

Caroline Pozzobon Xisto

**A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS
EM MÚSICA: UM ESTUDO NA UFSM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

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

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS
EM MÚSICA: UM ESTUDO NA UFSM**

elaborada por
Caroline Pozzobon Xisto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Cláudia Ribeiro Bellochio
(presidente/orientadora)

Luciana Del Ben

Elisete M. Tomazetti

Ana Luiza Ruschel Nunes
(Suplente)

Santa Maria, 23 de abril de 2004

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o auxílio e luz nesta caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio, não apenas pela orientação cuidadosa e dedicada na realização deste estudo, mas também pelo respeito e amizade.

Aos professores de música que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, sinceridade e confiança, sem os quais este trabalho não poderia ser realizado.

Às professoras Luciana Del Ben, Elisete M. Tomazetti e Ana Luíza Ruschel Nunes pelas leituras minuciosas do trabalho, orientações e valiosas sugestões.

Aos colegas do curso de mestrado Clarice Tomazetti, Eduardo Pacheco e Caroline Spanavello pelos momentos de compartilhamento de dúvidas, ansiedades e alegrias.

Aos professores e acadêmicos do Curso de Música da UFSM pelo apoio e compreensão, em especial ao professor Daniel Morales.

À amiga Ladimari Toledo pelas orientações no período de seleção para o ingresso no PPGE/UFSM.

Às amigas Adriana Barrios e Andréa Barrios, que cuidadosamente realizaram a tradução do resumo deste trabalho para a língua inglesa.

Aos meus pais Maria Rita e Guerino, e minha irmã Andressa, pelo apoio, compreensão, paciência e incentivo nos momentos difíceis.

Ao Jordelei, não só pelo auxílio na realização dos gráficos, mas principalmente pelo constante incentivo, compreensão, dedicação e amor em todos os momentos.

A todos os amigos e colegas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Educação e Artes do PPGE/UFSM. A investigação teve como objetivo investigar, sob a perspectiva de egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música e Música – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional. No decorrer deste estudo, são apresentados os referenciais que orientaram o trabalho, partindo de questões sobre as atuais discussões acerca da relação entre a formação e a atuação do professor, entre elas a dicotomia entre teoria e prática na formação, o estudo sobre as fases da carreira docente realizado por Huberman (1995), e a caracterização e constituição dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002). O contexto da formação dos professores de música é apresentado através da caracterização da formação de egressos dos dois modelos de formação de professores de música desta Universidade e da análise sobre a situação atual de reformulações em que se encontram cursos de formação de professores de música no Brasil. Após, descrevo a concepção metodológica utilizada para a realização da pesquisa, assim como os critérios de seleção dos sujeitos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Foi realizado um *survey* de pequeno porte com 16 (dezesesseis) egressos dos dois modelos de formação de professores de música da UFSM. A coleta de dados foi realizada através de questionários e entrevistas semi-estruturadas realizados com os sujeitos. Os dados foram submetidos à análise dentro de uma abordagem quanti-qualitativa e são apresentados e discutidos em três categorias: (1) *Formação dos professores de música*; (2) *Atuação dos professores de música*; e (3) *Relação entre formação e atuação dos professores de música*. Através de depoimentos dos egressos, foi possível investigar, na perspectiva dos mesmos, a relação estabelecida entre a formação acadêmica e a sua atuação profissional nos múltiplos espaços onde acontece a educação musical. Os espaços de atuação destes egressos foram identificados e suas atividades profissionais foram mapeadas. Uma análise da relação estabelecida entre os saberes docentes para a constituição da prática pedagógica dos professores de música investigados foi realizada. Ainda, de acordo com o ponto de vista dos sujeitos, verificou-se a relação que a formação acadêmica mantém com a demanda profissional e com as necessidades dos espaços onde atuam estes professores de música. Na conclusão são discutidas algumas contribuições desta investigação para a área da educação musical na questão da formação de professores. Por fim, são apresentadas algumas sugestões para pesquisas futuras.

Palavras-chave: *Formação de professores; atuação profissional; formação inicial; educação musical; linha de pesquisa: Educação e Artes do PPGE/UFSM.*

Academics and performance of professional graduated musicians: a study on UFSM (Federal University of Santa Maria)

ABSTRACT

This investigation corresponds to the Art and Education Area of the PPGE/UFSM. It aimed at establishing a connection between graduate Artistic Education- Degree in teaching to elementary and high school with mayor in music and Music Full Degree of UFSM, students' academic experiences and the needs found in a variety of different of professional development. Along the development of this study, some references are presented in order to guide it, including questionings on recent discussions about the connection between the teachers' development and their performance in class, such as dichotomy between theory and practice during graduation and the study about different stages of their teaching careers conducted by Huberman (1995) and the characterization and constitution of teaching knowledge according to Tardif (2002). The context of music teacher development is presented through the characterization of the graduates development in two music teacher development models of this University and of the analysis of the present situation of reformulation in which Brazilian music teachers' development courses go through. Afterwards, the methodology conception used in the research development is described as well as the criteria for selecting the participating subjects and the procedures for data collection and analysis. A small survey was carried on with 16(sixteen) graduates from the two music teacher development models of UFSM. The data was collected trough questionnaires and semi-structured interviews. The data was analyzed through a qualitative and quantitative approach and are presented and discussed in three categories: (1) Music teachers' development; (2) Music teachers' performance; (3) connection between music teachers' development and performance. In the conclusion there are some contributions of this investigation to the area of musical education relating to teachers development. Through the graduates' statements, it was possible to investigate, from their own perspective, the relationship established between the academic education and the professional performance in the multiple areas of activity where musical education takes place. The areas of activity of these graduates were identified and their professional activities where mapped. It was made an analysis of the relationship established between the teaching knowledge for the constitution of the pedagogical practice of the investigated music teachers. Yet, according to the interviewees' point of view, it was verified to what extent the academic education is related to the professional market demand and the needs of the areas where these music teachers work. At last, some suggestions for future researches are given.

Key-words: Teachers' development; professional performance; initial development; musical education; Art and Education Area of the PPGE/UFSM.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Formação acadêmica dos professores	70
Gráfico 02 – Formação/experiência musical anterior ao curso de graduação em Música	71
Gráfico 03 – Espaços de formação musical anterior à graduação	71
Gráfico 04 – Vivências no contexto prático de ensino de música durante a graduação, além do estágio	73
Gráfico 05 – Espaços de atuação na educação musical durante a graduação, além do estágio	74
Gráfico 06 – Participação em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão durante a graduação	75
Gráfico 07 – Áreas dos Projetos realizados durante a graduação	75
Gráfico 08 – Outras atividades acadêmicas no campo da execução musical	90
Gráfico 09 – Fases da carreira docente dos sujeitos	128
Gráfico 10 – Tempo de carreira (em anos) considerando o ano de conclusão da graduação	130
Gráfico 11 – Tempo de carreira (em anos) considerando a atuação antes da conclusão da graduação	130
Gráfico 12 – Espaços de atuação em educação musical desde o início da carreira docente	132
Gráfico 13 – Atividades realizadas nos espaços de atuação	134
Gráfico 14 – Problemas ou dificuldades encontradas nos espaços de atuação	135
Gráfico 15 – Realização de atividades musicais além da atuação como professor de música	137
Gráfico 16 – Atividades musicais exercidas pelos sujeitos	137
Gráfico 17 – Participação em outros cursos na área da educação musical	168
Gráfico 18 – Relevância das atividades desenvolvidas em outros cursos para a prática de ensino de música dos sujeitos	169
Gráfico 19 – Contribuição das atividades realizadas em outros cursos	169
Gráfico 20 – Formação em Curso de Pós-Graduação	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- ACG – Atividade Complementar de Graduação
- ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CEE/MÚSICA – Comissão de Especialistas no Ensino Superior de Música
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CTG – Centro de Tradições Gaúchas
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- E. A. – Educação Artística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS	vii
 INTRODUÇÃO	 11
 CAPÍTULO I	
1 DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR	17
1.1 <i>A dicotomia entre a teoria e a prática</i>	17
1.2 <i>Os ciclos ou fases da carreira do professor</i>	25
1.3 <i>Os primeiros anos de docência: tentativas de articulações entre a formação e a atuação</i>	34
1.4 <i>Saberes Docentes</i>	37
 CAPÍTULO II	
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	44
2.1 <i>O contexto da formação de professores de música na UFSM</i>	44
2.1.1 A formação de professores de música no Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena – Habilitação em Música	48
2.1.2 A formação de professores de música no Curso de Música – Licenciatura ...	49
2.2 <i>O quadro atual sobre as reformulações nos cursos de formação de professores de música</i>	51
 CAPÍTULO III	
3 O CAMINHO PERCORRIDO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	55
3.1 <i>Concepção metodológica da investigação</i>	55
3.1.1 O <i>survey</i> como método de coleta de dados	56
3.1.2 Técnicas de coleta de dados	59
3.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos	60
3.1.4 Procedimentos de coleta de dados	61

3.1.5 Procedimentos de análise dos dados	68
--	----

CAPÍTULO IV

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA	70
4.1 Atividades realizadas no contexto prático do ensino de música durante a graduação	72
4.2 Disciplinas do currículo de formação de maior relevância na perspectiva dos entrevistados	76
4.3 O enfoque das disciplinas: aspectos musicais, aspectos musicopedagógicos e aspectos pedagógicos	91
4.4 Exigências profissionais para a atuação do professor de música que não foram contempladas durante o curso	113
4.5 Avaliação da formação acadêmica	120

CAPÍTULO V

5 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA	128
5.1 Tempo e espaços de atuação na educação musical desde a formação inicial	128
5.2 Espaços de atuação e práticas de ensino atuais	132
5.3 Problemas ou dificuldades para a realização do trabalho profissional no(s) espaço(s) de atuação	134
5.4 Atividades musicais exercidas além das atividades no campo da educação musical e suas contribuições	136
5.5 Critérios de seleção dos conteúdos, repertório, atividades e estratégias, trabalhados em sala de aula	138

CAPÍTULO VI

6 RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA	146
6.1 Origem dos conhecimentos utilizados na atuação profissional	146
6.2 Contribuições dos conhecimentos adquiridos na formação universitária e dos conhecimentos adquiridos na experiência para a constituição da prática pedagógica	155
6.3 Relações estabelecidas entre a formação acadêmica e as necessidades	

<i>da educação musical nos espaços onde atuam os professores entrevistados</i>	163
6.4 Influências das diferentes fases da carreira na relação dos professores com os saberes docentes	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	
Anexo A – Matriz Curricular do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com Habilitação em Música da UFSM	192
Anexo B – Matriz Curricular do Curso de Música – Licenciatura da UFSM	194
Anexo C – Questionário	196
Anexo D – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas	199

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a educação musical e a formação dos professores de música¹ no Brasil têm-se tornado constantes, e isto se reflete na atual situação dos currículos dos cursos de licenciatura na área de música. As reformulações em andamento, nos cursos de formação de professores de música, sejam decorrentes de políticas do CNE/MEC ou da situação interna decorrente de reflexões sobre os mesmos, permitem-nos compreender a existência de uma insatisfação da área com relação aos modelos de formação existentes. Por outro lado, ouvimos depoimentos de professores, de diferentes campos de conhecimento, em que se identificam algumas críticas com relação à própria formação acadêmica. Nesses depoimentos, é comum ouvirmos afirmações do tipo: “tudo o que sei fazer hoje aprendi na prática”, ou “aprendi fazendo”, ou ainda “a teoria não serve na hora da prática”. Há ainda a afirmação de professores que dizem ter aprendido o que é necessário para a sua prática pedagógica participando de cursos de férias, seminários, oficinas, encontros com outros professores, já que “na universidade o que se aprende é teoria, e na escola é que se aprende a prática.”

Nesse quadro, levantam-se alguns questionamentos: a formação acadêmica dos professores de música no Brasil é coerente com as necessidades dos múltiplos espaços onde ocorre a educação musical? A constatação da necessidade de reformulações está apontando para uma busca concreta de alternativas que viabilizem a construção de projetos político-pedagógicos e programas curriculares

¹ Os termos “educação musical” e “música” apresentam-se grafados com a letra inicial minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando a área é componente curricular. O mesmo aplica-se para os termos “arte”, “educação artística”, “artes plásticas”, “artes cênicas” e “teatro”.

para os cursos de licenciatura na área musical que ofereçam mudanças significativas, e, sobretudo, positivas na formação de professores de música?

As questões acerca da quase inexistência de relação entre os conhecimentos acadêmicos recebidos na formação universitária, considerada, comumente, “a teoria”, e os conhecimentos necessários ao dia-a-dia profissional na realidade da escola, considerada “a prática”, surgiram a partir de discussões com colegas, professores de diversas áreas, além de reflexões baseadas na literatura especializada.

Estes questionamentos nos levam a refletir sobre como os professores, já formados no âmbito da UFSM, estão estabelecendo relações entre a formação universitária e a atuação nos múltiplos espaços onde atuam com educação musical.

A discussão destas questões justifica a necessidade de um estudo organizado sobre a relação entre os cursos de formação de professores de música e os espaços de atuação profissional na área da educação musical, assim como a busca da compreensão de como se estabelece a articulação entre os saberes que orientam a prática pedagógica do professor, desde os saberes adquiridos nos espaços de formação, até aqueles saberes construídos pelos próprios professores nos espaços de atuação através da experiência vivida no cotidiano do trabalho docente.

Neste sentido, esta investigação buscou compreender, sob a perspectiva dos sujeitos, a relação entre a formação e a atuação de professores de música, egressos da Universidade Federal de Santa Maria, que estão em atividade profissional com a educação musical em diversos espaços, na nossa cidade e região.

Torna-se necessário esclarecer que na UFSM, a formação de professores de música ocorria no Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação

em Música desde o ano de 1974 até o ano de 1994, quando ingressou a última turma e o curso foi extinto. Atualmente, para a formação de professores de música, o Curso de Educação Artística foi substituído pelo Curso de Música – Licenciatura Plena, tendo início em 1996, quando ingressou a primeira turma, até os dias atuais².

A minha vivência como acadêmica destes dois modelos de formação de professores de música da UFSM³ e, posteriormente, como professora substituta no Curso de Música – Licenciatura Plena da mesma Universidade, intensificou o surgimento de vários questionamentos relativos à relação entre a formação acadêmica e a atuação dos egressos do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música e do Curso de Música – Licenciatura Plena. No decorrer desta vivência, percebi que os acadêmicos do curso de licenciatura freqüentemente exercem algum tipo de atividade em educação musical, em escolas de música, ou em escolas da rede da Educação Básica, ou regendo corais, como eu também fiz durante minha formação acadêmica. Durante minha atuação na formação de acadêmicos, futuros professores de música, freqüentemente surgiram discussões com relação às questões da relação entre teoria e prática na formação do músico e na formação do educador musical e, conseqüentemente, à questão da relação entre universidade e escola, ou entre formação acadêmica e realidade dos espaços de atuação do educador musical.

Em conseqüência destas discussões, constata-se que, é possível afirmar que existem diferentes realidades encontradas pelo educador em duas etapas da sua vida profissional: o momento da formação acadêmica – na universidade – e o

² A contextualização da formação de professores de música nesses dois modelos de formação desta Universidade será retomada no Capítulo II.

³ Sou licenciada em Música pela UFSM, egressa da 1ª turma, que concluiu o curso em 2000, porém, antes de ingressar no Curso de Música – Licenciatura Plena, cursei por dois anos algumas disciplinas do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música da UFSM.

momento da atuação pedagógica – na escola. Essas diferenças entre as realidades acadêmica e escolar são amplamente discutidas entre professores e pesquisadores através da literatura especializada, não só da área da educação (SILVA, 1997; GAUTHIER et al., 1998; PEREIRA, 1998 e 2000; TARDIF, 2002) como também na educação musical (FUKS, 1994; TOURINHO, 1995; FREIRE, 1998, BEINEKE, 2001; DEL BEN, 2001; MATEIRO, 2002, entre outros). Os trabalhos apontam para o estudo das causas destas diferenças e de possíveis soluções que possam aproximar a formação acadêmica do professor com a realidade escolar. Partindo destas questões, busquei compreender a relação entre formação e atuação profissional de professores de música, egressos da UFSM, partindo de um mapeamento da sua formação e das suas práticas profissionais. Investiguei o que fazem estes profissionais, onde atuam e, também, quais as suas próprias concepções sobre a relação estabelecida entre a formação recebida na Universidade e as necessidades e exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional. Finalmente, procurei compreender como os professores de música egressos da UFSM estabelecem relação com os saberes docentes para a constituição da sua prática pedagógica-musical. Para a realização desta análise, utilizei como referência o estudo de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Para o referido autor, os saberes docentes são constituídos por vários saberes, provenientes de diversas fontes. De acordo com Tardif (2002), esses saberes são: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais⁴.

Acredito na relevância da investigação destas questões por abordarem um tema que tem gerado, atualmente, muitas discussões no meio acadêmico, pela sua importância no desenvolvimento de reflexões que permitam repensar a formação de

⁴ A questão dos Saberes Docentes (Tardif, 2002) será retomada no Capítulo I.

professores, visando o compromisso da universidade, de professores universitários, acadêmicos e de professores das nossas escolas com a melhoria da qualidade do ensino de música.

Também é preciso considerar que professores de música parecem demonstrar o desejo de ter o espaço para falar sobre o seu fazer pedagógico musical. Eles buscam a troca de experiências, querem falar sobre problemas encontrados na realidade escolar, talvez decorrentes da falta de preparo para enfrentá-los durante a sua formação acadêmica, assim como também desejam falar sobre suas experiências bem sucedidas, na busca da sua valorização enquanto profissionais do ensino de música. Através das suas participações nesta investigação, acredito que estes professores de música que atuam na nossa cidade, licenciados em Educação Artística com habilitação em Música ou licenciados em Música pela UFSM, contribuíram significativamente na discussão e reflexão sobre estes questionamentos, além de possibilitar o surgimento de algumas questões referentes à discussão sobre a formação e a atuação de educadores musicais no contexto da UFSM e região de Santa Maria.

Partindo destas considerações, foram delimitadas as seguintes *questões de pesquisa* para a orientação desta investigação: Onde estão atuando os profissionais egressos do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música e do Curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM? Como se caracterizam as suas atuações profissionais? Até que ponto a formação recebida no Ensino Superior mantém relação com a demanda profissional e com a atuação desses professores de música? Considerando os ciclos de vida profissional, como esses professores estabelecem relação com os saberes docentes para a constituição de sua prática pedagógica?

Desta forma, ficou definido como o *objetivo* deste estudo investigar, sob a perspectiva dos egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com Habilitação em Música e Música – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional.

Para isso, os objetivos específicos desta investigação são: identificar os espaços de atuação dos egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com Habilitação em Música e Música – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria que atuam na nossa cidade e região; mapear suas práticas/atividades de ensino; e investigar a relação entre os saberes da formação e os saberes da atuação profissional desses professores de música.

Cabe ressaltar que busquei compreender como os egressos do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música e do Curso de Música – Licenciatura Plena percebem a relação entre formação e atuação nos espaços educacionais em que exercem sua atividade profissional. Portanto, foram considerados os pontos de vista dos professores sujeitos da investigação acerca destas questões e a discussão com a literatura na área de educação e de educação musical.

CAPÍTULO I

1 DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

1.1 A dicotomia entre a teoria e a prática

Os cursos de licenciatura vêm seguindo uma mesma estrutura há anos, no que se refere à organização de disciplinas de conhecimentos específicos da área e disciplinas de conhecimentos pedagógicos. O cenário, em geral, são as disciplinas de conteúdo específico precedendo e pouco se articulando com as disciplinas pedagógicas. Geralmente a disciplina destinada à prática de ensino – o estágio – tem acontecido apenas no último ano da graduação, de acordo com a concepção de que num primeiro momento se aprende a teoria e somente depois o licenciando estará “apto” a pôr em prática o que aprendeu nos três primeiros anos de faculdade. Podemos constatar essa estrutura nos dois modelos de formação de professores de música da UFSM, o Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música e o Curso de Música – Licenciatura Plena.

De acordo com Tourinho (1995), o estágio supervisionado é a situação escolar na qual o futuro professor de música deve-se inserir para conhecer e aprender sobre seu funcionamento e possibilidades, assim como é a situação final de sua aprendizagem universitária. Porém, segundo a autora, não tem sido encarado com a devida atenção. “Tanto esta pretendida inserção para conhecimento

e aprendizagem do 'ofício' como a finalização das competências do professorado via estágio, não têm sido seriamente tratadas".(TOURINHO, 1995, p. 36).

Em seu estudo sobre a prática pedagógica de três alunas do curso de Licenciatura em Música da UDESC/SC, Mateiro (2002) investiga as dificuldades que as futuras professoras de música, participantes da pesquisa, enfrentaram durante o estágio, traçando, paralelamente, uma análise do programa curricular do curso. A autora constata algumas dificuldades enfrentadas pelas estagiárias, relativas ao planejamento, à duração do estágio, e à pouca articulação existente entre universidade e escola.

Segundo Mateiro (2002), a dificuldade na elaboração dos planejamentos manifesta-se na seleção de atividades desarticuladas, desconectadas do contexto e aplicadas como técnicas, resultantes de um repertório de atividades construído nas próprias experiências práticas do acadêmico e na utilização de idéias extraídas de livros didáticos ou sugeridas por colegas e professores. Para a autora,

[...] as dificuldades de planejamento estão diretamente relacionadas com a falta de conhecimentos didáticos e conhecimentos profissionais pedagógicos, bem como o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas que poderiam ser desenvolvidas durante a formação (MATEIRO, 2002, p.13).

A autora acrescenta que as dificuldades dos acadêmicos, futuros professores de música, consiste em transformar os conhecimentos da matéria em conhecimentos didáticos, em adaptar os conhecimentos à realidade da sala de aula e em transformar informação em saber, dificuldades, estas, resultantes da desarticulação entre teoria e prática vivenciada durante a formação universitária. Outro aspecto abordado pela autora é a necessidade de uma duração maior para o estágio, e de que este seja realizado no decorrer do curso, favorecendo o desenvolvimento da prática pedagógica não só no contexto de ensino e aprendizagem, além da valorização e do aproveitamento de experiências prévias

dos acadêmicos (MATEIRO, 2002). A questão da duração dos cursos de licenciatura e da carga horária de estágios e atividades de prática de ensino é discutida pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, e uma das medidas sugeridas para garantir a articulação entre teoria e prática é a instituição de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, além das 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, que deve ocorrer a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b, p. 1).

Quando os cursos de licenciatura viabilizarem as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares para formação de professores, os acadêmicos poderão ampliar a sua experiência no contexto prático do ensino, favorecendo a articulação entre os saberes adquiridos na universidade com as necessidades encontradas nos espaços educativos. Entretanto, para a maioria dos professores que já passaram por sua formação inicial e estão atuando nos espaços educativos, o sentimento de existência de uma distância entre as realidades universitária e escolar (ou outros espaços de atuação, como no caso dos professores de música), ainda persiste significativamente.

