamento das produções que tematizaram a relação entre Educação Musical e Pedagogia/ professores não especialistas em Música nos anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical, de 2001 a 2011. A escolha pelos anais da ABEM se justifica por compreendermos que esta representa expressivamente a produção científica brasileira na área da Educação Musical e suas interfaces

com outras áreas, dentre as quais a Pedagogia. O total de artigos publicados entre 2001 e 2011 somou 1688 textos, dos quais 133 estão relacionados à temática enfocada no projeto guarda-chuva. Destes, quatro categorias emergiram: (1) Música na formação acadêmico-profissional na Pedagogia; (2) Formação continuada em Música; (3) Práticas musicais de professores unidocentes; (4) Temas correlatos.

A formação continuada em Música foi tematizada em 33 publicações, as quais estão representados na tabela a seguir, que apresenta o total de textos selecionados anualmente e os pertencentes à categoria *formação continuada*:



Conforme verificado no gráfico, nos anos de 2004, 2006 e 2008 tem-se os maiores números de publicações referentes à formação continuada. Embora a Lei 11.769/08 tenha instituído o ensino obrigatório de Música na educação básica, não percebemos implicações diretas em relação ao aumento nas publicações sobre a temática nos anos seguintes à Lei. Os trabalhos recorrentes em mais de um ano foram de Beaumont e Rosa (2004; 2006; 2007) e Targas (2002), que publica novamente em 2004 (TARGAS; JOLY, 2004). Ambos autores investigaram as contribuições que programas de formação continuada trouxeram a professores unidocentes, em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste contexto, aproximamos os textos selecionados para o projeto guarda-chuva com os dados da investigação derivada do projeto, quais sejam as seis entrevistas com professoras em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressas da Pedagogia/UFESM. Dallabrida (2013), ao apresentar a fala da Professora F, expõe: *“Eu gostaria de trabalhar muito mais, e eu não me sinto... às vezes eu leio, eu estudo e tal, mas eu não me sinto **apta** a trabalhar da forma que eu gostaria...”* (p. 46). Segundo esta pesquisa, a formação continuada seria uma oportunidade de o professor unidocente aprender Música.

Nessa direção, Targas; Joly (2004) apresentam contribuições de um curso de formação continuada desenvolvido durante dois semestres com professores da rede municipal de São Carlos para a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas. Apontam que a formação continuada permite “o diálogo mais aberto sobre o cotidiano escolar” (p.555), o que nem sempre é possível nas reuniões escolares. Em relação ao ensino da Música, as autoras verificaram que o curso atribuiu valorização à área nas compreensões dos professores envolvidos, indicando que “quando um conhecimento deixa de ser ‘obscuro’ o professor adquire mais confiança para torná-lo presente em sala de aula” (TARGAS; JOLY, p. 556).

Beaumont; Rosa (2004) apresentaram os resultados parciais de um estudo exploratório realizado no início de um curso de formação continuada para professores em Araguari/MG, buscando verificar os espaços da Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental e nas práticas das professoras participantes do curso. Como resultado, apontaram para a existência da Música no contexto do Ensino Fundamental como conteúdo não formal-disciplinar (p. 798), indicando que “mesmo na ausência de professores especialistas nas diferentes modalidades da área da Arte, a garantia do espaço da Música como disciplina escolar relaciona-se às práticas das professoras, uma vez que já desenvolvem trabalhos com essa área, os quais podem ser ampliados e aprofundados com a devida formação” (BEUMONT; ROSA, p. 790)

Em 2006, os autores publicam novamente nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM, apresentando a continuidade e os resultados da investigação. Nesse sentido, as análises das entrevistas realizadas com as

professoras participantes apontaram que a principal contribuição do curso foi formular nas docentes “a concepção sobre a responsabilidade que possuem na procura pela complementação de sua formação musical, ao sentirem-se participantes na inserção do ensino de Música na escola, juntamente com os especialistas (BEAUMONT; ROSA, 2006, p.649).