Fuks (1994) também discute a distância entre a realidade da universidade e a realidade da escola nos cursos de formação de educadores musicais. De acordo com a autora,

A formação do professor de música equilibra-se precariamente entre objetivos, estratégias, conceitos e práticas musicais e educacionais que se baseiam, geralmente, em metodologias importadas, na maioria das vezes distantes da realidade da escola onde este professor irá trabalhar. A preocupação com este tipo de formação impediria o professor graduado de escutar e enxergar o que iria encontrar na escola de 1º e 2º graus (FUKS, 1994, p. 170).

Compreender esta problemática na formação de professores de música é indispensável para clarificar a maneira como ocorrem as práticas musicais nas instituições.

Segundo Pereira (1998), um dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores é a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática: pouca integração entre as universidades (formadoras dos educadores) e redes de Ensino Fundamental e Médio (que recebem estes educadores posteriormente), o que evidencia a dicotomia entre teoria e prática na formação do educador. De acordo com esta situação, constata-se que a separação e, muito freqüentemente até mesmo a oposição entre teoria e prática “[...] é freqüentemente denunciada pelos educadores ao mesmo tempo que explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade” (CANDAU; LELIS, 1983, p. 50).

Entre os grandes problemas dos cursos de formação de professores, Pereira aponta

[...] a necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nestes cursos. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática refletida na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (PEREIRA, 1998, p. 342).

A teoria e a prática no processo de formação acadêmica de professores, geralmente são vistas como pólos separados, onde quase sempre se percebe uma maior ênfase na teoria e uma concepção de prática como momento da aplicação da teoria. Pereira (2000) constata que na visão acadêmica há um maior prestígio nas atividades de pesquisa do que em atividades didático-pedagógicas. Nesse contexto, o papel do pesquisador (quem produz as concepções teóricas) é diferente e até

superior ao do professor (quem faz a prática) e isto se evidencia na estruturação dos cursos de formação de professores, onde os conhecimentos teóricos antecedem às atividades práticas, sendo que as disciplinas encarregadas da transmissão dos conhecimentos teóricos ocupam uma carga horária bastante superior, no total do curso, do que as disciplinas direcionadas às atividades práticas.

Beineke (2001) afirma que a relação entre teoria e prática pedagógica constitui um tema polêmico nas discussões de educadores e pesquisadores na área da educação. Segundo a autora, entre as discussões acerca da dicotomia entre teoria e prática, são apontadas algumas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar e, em consequência, a relevância dos conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação, devido a dificuldade de sua aplicação na prática de ensino.

Beineke (2001) contextualiza estas afirmações apresentando alguns questionamentos de acadêmicos do curso de formação de professores de música onde atua, na UDESC/SC, e também no Curso de Licenciatura em Música da UFSM, no qual atuou desde a sua criação, em 1996, até o ano 2000, em disciplinas na área da educação musical. São questionamentos relativos à “aplicação da teoria em sala de aula”, ou à “transposição da teoria para a prática”. Constata que:

Por um lado, pode-se perceber uma descrença dos professores em relação aos conhecimentos produzidos na academia, sendo questionada a sua “aplicabilidade”, pois muitas vezes as “teorias” não respondem às suas necessidades pedagógicas imediatas. Por outro lado, os professores muitas vezes são criticados por não saberem aplicar corretamente as teorias (BEINEKE, 2001. p. 64).

Evidencia-se, nas afirmações da autora, a preocupação de acadêmicos de cursos de licenciatura em Música com relação à relevância dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores em função da dificuldade de sua “aplicação” na prática de ensino. A autora observa que os licenciandos em Música

freqüentemente se referem à relação entre teoria e prática de acordo com uma perspectiva técnica. Nesta perspectiva, o ensino é considerado uma ciência aplicada, em que o professor precisa dominar regras de aplicação do conhecimento científico produzidos pelos pesquisadores, desempenhando a função de um técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356). Certamente que essa perspectiva acaba sendo reducionista, pois que, nela, ao professor cabe a função de apenas “aplicar” teorias produzidas por outras pessoas, como se o próprio professor não possuísse a capacidade de ser, também, produtor de conhecimentos científico-educacionais.

Pereira (2000) aponta críticas ao descaso das universidades com a formação de professores, pois buscam a ênfase em atividades de pesquisa mais do que em atividades didático-pedagógicas, enquanto poderiam desenvolver a postura do educador-pesquisador. Afirma que “conseqüentemente, não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo grau, para os quais ela se encarrega de formar professores” (PEREIRA, 2000, p. 39). Desenvolver a postura do educador-pesquisador poderia contribuir significativamente para a superação da concepção de formação de professores dentro de uma perspectiva técnica, freqüente, ainda, entre acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Candau e Lelis (1983) também enfocam o problema teoria e prática na formação de professores, apontando uma necessidade de se repensar no papel do educador. Segundo as autoras, a formação acadêmica do educador

[...] deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ele no seio da sociedade, o que implica num compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes sócio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social (CANDAU; LELIS, 1983, p. 60).

Também na educação musical observa-se esta separação entre teoria e prática. Fuks (1995) demonstra que, nas discussões sobre o ensino de música, coexistem dois discursos dominantes, habitualmente analisados como opostos: o discurso do professor de música que trabalha no Ensino Fundamental e Médio, que aponta, por vezes, práticas pedagógicas conflitantes; e o discurso acadêmico, representante da pesquisa universitária. A autora coloca que parece haver entre os dois discursos um tipo de acordo não-dito que se manifesta pelos encontros e desencontros existentes entre ambos, criando um desagregamento entre o ato de pensar e o de fazer; a técnica da reflexão.

Realmente, estabeleceram-se critérios através dos quais refletir sobre a educação musical seria tarefa da academia, enquanto os professores, principalmente os que trabalham nos primeiros níveis somente executariam as práticas. O próprio professor, através de seu discurso, confirma isso (FUKS, 1995, p. 29).

De fato, é possível observar um isolamento entre ambos os discursos. É comum ouvirmos depoimentos de professores que afirmam estar preocupados unicamente com a prática do ensino musical, enquanto a função da academia é somente teorizar sobre o assunto. Porém, é significativo observar que, paradoxalmente, parecem demonstrar um desejo de espaço para falar sobre o seu fazer pedagógico musical.

Em outras palavras, o fazer pedagógico do professor, ou seja, “o que ensinar” e “como ensinar” deve estar articulado ao “para quem ensinar” e ao “para que ensinar”, numa busca da unidade entre disciplinas teóricas e práticas, o que aponta para uma reflexão sobre que educador se pretende formar, no que se refere à organização dos cursos de formação de professores, e sobre o que envolve a formação do professor. Luckesi (1986) coloca que a formação do educador requer a criação de condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e

afetivamente para o tipo de ação que vai exercer, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o mundo e a sua prática. E afirma que:

O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação (LUCKESI, 1986, p. 26).

Parece clara a concepção, em muitos cursos de formação de professores, do “aluno pronto” após os primeiros anos de formação acadêmica em disciplinas teóricas, e que chega ao estágio “apto a colocar em prática” as conceituações teóricas que aprendeu. Porém, sabe-se também que um professor nunca está “pronto”, a sua formação é contínua, seja na realização de novos aprendizados, seja através da experiência do dia-a-dia e da reflexão permanente sobre a própria prática.

Em análise recente, Del Ben (2001) constata a necessidade de se repensar a relação entre teoria e prática e entre música e educação na formação de professores de música. A autora destaca que teoria e prática não podem continuar sendo concebidas como domínios isolados, pois se retroalimentam e se influenciam mutuamente, ressaltando que a prática não é destituída de teoria e nem consiste na aplicação ou concretização de uma a teoria (ibid., p. 84-85). Porém, essa visão de prática como aplicação da teoria ainda predomina nos cursos de formação de professores, e para a sua superação, Del Ben (2001) sugere algumas reflexões referentes à formação de professores de música:

Os cursos de formação inicial deveriam possibilitar ao futuro professor a construção de um diálogo constante entre a teoria e a prática pedagógico-musical e entre musicologias e pedagogias ao longo de toda essa etapa inicial de seu desenvolvimento profissional, e não somente durante o estágio supervisionado. Para

tanto, é preciso definir estratégias de formação que aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula (ibid., p. 85).

A autora afirma que em se estabelecendo um diálogo entre as realidades escolares ao longo de toda a formação dos professores de música, os conhecimentos teórico-científicos contribuirão para a formação de profissionais mais conscientes não apenas das realidades do ensino de música, como também de suas próprias concepções e ações (ibid., p. 85-86).

Considerando toda a problemática apresentada anteriormente, podemos compreender que a pouca articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, a distância entre as realidades acadêmica e escolar e a separação entre ensino e pesquisa na graduação, são aspectos de um mesmo problema: a dicotomia entre a teoria e a prática na educação. Estes aspectos, que caracterizam os cursos de formação de professores brasileiros, contribuem para a consolidação desta dicotomia que vem sendo estabelecida entre a formação acadêmica, o espaço “onde se aprende a teoria”, e a atuação profissional, o espaço “onde se aplica a teoria na prática”.

1.2 Os ciclos ou fases da carreira do professor

Os estudos sobre os ciclos ou fases da carreira, realizados por Tardif (2002) e Huberman (1995), auxiliam significativamente na compreensão da relação que os sujeitos da investigação vêm estabelecendo com os saberes adquiridos na formação profissional e os saberes desenvolvidos nos espaços de atuação na educação musical, na medida em que a constituição dos saberes docentes são temporais. De

acordo com Tardif (2002), pode-se afirmar que os saberes profissionais dos professores são temporais, pois são adquiridos através do tempo.

Portanto, segundo o autor, a carreira do professor está marcada por esta forte dimensão temporal, onde é possível perceber diferentes ciclos ou fases no processo da construção dos saberes da experiência. Para o autor, o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes profissionais que devem ser feitos em função da realidade encontrada no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que consiste no período em que as bases dos saberes profissionais se constituem. Por ser uma fase de características peculiares, no próximo item as discussões sobre os primeiros anos da carreira docente será abordado separadamente, trazendo contribuições de outros autores (CAVACO, 1995; SILVA, 1997).

Huberman (1995) também analisa as seqüências de fases ou ciclos vividos por diferentes professores no decorrer de suas carreiras, chamando a atenção para o fato de que tal seqüência “[...] se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população” (ibid., p. 37). O autor lembra que o desenvolvimento de uma carreira não é uma série de acontecimentos, mas sim, um processo, que varia de indivíduo para indivíduo, e que nem sempre ocorre de maneira linear.

No entanto, mesmo considerando diferenças individuais vividas durante o processo de desenvolvimento da carreira profissional dos professores, é possível identificar fases ou ciclos na carreira docente, com base no tempo de atuação na profissão.

Tardif (2002) identifica e apresenta duas fases vividas pelos professores durante os primeiros anos de carreira: (1) a *fase de exploração*, que dura em torno

de um a três anos de atuação profissional; e (2) a *fase de estabilização e de consolidação*, que é vivida, aproximadamente, entre o quarto e o sétimo ano de carreira.

Huberman (1995) sugere cinco fases distintas que se processam durante toda a carreira docente: (1) a *fase de sobrevivência e descoberta*, ou também chamada de *fase de exploração*, de um a três anos de carreira; (2) a *fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico*, de quatro a seis anos; (3) a *fase de experimentação e diversificação*, de sete a vinte e cinco anos; (4) a *fase de serenidade e distanciamento afetivo*, de vinte e cinco a trinta e cinco anos; e (5) a *fase de desinvestimento*, de trinta e cinco a quarenta anos de carreira. Em algumas dessas fases podem aparecer, ainda, momentos distintos.

A descrição das fases (1) de *exploração* e (2) de *estabilização e consolidação* sugeridas por Tardif (2002), assemelha-se consideravelmente à caracterização das duas primeiras fases da carreira docente sugeridas por Huberman (1995): (1) *fase de sobrevivência e descoberta* ou *fase de exploração* e (2) *fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico*. O tempo de duração de cada uma dessas duas fases também coincide para os dois autores: a primeira fase, segundo Tardif e Huberman, é vivida pelo docente do primeiro ao terceiro ano de atuação profissional; e a segunda fase ocorre do quarto ao sétimo ano de carreira de acordo com Tardif, e do quarto ao sexto ano de carreira segundo Huberman. Devido a essa semelhança, optamos por descrever as fases que constituem a carreira docente de acordo com Huberman (1995), por este autor abranger, em sua análise, a totalidade temporal da carreira docente.

(1) A fase da sobrevivência e descoberta – a exploração (de 1 a 3 anos de carreira).

É a fase da entrada na carreira. De acordo com Huberman, o aspecto da “sobrevivência” está relacionado com o que se costuma denominar “choque com a realidade”. É a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, que incluem alguns dilemas na vida do novo professor, como a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano escolar, a fragmentação do trabalho, dificuldades com alunos e materiais didáticos, entre outros.

O aspecto da “descoberta” refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade e sentindo-se membro de um corpo de professores de uma escola.

“Com muita freqüência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Porém, verifica-se também a existência de perfis onde aparece uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou, ainda, perfis com outras características: a indiferença ou o “quanto-pior-melhor” (ibid., p. 39), freqüente nos que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente; a serenidade, naqueles que já têm experiência; e a frustração, para aqueles que consideram a profissão docente como um encargo ingrato ou inadequado.

A dimensão da “exploração” abrange esses diferentes perfis, podendo ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (ibid., p. 39). De acordo com o autor, a exploração é limitada por parâmetros que são impostos pela instituição onde o professor atua. “As pessoas têm oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além

do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas” (ibid., p. 39). O autor acrescenta que em compromissos provisórios, esta fase tende a prolongar-se.

(2) A fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos de carreira)

É a fase também denominada pelo autor como o estágio do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 1995, p. 39). É o momento em que o professor assume uma identidade profissional, sentindo-se efetivamente parte de um corpo profissional. Segundo Huberman, no que se refere ao parâmetro propriamente pedagógico, nesta fase “[...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (ibid., p. 40).

Nesta fase, a tendência é que o professor adquira um sentimento maior de independência e confiança, onde passa a preocupar-se mais com os objetivos didáticos do que com ele mesmo. Sente um conforto maior e está mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, consolidando e aperfeiçoando o seu repertório pedagógico. A crescente confiança gera uma maior flexibilidade na gestão da turma e a relativização dos insucessos, fazendo com que o professor já não se sinta pessoalmente responsável por todos os problemas das suas turmas. É nesta fase que “[...] a autoridade torna-se mais ‘natural’; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade” (ibid., p. 41).

(3) A fase de experimentação e diversificação (de 7 a 25 anos de carreira)

Huberman coloca que, de acordo com os estudos sobre os ciclos de vida dos professores, os percursos individuais dos docentes parecem divergir mais a partir da fase da estabilização. Com maior frequência os estudos apontam para uma fase de experimentação e de diversificação. Na explicação do autor, nesta etapa

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Os professores que vivenciam esta fase são caracterizados como os mais motivados, dinâmicos e empenhados nas atividades pedagógicas coletivas da escola. A busca de novos desafios pode estar relacionada, implicitamente, ao receio de cair na rotina e à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

Huberman coloca que os estudos sobre o ciclo de vida dos professores sugerem que, em um grande número de casos, a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um longo período em que os professores *põem-se em questão*, vivido mais ou menos no meio da carreira. As características dessa atitude vão desde o desenvolvimento de uma progressiva sensação de rotina até o surgimento de uma crise existencial. O autor destaca que se trata de uma fase com múltiplas facetas, o que torna difícil a sua definição. Os motivos que provocam o questionamento do professor podem ser a monotonia da vida cotidiana da sala de aula no decorrer dos anos, ou o desencanto, proveniente do fracasso de experiências, que desencadeiam uma crise profissional.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica(s)’ da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se

embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (ibid., p. 43).

Complementando a descrição desta fase na carreira do professor, Huberman acrescenta que existem indicações que apontam para o fato de que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres. A tendência identificada é de que o questionamento é mais elevado entre os homens, acontece numa idade mais jovem do que a identificada entre as mulheres e está mais relacionado à questão da progressão da carreira. Para as mulheres, o surgimento do momento do questionamento chega, geralmente, mais tarde, dura menos tempo, e parece estar menos relacionado ao sucesso pessoal na carreira docente e mais ligado aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho (ibid., p. 43).

(4) A fase de serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de carreira)

Huberman descreve essa etapa como se tratando mais de um “estado de alma”, identificado nos estudos realizados com professores de 45 a 55 anos, do que uma fase distinta da progressão na carreira docente.

A serenidade não é alcançada por todos. É possível alcançar a serenidade por vias diversas, mas geralmente, chega-se até ela na seqüência de um período de questionamento. Na fase da serenidade, o professor identifica-se como menos sensível, ou menos vulnerável, à avaliação de diretor, colegas e alunos, aceitando-se mais facilmente como é, e não como os outros gostariam que ele fosse.

Pode-se dizer que, nesta fase,

[...] o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento,

apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (ibid., p. 44).

Um outro aspecto da fase da serenidade é o distanciamento afetivo face aos alunos, relacionado à diferença entre gerações a que pertencem os professores mais velhos e os alunos mais jovens, revelando um relacionamento onde o diálogo é mais difícil.

Huberman complementa, analisando os estudos empíricos sobre o ciclo de vida do professor, apontando que há uma tendência, entre professores de 50 a 60 anos, em vivenciar uma outra etapa, na seqüência da fase de serenidade, marcada pelo conservantismo e pelas lamentações. Constata que há uma “[...] tendência, com a idade, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc” (ibid., p. 45). O desenvolvimento do conservantismo seria uma evolução progressiva, porém acentuada por volta do 50 anos de idade do professor.

Huberman alerta para o fato de esta questão ser mais delicada, sendo necessário um grande cuidado ao efetuar generalizações. O autor coloca que os professores tornam-se conservadores por vários caminhos e aponta que há uma tendência de os professores mais conservadores serem, com freqüência, os mais jovens, indicando mais uma influência do meio social e político do que da idade, e também, que muitos professores não se tornam mais conservadores na medida em que ficam mais velhos.

(5) A fase de desinvestimento (de 35 a 40 anos de carreira)

Na sua análise dos estudos sobre o ciclo da vida humana, Huberman identifica um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional.

A postura geral é, até certo ponto, positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho,

para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Segundo o autor, alguns estudos indicam, ainda, que a fase de desinvestimento pode ser vivenciada pelo professor antes, em alguns casos até no meio da carreira, em conseqüência de decepções vividas em decorrência de determinados resultados do seu trabalho.

Com esta análise, Huberman pôde esquematizar, no quadro a seguir, o caminho percorrido pelo professor no desenvolvimento da carreira docente:

Anos de carreira	Fases / Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, "Ativismo" → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservantismo
35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

(HUBERMAN, 1995, p. 47).

De acordo com o autor, o quadro representa um

[...] modelo esquemático e especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas anteriormente. Preconiza uma linha de certo modo "única" até a fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura (ibid., p. 48).

Huberman destaca que o percurso mais harmonioso seria:

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno

E os percursos considerados mais problemáticos seriam:

a) Questionamento → Desinvestimento amargo

b) Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo

A análise das fases ou ciclos vividos pelos professores realizada por Huberman (1995) e Tardif (2002), é importante para a compreensão do desenvolvimento da carreira do professor na dimensão temporal. É possível constatar, nessa análise, o papel fundamental dos saberes adquiridos na experiência vivida pelo professor, que vão constituindo-se ao longo do tempo e determinando cada vez mais a relação estabelecida entre o professor e os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares, possibilitando uma articulação mais consciente entre esses saberes no decorrer do processo de desenvolvimento da carreira docente.

1.3 Os primeiros anos de docência: tentativas de articulações entre a formação e a atuação

Ao ingressar no sistema escolar, o professor licenciado passa de uma insegurança inicial na sua prática, pois é, geralmente, o segundo momento em que entra em contato com a realidade escolar (o primeiro momento foi durante o estágio), para um processo de reorganização do seu saber e da sua atuação pedagógica, buscando desenvolver e aprimorar práticas de ensino condizentes com as necessidades da escola.

De acordo com Cavaco (1995), o início da atividade profissional é para todos os indivíduos um período contraditório, em que, por um lado, o fato de ter encontrado o seu espaço profissional corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho e à perspectiva da construção da autonomia. Porém, por outro lado, a realidade dos espaços de atuação raramente correspondem à identidade vocacional definida durante a formação (ibid., p. 162-163).

Inserido nesta situação, o professor parece concluir que a formação universitária que recebeu está muito distante do contexto escolar, por isso afirma que “aprende na prática, onde a teoria pouco ou nada serve”. Gatti confirma esta situação, destacando que:

Os professores em geral exprimem muita desconfiança quanto às possibilidades de contribuição formativa da universidade. De fato, isto se compreende pela experiência passada (e ainda atual), em geral negativa. Basta lembrarmos dos cursos com uma sucessão infindável de exposições, muitas vezes em linguagem rebuscada e portanto de difícil decodificação, ou palestras em que se fazem verdadeiras prescrições educativas, sem preocupação alguma em saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas condições de trabalho, com o dogmatismo típico do universitário que, na verdade, sem saber como é o dia-a-dia da escola, dita aquilo que deveria ser feito. (GATTI, 1992, p. 72).

Pesquisas recentes (CAVACO, 1995; HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997; TARDIF, 2002) mostram que a entrada na carreira é difícil, provoca conflitos e até frustrações. É o momento em que se deixa de ser estudante e futuro professor, e é assumida uma responsabilidade profissional muitas vezes acima da preparação recebida durante a formação acadêmica. Segundo Silva (1997),

A expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo (ibid., p. 54).

Este choque com a realidade representa exatamente a distância entre as realidades dos cursos de formação de professores e do dia-a-dia escolar, e é

identificado em manifestações variadas, que indicam frustrações e angústias, podendo levar a mudanças de comportamento, atitudes e até mesmo de valores e crenças do professor e, em alguns casos, a desilusão leva ao abandono da profissão docente. Silva continua destacando que o primeiro ano de exercício da docência é um desafio maior do que em qualquer outra profissão, fato que tem gerado diversas investigações sobre a formação de professores e pesquisas que destacam os problemas sentidos por professores principiantes. A autora destaca que a ruptura

[...] entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola, a ambigüidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas (SILVA, 1997, p. 57).

Situações problemáticas do cotidiano escolar, que naturalmente não estão presentes nos cursos de formação acadêmica, geram dilemas que causam preocupações a estes professores que estão começando, desencadeando um clima de insegurança que provoca medos e frustrações. Silva destaca que o professor principiante não tem uma estrutura de apoio que lhe dê segurança, e sente-se medido e julgado. Sugere, ainda, que o enfrentamento de seus dilemas, frustrações, ansiedades e desmotivações profissionais exigem a elaboração e o desenvolvimento de um projeto de formação continuada que lhes permita desenvolverem-se pessoal e profissionalmente através da busca da transformação de seu sistema de crenças e do resgate de seu auto-conhecimento, sua auto-estima e seu auto-conceito (ibid., p. 59).

1.4 Saberes Docentes

A discussão em torno dos saberes que constituem a docência tem sido abordada com frequência na literatura educacional (GAUTHIER et al, 1998; PIMENTA, 1999; MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2002). Esses estudos têm permitido uma maior compreensão sobre como os professores organizam e deliberam sobre suas práticas educativas, revelando especificidades e características da profissão docente.

De acordo com os autores já referidos anteriormente, o saber do professor é plural, composto de vários saberes que provém de diversas fontes. Esses saberes se constroem na relação mais ou menos coerente dos saberes provenientes da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses diferentes saberes específicos têm sido identificados por diversos autores, sendo que a sua classificação, ou a nomenclatura usada para identificá-los, muitas vezes não é a mesma, porém não diferem significativamente na sua essência conceitual. Gauthier (1998) propõe a existência de seis saberes que compõem o conjunto de saberes docentes: *os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica*. Pimenta (1999) refere-se aos saberes docentes a partir de três segmentos: *os saberes pedagógicos, os saberes do conhecimento e os saberes da experiência*. Monteiro (2001) e Tardif (2002) organizam uma classificação em que os saberes docentes comportam os *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência*.

Tardif (2002) dedica-se ao estudo aprofundado das características destes saberes, assim como à análise da relação que os professores estabelecem *com e entre* os saberes docentes. Por este motivo optei por tomar os seus estudos sobre os saberes docentes como referência para este trabalho. A definição destes saberes, de acordo com o autor, é a seguinte:

- **Os saberes da formação profissional:** correspondem ao “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (ibid., p. 30). Envolvem os conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Também podemos entendê-los como *saberes pedagógicos* (PIMENTA, 1999).
- **Os saberes disciplinares:** correspondem aos diversos campos de conhecimento. São os saberes de que dispõe a sociedade, integrados e divulgados nas universidades na forma de disciplinas.
- **Os saberes curriculares:** referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, “[...] a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (ibid., p. 38). São os programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.
- **Os saberes experienciais:** são saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores na prática da sua profissão, “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (ibid., p. 39).

Para Tardif (2002), o “professor ideal” é aquele que sabe mobilizar os saberes docentes na sua atuação profissional. Porém, podemos constatar, como vimos anteriormente, que os professores queixam-se que os conhecimentos adquiridos na universidade “pouco ou de nada servem no momento da prática”. Parece que há um

consenso entre professores sobre a pouca contribuição dos saberes da formação profissional para a prática, e, em contrapartida, constata-se uma grande valorização dos saberes da experiência. Essa tendência em valorizar os saberes adquiridos na prática cotidiana do professor tem chamado a atenção do meio acadêmico, onde essa discussão está ganhando um espaço considerável.

Tardif (2002) discute, além da natureza dos saberes docentes, as relações que os professores estabelecem com esses saberes. Em sua análise, o autor constata que os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes estão subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos. De acordo com essa perspectiva, os saberes podem ser comparados a estoques de informações, produzidos pela comunidade científica, que estão disponíveis para serem mobilizados nas práticas educativas, caracterizando um fenômeno atual da crescente separação das funções da pesquisa e do ensino.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p. 35).

Essa análise vem reafirmar constatações sobre o distanciamento entre o meio acadêmico e o lugar onde ocorrem as práticas educativas: a pouca articulação entre instituições universitárias e escolas. Evidencia a problemática dicotomização entre teoria e prática, já discutida anteriormente, onde a teoria é produzida pela comunidade científica para ser assimilada e transmitida pelos professores na sua prática. Esse processo gera uma relação desequilibrada e desarticulada entre os dois grupos agentes dos saberes: os professores, o grupo pouco valorizado na sua função de transmissor dos saberes, e os pesquisadores, o grupo mais valorizado no seu papel de produtor dos saberes.

Beineke (2000) investigou os conhecimentos práticos que orientavam as práticas educativo-musicais de três professoras de música de Porto Alegre, desvelando algumas lógicas que guiam e sustentam as ações pedagógicas de professores, através de reflexões sobre a própria prática no espaço da sala de aula. Segundo a autora, apesar de as professoras investigadas

[...] não fazerem referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que possam ter influenciado as suas práticas, isso não permite que se deduza que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo os conhecimentos teórico-científicos incorporados às ações e pensamentos do professor (BEINEKE, 2000, p. 157).

Nas constatações da autora, mesmo não fazendo referências aos fundamentos teóricos sobre educação ou sobre educação musical nos quais se baseiam, as professoras investigadas apresentam “uma prática coerente e estruturada internamente” (BEINEKE, 2000, p. 168). A investigadora coloca que os referenciais teóricos foram incorporados aos conhecimentos práticos construídos pelas professoras “[...] de forma que teoria e prática aparecem de maneira indistinta quando o foco de análise são as reflexões sobre a própria prática em sala de aula, como no caso da metodologia adotada nessa pesquisa” (ibid., p. 168).

A autora salienta que é necessário reconhecer que, nas práticas destas professoras, não existe a ausência de uma teoria, mas sim, que os conhecimentos práticos representam “teorias em ação” do professor voltados para suas práticas concretas e localizadas (BEINEKE, 2000, p. 169). Conclui que o conhecimento prático é, portanto, teórico e prático por natureza,

[...] sendo as “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos – “teorias em ação” (ibid., 2000, p. 169).

Beineke (2001) coloca que, compreendendo a prática profissional dos professores desta forma, não pensaremos mais em “aplicar teorias na prática”, mas sim, entenderemos que, através dos conhecimentos práticos do professor, as teorias e as práticas passam a significar partes orgânicas do processo pedagógico. (ibid., p. 72).

Del Ben (2001), com base em investigação realizada sobre as concepções e ações de educação musical escolar de três professoras de música em Porto Alegre, procura revelar alguns aspectos da relação entre teoria e prática na atuação do educador musical, partindo de concepções e ações de uma das professoras de música investigadas. Del Ben (2001) constata que a professora constrói um quadro de referência a partir do qual fundamenta e reflete sobre o seu trabalho. Esse quadro de referência da professora, segundo a autora, não é formado por uma justaposição ou simples aplicação de teorias originadas de conhecimentos produzidos por outras pessoas. “O quadro de referência é uma construção pessoal da professora, constituindo uma teoria subjetiva de educação musical escolar” (DEL BEN, 2001, p. 81).

Na análise da autora, o caráter pessoal e subjetivo do quadro de referência construído pela professora não significa que seu conhecimento seja destituído de teoria.

As idéias de autores diversos não são simplesmente “aplicadas” na prática, pois, antes disso, precisam ser “absorvidas” pela professora. Ela se apropria dessas idéias, que são recriadas, reorganizadas ou adaptadas de acordo com as situações concretas que vivencia. Deixam, assim, de pertencer somente aos teóricos e passam a ser posse também da professora. Nesse processo, a prática parece construir referência constante, pois é a partir dela que os conhecimentos teóricos produzidos por outras pessoas e já sistematizados adquirem sentido e relevância (DEL BEN, 2001, p. 82).

É importante observar que, de acordo com a autora, a professora possui uma teoria de educação musical escolar, que se constitui numa referência para pensar o e *sobre* o próprio trabalho, de forma a sustentar ou modificar de maneira indistinta a sua prática pedagógico-musical, mesmo que de maneira implícita (ibid., p. 81).

As considerações de Beineke (2000) e Del Ben (2001) vêm reafirmar o que diz Tardif (2002) com relação aos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares serem retraduzidos, polidos e adaptados pelos professores a partir dos saberes experienciais. Esses saberes todos, que amalgamados formam o conjunto de saberes docentes, é que constituem uma teoria de educação própria do professor, mesmo que implicitamente, e que servem de referência para a organização do trabalho docente, orientando e fundamentando a sua prática.

Tardif (2000) realiza uma discussão sobre a epistemologia da prática profissional do professor, definindo-a como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (ibid., p. 10). O autor explica que é dado à noção de “saber” um sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, o que tem sido denominado de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Esse sentido amplo reflete essencialmente o que os professores dizem sobre os seus próprios saberes profissionais. Segundo Tardif (2000), a finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, além de compreender como eles são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como são incorporados, produzidos, aplicados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (ibid., p. 11).

Tardif (2000) desenvolve uma reflexão sobre a importância dos saberes profissionais adquiridos através da experiência do professor para a constituição da

sua prática pedagógica. Para o autor, os saberes profissionais oriundos da experiência são saberes da ação ou ainda saberes do trabalho, saberes no trabalho (ibid., p. 11). Como afirma o autor,

[...] são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos (Ibid, p. 11).

O autor reforça que não podemos confundir os saberes profissionais desenvolvidos na experiência com os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Mesmo sabendo que o professor constrói a sua prática pedagógica com base nos saberes docentes, que são provenientes de diversas fontes, o autor destaca que

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma, em função das experiências de trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (ibid., p. 12).

A importância dos saberes da experiência é reforçada pelo autor no sentido de orientar o professor na seleção dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional que realmente lhe serão válidos no seu contexto de atuação profissional. O autor destaca que os conhecimentos disciplinares, curriculares e pedagógicos certamente são conhecimentos importantes e fundamentais para o docente, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (ibid., p. 13).

CAPÍTULO II

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

2.1 O contexto da formação de professores de música na UFSM

Para uma melhor compreensão do discurso dos professores que participaram dessa investigação, será necessário entender que os egressos são provenientes de dois modelos diferentes de formação de professores de música: a licenciatura em Educação Artística e a licenciatura em Música. Para isso, faço uma breve retomada histórica sobre o contexto da formação do professor de música no Brasil a partir do momento da institucionalização da polivalência no ensino das artes. Após essa, teço comentários específicos sobre como essa formação ocorreu e vem ocorrendo no contexto do Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria, instituição que formou os professores de música sujeitos dessa investigação.

Desde a década de 1970, a formação acadêmica em nível de graduação dos professores de música realiza-se, principalmente, nos cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, alguns ainda caracterizados pela polivalência do ensino das artes. Mais recentemente, a formação dos professores de música acontece também em cursos de licenciatura em Música. A polivalência, característica da Educação Artística, concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas específicas (artes plásticas, teatro ou artes cênicas e música).

O caráter polivalente do ensino da arte foi institucionalizado na década de 1970. Com a implantação da LDB 5692/71, foi oficializada a polivalência nas artes, através da disciplina Educação Artística que passa a ser obrigatória somente a partir da 5ª série do, então, 1º grau. Em consequência, a concepção polivalente das linguagens artísticas fez com que a música ficasse diluída entre o teatro e as artes plásticas e fosse perdendo o seu lugar, em favor das outras áreas artísticas. Por este motivo, esses cursos polivalentes foram muito questionados nas décadas de 1980 e 1990, e tomados como insuficientes para a formação de professores com consistente domínio dos conteúdos específicos de cada área artística.

Fuks (1994) salienta que o ensino de arte, com características polivalentes, já acontecia nas escolas brasileiras antes dos anos 70, quando foi oficializado, e que para garantir a sua realização era necessária a preparação de professores polivalentes. Foi nesse contexto que foram criados pelo Governo Federal os cursos de Licenciatura Curta e Licenciatura Plena em Educação Artística, em 1973, em decorrência da LDB 5692/71.

Nesses cursos, a abordagem polivalente é muito marcante, principalmente nas licenciaturas curtas, com duração de dois anos, em média, para formar o professor que atuava no, então, 1º grau com todas as áreas artísticas.

Em consequência, o domínio desses conhecimentos dificilmente ocorria, principalmente se considerarmos que grande parte dos acadêmicos que ingressavam nos cursos de Educação Artística não possuíam um conhecimento prévio sobre as artes que deveriam estudar na graduação. Segundo Hentschke (1993) as consequências da falta de conhecimento musical prévio dos acadêmicos nos cursos de Educação Artística com habilitação em Música contribuíram de forma significativa para uma formação musical enfraquecida.

Temos aqui um exemplo típico de um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical a nível de I e II graus, conseqüentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música (HENTSCHKE, 1993, p. 52).

É preciso reconhecer a ocorrência de um avanço na época para a área artística, devido à implementação da Educação Artística nos currículos das escolas brasileiras, no sentido de proporcionar o acesso à arte a várias camadas da população. Porém, muitos autores avaliam as conseqüências negativas da visão polivalente das artes nas escolas.

Apesar de reconhecer a pertinência desta abertura, pois as artes entraram no ensino regular possibilitando ao aluno uma vivência geral das mesmas, hoje avalia-se o momento com um certa perplexidade. O ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo periférico, agravado, principalmente, pela formação precária em música dos educadores artísticos e pelo tempo disponível para as artes nas escolas, uma hora/aula semanal a ser dividida entre as três artes (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 48).

É possível constatar que a Educação Artística, como curso e disciplina escolar, foi uma experiência que não deu certo, deixando muitas lacunas na formação dos professores e uma confusão entre as concepções de polivalência e integração das linguagens artísticas específicas na prática pedagógica dos professores de Educação Artística.

Devido à problemática apontada, a Educação Artística, que constava no artigo 7 da LDB 5692/71, é substituída pelo Ensino de Arte. Assim, a LDB 9394/96 em seu artigo 26, parágrafo 2º, determina que “o ensino de arte consistirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no documento referente ao ensino de Arte, indicam que esse ensino deverá contemplar Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, cada uma como uma área específica, e não mais de forma polivalente como previa a Educação

Artística: “o aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais [...]” (BRASIL, 1998, p. 47). O documento ainda sugere que cada escola deve preocupar-se em “[...] variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (ibid., p. 63).

Também é possível constatar que, com as novas políticas educacionais para o ensino da Arte, o enfoque é outro. Na análise de Bellochio, “[...] segundo os PCNs, a Arte é uma área do conhecimento o qual é educável, diferentemente do que se punha na lei 5692/71, que colocava a Arte simplesmente como atividade”¹ (id., 2000, p. 99).

Desde então, muitos cursos de formação de professores de música estão reformulando seus currículos. Em algumas instituições, antigos cursos de licenciatura em Educação Artística estão sendo substituídos pelas licenciaturas em cada área artística específica, ou, em alguns casos, mudando seus currículos, apesar de permanecerem com a denominação Educação Artística². Porém, este modelo de formação de professores resiste ainda em algumas universidades.

Em Santa Maria a formação de professores de música realizou-se desde o ano de 1974 no Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena³, até o ano de 1994, quando ingressou a última turma e o curso foi extinto. Atualmente, a formação de professores de música, acontece no Curso de Música – Licenciatura Plena,

¹ “É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (BRASIL, 1998, p. 29).

² Alguns cursos de formação de professores de música, apesar de optarem por permanecer com o nome de Educação Artística, passaram por um processo de reformulação curricular, eliminando a polivalência, que passa a ser substituída pelo estudo específico da área artística música.

³ O curso de Educação Artística, Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, com as habilitações específicas nas áreas artísticas, foi implementado na UFSM em março do ano de 1974 (IRION, 1985).

desde 1996, ano em que ingressou a primeira turma. Portanto, em nossa cidade e na região, temos profissionais licenciados em Educação Artística e licenciados em Música atuando na rede de Educação Básica, ou em outras atividades de educação musical, em escolas e conservatórios de música, ministrando aulas particulares de instrumentos e canto, como regentes de corais e bandas, e outros.

2.1.1 A formação de professores de música no Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena – Habilitação em Música

O Curso de Educação Artística da UFSM, assim como em outras instituições, caracterizou-se, entre os anos 70 e 80, pelo ensino polivalente das artes. A duração do Curso era de oito (8) semestres, sendo dividido internamente em dois blocos. Analisando o currículo do Curso (ver matriz curricular do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música em anexo), é possível constatar que, durante os primeiros quatro semestres, o acadêmico cursava disciplinas que envolviam conhecimentos relativos às três áreas artísticas: música, artes plásticas e artes cênicas, ofertadas pelo Departamento de Música e pelo Departamento de Artes Visuais e Expressão Gráfica do Centro de Artes e Letras, além das disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Departamento de Administração Escolar, pelo Departamento de Fundamentos da Educação e pelo Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, relativas ao ensino de Educação Artística no, então, 1º grau. O acadêmico, ao concluir esta primeira metade do curso, obtinha a Licenciatura Curta em Educação Artística.

Para o acadêmico que desejasse seguir sua formação, a partir do quinto semestre, o Curso aprofundava-se em uma das três áreas artísticas, possibilitando a obtenção da Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música ou Desenho e Plástica ou Artes Cênicas.

No caso da habilitação em Música, o acadêmico aprofundava os conhecimentos musicais nas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Música. A sua formação pedagógica nas disciplinas relativas ao ensino da Educação Artística – Música também no 2º grau, eram ofertadas pelos mesmos Departamentos do Centro de Educação, já citados anteriormente.

2.1.2 A formação de professores de música no Curso de Música – Licenciatura

Analisando os programas das disciplinas componentes do currículo do Curso de Música – Licenciatura da UFSM (ver matriz curricular do Curso de Música – Licenciatura em anexo), constatamos que a estrutura curricular do Curso está organizada em três grandes eixos: a formação musical, a formação pedagógica e a formação pedagógico-musical. Cada um desses três eixos engloba disciplinas ou atividades específicas para a formação do músico, do professor, e do professor de música.

No eixo da formação musical o curso oferece disciplinas e atividades que desenvolvem os conhecimentos musicais. Incluem os conhecimentos relativos à percepção e teoria musical, harmonia, história da música, regência coral, o aprendizado de instrumentos musicais, a técnica vocal e a prática do canto coral.

Essas disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Música do Centro de Artes e Letras da UFSM.

No eixo da formação pedagógica aparecem as disciplinas: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (Departamento de Administração Escolar); Psicologia da Educação (Departamento de Fundamentos da Educação); e Didática (Departamento de Metodologia do Ensino).

E, por fim, o eixo da formação pedagógico-musical, que está relacionado à área da educação musical. Incluem-se as disciplinas e atividades relativas à formação do professor de música: Educação Musical na Infância; Educação Musical na Adolescência; História da Educação Musical no Brasil; Iniciação à Pesquisa em Educação Musical; Pesquisa em Música; Psicologia da Música; Canto na Educação Musical; Didática Musical; Filosofia e Educação Musical; Metodologia do Ensino da Educação Musical no 1º e 2º Graus e Prática de Ensino da Música no 1º e 2º Graus. Algumas dessas disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Música, outras são ofertadas pelos Departamentos do Centro de Educação.

Atualmente, em decorrência das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para o Curso de Música, novas discussões sobre o Curso de Música da UFSM, Bacharelado e Licenciatura são freqüentes entre o corpo docente do Departamento de Música. Estão sendo realizadas reuniões, onde professores dos Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Música estão elaborando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Música, sendo que uma parte desse implica na matriz curricular dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado. Nestas reuniões, é possível constatar o desejo de mudanças para ambos os cursos, de forma a torná-los mais coerentes com as demandas profissionais de seus egressos. No caso específico do Curso de

Licenciatura, as discussões acontecem de acordo com a preocupação com a busca de uma maior proximidade entre a formação inicial do professor de música e a realidade dos espaços de atuação, envolvendo os espaços não só escolares, mas também outros espaços da educação musical onde os egressos dos cursos de música atuam.

2.2 O quadro atual sobre as reformulações nos cursos de formação de professores de música

Atualmente, é possível constatar a preocupação da área da educação musical com a formação que os professores de música vem recebendo e sobre que rumos os cursos de licenciatura em música deverão tomar no futuro.

Um dos problemas enfrentados pelos acadêmicos dos cursos de formação de professores de música é a formação musical que recebem na universidade. Essa é uma discussão que não é exclusiva da área musical. Em outras áreas de conhecimento, são comuns as discussões que apontam a formação específica do campo de conhecimento como sendo mais superficial na licenciatura, em comparação com os respectivos cursos de bacharelado. Terrazzan (2002) analisa a problemática relação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, mais evidente nas áreas em que existem cursos de bacharelado e licenciatura correspondentes em uma mesma instituição, como ocorre com o Curso de Música da UFSM. Segundo o autor, essa relação é marcada pela concepção de que as licenciaturas são, usando as expressões do autor, meros “arremedos” dos bacharelados, ou “bacharelados

fracos”, ou ainda “bacharelados piorados com pinceladas de *pedagogês*” (ibid., p. 10). Na área musical, acadêmicos enfrentam o dilema “ser músico ou ser professor de música”. Souza (1997) comenta esta situação, afirmando que é comum que acadêmicos dos cursos de licenciatura em Música não apresentem o desejo efetivo de atuarem em escolas, com exceção dos que já atuam, e que as atividades profissionais desses alunos estão mais caracterizadas pela sua atuação como músicos, e não como educadores musicais. A autora complementa colocando que os currículos dos cursos reforçam a idéia da formação na licenciatura como músicos e não como professores de música.

Segundo análise de Souza (1997), algumas tendências podem ser observadas nos atuais currículos dos cursos de formação de professores de música. A autora aponta quatro tendências marcantes nas licenciaturas em música: (1) carga horária obrigatória muito alta e pouco espaço para disciplinas optativas que, por sua vez, são poucas e nem sempre atrativas, o que gera uma formação uniformizada e centralizada; (2) relação entre as disciplinas teóricas e práticas não equilibrada, onde os cursos preparam em primeiro lugar o músico e não o professor; (3) disciplinas dispostas aditivamente sem articulação entre si; e (4) a cultura musical brasileira e outras culturas que não a européia oferecidas com carga horária mínima, assim como outras áreas, como midi-tecnologia, prática instrumental em grupo para escola, arranjos para a prática escolar, entre outras. Souza afirma que

A convicção de que os currículos na formação de professores de música são inadequados e de que não atendem mais às necessidades e de que, além disso, não correspondem à realidade parece ser geral (ibid., p. 14).

Freire (1998) aponta algumas das reflexões surgidas durante os encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) com relação às reformulações decorrentes das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Música.

Dentre as principais preocupações dos profissionais da área de música, expressadas em encontros da ABEM e relatadas por Freire (1998), destacamos a preocupação em manter a sintonia com os espaços de atuação dos educadores musicais, “[...] necessitando, para isso, aprofundar a definição dos perfis profissionais esperados, pela sociedade, para a área de música” (FREIRE, 1998, p. 10) e “a preocupação em garantir a articulação do ensino superior de música com os demais níveis de ensino” (ibid., p. 11). Portanto, preocupações com uma formação acadêmica atenta às necessidades dos outros níveis de ensino fazem parte das discussões atuais na área da educação musical.