A preocupação com a formação musical necessária para trabalhar com Música em sala de aula parece ser uma contribuição comum aos cursos de formação continuada enfocados neste estudo. Após realizar este tipo de formação, a Professora B comenta:

*[...] o professor tem que ter o **mínimo** de formação. Né, é como eu te disse: por exemplo, não sabe **cantar**, às vezes ele não sabe **pegar** um chocalho na mão, às vezes ele não sabe nem **pronunciar** a palavra chocalho (risos) (DALLABRIDA, 2013, p. 47)*

Vale ressaltar que as professoras entrevistadas na pesquisa de DALLABRIDA (2013) são egressas do curso de Pedagogia/UFSM, atualmente em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo cursado duas disciplinas de Educação Musical durante a graduação. O professor pedagogo é tomado como especialista nos processos de construção das potencialidades de aprendizagem dos alunos, incluindo musicais. A relação deste profissional com a Música se estende para além da obrigatoriedade disposta na Lei 11.769/08, tendo em vista que utiliza músicas em sala de aula, e mesmo que não haja o objetivo de focar o ensino de Música, torna-se importante influência na potencialização musical dos seus alunos.

Entretanto, conforme verificado por Figueiredo (2001); Furquim (2008), a maioria dos cursos de Pedagogia, *locus* de formação acadêmico-profissional do professor unidocente, não dispõe de disciplinas específicas de Educação Musical em sua matriz curricular, o que faz com que a formação continuada em Música possua caráter de formação inicial para os professores pedagogos, conforme demonstrado na fala da professora A.

[...] eu acho que [a formação continuada] é essencial, porque muitos dos meus colegas que estão na escola, eles não tiveram oportunidade que eu tive de tá trabalhando com uma pessoa como a professora Y, que já tem uma caminhada... de tá vivenciando essas experiências na Universidade, nas

*oficinas do LEM... nos encontros da ABEM, então, enfim.
(DALLABRIDA, 2013, p.44)*

Considerando o que foi apresentado, pode-se concluir que a formação continuada em Música para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental busca de certa forma compensar a precária formação inicial (GATTI, 2008; SANTOS, 2011) em Música. Embora isso esteja evidente, não vemos possibilidades de contorno da situação, tendo em vista que o professor unidocente não é licenciado em Música e se não dispôs de educação musical em sua formação acadêmico-profissional, os cursos de formação continuada são alternativas possíveis e necessárias para potencializar formação musical e pedagógico-musical aos professores dos primeiros anos de escolarização. Consideramos a relevância de tais cursos quando estes motivam o professor unidocente a se aproximar da Música, reconhecendo a existência de conhecimentos musicais próprios e entendendo a necessidade de haver um trabalho compartilhado entre o professor unidocente e o professor especialista em Música, mas acreditamos na necessidade de cursos longitudinais, que busquem, além da ressignificação conceitual, o desenvolvimento de práticas musicais e dos processos de criação que permitirão ao professor unidocente dar sequência a essas práticas.

REFERÊNCIAS

BEAUMONT, M. T. de; ROSA, A. C. **Aprendendo e ensinando música na sala de aula.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2004.

BEAUMONT, M. T. de; ROSA, A. C. **Programa de formação musical para professoras: ações e reflexões na escola.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2007.

BEAUMONT, M. T. de; ROSA, A. C. **Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa,

Paraíba. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2006, p. 646-651.

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

BELLOCHIO, C. R. **Educação musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes.** Projeto de Pesquisa. Registro GAP CE 028550. Santa Maria: 2010.

DALLABRIDA, I. C. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com professoras unidocentes.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. A. **formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas.** In: EGGERT, E. et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.* Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 253-266.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **A música no currículo dos cursos de Pedagogia.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, João Pessoa, Paraíba. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2001.

FURQUIM, A. S. dos S. **A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicaseos.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo, São Paulo. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2008.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, **2008.**

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí : Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Revista Educação e Pesquisa da USP, 1999.

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010

SACRISTÁN, G. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. In: Anais do 25º Simpósio da Anpae, disponível em CD-Room. São Paulo/ SP, 2011.

TARGAS, K. de M. **Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos**. In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2002.

TARGAS, K. de M; JOLY, I. Z. L. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a práticas pedagógica**. In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2004

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2008.