Freire (1998) aprofunda a discussão em alguns aspectos, apontando alguns dos principais dilemas e desafios da articulação entre universidade e escola. Destacamos dois dos desafios propostos pela autora: a articulação do Ensino Superior de Música com a Educação Especial e a articulação do Ensino Superior de Música com a Educação Infantil. Não pretendo aprofundar na discussão sobre estas questões, visto que não é o objetivo desta investigação, apenas penso que estes dois desafios propostos pela autora, entre outros que ela apresenta e entre outros tantos existentes, podem servir como exemplos da desarticulação entre a formação na academia e a atuação na escola, principalmente na Educação Básica. Dilemas e desafios encontrados pelos professores quando chegam à escola e que não foram discutidos, quanto mais abordados, durante a sua formação. Penso ser de grande contribuição algumas das constatações da autora para esta reflexão:

Possivelmente é esse o maior dilema/desafio que a área de música enfrenta hoje, ou seja, o de como abranger em seus cursos uma sintonia com as necessidades sociais, sem perder seu compromisso com a qualidade artística e com a qualidade da formação dos educadores a quem cabe ministrar esse ensino (FREIRE, 1998, p. 16).

Percebe-se, com essas colocações, que, atualmente, as políticas educacionais para a formação de professores, além de autores da área da educação musical (SOUZA, 1997; FREIRE, 1998) estão destacando a necessidade de repensar a formação do professor de música, buscando alternativas que viabilizem a aproximação entre a universidade e os espaços de atuação do professor. Existem preocupações na área com o fato de os cursos superiores de música não estarem preparando seus egressos de forma coerente com os espaços de atuação profissional que eles encontram ao sair da universidade.

CAPÍTULO III

3 O CAMINHO PERCORRIDO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1 A concepção metodológica da investigação

A investigação sobre a formação e a atuação profissional de egressos dos dois modelos de formação de professores de música da UFSM, que atuam em Santa Maria e na região, foi realizada através de uma abordagem quanti-qualitativa, com a utilização do método *survey* para a coleta de dados na primeira fase da investigação. Para a justificativa e fundamentação teórica do método *survey* de recolha de informações, foi utilizado como referência o autor Earl Babbie (2003).

Na segunda fase da pesquisa, foi realizado um aprofundamento dos dados obtidos pelo *survey* realizado na primeira fase, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns dos sujeitos.

Desta forma, a investigação realizou-se em duas etapas: na primeira, a realização de um *survey* de pequeno porte, e na segunda, o aprofundamento dos dados obtidos na primeira etapa.

3.1.1 O survey como método de coleta de dados

Segundo Babbie (2003), devido às suas características, o *survey* é um método de coleta de dados amplamente usado nas ciências sociais e seu emprego vem crescendo gradualmente no mundo acadêmico (Ibid., p. 29). As investigações que utilizam o *survey* se caracterizam pela interrogação direta das pessoas sobre as quais se deseja conhecer comportamentos, opiniões e atitudes. Para mapear as atividades de educação musical dos professores de música egressos da UFSM e verificar como estes sujeitos compreendem a relação estabelecida por eles entre sua formação acadêmica e atuação, foi preciso buscar um contato direto que permitisse identificar a compreensão dos professores de música sobre esta relação.

De acordo com os objetivos a que se propôs esta investigação, o *survey* demonstrou ser o método de coleta de dados mais apropriado, uma vez que é utilizado para investigar um número significativo de toda a população a ser estudada para conhecer a sua perspectiva sobre determinado assunto. De acordo com Babbie (2003), o *survey* é realizado para entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada (Ibid., p. 83).

O *survey* permitiu o conhecimento direto da realidade a ser investigada, na medida em que os próprios professores de música envolvidos na pesquisa é que forneceram as informações acerca de seus comportamentos, atitudes, decisões, opiniões e crenças, evitando interpretações distorcidas da realidade por parte do investigador.

Na realização desta investigação, foi utilizado o método *survey* de coleta de dados com desenho interseccional (*cross-sectional*). “Num *survey* interseccional,

dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião” (BABBIE, 2003, p. 101). Em outras palavras, o *survey* interseccional caracteriza-se por uma coleta de dados que acontece em um único período com cada indivíduo da amostra selecionada.

Para Babbie, os *surveys* são usados, geralmente, no sentido de *survey* por amostragem. Nesta pesquisa, foi selecionada uma amostragem não probabilística, do tipo intencional. A amostragem não probabilística é utilizada em *surveys* menores, onde não existe a preocupação em generalizar os resultados da pesquisa, além da amostra selecionada. Uma amostragem não probabilística do tipo intencional caracteriza-se pela seleção de indivíduos com base nas características desejadas para o estudo. De acordo com Babbie (2003) este tipo de amostragem fundamenta-se na seleção de uma amostra “baseado no próprio conhecimento da população e dos seus elementos, e da natureza das metas da pesquisa” (ibid., p. 153).

Apesar de o *survey* caracterizar-se pelo levantamento de dados quantitativos e possibilitar a sua análise estatística, é possível, também, obter dados qualitativos. Ainda pode-se empregar um tratamento qualitativo na análise dos dados quantitativos coletados, buscando uma ênfase maior no processo do que no produto, com a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo coerente, assim, com o objetivo desta investigação. De acordo com Cook e Reichardt (1986), as abordagens quantitativa e qualitativa são compatíveis e podem complementar-se mutuamente, possibilitando desenvolver uma perspectiva na investigação que nenhuma das duas abordagens separadamente poderia alcançar (ibid., p. 43).

O *survey* como método de coleta de dados não tem sido muito utilizado em estudos na área educacional no Brasil. De acordo com André (2002), em estudo recente sobre as investigações realizadas no tema formação de professores, em cursos de pós-graduação no nosso país a partir da década de 90, o *survey* é uma modalidade de pesquisa muito pouco empregada nas investigações no momento atual, apesar de ter sido bastante utilizado nas décadas de 60 e 70. A autora acredita que investigações que utilizem o *survey* como método de coleta de dados podem trazer boas contribuições para a pesquisa na área da educação. Segundo André

Considerando que esses estudos geram um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática, espera-se que os pesquisadores reconheçam a sua importância e se disponham a retomá-los (ibid., p. 32).

Através da abordagem qualitativa na análise dos dados e informações quantitativos, obtidas em um *survey*, foi possível produzir dados descritivos caracterizados pela diversidade e flexibilidade. O *survey* tem o objetivo de descrever uma população, além de, também, adquirir a finalidade de fazer asserções explicativas sobre o universo estudado (BABBIE, 2003, p. 96), de acordo com o enfoque empregado na análise dos dados coletados.

As contribuições de uma pesquisa qualitativa são ricas, pois trabalham com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Revela um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Para a compreensão da relação estabelecida entre a formação e a atuação dos professores de música tornou-se necessário que esses sujeitos referissem o que pensam sobre a formação que receberam na universidade, assim como o que pensam sobre sua prática pedagógica e os desafios que enfrentam cotidianamente no exercício de sua profissão, mostrando a sua perspectiva sobre que saberes adquiriram durante sua

formação e como esses subsidiam a sua atuação profissional como professores de música. Nesse sentido, buscou-se que estes profissionais realizassem uma reflexão sobre a relação que estão estabelecendo entre a formação recebida na universidade e os saberes experienciais construídos por eles nos seus espaços de atuação profissional durante o processo de investigação.

A abordagem qualitativa considera “[...] todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Dentro desta perspectiva, foi possível investigar a formação e a atuação destes professores de música, considerando a relação estabelecida por eles entre os saberes docentes para a efetivação da sua prática pedagógica nos múltiplos espaços de atuação, partindo da análise de uma amostra do total da população de professores de música egressos da UFSM.

3.1.2 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados foi feita através de dois instrumentos, realizados respectivamente na primeira e na segunda etapas da investigação: *questionários* e *entrevistas semi-estruturadas*. A utilização de questionários para a realização de um *survey* de pequeno porte foi necessária para a obtenção de informações mais específicas e diretas, referentes à formação e a atuação dos professores, permitindo realizar um mapeamento da formação e das práticas desses profissionais. Na segunda etapa da pesquisa a entrevista semi-estruturada possibilitou a obtenção de dados através de informações prestadas pelos sujeitos em discussões não previstas

que surgiram durante sua realização. Neste tipo de entrevista, “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). A entrevista semi-estruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVINÕS, 1987, p. 146). Desta forma, as entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas de maneira que originassem discussões sobre a formação acadêmica dos professores de música trazendo a tona suas concepções com relação às contribuições da formação universitária para a sua prática educativa que tem assentado seu exercício profissional. Com isso, foi possível compreender o que os egressos pensam sobre os cursos de formação de professores de música e a coerência destes com as necessidades da prática educativa em música na realidade de Santa Maria e região.

3.1.3 Critérios de seleção dos sujeitos

Devido à existência, em Santa Maria e na região, de egressos que tiveram formação acadêmica em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música e em Licenciatura em Música, entendo ter sido necessária a participação de sujeitos egressos destes dois processos formadores que expressam duas propostas de curso diferentes e, conseqüentemente, concepções diferentes de formação do professor de música.

Foram considerados ainda como critério de seleção, professores egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música e em Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria, que atuam nesta cidade e na região em atividades de ensino de música, em espaços escolares e não escolares.

Outros critérios de seleção de sujeitos decorrem do tempo de atuação profissional desses professores de música e a sua inserção nas diferentes fases da carreira do professor sugeridas por Huberman (1995) e já discutidas anteriormente no Capítulo I.

Foram investigados egressos dos dois cursos que concluíram a graduação desde a década de 1980 até o ano de 2002, portanto, professores que têm, no mínimo, um ano de experiência na prática do ensino da música e que têm, no máximo, 23 anos de atuação e, desta maneira, estão inseridos nas três primeiras fases da carreira sugeridas por Huberman (1995).

Desta forma, uma amostragem probabilística do tipo intencional foi escolhida, constituída por professores de música que estivessem de acordo com os critérios de seleção dos sujeitos expressos anteriormente.

3.1.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas:

1 *Survey* de pequeno porte

- 1.1 Identificação (quem são os egressos dos cursos de formação de professores de música da UFSM no período de 1980 a 2002);
 - 1.2 Localização (onde estão esses professores, quais deles estão atuando em Santa Maria e/ou região e como entrar em contato);
 - 1.3 Distribuição e recolha dos questionários;
- 2 Aprofundamento dos dados através da realização de entrevistas semi-estruturadas.

O primeiro passo foi identificar quem eram esses egressos. Para isto, foi realizado um mapeamento, através de consultas às Atas de Formaturas que aconteceram no Centro de Artes e Letras da UFSM no período compreendido entre 1980 e 2002. Foram identificados um número de 44 (quarenta e quatro) egressos do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música entre os anos de 1980 e 2002, e um número de 17 (dezessete) egressos do curso de Licenciatura em Música entre os anos de 2000 e 2002, formando um número total de 61 (sessenta e um) egressos dos cursos de formação de professores de música da Universidade Federal de Santa Maria.

Após obter os nomes dos 61 egressos, iniciou-se o processo de localização destes, através de informações fornecidas por professores do Curso de Música da UFSM, pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e pelos próprios egressos que foram sendo localizados primeiro. Nesta etapa, verificou-se que, dos 61 egressos, 24 não residem e nem atuam em Santa Maria e/ou região; uma faleceu; uma está aposentada; quatro não atuam na área da Educação Musical; e sete não foram encontrados. Desta maneira, o número total de egressos dos cursos de formação de professores de música que se enquadram dentro dos critérios de

seleção dos sujeitos para a participação nesta investigação, reduziu para 24. Portanto, o universo real de professores a serem investigados reduziu de 61 para 24 sujeitos. Após a obtenção deste número, busquei entrar em contato com os professores que ainda não haviam sido localizados. Esses egressos foram contatados por telefone ou através de visitas aos seus locais de trabalho para que fossem convidados a participar da pesquisa através do preenchimento dos questionários e da realização das entrevistas semi-estruturadas. Do número total de 24 professores, 16 professores foram efetivamente localizados e contatados, e se disponibilizaram a responder aos questionários. Desta forma, a amostra para a realização do *survey* constituiu-se por 16 sujeitos, pertencentes a um universo de 24 professores de música.

Pessoalmente, entreguei os questionários aos 16 professores, fornecendo as explicações necessárias para o preenchimento dos mesmos. Os questionários foram entregues para alguns professores nos seus locais de trabalho, e para outros em suas residências, ficando a critério do professor a escolha do local para a entrega dos questionários. A data e o local de devolução dos questionários foi combinada no momento da entrega com cada sujeito, sendo que alguns preferiram respondê-lo na minha presença, no momento imediato do recebimento, para que pudessem fazer questionamentos em casos de dúvidas no processo de preenchimento do documento.

Os questionários possibilitaram a obtenção de informações referentes à sua *formação* e à sua *atuação* profissional. As questões sobre a *formação* do professor incluem informações relativas à formação musical anterior ao curso de graduação, à realização de atividades de ensino musical e a participação em projetos e outras atividades universitárias durante o curso, à realização de cursos de pós-graduação,

e à sua participação em encontros, seminários, oficinas na área da educação musical. As questões referentes à *atuação* do professor recolheram informações sobre o tempo de atuação na educação musical, os espaços em que o professor já atuou e atua hoje, as atividades musicais que desenvolve nesses espaços, a ocorrência de problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho profissional, e a realização de atividades musicais além das atividades exercidas no campo da educação musical.

Dos 16 professores sujeitos da investigação, oito (50%) estão localizados na 1ª fase da carreira (Huberman, 1995), a *fase de exploração*. São cinco professores com um ano de carreira, uma com dois anos e dois com três anos de atuação. Apenas uma professora (6,25%), com seis anos de atuação está inserida na 2ª fase da carreira, a *fase de estabilização e de consolidação de um repertório pedagógico*. Somente essa professora, representante dessa fase da carreira do professor foi localizada na cidade. Os sete professores restantes estão na 3ª fase da carreira, a *fase de experimentação e diversificação*, sendo uma com 10 anos de atuação, uma com 16 anos, um com 17 anos, uma com 20 anos, um com 22 anos e dois com 23 anos de atuação. Para a contagem do tempo de carreira dos professores entrevistados, foi considerado o ano de conclusão da graduação de cada um dos professores, mas é preciso considerar que muitos deles já atuavam na educação musical antes de finalizar o curso, e em alguns casos já ensinavam música antes mesmo de ingressar no curso superior. Por isso, alguns desses professores consideram o seu tempo de carreira um pouco maior (Ver gráficos nº 10 e nº 11, p. 130). Esse é um fato de extrema relevância para a análise dos dados, uma vez que os saberes experienciais desenvolvidos através do tempo de atuação desses professores têm influência direta na relação que estabelecem com os saberes da

formação acadêmica na constituição da sua prática pedagógica, e por isso será considerado na análise das falas dos professores.

Para a realização da segunda etapa da pesquisa foi solicitado a oito professores (50%) que realizassem entrevistas semi-estruturadas para a obtenção de dados mais profundos sobre o tema da investigação. O número de oito professores foi delimitado em função do tempo disponível para investigação, além da disponibilidade de participação dos sujeitos. Para a realização de entrevistas com os 16 professores sujeitos deste estudo, seria necessário dispor de um prazo maior para execução, transcrição e análise dos dados. Por isso, optei por reduzir este número à metade. Desta forma, aqueles professores que apresentaram uma maior disponibilidade em colaborar com a investigação foram convidados a conceder uma entrevista. Porém, cabe ressaltar que o tempo de carreira dos professores de música foi considerado um critério para a sua participação nesta etapa da pesquisa, portanto foram entrevistados professores inseridos nas três primeiras fases da carreira docente. O critério relativo ao tempo de carreira dos sujeitos foi fundamental para que se pudesse recolher informações em que se apresentaram as perspectivas de professores inseridos em diferentes etapas da carreira, contribuindo para o aprofundamento das questões investigadas.

Todos os oito professores convidados concordaram em realizar as entrevistas, porém uma das professoras¹ que aceitou participar nesta etapa da coleta de dados desmarcou a entrevistas em duas ocasiões, por motivos pessoais, e logo em seguida precisou viajar, impossibilitando a sua realização dentro do prazo previsto. Desta forma, foram realizadas um total de sete entrevistas semi-

¹ Esta professora está inserida na primeira fase da carreira docente.

estruturadas, com dois professores da 1ª fase da carreira docente, uma da 2ª fase e quatro da 3ª fase (Huberman, 1995).

As entrevistas semi-estruturadas foram previamente agendadas com os professores no momento de devolução dos questionários. Alguns professores preferiram realizar a entrevista em seus locais de trabalho; outros escolheram as suas residências para a execução das entrevistas. O tempo de duração das entrevistas semi-estruturadas permaneceu entre 45 minutos a uma hora e 40 minutos, porém, na maioria dos casos, teve a duração de cerca de uma hora.

As entrevistas semi-estruturadas possibilitaram a obtenção de importantes dados não apenas sobre a formação e a atuação, como também sobre a relação estabelecida entre formação e atuação do professor de acordo com a sua perspectiva. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi organizada em três temas: (1) *Formação do professor*; (2) *Atuação profissional do professor*; e (3) *Relação entre formação e atuação profissional do professor*. Em cada um dos três temas foram abordadas questões mais específicas. No tema *Formação do professor*, procurou-se situar, na perspectiva do sujeito, como se caracteriza o curso de formação de professores de música que frequentou, através de questionamentos sobre as disciplinas de maior relevância que compuseram o currículo da sua formação; sobre o enfoque dado nas disciplinas; sobre os campos de conhecimento que consideram que poderiam ter sido contemplados ou melhor trabalhados durante a formação; sobre as exigências profissionais para a atuação do professor de música que não foram contempladas durante o curso; sobre o perfil profissional do egresso do curso; e sobre os aspectos positivos e negativos da sua formação acadêmica.

No tema *Atuação profissional do professor*, buscou-se obter informações que pudessem revelar que saberes orientam as decisões pedagógicas dos professores investigados, através de questões relativas aos objetivos do trabalho realizado atualmente; à caracterização dos conteúdos musicais, das atividades e estratégias desenvolvidas e do tipo de repertório trabalhado nas aulas de música; e aos critérios utilizados para a seleção das atividades, estratégias, conteúdos e repertório trabalhados em sala de aula.

E, por fim, no tema *Relação entre formação e atuação profissional do professor*, foram verificadas as relações estabelecidas entre os saberes docentes (saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais) no momento de tomadas de decisões na realização de sua prática, através da abordagem de questões relativas à fundamentação da seleção das atividades/estratégias usadas no momento da ação; à contribuição dos conhecimentos da formação e dos conhecimentos experienciais para a constituição da prática pedagógica; e à relação entre a formação acadêmica recebida e as necessidades da educação musical no(s) múltiplo(s) espaço(s) onde o professor atuou e atua hoje.

As entrevistas semi-estruturadas dos sete sujeitos foram organizadas em um Caderno de Entrevistas. A reunião de todas as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sete professores sujeitos dessa investigação, possibilitou elaborar um único documento, onde as entrevistas foram transcritas na íntegra e estão organizadas de acordo com a ordem cronológica de suas realizações.

A identidade dos professores entrevistados foi mantida em sigilo, sendo que são identificados pelo número da sua entrevista no Caderno de Entrevistas. Por exemplo, o primeiro professor entrevistado é identificado pelo código E 1: E =

Entrevista; 1 = primeira entrevista realizada. Nas citações, além desta identificação, está sendo informado também o número da página referente ao Caderno de Entrevistas.

As citações passaram por um processo de textualização, a fim de facilitar a sua leitura. Este processo foi realizado com muito cuidado para que não houvesse alterações que pudessem distorcer as falas dos professores entrevistados.

3.1.5 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, foram consideradas como Categorias de Análise os três blocos temáticos que contém os indicadores do diálogo estabelecido na estruturação dos instrumentos de coleta de dados:

1. *Formação dos professores de música*
2. *Atuação profissional dos professores de música*
3. *Relação entre formação e atuação profissional dos professores de música*

Em sua análise, os dados obtidos na primeira e na segunda etapas da investigação são cruzados e apresentados conjuntamente. Desta forma, tanto as informações obtidas no *survey* de pequeno porte, através dos questionários respondidos pelos 16 professores, quanto os depoimentos dos sete professores entrevistados, são considerados conjuntamente. É preciso considerar que, apesar da segunda etapa da investigação não ter sido realizada com os 16 professores, os sete sujeitos que participaram das entrevistas semi-estruturadas fazem parte do grupo total de 16 sujeitos, portanto, são representantes da amostragem inicial.

Assim, nos capítulos de discussão dos dados, são apresentados alguns gráficos, elaborados a partir das informações fornecidas pelos 16 professores na primeira etapa da pesquisa, através dos questionários, que são analisados e, em alguns momentos, cruzados com trechos das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sete professores na segunda etapa do trabalho.

As categorias de análise são apresentadas em três capítulos distintos, contendo subitens elaborados a partir dos indicadores de diálogo estabelecidos com os sujeitos nos instrumentos de coleta de dados. Na discussão das categorias e seus subitens ora são enfocados os dados obtidos nos questionários, ora são destacadas algumas falas dos professores retiradas das entrevistas, e ora destacam-se os diálogos entre os dados obtidos através dos dois instrumentos de coleta de informações. Esta forma de apresentação da discussão dos dados foi escolhida de acordo com as necessidades apontadas pelas categorias de análise e seus subitens.

Também cabe esclarecer que dentro de cada uma das três categorias foram discutidos os indicadores, sendo que a discussão sobre a relação que os professores estabelecem com os Saberes Docentes (Tardif, 2002) para a constituição da prática pedagógica, assim como a influência da inserção dos professores nas diferentes fases da carreira docente (Huberman, 1995) nas concepções que têm sobre a relação entre a sua formação e atuação, permeia constantemente a análise dos dados em todas as Categorias de Análise.

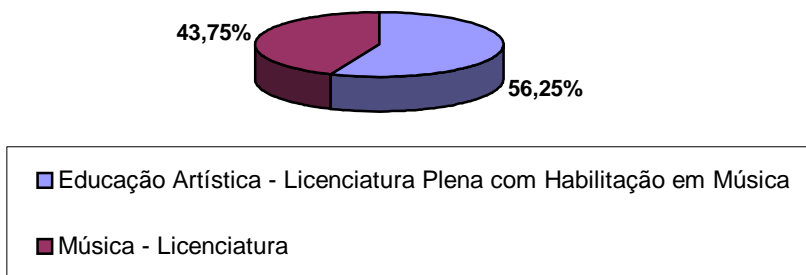
CAPÍTULO IV

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Dos 16 professores egressos dos cursos de formação de professores de música da Universidade Federal de Santa Maria, localizados para a participação na pesquisa, que responderam aos questionários, nove cursaram a Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música. Os sete restantes são egressos do Curso de Licenciatura em Música (ver gráfico nº 1).

Gráfico 01:

Formação acadêmica dos professores



Através do questionário respondido pelos sujeitos da investigação, descobrimos que do total de 16 professores, apenas dois afirmaram que tiveram aulas de música na escola, confirmando este problema, que muito se vem discutindo no meio da educação musical: a quase inexistência de aulas de música nas escolas. A formação musical anterior à graduação dos sujeitos desta investigação ocorreu principalmente em outros espaços, como os conservatórios ou escolas específicas

de música ou em aulas particulares de instrumento ou canto. Alguns professores citaram como formação musical anterior ao curso de graduação as experiências que tiveram na participação em corais e bandas. Podemos visualizar mais claramente a formação musical anterior dos professores de música nos gráficos nºs 2 e 3:

Gráfico 02:

Formação/experiência musical anterior ao curso de graduação em Música

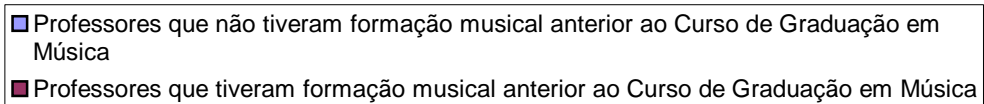
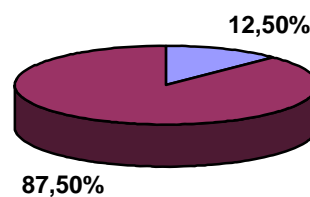
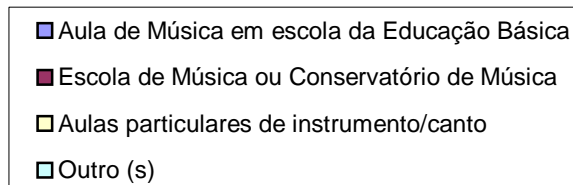
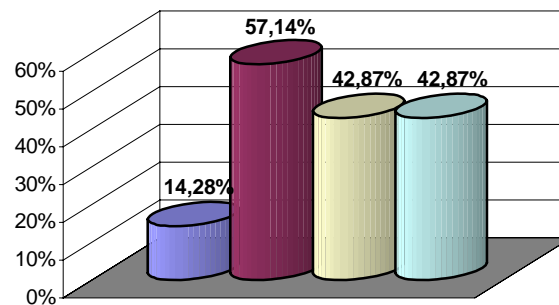


Gráfico 03*:

Espaços de formação musical anterior à graduação



*Gráfico de respostas múltiplas.

Foram citados como “outro(s)” espaços pelos professores que responderam ao questionário, os espaços onde ocorreram o aprendizado de um instrumento

musical sem o auxílio de professores e a vivência em ambientes que favoreciam o desenvolvimento musical, proporcionada pela família.

Dos 16 professores, apenas dois afirmaram não terem tido nenhum tipo de formação musical anterior ao ingresso no curso superior de música. Ambos são egressos do Curso de Educação Artística. Estes dados refletem a situação atual da quase inexistência de educação musical na Educação Básica, o que nos leva a pressupor que a formação musical anterior dos acadêmicos das licenciaturas em Música está ocorrendo principalmente em outros espaços ou, em alguns casos, nas próprias universidades. Esta é uma situação problemática, pois pode reforçar uma formação musical enfraquecida de professores de música, uma vez que o tempo disponível para o aprofundamento no estudo dos conhecimentos musicais, durante a graduação, não é suficiente para quem já ingressa com conhecimentos musicais rudimentares ou, em alguns casos, sem nenhum conhecimento prévio de música.

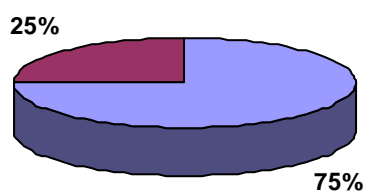
4.1 Atividades realizadas no contexto prático do ensino de música durante a graduação



Durante a formação inicial, o acadêmico vivencia situações no contexto prático do ensino, geralmente no estágio supervisionado que se realiza no final do curso. Porém, alguns alunos das licenciaturas trazem para os cursos algumas experiências de práticas pedagógicas exercidas antes de seu ingresso na graduação ou simultaneamente à sua formação inicial. Muitos dos egressos entrevistados

afirmaram que tiveram vivências no contexto prático do ensino de música durante a graduação além do estágio (ver gráfico nº 4).

Gráfico 04:

Vivências no contexto prático de ensino de música durante a graduação, além do estágio

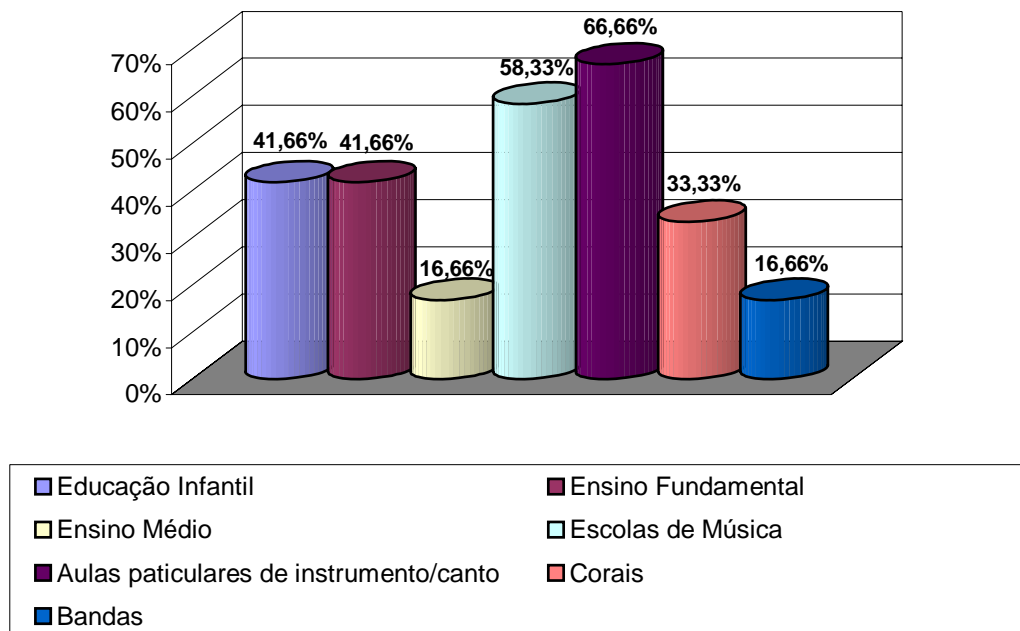


 Professores que vivenciaram experiências no contexto prático de ensino de música durante a graduação
 Professores que não vivenciaram experiências no contexto prático do ensino de música durante a graduação

Esses professores tiveram experiências na educação musical em diversos espaços durante a graduação, que vão desde todos os níveis da Educação Básica, até a atuação em outros espaços, como escolas ou conservatórios de música, na regência de corais ou bandas ou dando aulas particulares de instrumento ou canto (ver gráfico nº 5, p. 73). Cabe ressaltar que essa atuação raramente estava relacionada ao currículo do curso. Com exceção da participação dos sujeitos em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão, em que alguns dos referidos professores, enquanto acadêmicos, atuavam sob a coordenação de um professor do curso, as atuações dos egressos eram realizadas “por conta própria”, ou seja, sem nenhuma orientação acadêmica formalizada.

Gráfico 05*:

**Espaços de atuação na educação musical durante a graduação,
além do estágio**



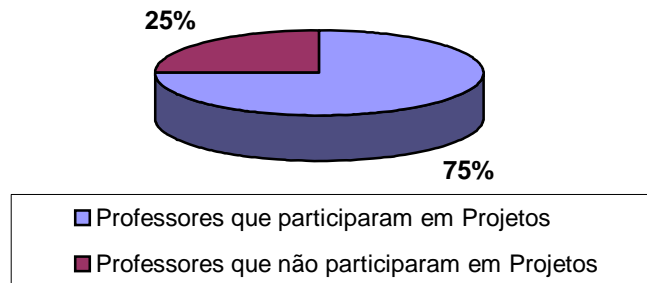
* Gráfico de respostas múltiplas

Estas vivências em vários espaços com a educação musical somam-se, ainda, às experiências em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão da Universidade em espaços educativos de Santa Maria ou cidades vizinhas, em que se realizaram atividades de educação musical. Um número significativo de egressos afirmou ter participado de Projetos durante a graduação, principalmente Projetos de Extensão, como podemos observar nos gráficos nº 6 e nº 7 (p. 74).

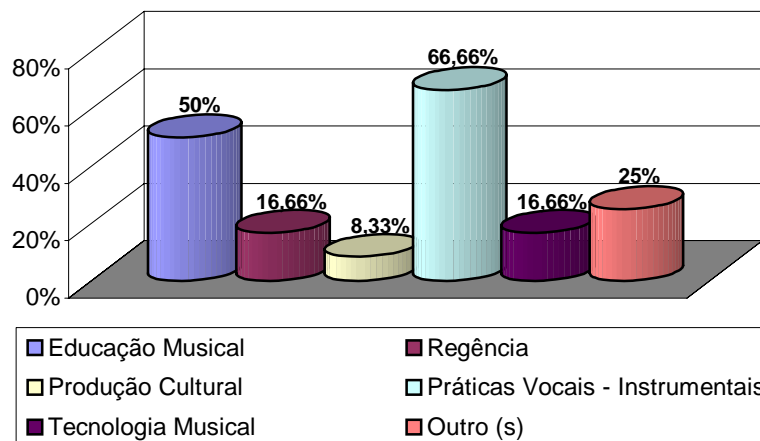
Cabe ressaltar que os Projetos nos quais participaram os sujeitos não foram apenas na área da educação musical, pois abrangeram também outras áreas da música, tais como regência, produção cultural, práticas vocais ou instrumentais, tecnologia musical, entre outros, como vemos gráfico nº 7 (p. 74).

Gráfico 06:

Participação em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão durante a graduação

**Gráfico 07*:**

Áreas dos Projetos realizados durante a graduação



*Gráfico de respostas múltiplas

Foram citadas como outras áreas trabalhadas em Projetos a acústica do som, a construção de instrumentos musicais e a musicoterapia.

Cabe ressaltar que a experiência em Projetos na área da educação musical abrangiu a vivência em diversos espaços e contextos, e são consideradas pelos egressos como experiências significativas e enriquecedoras para a sua formação inicial, já que aconteciam em meio às discussões sobre a prática do ensino de

música entre os professores coordenadores/orientadores dos Projetos e acadêmicos participantes.

Os egressos entrevistados consideram que as experiências vividas na prática da educação musical em múltiplos espaços, durante a graduação, são fundamentais para a constituição da sua prática pedagógica atual, pois possibilitaram a articulação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, assim como a contextualização dos conhecimentos da formação profissional. Com as considerações dos sujeitos, podemos constatar que as proposições apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores estão sendo apontadas na mesma direção sugerida pelos egressos investigados. A proposta de efetivar uma maior articulação entre os espaços de formação e os espaços de atuação, contidas nas DCN, possibilitada pela recomendação, no documento, da instituição de 400 horas de prática de ensino durante o curso, além das 400 horas de estágio e 200 horas de outras atividades (BRASIL, 2002b, p. 1), vem ao encontro das sugestões fornecidas pelos sujeitos entrevistados, em relação a um maior tempo de estágio e práticas de ensino de música orientadas nos espaços de atuação durante a graduação.

4.2 Disciplinas do currículo da formação de maior relevância na perspectiva dos entrevistados

Durante as entrevistas realizadas com sete dos professores sujeitos dessa pesquisa, foi perguntado que disciplinas ou campos de conhecimentos que

compuseram o currículo da sua formação universitária tiveram maior relevância para a sua atuação como educadores musicais.

Na Educação Artística, história da arte, história da música (E 1, p. 1) Na curta as práticas instrumentais [...] Na plena, a flauta, evidentemente. O grupo de flauta de música antiga que eu tocava, [...] A orquestra era legal (E 5, p. 56-57).

[...] na Educação Artística, de certeza a percepção, as percepções todas pra mim foram importantíssimas. Eu não gostava 100%, mas eu me dava bem com elas, e acho que ajudou bastante, inclusive na questão da voz. Por que a gente fazia técnica e os solfejos que a gente fazia. Então essa parte me ajudou bastante, todo o embasamento teórico, e na prática também. E depois tem todas aquelas disciplinas, que eu não sei ainda se tem, que eram as práticas de conjunto. [...] eu gostava muito, e pra mim eu botava em prática aquilo que eu tava aprendendo lá na teoria. Então, essas foram as mais interessantes. A flauta, também me ajudou bastante, a questão de tocar flauta, que parecia, na época, que não tinha muito futuro, mas eu vejo hoje no colégio, a gente se salva muito com isso. As aulas de violão, também, da [professora] Silvana¹, [...] que era um violão mais popular, e ao mesmo tempo tinha também exercícios de violão clássico [...] Essas disciplinas aí assim, foram as que me ajudaram bastante (E 7, p. 99).

É interessante observar que quase todos os professores, egressos do curso de licenciatura em Educação Artística, citaram disciplinas onde foram trabalhados campos do conhecimento musical, revelando uma grande valorização dos saberes disciplinares de música adquiridos na graduação. A formação musical parece ter sido o aspecto mais importante, ou mais relevante, para esses professores, que apontaram as atividades acadêmicas realizadas nas áreas do aprendizado de instrumentos, percepção musical, harmonia, análise, criação de arranjos, história da música, como sendo as disciplinas que lhes dão o suporte para a sua atividade como professores de música hoje. Essa valorização dos saberes disciplinares pode estar relacionada à maneira como tradicionalmente entendemos as profissões. Tardif (2002) comenta essa questão, apresentando as principais características do conhecimento profissional que vêm sendo apresentada na literatura das profissões

¹ Nome fictício.

nos últimos vinte anos. Segundo o autor, na realização da sua prática, os profissionais, de qualquer área de conhecimento, se apóiam em conhecimentos especializados e formalizados através das disciplinas científicas, sejam elas no campo das ciências naturais e aplicadas ou das ciências sociais e humanas, incluindo aqui as ciências da educação. Esses conhecimentos são adquiridos na formação universitária, “[...] sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais” (ibid., p. 247). No campo da música, essa proteção que o diploma universitário oferece, parece adquirir uma importância particular, já que para o exercício da profissão de músico e também da profissão de professor de música em espaços não escolares, a graduação, muitas vezes, não é exigida. Existem muitos espaços profissionais não só de músicos, mas também de professores de música ocupados por profissionais sem formação universitária, inclusive escolas de Educação Básica da rede privada. Portanto, os saberes disciplinares, adquiridos por professores de música nos cursos superiores podem estar representando um diferencial com relação aos outros profissionais, e nesse sentido, ser considerado muito importante para que a sua prática pedagógica se destaque entre os demais, não graduados. Também é possível que a importância dada aos saberes disciplinares pelos professores de música entrevistados esteja relacionada à questão da existência de um enfoque predominantemente musical dado aos cursos de formação de professores de música, de acordo com a visão de alguns professores, como discutiremos mais adiante.

De fato, para a maioria dos professores entrevistados egressos do curso de Educação Artística, as disciplinas de conhecimentos musicais são consideradas

como sendo as mais relevantes para o seu desempenho profissional, com exceção de uma professora. Para essa professora, as disciplinas de maior relevância estão mais relacionadas à área da educação musical:

Eu acho assim que foi, a mais próxima do meu contexto e das minhas vivências. Não que eu não aceitasse bem as outras, mas... folclore musical, regência de coro infantil, que não tinha na época, mas era mais parecido. Eu tinha dificuldade, mas eu gostava muito (E 2, p. 14).

[...] a questão da ludicidade, a questão do brincar, sabe, de tudo ser prazeroso (E 2, p. 14).

Inclusive percebe-se na sua fala um descontentamento com a formação musical adquirida no curso de Educação Artística:

[...] se eu dependesse daquelas disciplinas de... [...] olha eu acho que todo mundo teve vontade de pegar aquilo tudo e jogar fora! [...] tem alguma coisa que tá errada, eu não sei o que é, e eu vejo que as pessoas, os teóricos, o povo que pesquisa, também tem essa, que tem alguma coisa errada. E se eu dependesse dessas disciplinas que eu tive lá quase que essencialmente técnicas, da linguagem musical, que eu sei que são importantes, sabe, mas que vieram desvinculadas de qualquer sentido pra mim (E 2, p. 15).

Pode-se constatar, na fala dos professores de Educação Artística com habilitação em Música, que existe a consciência de que a formação musical que adquiriram no curso deixou algumas lacunas, apesar de a considerarem de grande importância para a sua atuação.

Fuks (1994) analisa como as instituições formadoras de professores de música em nível de graduação se relacionaram com a nova proposta pedagógico-musical-polivalente representada pela licenciatura em Educação Artística. Segundo a autora, o discurso pedagógico-musical, neste contexto, definiu por prioridade desenvolver a criatividade na música como expressão das potencialidades dos sujeitos. Porém, o que se constatou nesses cursos, foi um esvaziamento dos conteúdos musicais, o que fez com que os cursos de Educação Artística contribuíssem para a formação de profissionais sem embasamento adequado nas

áreas artísticas específicas, tornando-se insuficientes para a formação de professores com consistente domínio dos conteúdos específicos de cada área. Numa tentativa de evitar o esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, determinou-se, na formação do professor, a questão da especificidade, através da criação das habilitações em cada uma das linguagens artísticas específicas.

Esta habilitação pode ser entendida como uma forma de luta pela preservação de um fazer musical que se mostrava enfraquecido no meio do universo polivalente (instituído em 1970) que dominava, cada vez mais, as escolas (FUKS, 1994, p. 170).

Todavia, esses cursos continuaram apresentando problemas e a deficiência, na formação dos professores de música, reforçou a adoção de práticas pedagógicas que enfatizaram o espontaneísmo expressivo, desconsiderando os conteúdos musicais, passando a música a ser trabalhada de forma ineficiente e superficial (PENNA, 1995). Na maioria dos casos, a educação musical passou a se caracterizar por práticas de caráter lúdico, ou aulas onde o que predomina é o “falar sobre música”, ou ainda por atividades direcionadas a objetivos não musicais. As tentativas de interdisciplinaridade entre as diferentes formas de produção artística (música, teatro e artes plásticas) caracterizaram-se por atividades superficiais, como “pintar a música”, “explorar sons de cores e paisagens”, ou ainda “dramatizar canções e peças musicais” (TOURINHO, 1993, p. 110-111).

Os outros egressos do curso de Educação Artística não ignoram a importância da formação pedagógica para o professor. Eles também citam as disciplinas do campo pedagógico como parte importante na sua formação, especialmente as que abordam as áreas da psicologia, didática e metodologia.

[...] a parte de metodologia, é eu acho que era Metodologia do Ensino da Música, porque nós entrávamos mais naquela parte da... da Psicologia, daquela parte toda da criança, sabe, das fases da

criança que a gente estudava, essa parte que me chamou muito a atenção (E 1, p 1).

Mas é interessante observar que, quando questionados sobre quais disciplinas contribuíram de forma mais significativas para o seu trabalho, em primeiro lugar vem nas suas memórias as disciplinas de formação musical, mesmo que considerem os saberes pedagógicos essenciais para o exercício da sua profissão. Em alguns casos, também, foi possível constatar que as disciplinas de caráter pedagógico, segundo esses professores, não foram trabalhadas de maneira a realmente oferecer uma boa fundamentação para a sua prática:

Foram mais proveitosas as matérias do que não. Claro, tinham as suas falhas, né... Sem entrar no mérito da questão das partes didática e coisa assim. Que não foram... foram boas, mas nem tanto assim. Na plena sim, na plena eu acho que eu aproveitei mais, bem mais. Na curta foram meio... fraquinhas (E 7, p.100).

Para uma outra professora, que já havia cursado antes o curso de Pedagogia, o enfoque pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Artística não foi bem trabalhado.

Tinha muito pouco assim, da parte pedagógica, eu acho. Tinha mais um pouquinho no geral, sabe. [...] eu acho que deixou a desejar (E 6. p. 76).

Para esta professora, o curso de Educação Artística foi muito mais relevante em termos de formação musical, onde ela buscava os conhecimentos necessários para o seu trabalho com o ensino de instrumento.

Toda a parte da música, eu tentava achar alguma coisa pra se encaixar. Tanto na parte de percepção, [...] musical, de formação do músico mesmo, tudo aquilo eu tentava achar alguma coisa que pudesse ser útil dentro da minha sala de aula. Até mesmo se tivesse compondo uma musiquinha simples, eu tentava fazer com aquilo, a composição daquela música, não bem a música, mas fazer um exercício que pudesse, que eles [os seus alunos] pudessem trabalhar naquilo ali (E 6. p. 75-76).

Ela aponta como problemática o pouco tempo que os acadêmicos de Educação Artística, na licenciatura curta, dispunham para o trabalho com os

conhecimentos musicais, já que estavam envolvidos com as outras áreas artísticas também:

As mais chatas mesmo eram as da parte da Educação Artística. Tirando a parte de artes cênicas, que era o que eu mais gostava. Apesar de ter sido em quatro semestres, e eu acho que em um, em dois semestres tu faria tudo, a parte de cênicas assim, que era uma coisa que ajudava. Em termos de palco, em termos de coisas que poderiam ajudar assim. Então isso aí... tinha que ser mais realmente música, assim, sabe (E 6. p. 76).

A importância, que podemos perceber na fala de alguns professores, dispensada aos saberes disciplinares (a formação musical), pode estar relacionada ao fato de que muitos deles não pensavam em ser professores quando ingressaram na graduação.

Na entrevista, os professores foram questionados sobre o porquê da sua escolha pela licenciatura quando decidiram fazer um curso superior em Música, e não o bacharelado. Na realidade, poucos acadêmicos dos cursos de licenciatura em música ingressam com a consciência de que estão preparando-se para a atuação na educação musical ou entram para o curso com a intenção de formarem-se professores de música, sobretudo para a atuação na escola de Educação Básica. É o que se pode constatar a partir dos depoimentos dos egressos entrevistados. Apenas duas professoras de todos os entrevistados afirmaram possuir essa consciência e, principalmente, a intenção de atuar no ensino de música, quando ingressaram na graduação:

Porque eu queria fazer um curso que eu pudesse dar aulas, ser professora de Educação Artística. Por isso que eu escolhi a licenciatura (E 1, p. 1).

Porque, como eu era formada em pedagogia, eu já trabalhava [com ensino de instrumento] e precisavam de gente que trabalhasse com criança assim, então eles me ofereceram a oportunidade de trabalhar com os pequenos. Só que eu me senti incapaz pelo fato de não ter tanta didática, não ter tanto conhecimentos musicais pra passar pras crianças, né, por que por mais que eu tivesse a metodologia da pedagogia, faltava a parte direcionada pra educação

musical. Por isso eu optei [pela licenciatura], e como eu não almejei ser uma concertista, eu desejei ser apenas professora... (E 6, p. 75).

Em outros casos, é explícito o fato de que, quando ingressou, o sujeito não pretendia atuar na educação musical, e muitas vezes parecia não ter a consciência de estar ingressando em um curso de formação de professores. Souza (1997) discute esse problema, ressaltando que os currículos dos cursos de formação de professores de música contribuem para o não desenvolvimento desta consciência:

É comum encontrar alunos do Curso de Licenciatura que têm pouco interesse na Pedagogia Musical e ainda menos na prática escolar. Entre os formandos são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, com exceção daqueles que já atuam e que talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso. Apesar de não ter dados empíricos sobre esse tema, é possível verificar que muitos dos alunos exercem outras atividades tais como “músicos da noite”, participações esporádicas em gravações e atuações em bandas ou conjuntos, ou seja, eles atuam como músicos. Os currículos, por outro lado, reforçam a idéia de formação na Licenciatura como músicos e não como professores (SOUZA, 1997, p. 15).

Podemos constatar esta afirmação na fala de uma das professoras entrevistadas, que no início do curso não pretendia seguir a carreira docente:

O que eu queria era a música, não queria a parte pedagógica. Mas depois que eu fiz, gostei, eu adoro o que eu faço. Pena que eu não recebo mais pela coisa que me dá prazer! (E 5, p. 58).

É possível perceber no seu discurso que essa professora passa por um processo, no decorrer da formação inicial, em que ela vai percebendo que será uma professora, e passa a gostar disso. Aos poucos, com o desenvolvimento da carreira, essa professora vai construindo a sua identidade profissional.

Na fala de uma outra professora, observa-se uma situação semelhante:

Uma coisa é certa: eu sempre digo “eu sou professora de música, eu não sou músico”. Não me peça pra solar, não me peça, porque eu desmaio. [...] Eu gosto do que eu faço. Gosto. Eu adoro ser professora. Sabe? (E 6, p. 92).

Esta egressa do curso de Licenciatura em Educação Artística identifica-se como professora de música, e parece haver um marco na sua carreira que permite

uma reflexão nesse sentido. Ela relatou, brevemente, um desentendimento que teve com um ex-professor na graduação, que a chamou de “incompetente”, pela sua atuação como musicista na Orquestra Sinfônica da cidade. Porém, ela relata que algum tempo depois, assistindo a uma apresentação dessa mesma orquestra, dos 23 componentes que tocavam o instrumento que ela ensina, 15 eram ex-alunos seus. Para ela, aquele fato foi de extrema importância, e representou, de certa forma, a superação do dilema entre ser músico ou ser professor de música, enfrentado por alguns acadêmicos e egressos dos cursos de licenciatura na área musical, contribuindo para que ela desenvolvesse o processo de construção da sua identidade profissional.

Então foi uma coisa que eu disse assim “puxa, ele me acha incompetente, mas os meus alunos estão lá”. Então, eu não sou bom músico, mas eu sou professora. Tu me entende? E eu acredito naquilo que eu faço (E 6, p. 93).

A professora em questão apresenta sinais de sua inserção na 2ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), caracterizada pelo alcance de uma maior estabilidade. No caso dessa professora, percebe-se que, além do desenvolvimento do sentimento de uma crescente competência pedagógica, ela está em uma fase em que finalmente assume a sua identidade profissional, reconhecendo-se como professora de música e sentindo-se realizada com esse fato, características, segundo Huberman, dos professores que se encontram na 2ª fase da carreira. Segundo o autor, num determinado momento as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sendo que para isso, as pessoas precisam realizar, antes, uma escolha e, conseqüentemente, eliminar outras possibilidades. Huberman exemplifica que

Para o professor de uma disciplina de artes ou de desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva. [...] a escolha de uma identidade profissional implica a

renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades [...] (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Este momento de encontro com a identidade profissional vivenciado por esta professora evidencia a sua inserção na 2ª fase da carreira docente.

Um fato curioso pôde ser observado durante as entrevistas semi-estruturadas: dois dos professores entrevistados ingressaram na Educação Artística buscando conhecimentos em outras áreas artísticas, e somente no decorrer do curso optaram pela música.

[...] nessa época eu não tava atendida que eu ia ser professora. Então aquilo me... eu entrei pra fazer arte decorativa e me deparei com a música, e fiquei deslumbrada com aquilo. Porque eu, filha de milico, pulando de galho em galho, eu nunca tive uma oportunidade de freqüentar aulas. Aí a única que eu freqüentei, a gaita era muito grande, o acordeon, e me tapava, então eu só fazia "bolinha". E aquilo eu odiei. Mas depois [na graduação] eu gostei, por causa o enfoque, né, eu tava vivenciando o instrumento, eu tinha que aprender aquilo. E eu gosto da teoria, essa parte (E 5, p. 57).

[...] eu fui pra Universidade pra fazer arte, né, pintar, essas coisas assim. Então eu fui fazer Educação Artística [...]. Só que eu não sabia que na Educação Artística tinha música. Aí [...] a professora de Percepção na época, e ela começou a me ensinar a cantar [...]. Eu comecei a gostar daquilo. Comecei a achar interessante, por que pra mim começou a ficar fácil. Eu comecei, a teoria eu entendia super fácil, não sei por que, mas comecei a entender, né, e aí quando eu vi, as professoras começaram a gostar da minha facilidade, talvez... E me fizeram seguir o contrário daquilo que eu tinha ido lá [estudar], que era artes plásticas (E 7, p. 97).

Outra professora também ingressou na Educação Artística com a idéia de fazer a licenciatura plena em outra área artística, porém tinha a consciência, durante o curso, de que seria professora.

Bom, na realidade, eu não fui diretamente para a música [...]. Eu segui fazendo tudo, naqueles mesmos dois anos, porque naquela época a licenciatura era polivalente, ainda, assim, tudo junto. Então eu fiz aqueles dois, a curta e depois a plena. Aí eu continuei fazendo plástica, música e desenho, junto. Aí quando chegou, que acabou [a licenciatura curta]...eu não senti aquela coisa de acabar, porque todo mundo já tava pensando em plena, e falavam em plena, então não tinha aquela coisa assim, de que eu vou trabalhar com aquilo [a Educação Artística de forma polivalente]. Então eu, a minha formação, pelo menos, teórica, não é de uma licenciatura polivalente, assim, com aquela idéia de que eu sairia pra trabalhar

com as três áreas. Eu sempre pensei que eu teria que escolher uma área. E eu escolhi a área que eu tinha mais dificuldade, não sei porque, porque era a área que eu mais gostava. Embora eu cantasse e participasse de CTG, de toda a parte folclórica, com meu pai em casa com a parte de música, mas jamais me passou pela cabeça fazer licenciatura e fazer música. Eu aprendi a fazer música e a gostar de música dentro do curso de licenciatura. Então quando eu tive que optar, até hoje eu fico pensando porque que eu fui por aquele caminho mais difícil, no caso seria, já que eu não tive um passado ligado à música e nem tinha experiências, nada, sabe, era tudo amador, de família mesmo (E 2, p. 13).

Essa professora, apesar de não ter uma formação musical anterior, e nem a intenção de encaminhar-se para o campo musical quando ingressou no curso de Educação Artística, se reconhecia em um curso que estava preparando professores de Educação Artística, e buscou a licenciatura plena tendo a consciência de que deveria aprofundar-se em uma das três áreas artísticas oferecidas pelo curso, pois não pretendia trabalhar com linguagens artísticas diferentes ao mesmo tempo. E acabou optando pela música, mesmo sem ter tido uma vivência musical mais formal anteriormente, como revela a seguir:

[...] eu não tinha nem uma vivência, eu não estudei piano quando pequena, eu não estudei violão quando pequena, sabe, mas eu tinha outros contatos, assim, extra-curriculares que me faziam gostar da música. Então era uma coisa que eu vivia no dia-a-dia. E não sei porque que eu fui, né, e...sei lá, e sempre procurando ir pro lado pedagógico da coisa. Na verdade, a música é pra mim, mas ela é pra passar pra alguém (E 2, p. 14).

No discurso dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música, tem-se a impressão de que a formação pedagógica e a formação pedagógico-musical foram as consideradas mais relevantes, seguida da formação musical, também considerada fundamental para o exercício da profissão, como pode-se constatar na fala desse professor:

[...] na licenciatura, pra minha atuação como professor, as essenciais foram as didáticas e as de educação musical, especificamente. Pra parte mais pedagógica, do ensino de música. E aí tem as disciplinas que eu considero assim intermediárias, entre a pedagógica e a prática, né, que seriam a Análise e Harmonia, bastante importantes, principalmente porque eu trabalho em sala de

aula com a composição, né, ou fazer uma análise, um estudo mais específico nesse sentido, e aí, num terceiro momento, assim, a questão que daí entra mais a parte do bacharelado, que é a parte prática, do conhecimento específico de prática musical [...] (E 4, p.34).

Para esta outra professora, as disciplinas pedagógicas tiveram grande importância para os acadêmicos na construção da sua identidade como professor e a formação musical entra como um suporte para essa atividade. Quando questionada sobre as disciplinas mais relevantes da sua formação acadêmica, ela afirma:

As da área da educação... E também [...] Criação Musical, porque ali eu já fiz algumas coisas já pensando... Normalmente quando tu recebe uma partitura pronta o que tu pensa, ta pronto! Aí eu não tinha essa experiência [em criar arranjos], até porque o pouco que eu pude aprender durante a graduação é pouco pra tanto que a gente ocupa, sabe. E foi aí que eu comecei a ver assim as possibilidades da gente trabalhar, as necessidades que a gente tem na prática. Então essas foram muito úteis pra mim. E a flauta. A prática instrumental foi muito importante. Regência também, porque daí nos dá bastante fundamento teórico e prático pra uma prática em si [...]. Mas as [da educação musical] tem um peso muito grande, porque é onde tu faz a tua reflexão como professor, né (E 3, p. 30).

Esse outro professor, também como alguns egressos do curso de Educação Artística, quando ingressou na graduação, não pretendia atuar na educação musical. Ele chegou ao curso de Música com a intenção de fazer o bacharelado, porém não se sentiu preparado para o teste de conhecimentos específicos e acabou optando pela licenciatura.

[...] eu ia fazer o teste [...] pro Bacharelado, e aí eu levei um susto porque eu não tinha estudado nada daquilo, aí pensei, ah, teste pra licenciatura não tá pedindo nenhuma música específica, só tá pedindo um teste vocal, coisas que eu já conhecia por cantar em coral, e coisa assim, então eu optei por licenciatura ali na hora, porque eu queria fazer curso de Música (E 4, p. 34).

O professor em questão, não desistiu de cursar o bacharelado, e hoje é bacharelado no curso de Música da UFSM. Mesmo assim, atua como educador

musical e acredita que a união dos dois cursos está contribuindo de forma significativa para a sua prática pedagógica como professor de música.

[...] eu optei [pela licenciatura], mas já pensando em fazer o teste de novo pra bacharelado. E a princípio eu fiquei meio ano praticamente perdido porque eu não tinha a intenção de me formar como professor de música. Mas aí, depois desse meio ano as coisas foram acontecendo e eu acabei gostando, tanto é que eu terminei primeiro a licenciatura pra depois começar o bacharelado (E 4, p. 34).

Para ele, o aprofundamento maior no instrumento, que é possível no curso de bacharelado, vem complementar a formação musical do licenciando ou do professor egresso da licenciatura:

[...] [na licenciatura] aconteceu bastante de momentos de prática², nesse sentido, mas não chegou a um aprofundamento tal como eu tô tendo no bacharelado, então por isso tá sendo bastante útil a união dos dois cursos. Pelo desenvolvimento, primeiro, pedagógico da licenciatura, prático também, mas o prático mais pulverizado, porque teve prática em canto, prática em percussão que eu fiz em práticas instrumentais, né, e prática também em teclado. Então ficou pulverizado, assim, mas nada muito aprofundado, que pudesse me dar tanto a questão técnica quanto também a auditiva de trabalhar a coisa mais específica, foi mais música, diretamente, falando, mais específico (E 4, p. 34-35).

Dois dos egressos do curso de Educação Artística entrevistados também cursaram o bacharelado em instrumento, e é importante observar que a união dos dois cursos, bacharelado e licenciatura, é vista por esses professores como um fator determinante na constituição da sua prática pedagógica, já que reforça a prática musical que, para esses professores foi trabalhada de forma pouco aprofundada na licenciatura, seja em Educação Artística, seja em Música. Porém consideram que a maneira como a formação musical acontecia na licenciatura, principalmente nas disciplinas de práticas instrumentais, eram mais próximas da realidade em que deveriam atuar posteriormente, como se percebe na fala desse professor:

² Quando esse professor fala em prática, nesse momento, está se referindo à prática musical, ao ato da execução musical, seja tocando um instrumento ou cantando. Nesse caso, não é uma referência à prática de ensino de música.

[...] as aulas violão, eu acho que elas ajudaram bastante assim pra... pelo repertório que trabalhava, a forma que trabalhava, eu acho que foi mais ou menos o que a gente consegue trabalhar com os alunos. Eu acho que era bem próximo, assim. Não era exigido de nós ser expert em violão. Mas nós convivíamos com o violão. [...] trabalhar em grupo, e acho que me pareceu que isso aí [...] até hoje isso me ajudou bastante. [...] tinha colegas que reclamavam, mas eu acho que por ter sido dado dessa forma que eu aproveitei, né. Se tivesse, de repente, sido pensado só musicalmente, só instrumental, eu estaria decepcionado hoje. Talvez nem gostaria de ver um violão na minha frente. Eu não toco até hoje, mas eu dou aula, eu consigo fazer os alunos tocar (E 7, p. 100).

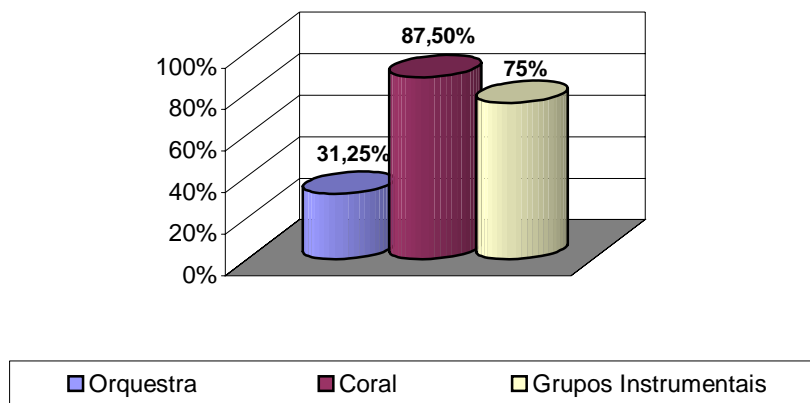
O fato das aulas de instrumento do curso de licenciatura serem efetuadas em grupos, e não individualmente como se processa no bacharelado, é apontada pelos professores como um ponto muito positivo para a sua atuação hoje, principalmente para aqueles professores que atuam em sala de aula nas escolas da Educação Básica ou em outros espaços onde realizam atividades de ensino de música em grupos.

Pode-se perceber que os saberes da formação referidos pelos professores entrevistados como sendo os de maior relevância para a sua atuação profissional são, seguramente, aqueles saberes internalizados durante o curso, de acordo com a concepção dos professores sobre o que um professor deve saber para ensinar determinada disciplina. Provavelmente, estes professores, durante o curso, dedicaram uma maior atenção àqueles conhecimentos que julgavam fundamentais para o exercício da profissão de professor de música: o conhecimento musical, ou os saberes disciplinares. Desta forma, foram os saberes mais facilmente internalizados pelos professores durante a graduação, em função de serem considerados os mais importantes para a atuação profissional, somando-se, ainda, como já foi discutido anteriormente, à ausência de intenção de ser professor. No gráfico nº 8 (p. 89), pode-se observar que os egressos realizaram várias atividades no campo da execução musical de caráter não obrigatório durante o curso, como a participação

em coral³, orquestra ou grupos instrumentais, na busca de enriquecer a sua formação musical:

Gráfico 08*:

Outras atividades acadêmicas no campo da execução musical



*Gráfico de respostas múltiplas

Assim, percebe-se que os saberes referidos pelos professores são aqueles que apresentavam um maior significado para as suas vidas profissionais, desde a sua formação inicial, e, portanto, internalizados com maior intensidade durante o curso.

³ No curso de Música – Licenciatura, existe uma disciplina obrigatória denominada Coral Universitário, com duração de um semestre, porém, é freqüente a permanência de alguns acadêmicos no coral por vários semestres, às vezes durante todo o curso, a fim de manter um contato mais próximo com o contexto das práticas musicais.

4.3 O enfoque das disciplinas: aspectos musicais, aspectos musicopedagógicos e aspectos pedagógicos

Os professores entrevistados foram questionados sobre como eles perceberam o enfoque maior do curso que realizaram, se foi nos aspectos musicais, nos aspectos pedagógicos ou nos aspectos músico-pedagógicos.

Para os egressos do curso de Educação Artística entrevistados, o enfoque do curso foi maior nos aspectos das linguagens artísticas artes plásticas, artes cênicas e música na licenciatura curta, e música na licenciatura plena. Eles foram praticamente unânimes em observar esse enfoque, a não ser por uma professora que considerou que na licenciatura plena o enfoque dado foi maior no campo músico-pedagógico. Essa professora considera que a formação nas linguagens artísticas foi superficial, já que em tão pouco tempo era necessário buscar o domínio das técnicas de três áreas artísticas diferentes. E mesmo na licenciatura plena, onde o aprendizado musical se intensificava, a formação em música ainda não foi bem enfocada, segundo essa professora.

[...] na licenciatura curta, quem entrou teve uma pincelada de cada coisa, mas saiu fraquinho. [...] quem não tivesse um pouquinho de ouvido ou que tivesse dificuldade rítmica, já se atrapalharia todo pra trabalhar com música, né? Então é fraco, porque foi uma pincelada rápida, assim (E 1, p.3).

Também é interessante observar que essa professora cursou primeiro a licenciatura curta em Educação Artística, depois fez o Bacharelado, e somente depois cursou a licenciatura plena. Talvez isso explique o fato de que, para ela, diferentemente dos outros egressos da Educação Artística entrevistados, na licenciatura plena o enfoque dado foi maior nos aspectos músico-pedagógicos, como se percebe nessa fala:

[...] a plena, pra mim, foi só um complemento das disciplinas pedagógicas, músico-pedagógicas do bacharelado, né, porque eu já tinha a prática [musical]. [...] mas eu acho que as disciplinas que foram oferecidas não davam subsídios pro pessoal sair dali trabalhando. Sabe, práticas instrumentais, práticas de conjunto, essas aí já davam uma margem pra ti começar teu trabalho, mas depois conforme o lugar que tu vai é que tu vai ter que te adaptar (E 1, p.3).

De uma maneira geral, os egressos da Educação Artística consideram que o enfoque maior do curso foi nos aspectos musicais, ainda que apontem que essa formação musical adquirida no curso tenha apresentado muitas lacunas. Talvez por esse motivo que, quando questionados sobre as disciplinas de maior relevância da sua formação acadêmica para a sua atuação, os saberes disciplinares aparecem em destaque nas suas falas.

Como observa Mateiro (2003),

[...] os cursos superiores de formação de professores de música durante anos têm sido orientados de acordo com um modelo de profissional formado a partir da seguinte premissa: antes de tudo, o professor de música precisa ser um excelente músico. Tanto é assim que a formação começa com a imersão do estudante nas ciências musicais, ou seja, as ciências que se supõem básicas para a prática profissional musical, seguidas de conhecimentos científicos considerados fundamentais na modernização da Universidade (MATEIRO, 2003, p. 33).

Desta forma, é possível identificar um enfoque considerável nos aspectos musicais na formação do professor de música, confirmado pelos professores entrevistados.

Os egressos da Educação Artística observam que a formação pedagógica no curso não era muito trabalhada. Esse professor afirma que *“[...] as partes das disciplinas da música, elas foram bem enfocadas diretamente na música. Eu acho que a parte didática que ficou um pouco pra trás mesmo”* (E 7, p. 100).

Para outra professora, que cursou Pedagogia, o enfoque foi estritamente musical, sendo que ela considera que a união dos dois cursos – Licenciatura em Educação Artística e Pedagogia – foi fundamental para a constituição da sua prática

no ensino de instrumento: “*Eu acho que se eu não tivesse a pedagogia, eu não sei se eu seria uma boa professora de música hoje, com o curso que eu tive*” (E. 6, p. 77). Inclusive ela destaca que a formação pedagógica deveria ser encarada com mais seriedade por todos aqueles que exercem alguma atividade educacional, mesmo que não seja na Educação Básica. Esta professora atua com o ensino de instrumento, em um espaço específico para esse fim. Lá, convive com outros professores, na sua maioria bacharéis ou acadêmicos do bacharelado em Música, e percebe que faltam conhecimentos pedagógicos aos seus colegas:

Eu vejo com o pessoal aqui, sabe, em relação aos meus colegas, faltaria alguma parte da pedagogia, sabe? Os meus colegas, eles são excelentes profissionais. Mas às vezes eu vejo coisas, eu sinto que falta muito... uma didática, sabe? Alguma coisa assim, por que é bem... é super afinado, é super... sabe? Mas na hora que tu te bate de frente assim, tu tem que enfrentar um público infantil, tu tem que fazer alguma coisa... eu não sinto que eles conseguem atingir os objetivos deles com a música. Eu vejo muito (E 6, p. 78) .

Nós temos bons músicos, mas nem sempre nós temos bons professores músicos. Eu vejo isso. Tu vê que o pessoal se esforça assim, mas eu sinto que falta, sabe (E 6, p. 79).

Esta constatação, realizada por alguns dos sujeitos da investigação, reafirma uma questão que vem sendo discutida, nos últimos tempos, na área da educação musical, relativa à estruturação dos cursos de licenciatura na área musical como “apêndices” dos bacharelados em Música, como já vimos anteriormente em considerações apontadas por Souza (1997). Mateiro (2003) também aborda essa questão, e afirma que

Nos programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, a distribuição e importância dos conteúdos não diferem muito dos cursos de bacharelado, uma vez que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências aplicadas têm um baixo *status*. O maior peso está sobre as disciplinas prático-musicais (ibid., p. 24).

A autora discute a relação dicotômica que se estabelece entre os bacharelados e licenciaturas que decorre desta organização curricular. Para a pesquisadora, “[...] faz parte do senso comum o fato de que os alunos mais

talentosos são aqueles que cursam o bacharelado enquanto que na licenciatura estão aqueles com menos interesse acadêmico” (MATEIRO, 2003, p. 24). Este *status* é conferido aos alunos de bacharelado em Música, segundo a autora, pelo nível de conhecimentos musicais exigidos para o ingresso do acadêmico à universidade, nas provas de seleção e também pela qualidade das aulas e pelo tipo de avaliação realizados no curso.

Implicitamente, existe a idéia de que o professor de música optou pela carreira pedagógica por não ter sido um exímio instrumentista. Esta pré-concepção resulta na debilidade do profissional da educação, pois se pressupõe que por não atuar como músico – ou seja, por não dar recitais ou por não compor ou reger uma orquestra – o professor não é suficientemente competente (MATEIRO, 2003, p. 24-25).

Além disso, a autora sugere que os princípios da racionalidade técnica se estendem aos processos de ensino e aprendizagem, de forma que o acadêmico da licenciatura deverá transmitir aos seus alunos os conhecimentos acadêmicos que adquiriu na universidade sem considerar as situações controvertidas e complexas que encontrará na realidade concreta dos espaços de atuação (ibid., p. 33).

Uma fala de outra professora revela a sua percepção das falhas do curso com relação à formação musical e pedagógica dos acadêmicos, em que demonstra compreender que a relação estabelecida entre licenciatura e bacharelado é dicotômica, caracterizada pela exigência menor dispensada pelos professores aos licenciandos, em comparação com os bacharelandos:

[...] a gente não conseguia acompanhar como deveria, embora, o nosso curso fosse sempre aquém. E eu não sei porque que ele foi feito assim, ele era um “bacharelado diminuído”. Então não era nem uma coisa e nem outra. [...] Pensando hoje, no meu histórico de como eu fiz esses quatro anos da parte da música... os primeiros dois anos, as percepções e as práticas instrumentais, foram com os professores da orquestra, né, foi com esses que a gente fez [...]. Todo mundo era bem “light” com a gente, [...]. Então eu não sei se isso... porque que tinha essa concepção do curso, sabe, e talvez será que era aquela demanda? Do povo que não era do bacharelado, que não tinha os pré-requisitos, que não tocava nada antes, não cantava nada antes, quando chegava lá, nu e cru, pra

passar por todo o processo de educação musical, entendeu? Pensa bem, tu tinha que te educar, te alfabetizar, e ao mesmo tempo tinha que passar isso pro contexto escolar, sabe, aprender a passar pro contexto escolar (E 2, p. 15).

Ela ressalta um problema muito freqüente entre os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música: o pouco tempo para o domínio necessário da linguagem musical e, ao mesmo tempo, dos aspectos músico-pedagógicos. A formação musical anterior ao curso de graduação quase é inexistente entre os acadêmicos, que, portanto, precisam aprender na faculdade os princípios básicos do conhecimento musical, já que não se exigia como pré-requisito para o ingresso no curso um conhecimento musical prévio, e ao mesmo tempo, entender como relacionar esses conhecimentos com a área da educação. Esse problema é agravado quando se constata que muitos dos professores de música não buscaram o curso superior com a intenção de serem professores, mas sim de adquirir o conhecimento musical, o que, provavelmente, contribuiu para uma maior preocupação, enquanto acadêmicos, com a aquisição de conhecimentos musicais em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. E pode, também, estar contribuindo, agora, para que esses egressos vejam os conhecimentos musicais como os saberes mais importantes que receberam na Universidade, como já vimos anteriormente. Durante o curso, a consciência de que serão professores de música parece ser muito pouco trabalhada e muito pouco vivenciada. Uma das características de cursos de licenciatura está justamente nessa desarticulação entre as unidades responsáveis pela formação específica, do campo de conhecimento a ser estudado, e as unidades responsáveis pela formação pedagógica dos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Como afirma Pereira (2000)

[...] a Licenciatura iniciou-se entre nós com a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos. Hoje, como se sabe, esse modelo ainda não foi totalmente

superado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos institutos básicos, precedem e ainda pouco articulam-se com as pedagógicas, que ficam a cargo da Faculdade de Educação (PEREIRA, 2000, p. 58-59).

De acordo com o autor, a falta de integração entre as unidades institucionais responsáveis, respectivamente, pela formação disciplinar e pela formação pedagógica, dão origem a uma dicotomia entre teoria e prática caracterizada pela separação entre o “que” e o “como” ensinar (ibid., p. 59).

Na fala de uma das professoras graduadas em Educação Artística entrevistadas, se percebe essa dicotomia entre formação musical e formação pedagógica, presente na maioria dos cursos de formação de professores de música:

[...] a parte pedagógica, que eu acho assim que faltou, porque tinha um ranço com essa história do pedagógico. Pra eles, pedagógico era no Centro de Educação e a parte específica da linguagem, o conhecimento específico, era no Centro de Artes. Isso separava de uma forma, assim, ó, dicotômica, não tinha como, sabe, e ficava muito aquém. Então dia que tinha educação era no Centro de Educação, parece que tu faz uma viagem, né? (E 2, p. 16).

Segundo Mateiro (2003), esta problemática decorre da forma como persistem as mesmas estruturas curriculares das licenciaturas, onde as disciplinas de conteúdo continuam precedendo as pedagógicas. Além disso, a autora coloca que as disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação ou Didática são ministradas por professores da área da educação, enquanto outras, como Didática da Música ou Metodologia da Educação Musical são ministradas pelos professores do Departamento de Música. Esta é uma dinâmica que pode levar à desarticulação entre as disciplinas de conhecimento musical e as disciplinas pedagógicas.

Ademais, as disciplinas estão organizadas num nível crescente de complexidade, se podemos entender o sistema de pré-requisitos como um meio seqüencial e gradual de conhecimento. Estão também separadas em disciplinas obrigatórias e opcionais. A organização desta estrutura corresponde ao pensamento linear e prescritivo característico do paradigma técnico, que está presente nos programas curriculares de nossas universidades (MATEIRO, 2003, p. 30).

Entre os professores egressos do curso de Licenciatura em Música, parece não haver um consenso sobre quais aspectos foram mais enfocados no curso. Um dos professores afirma “[...] *pela minha prática na licenciatura, falando especificamente da licenciatura, eu me formei mais um pedagogo do que músico. Mas, isso vai muito de cada pessoa*” (E 4, p.35). Por outro lado, uma outra professora afirma ter sentido um enfoque maior nas questões de formação musical. Essa divergência talvez tenha explicação no fato de que o professor que considera que o curso de Licenciatura em Música tem um enfoque mais pedagógico, está agora cursando o Bacharelado em Música, portanto o enfoque musical do curso é praticamente o único existente, e bem maior, se comparado com a licenciatura, que precisa dividir o seu tempo entre a formação musical e pedagógica do acadêmico. Portanto, ele não vê o enfoque musical predominar o curso de licenciatura em Música. Já, a professora que considera que o enfoque do curso foi mais musical, não possuía conhecimentos musicais antes de ingressar no curso de música, e teve sua formação musical praticamente toda no curso de graduação, pois, como ela afirma

[...] a forma como é dado as disciplinas lá tu tem que ter um conhecimento musical muito maior do que eu tive. De como eu entrei. Eu entrei com um nível muito baixo, né, iniciante, e foi cobrado muita coisa em cima. Então eu acho que eu senti uma ênfase mais musical (E 3, p. 31).

Ela sente um enfoque musical, talvez pelo fato de ter que buscar desenvolver suas habilidades musicais quando ingressou no curso o mais rápido possível para acompanhar as disciplinas de formação musical. E afirma que não considera a formação pedagógica que recebeu no curso coerente com a realidade dos espaços onde o educador musical atua.

[...] se é voltado mais pro pedagógico, então o meu estágio deveria ter sido diferente. Por exemplo assim, aonde eu atuo: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, ou Ensino Médio. Mas no meu caso, de

5ª a 8ª. Onde é que eu fiz estágio: na 2ª série [do Ensino Fundamental]. Sabe? Nos colocaram a ter uma prática com uma orientação, mas voltada pro final no lugar errado! Entendeu? [...] eu não tive prática nenhuma no Ensino Médio. Então assim, eu acho que foi voltado muito mais pro musical. O pedagógico, ele preparou alguma coisa antes, mas ficou à parte, entendeu? No final que é de juntar o pedagógico com o musical, que é no Estágio, ficou à parte. Ficou bem longe daquilo que é a tua atuação (E 3, p. 31).

Essa professora traz à tona uma problemática, por ela vivenciada, caracterizada pela incoerência entre os espaços de atuação durante o estágio e as reais possibilidades de espaços de atuação do educador musical. O curso prepara professores de música para atuarem no Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, e no Ensino Médio. Essa professora não vivenciou o estágio supervisionado nesses espaços, mas sim realizou uma prática de ensino de música em um espaço onde o professor de música não atua, já que é reservado aos professores unidocentes. O choque com a realidade, característico da fase da carreira docente vivida por essa professora (1ª fase – *sobrevivência e descoberta*), foi sentido por ela quando chegou a uma escola para trabalhar no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, sem ter tido a experiência nesse contexto durante a graduação, revelando a falta de coerência entre a formação e a atuação. Em alguns momentos da sua fala, principalmente quando relata os problemas de relacionamento com a comunidade escolar e dificuldades com materiais didáticos, essa professora demonstra ainda estar vivendo o aspecto da sobrevivência com maior intensidade, caracterizado pelo choque com a realidade. Huberman (1995) coloca que

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (ibid., p. 39).

Apesar da professora em questão ter cinco anos de atuação na educação musical, se considerarmos o tempo de atuação antes da conclusão da graduação, o que, portanto, poderia estar conferindo-lhe características da 2ª fase da carreira proposta por Huberman, o aspecto da sobrevivência, característico da 1ª fase da carreira docente, se faz presente de forma intensa na vida profissional desta egressa.

Foi possível constatar através das falas dos egressos o enfoque direcionado aos aspectos musicais – ou aos saberes disciplinares – que é dado à formação inicial dos futuros professores de música. A formação destes professores está caracterizada pela importância maior que é dada aos conhecimentos musicais para a formação do professor de música, além da desarticulação entre formação disciplinar e formação pedagógica, como já discutido anteriormente por Pereira (2000) e Mateiro (2003).

Os professores entrevistados apontaram vários aspectos, campos de conhecimento ou disciplinas que não foram abordados ou que não foram bem trabalhados durante a formação acadêmica.

Uma das falhas mais apontadas pelos professores entrevistados está relacionada à prática de ensino em sala de aula. O contato com os espaços de atuação do educador musical, principalmente a escola, é considerado um aspecto que o curso de formação de professores em que fizeram a sua formação inicial deveria ter proporcionado de forma mais significativa aos acadêmicos. O problema concentra-se no pouco contato com a escola durante o curso, e não apenas no final, como tradicionalmente vêm ocorrendo.

[...] eu acho que como curso de licenciatura, eu saí um pouquinho deficitário, digamos assim, na questão de prática de sala de aula. [...] me faltou mais prática direta com os alunos, assim, com o público, há... grupo. Por que eu tive experiências particulares, com aluno particular, mas era aula individual. E tive também aulas com

grupo como coral, coisas assim, mais praticamente no final da licenciatura. Mas assim, grupo de sala de aula, turma normal, isso que me faltou (E 4, p. 35).

É importante destacar que na fala desse professor, se percebe a necessidade que os egressos apontam de um contato maior com o espaço escolar, principalmente na sala de aula. Isso pode estar relacionado ao fato de que muitos licenciandos na área musical costumam exercer algum tipo de atividade na educação musical em espaços como escolas de música, trabalhando com o ensino de instrumentos, regendo corais, ou dando aulas particulares. Esses são espaços com os quais o futuro professor de música tem uma familiaridade maior, já que normalmente neles atuam como educadores musicais durante o curso, ou até, em muitos casos, já atuavam antes de ingressarem no curso e estão procurando uma formação acadêmica. Mas a atividade de ensino de música na escola ainda é distante da realidade dos acadêmicos, já que poucos chegam à Universidade com a experiência de terem tido aula de Música na Educação Básica, como pode-se constatar nas respostas dos egressos que responderam ao questionário. Em outras palavras, para o acadêmico que está cursando a licenciatura na área musical e está se preparando para o estágio, obrigatório no Ensino Básico, a primeira experiência em uma sala de aula na escola parece ser algo assustador, visto que ele não possui nem a referência que a sua experiência como aluno em uma classe de Música ou Educação Artística – Música na escola, diferentemente de acadêmicos de outras licenciaturas que tem a referência (boa ou não) dos antigos professores de Matemática, História, ou Biologia. Portanto, essa experiência durante o curso, e não apenas no estágio, é vista pelos egressos como fundamental.

[...] talvez eu não tenha participado dos projetos que poderiam [...] ter me ajudado um pouquinho mais nesse sentido. Mas mesmo assim, eu acho que tem poucas coisas no curso de licenciatura que trabalham nesse sentido, que no fim é onde a gente vai trabalhar, [...] uma turma normal, de sala de aula, seja ela do Ensino

Fundamental ou do Ensino Médio, uma turma que... nem todos que estão ali vão se interessar pelo trabalho em música (E 4, p. 36).

Outras duas professoras também ressaltam essa necessidade nas suas entrevistas:

Eu acho que faltou também assim ó, mais observação na escola, mais tempo de estágio, isso aí. Pra mim não teve problema, porque eu já atuava em sala de aula⁴. Pra quem não teve experiência, acho que desde o início do curso tu tem que ir pra escola, tu tem que observar, tu tem que olhar, tu tem que ver como é que funciona uma escola. Porque uma coisa é “tu deve fazer isso, tu deve fazer aquilo”, e outra coisa é tu ir pras escolas, são outras realidades. Até porque tu estuda, se forma, de um ano pro outro as coisas mudam muito rápido, e tu tem que acompanhar rápido, né? Então assim, ó, mais tempo de estágio na plena em música, acho que isso faltou (E 1, p. 4).

[...] tinha que trabalhar um pouco mais de escola. Escola. O trabalho para escola. Saber que tu vai para uma escola (E 6, p. 83).

Nesta última fala, de uma professora licenciada em Educação Artística, percebe-se que ela considera a necessidade de uma aproximação maior, durante o curso, com o contexto escolar, apesar de não atuar na Educação Básica. Ela acredita que o trabalho na escola é bastante complexo, e por isso é fundamental conhecer e compreender as necessidades e possibilidades que uma escola apresenta. Del Ben (2001), discutindo a necessidade de se repensar a formação de educadores musicais, sugere que os cursos poderiam buscar estratégias de

[...] oportunizar a observação, análise e discussão de práticas pedagógico-musicais bem como a reflexão sobre as mesmas. Ao refletirem tanto sobre suas próprias práticas quanto sobre aquelas concebidas e concretizadas por outros alunos e/ou professores – seja através da observação direta de aulas de música, de registros audiovisuais e/ou escrito –, os futuros professores seriam estimulados a examinar suas próprias concepções e ações e a confronta-las a partir de outras perspectivas e dos conhecimentos teórico-científicos (ibid., p.85).

Dessa forma, o problema da dicotomização entre teoria e prática na formação de professores, caracterizada fortemente pelo pouco contato dos acadêmicos com

⁴ Essa professora havia cursado o Magistério e já atuava na Educação Infantil quando ingressou na licenciatura.

os contextos de prática pedagógica durante a graduação, poderia ser diminuído significativamente.

É devido a essa problemática, comum nas mais diversas licenciaturas, e apontada por alguns dos professores entrevistados, que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, propõem alguns princípios norteadores para uma reestruturação curricular nos cursos de licenciatura. O documento aborda várias questões referentes à formação de professores, porém, destaco aqui algumas considerações realizadas acerca da questão da teoria e da prática nestes cursos. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação 9/2001,

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante [...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001a, p. 18).

É justamente sobre essa separação entre esses dois pólos – a teoria e a prática – à que esses professores se referem quando afirmam a necessidade de uma maior aproximação dos acadêmicos de licenciatura com o contexto escolar, mesmo que, como freqüentemente ocorre com educadores musicais, futuramente não atuem na Educação Básica e desenvolvam atividades em outros espaços educativo-musicais.

Com essa constatação, o Parecer sugere a superação do padrão estabelecido nos currículos dos cursos, segundo o qual conhecimentos práticos e pedagógicos são de responsabilidade dos professores da educação e

conhecimentos específicos são de responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento, de forma que a atuação integrada da equipe de formadores possa garantir a ampliação, a resignificação e o equilíbrio dos conteúdos (BRASIL, 2001a, p. 44).

Propõe, ainda, que a prática de ensino nos cursos de formação de professores não se reduza ao estágio fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, sendo, sim, uma oportunidade de participação na reflexão coletiva e sistemática sobre o processo de integração e transposição do conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001a, p. 45).

O documento orienta para a definição da prática não como cópia da teoria, assim como para a definição da teoria não como reflexão da prática. Encaminha para o entendimento de que “a prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001b, p. 6).

Orienta, ainda, para a distinção, por um lado, da prática como componente curricular que se produz no âmbito do ensino, e, por outro lado, da prática de ensino sob a forma do estágio obrigatório. Portanto, a relação entre teoria e prática acontece de várias maneiras na formação do professor:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 22).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores sugerem que a prática não pode ficar reduzida ao espaço isolado do estágio e

permanecer desarticulada do restante do curso, devendo, sim, estar sendo realizada desde o início do curso, durante toda a formação do professor no interior de todas as áreas ou disciplinas do currículo de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2002a, p. 5-6).

Para uma outra professora, sujeito desta investigação, é marcante na sua fala a constatação de que, além da necessidade de mais práticas pedagógico-musicais, o curso deixou lacunas na sua formação na área metodológica e na orientação do estágio. Ela afirma que houve um descuido das questões relativas à psicologia, principalmente para o trabalho de educação musical com crianças:

A gente teve algumas práticas, metodologia, métodos de educação musical pra passar pras crianças, mas assim, o que eu sinto que faltou foi na parte de psicologia da música, como é que a criança pensa a música, relacionar com o que a gente tinha aprendido lá nas fases de desenvolvimento infantil, sabe? Ninguém fala de música pra criança de zero, vamos dizer, ou antes, até quatro anos, isso tudo foi uma coisa de formação continuada que depois, fora disso eu fui aprender, porque na verdade, o que nós fazíamos era: prática instrumental, percepção, teoria, teoria (E 2, p. 16).

Esta professora afirma ter tido lacunas no que compreende como formação necessária para a atuação na educação musical. Porém, sabe-se que os cursos de formação de professores de música não se propõem a preparar o professor para a atuação neste nível de ensino, já que este está a cargo de professores unidocentes. A professora em questão não atua com o ensino de música na Educação Infantil, porém, na escola onde trabalha com Ensino Médio, desenvolve atividades na área de educação musical na formação de Magistério, atuando na formação musical de futuros professores para a Educação Infantil. Por isso que afirma ter sentido esta lacuna na sua formação e afirma ter precisado buscar estes conhecimentos fora da Universidade para que pudesse realizar o seu trabalho.

Esta professora ainda aponta para a falta de articulação entre o Centro de Educação e o curso de Educação Artística no momento do estágio em ensino de música realizado na licenciatura plena:

[...] o meu estágio foi uma bobagem, o meu estágio, assim, ó, é hilário, não dá nem pra falar. O cara que foi o orientador no meu estágio, eu não sei se ele é músico, ele era desvinculado da música, era no Centro de Educação, mas era uma coisa assim, sem contato, sem nada, eu não sei como é que a gente sobreviveu (E 2, p. 15).

Esta egressa do curso de Educação Artística revela a falta de articulação entre a formação musical e pedagógica no sentido de que eram orientados para um estágio por um professor que não era da área. Ela afirma que trabalhava “intuitivamente” (E 2, p. 13), já que não existia uma orientação efetiva e nem uma cobrança por parte do orientador para a realização da sua prática de ensino de música na escola, como pode-se constatar nessa sua afirmação:

[...] não tinha um planejamento, assim, uma orientação sistemática, nada, nada, nada, muito solta” (E 2, p. 16).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação 9/2001 determina que o estágio curricular supervisionado, realizado em escola de Educação Básica e em regime de colaboração entre sistemas de ensino, “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2001a, p. 6). O documento procura uma forma de superar a falta de relação entre os espaços acadêmicos e escolares através dessa orientação.

A questão do pouco tempo de Estágio, ou de contato com os contextos práticos da educação musical, também é levantada por alguns professores. Sobre a duração dos cursos de licenciatura, convém destacar algumas determinações, contidas na Resolução CNE/CP 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, que buscam suprir esse problema. De acordo com o

documento, dentro da carga horária mínima obrigatória de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas dos cursos de formação de professores da educação básica, deve haver uma articulação entre teoria e prática que garanta 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, que serão vivenciadas ao longo do curso, além das 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, que deve iniciar já na segunda metade do curso. A prática e o estágio supervisionado devem estar articuladas com as 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para conteúdos curriculares e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

Com esta organização, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores pretendem que os cursos de licenciatura desenvolvam um processo de formação em que a prática não se restrinja ao momento do estágio, apenas no final do curso, e efetivamente se articule com as disciplinas de cunho teórico, componentes dos currículos dos cursos. É um caminho que está sendo apontado para a busca de soluções para o problema da dicotomia entre teoria e prática que tanto vêm sendo discutida nos últimos anos, tanto pela literatura especializada (PEREIRA, 1998 e 2000; CANDAU e LELIS, 1993; BEINEKE, 2001; DEL BEN, 2001; MATEIRO, 2002; entre outros), quanto por professores provenientes dos tradicionais cursos de licenciatura.

A formação musical do licenciando também foi citada pelos professores entrevistados como um dos aspectos que se desenvolveu no curso com algumas lacunas, principalmente no que se refere à prática de instrumento:

[...] eu acho que as práticas [musicais] [...] as primeiras turmas eu acho que poderia ter sido trabalhado um pouquinho melhor, as práticas. [...] Então eu acho que poderia ter sido trabalhado um pouquinho mais, mas hã... ao mesmo tempo vai de cada pessoa correr atrás e trabalhar. Mas mesmo assim eu acho que deveria ter tido um enfoque um pouquinho maior nesse sentido (E 4, p. 36-37).

Apesar de esse professor ressaltar que a formação musical também depende da dedicação do próprio acadêmico, e da sua preocupação em buscar esse conhecimento, ele aponta uma necessidade de uma maior preocupação do curso com a aquisição dos conhecimentos musicais dos alunos. Esse professor esclarece que a formação musical não muito consistente é um fato mais específico das primeiras turmas da Licenciatura em Música da UFSM, pois ele afirma, com base no contato que mantém com acadêmicos do curso, que a situação já tem melhorado com as turmas atuais. Mas ainda levanta uma questão importante e que tem sido discutida por alguns autores, como já foi apresentado anteriormente:

[...] existia um dilema entre ser professor ou ser músico. Acho que isso é uma coisa interessante que eu encontro na escola assim, nas escolas que a gente trabalha, e aí, tipo a questão de realmente a gente saber a prática [musical] e aí você... claro, dá muito mais trabalho do qualquer outro curso, talvez, de se conseguir juntar as duas coisas, mas ao mesmo tempo depois que você sai daí, o teu trabalho é muito melhor do que... não digo que qualquer outro curso, mas... porque você une aquelas duas coisas da pesquisa, que em outros cursos seria a parte prática, no nosso curso seria... o trato musical, a questão de especificamente musical, e a pedagógica. Então existe ainda uma lacuna entre essas duas coisas e eu acho que de repente poderia juntar um pouquinho mais (E 4, p. 37).

Voltando à questão específica das lacunas na formação musical dos professores entrevistados, em um caso específico, um egresso da Educação Artística afirmou não ter tido, praticamente, aulas de piano, uma das disciplinas naquele curso.

Eu sei que eu tinha que procurar os professores, e os professores nunca davam aula. Eu aprendi meio na marra, assim. E o que eu aprendi de piano foi na verdade na... numas aulas que o [professor] Euclides⁵ dava de teoria, teve uma época que ele deu aula pra mim, que eu tive aula com ele, que eu aprendi algumas dicas com ele. Que eu pegava depois da aula e pedia dicas do piano pra ele. Questão de harmonia e coisa, que até hoje eu uso pra trabalhar aquecimento com os corais (E 7, p. 99-100).

⁵ Nome fictício.

Para esse egresso, o fato de não ter tido aulas de piano sistematicamente, prejudicou o seu desempenho em outras disciplinas do curso, como Harmonia e Contraponto, pois o piano poderia ter lhe dado subsídios para uma melhor compreensão desse conteúdo:

[...] nas aulas de contraponto, por exemplo, era um sofrimento muito grande fazer armação de uma partitura. Por exemplo, assim, a professora dava [...] aqueles acordes, aqueles negócios, e os meus colegas que faziam violão, rapidinho faziam, e eu não entendia aquilo, por que eu não vivi a harmonia, né. Eu pensava a melodia, mas não conseguia pensar o todo. Então eu tive que aprender mais ou menos na marra. E essa questão harmônica assim foi bem, foi deixada pra trás. Embora tenha trabalhado um pouco no violão, né. Mas uma base de dois anos é muito curta em relação a quem já tem uma experiência maior, né. Se tivesse, por exemplo, o piano trabalhando junto, acredito que eu conseguiria aprender mais, né (E 7, p. 101).

Em um outro caso específico, a professora entrevistada afirma que alguns problemas internos no curso prejudicaram na sua formação musical na parte de harmonia:

Uma coisa que eu fiquei frustrada, nós tínhamos um professor [...] excelente pianista e um excelente professor de Harmonia [...]. E quando chega lá, ele começou a agitar o pessoal pra mudar o currículo do bacharelado. Aí, mandaram ele embora, né, começou a criar confusão no curso, mandaram ele embora. Então quando nós chegamos ali eu consegui compor uma peça pra duas flautas contralto e piano. Eu só ouvi em aula, perdi a partitura que eu fiz, e o professor foi embora. E aí mais três semestres de Harmonia que ficou assim, ninguém fez nada e acabou. Nessa parte também, quando eu comecei a me interessar, descobrir, cortou (E 5, p. 59-60).

A música popular é outro aspecto que os egressos dos cursos de formação de professores de música da UFSM afirmam que foi pouco abordado no curso.

[...] uma coisa assim, que não tinha na nossa época, que não era trabalhado, era a parte da música popular. Não era enfocado nada, sabe? E aí tu sente a necessidade. Até que na licenciatura plena se trabalhou um pouquinho, mas não era uma coisa assim... poderia ter sido mais trabalhado, né? Que é o que tu trabalha. E assim, que te desse subsídios, suporte, pra ti pegar qualquer música e trabalhar com aquela, por exemplo assim... que te desse suporte... o que tu pode explorar numa música, tá? (E 1, p. 2).

A música popular é apontada pelos professores como o tipo de repertório que deveria ser mais trabalhado na licenciatura, por ser um repertório que provavelmente subsidiará práticas educativas no trabalho da sala de aula. E, além disso, apontam para a necessidade de serem trabalhadas, juntamente com esse repertório, estratégias para a utilização da música popular em sala de aula. O descaso pela música popular nos cursos de música está relacionado a um outro campo de conhecimento, também apontado como um aspecto que deixou lacunas na licenciatura pelos professores entrevistados, a história da música. Tradicionalmente, os cursos de música abordam com maior ênfase em seus programas da disciplina História da Música os períodos e as características do desenvolvimento musical ocidental, partindo da Idade Média. A música brasileira, erudita ou popular, mas principalmente a música popular, é trabalhada nos cursos de forma breve e superficial, como podemos confirmar na fala dessa professora:

Nós levamos três semestres vendo, ouvindo e discutindo o Medieval, o Renascentista, “parara”. Quando chegou na música brasileira, foram 15 dias, uma folha pra ti ler e uma fita pra ouvir. Então, música brasileira, se eu não saio atrás, se eu não pesquiso, não tem discografia, não tem nada, é... eu não tô trabalhando aqui na escola, porque na 2ª série é características, é uma pincelada da história da música. Eu não consegui ainda trabalhar a música brasileira por falta de material (E 5, p. 58).

Souza (1997) aborda essa questão em uma análise realizada sobre as tendências dos cursos de licenciatura na área musical. Segundo a autora, uma dessas tendências nos cursos de música é uma valorização maior da cultura musical européia e erudita, em detrimento da cultura musical brasileira ou de outros países ou povos, assim como a cultura musical popular.

Pode-se observar que para os currículos dos cursos de música, história da música significa história da música erudita ocidental, mais precisamente européia. Este é um modelo que, talvez esteja de acordo com a formação do bacharel em

música, está adequada à formação do sujeito que procura a graduação em música pretendendo atuar como músico no campo da música erudita. Porém, o que acontece normalmente, é que entre os campos de conhecimento nos cursos de música que são comuns ao bacharelado e à licenciatura, está a história da música. Esta é, portanto, uma disciplina cursada em conjunto por bacharelados e licenciandos, na maioria dos cursos de graduação em música que possuem as duas habilitações em uma mesma instituição, como é o caso da UFSM. A história da música erudita ocidental é vista pelos professores licenciados, que apontaram falhas nesse campo de conhecimento musical durante sua formação, como sendo uma parte importante da sua formação para a compreensão da evolução da música, porém não a única, e sentem uma grande lacuna com relação à compreensão da música brasileira, tanto erudita quanto popular. E essa lacuna, segundo a fala a seguir, tem repercussão direta nas suas atividades de ensino em sala de aula:

Eu falo, eu mostro, mas eu não me sinto segura. Porque eu não tive essa segurança lá fora⁶ [na Universidade]. Eu tive um semestre inteiro de música contemporânea, [...] e o que interessa, que é o nós aqui, “ficou a ver navios”. Então é... eu sou deficiente nessa parte e eu tenho que procurar, procura isso, e procura CD, e a gente não acha nada. Que que tu acha: Villa-Lobos e Villa-lobos. E acabou (E 5, p. 58-59).

As constatações desses professores vêm reafirmar o que Souza (1997) coloca sobre as tendências dos cursos de licenciatura na área musical, discutidas no Capítulo II.

Outro campo de conhecimento que poderia ser incluído nos currículos de licenciatura na área de música, segundo alguns dos professores entrevistados, é relativo a acústica, uma área de conhecimento geralmente não abordada, tanto no

⁶ Frequentemente, os professores se referem à UFSM com a expressão “lá fora”. Esta forma de referir-se à Universidade é comum na cidade de Santa Maria, visto que o Campus Universitário fica localizado distante dos bairros e do centro da cidade.

currículo da Educação Artística, quanto no currículo da Licenciatura em Música da UFSM.

[...] a gente tinha que ter uma parte de acústica do som, coisa assim. A gente não tem idéia de nada, eu sei que isso aí é tratado na musicoterapia, mas eu acho que a gente podia ter uma noção. Uma disciplina pra gente ter conhecimento, sabe? [...] Música eletro-acústica, música eletro-eletrônica, nada, não se tinha noção de nada, a gente era totalmente alienado, sabe? Então isso faltou, também. Tudo o que se refere à música, assim, por exemplo, até tu ter noção de “megawats”, “megahertz”, “mega-não-sei-o-que”, tu ir numa rádio, tu ver como é que funciona, tu é um professor de música, tu tem que ter pelo menos uma noção do que que é aquilo ali. Nada. Isso aí eu acho que foi alguma coisa que faltou (E 1, p. 4).

Atualmente, existe uma disciplina denominada Acústica na estrutura curricular do Bacharelado em Música desta Universidade, portanto os atuais acadêmicos de Licenciatura têm acesso à esse conhecimento. Porém, como não tem caráter obrigatório para o licenciando, a aquisição de conhecimentos sobre acústica fica subordinada aos interesses individuais de acadêmicos que procuram enriquecer a sua formação.

Outros campos citados pelos professores entrevistados são relativos à tecnologia ligada à música (principalmente na edição de partituras no computador) e assuntos relacionados à cultura e ao folclore.

[...] o auxílio do computador na criação de partituras, pra tu conseguir tirar um arranjo, aquilo tu via quem conseguia fazer na ACG, que eu fiz aquela ACG com o professor André⁷, mas ele voltava muito pro erudito, sabe. Não sei se eu tô falando bobagem, mas o pouco que eu pude ver, assim de outras pessoas que trabalhavam, o Mauro⁸, mesmo, ele fazia uma cobrança muito além de onde a gente vai realmente atuar, sabe. Acho que ficou muito aquém, porque eu agora, por exemplo, não tenho computador em casa, mas onde eu teria acesso, eu não sei nem como mexer (E 3, p. 31).

[...] a questão cultural, por exemplo. Musical, cultural, folclore. Foi dado uma época, bem até. Mas não foi aprofundado, eu acho que isso aí faltou assim. Falta até hoje, por que eu não sei, eu gostaria

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício. Trata-se do acadêmico bolsista que auxiliava nas atividades desenvolvidas na ACG sob a supervisão do professor.

de trabalhar com meus alunos, por exemplo, folclore, e eu não sei em que ponto começar, exatamente em que ponto começar pra mim passar isso pra eles depois. Por que eu acho importantíssima essa manifestação assim. E... ainda mais nessa desculturação que está havendo hoje em função da televisão, né. Eu acho que isso ajudaria bastante, pelo menos pras pessoas verem o que tem de bom por trás disso, né. [...] A diversidade que tem rítmica, melódica, principalmente no Brasil. Eu acho que isso aí foi um pouquinho deixado pra trás, assim. Em termos gerais, né (E 7, p. 101).

[...] de resgatar... cantigas de roda é uma coisa assim que... na maioria das escolas a gente chegava e não tinha aquela base folclórica, assim, sabe. Acho que isso aí a gente poderia ter trabalhado bem mais. Não sabia... não sabia cantar o hino! Tu entende? Então daí, é uma coisa que é fundamental, eu acho que tinha que saber mais, de voltar pra esse lado assim bem de, sabe, de tu chegar e... conseguir passar essa parte de resgatar a parte cultural, a parte folclórica, a parte regional, sei lá o que, assim, bem específico. Acho que aí poderia ter sido trabalhado bem mais, essa parte, nesse sentido. Fazer com que eles cantassem coisas assim, soubesse brincar, expressar-se através daquela música, por mais que fosse Atirei o pau no gato [...] (E 6, p. 79).

Vários foram os campos de conhecimentos citados pelos professores como aspectos que não foram abordados ou não foram bem trabalhados durante o curso de formação. Em minha compreensão, o mais preocupante refere-se à pouca articulação entre teoria e prática, não apenas musical, mas principalmente pedagógica. Um contato maior com o contexto prático do ensino de música, principalmente nas escolas da Educação Básica, é uma necessidade apontada pelos professores de música entrevistados como fundamental, porém pouco efetivada durante o curso de formação de professores de música que fizeram. Possivelmente, essa situação esteja reforçando o sentimento de que os aspectos musicais tiveram uma maior ênfase durante a graduação conferindo, em consequência, uma maior internalização dos saberes disciplinares musicais, os saberes da formação acadêmica mais referidos pelos professores como fundamentais para a sua atuação.

4.4 Exigências profissionais para a atuação do professor de música que não foram contempladas durante o curso

Com o objetivo de reforçar quais áreas de conhecimento dentro da formação musical e pedagógico-musical dos professores entrevistados não foram abordadas durante o curso ou apresentaram lacunas, foram questionadas quais exigências profissionais para a atuação esses professores encontraram nos espaços educativos em que trabalham para as quais julgam que não foram preparados na faculdade.

Novamente a formação musical aparece como um aspecto extremamente necessário ao dia-a-dia escolar, porém não devidamente desenvolvido na graduação:

Conhecimento musical, de prática musical. Então por exemplo assim, ó,... até hoje, eu tô sempre correndo atrás, sabe. Porque o que eu vi na faculdade foi muito quadrado, teórico, teórico, teórico e pouco prático. Então a gente estuda muita história, muita filosofia e quando vê, o prático mesmo pouco. Por exemplo, na semana da Pátria, a diretora me falou assim “ah, eu vou trazer a partitura do Hino Nacional daí tu toca”... e daí? [...] Falta dominar totalmente um instrumento. [...] isso é uma coisa que eu vejo todos os dias na escola. Pelo nível que eu entrei na faculdade e como eu saí (E 3, p. 33).

Essa professora afirma que diariamente encontra exigências profissionais na escola em que trabalha para as quais não foi devidamente preparada na Universidade. Percebe-se novamente, durante seu discurso, a sua inserção na 1ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), a fase da sobrevivência e da descoberta, principalmente quando ela relata as dificuldades enfrentadas na escola relativas ao relacionamento com alunos, direção, outros professores, além da falta de recursos didáticos. Esta professora apresenta o perfil, ao qual se refere Huberman, onde a sobrevivência impõe-se sobre a descoberta. Ela já não

demonstra os sentimentos de entusiasmo, comum nos professores em início de carreira, devido a uma série de dificuldades que encontrou em realizar o seu trabalho ainda durante o primeiro ano de atuação naquela escola. Em alguns momentos, apresenta sinais de estar entrando em processo de frustração em relação à profissão de professor.

A professora em questão parece estar vivenciando o “choque com a realidade”, tão comum no início da carreira docente. O choque com a realidade pode estar relacionado também à questão da autonomia do professor nos espaços de atuação com organizações próprias bem definidas, como a escola, questão discutida por Sacristán (1995). Segundo o autor, a prática profissional dos professores depende de decisões individuais, mas é regida também por normas coletivas adotadas por outros professores e pelas regulações organizacionais e determinações burocráticas. “A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às situações reais” (SACRISTÁN, 1995, p. 72). Essa autonomia relativa do professor no espaço escolar obriga-o, muitas vezes, a abandonar alguns dos ideais construídos sobre a educação e suas transformações durante a formação acadêmica, contribuindo para o sentimento de que “na prática” as situações são diferentes do que se supunha na faculdade. Entram em choque as diferentes perspectivas da escola e da universidade sobre os processos educativos. Para Sacristán (1995), o risco trazido pela pouca autonomia docente na escola refere-se à acomodação e, conseqüentemente, irresponsabilidade dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Como afirma o autor

Esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. É neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante

para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino (ibid., p. 72).

E ainda podemos questionar até que ponto preparar para o já instituído, dogmaticamente e mecanicamente na escola é condição para a formação profissional dos professores nas universidades.

Ainda dentro do aspecto da formação musical, é interessante observar o caso de dois professores entrevistados que se depararam com a obrigatoriedade de desenvolver uma atividade com as bandas marciais já existentes nas suas escolas quando foram contratados. Um deles possui a licenciatura em Educação Artística e o outro em Música, porém ambos enfrentaram as mesmas dificuldades em cumprir com uma exigência profissional encontrada nos seus espaços de trabalho.

[...] quando eu cheguei aqui, eu não tinha experiência com um grupo como esse. Eu tinha experiência de grupo rítmico, por exemplo, com melodias tudo, mas naqueles instrumentos de percussão. Não nos sopros, por exemplo. Eu nunca tinha trabalhado com sopros. Eu nunca tinha arranjado nada pra sopros, eu nunca tinha... Enfim, trabalhado com sopros. Então eu chego aqui e me deparo com toda aquela parafernália na minha frente, né. E daí? (E 7, p. 103).

Esses professores contam como foi difícil, em pouco tempo, buscar as informações necessárias para começar a desenvolver um trabalho com as bandas nas suas respectivas escolas. Curiosamente, os dois professores em questão também cursaram o bacharelado em percussão, depois da licenciatura. Um deles quase concluiu a graduação, cursando todas as disciplinas do bacharelado, faltando apenas o concerto de formatura para obtenção do diploma, porém desistiu por razões pessoais. O outro está no fim do curso, faltando poucas disciplinas para a obtenção do título de bacharel. O primeiro encontra-se na 3ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), o segundo está inserido na 1ª fase. Porém, o relato da maneira como precisaram enfrentar as dificuldades é semelhante, pois o professor que está na 3ª fase da carreira, recorda-se de um momento vivenciado enquanto ele

ainda enquadrava-se na 1ª fase. Para esses professores, a situação vivida no momento de chegada nas respectivas escolas representou um choque com a realidade, já que se viram obrigados a desempenhar uma função para a qual não foram orientados durante a graduação. Nos seus relatos, aparecem claramente os aspectos dessa fase da carreira do professor, relativos à sobrevivência e à descoberta. Precisaram buscar as soluções para os problemas que encontraram, e ao mesmo tempo recorrer à experimentação, inerente ao aspecto da descoberta que caracteriza essa fase. Os professores em questão consideram que as suas experiências particulares, vivenciadas no curso de bacharelado em percussão, determinaram o sucesso da sua sobrevivência na escola. Eles afirmam que o fato de possuírem um desenvolvimento musical maior em instrumentos de percussão foi fundamental para o trabalho com a banda, ficando a lacuna maior deslocada para o conhecimento de instrumentos de sopro.

E daí tinha que aprender, né! Fui pegando aos pouquinhos, pegando na marra. Até ao ponto de chegar hoje assim e conseguir arranjar alguma coisa, montar grupos pra ver como é que funciona... Claro, com as limitações, né. Eu não ensino, por exemplo, instrumentos de sopro, e nunca vou fazer isso. Mas aqui a gente pega os monitores e fica trabalhando, mas não é só ensinar os instrumento, né, tu tem que ensinar toda uma coisa. Mas já na parte de percussão [...] a nossa banda tá sendo um pouquinho diferenciada, em termos, assim, de outras bandas, por exemplo aqui, próximas a nós, na região, por que a nossa, exatamente, talvez por eu ter trabalhado a percussão na Universidade, eu crio bastante cadências, que a gente chama aqui, cadências rítmicas com percussão, e antes, por exemplo, de introduzir uma música, que outras bandas não fazem (E 7, p. 103).

Se, de repente, eu não tivesse feito um bacharelado, eu não me sentia nem um pouco em condições de trabalhar alguma coisa nesse sentido, porque envolve técnica, questões bem mais avançadas do que a gente aprendeu, [...] faltou fazer um estudo do que existe nas escolas pra oferecer [...] (E 4, p. 38).

Outros aspectos que alguns professores citaram como exigências profissionais que encontraram nos seus espaços de atuação para as quais não se sentiram preparados na Universidade, referem-se aos conhecimentos pedagógicos e

de funcionamento da escola. São os saberes que Tardif (2002) denomina de curriculares, os quais são normalmente apropriados pelos professores ao longo de suas carreiras.

Uma das professoras entrevistadas afirma que lhe faltou na licenciatura o trabalho com planejamento.

Elaboração de atividades, criar situações de aprendizagem, elaboração de materiais, por exemplo, que a gente não tem. Uma disciplina só de planejamento, de atividades. Uma disciplina só de materiais, confecção de materiais, toda essa parte. Nada de como funciona uma escola, assim, como a música funciona nas escolas (E 2, p. 16).

Essa professora chama a atenção para o fato de que o professor de música que chega na escola encontra um ambiente que, geralmente, não tem outros professores de música, não tem uma tradição de ensino de música e, conseqüentemente, não possui uma organização curricular para a atividade musical na escola. Portanto, o professor, sozinho, terá que elaborar os planos de estudo, programas e planejamentos da disciplina.

[...] eu montei a minha maneira de trabalhar com muito suor, com muito medo, com muito receio de errar, de fazer isso, de fazer aquilo (E 5, p. 61).

Como é que vamos fazer uma ementa, uma disciplina, o que que vamos trabalhar, de que forma, que jeito, quais são meus objetivos... aonde que tu aprende isso, a fazer isso? Então tu erra, tu faz umas coisas que tu pensa, então fica muito pessoal, a disciplina fica com a cara do professor (E 2, p. 17).

Esta última professora chama a atenção para o fato de que, além de não existir uma orientação mais específica, não existe um controle muito grande por parte da escola das atividades que o professor de música exerce em sala de aula, o que facilita o processo de esvaziamento dos conteúdos musicais trabalhados no espaço escolar.

[...] nunca ninguém me cobrou nada. Se eu quisesse só chegar na sala de aula e não dar nada, ninguém jamais me falaria. E eu sei que tem gente que [...] também viu isso acontecer. Porque na escola

não tinha mais de um professor de música. No caso era tu que tomava conta de tudo, sozinha, e ainda tinha que pensar, planejar o que tu ia fazer com 4ª, com 5ª, com 6ª, com 7ª, 8ª, e colocar isso no papel, e pensar nisso, eu tinha que pensar como eu vou dar isso... Fui muito auto-didata, assim, eu não tinha formação, capacitação, pra fazer o tipo das exigências que a escola, a sociedade exige que um professor tenha, entendeu? Sabe? Nós não somos capacitados. Não tem capacitação pra isso. Eu não sou capacitada pra planejamento, eu fui aprender fora, ainda (E 2, p. 17).

O choque com a realidade aparece novamente no início da carreira dessas duas professoras, referentes aos saberes curriculares que os professores precisam adquirir para a atuação no espaço escolar. Apesar de localizarem-se, atualmente, na 3ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), recordam dos momentos difíceis vividos na etapa inicial de contato com a realidade do espaço onde atuam, nesses dois casos, em escolas públicas na Educação Básica.

Por fim, um outro professor, com licenciatura em Música, conta como está tendo que cumprir com algumas exigências profissionais para o qual realmente não foi preparado. Na escola onde atua, como na maioria das outras escolas da rede da Educação Básica, trabalha na disciplina Educação Artística. Portanto, afirma que se sente pressionado a realizar atividades com as outras linguagens artísticas também, além da música, apesar não ter a formação em outras artes.

[...] como eu trabalho em Educação Artística sempre tem aquela cobrança “ah, mas você não tá trabalhando as outras artes...”. Então tem essa cobrança, tanto por parte dos outros professores, e por parte dos próprios alunos, muitas vezes. Mas eu acredito que no meu caso eu consegui resolver bastante esse problema mostrando o trabalho em sala de aula assim. Mas ao mesmo tempo eu considero assim, tem trabalhos que são interessantes você trabalhar mesmo que não seja a área que você se formou, tem coisas que são interessantes de trabalhar por se tratar da arte, né (E 4, p. 37-38).

Esse professor não vê essa necessidade em trabalhar com outras áreas artísticas como algo negativo para a sua atuação, já que acredita na importância do trabalho com as outras artes também, além da música, para o desenvolvimento integral de seus alunos.

[...] eu acho que assim, eu me sinto na obrigação de trabalhar alguma coisinha de outras coisas. Claro que pra isso eu preciso estudar extra, né, eu preciso buscar coisas fora pra não ficar uma coisa muito superficial, então nesse sentido tem essa coisa de “ah, é professor de Arte, mas vai trabalhar só música”, né, ficaria mais ou menos como acontece com as 80, 90% das escolas que só trabalham com artes plásticas. Então fica meio complicado (E 4, p. 38).

Porém ressalta que busca realizar o seu trabalho sem basear-se nos moldes da Educação Artística, já que permanece enfocando as atividades musicais em suas aulas, limitando-se a proporcionar o acesso às outras manifestações artísticas conjuntamente de forma não tão aprofundada como faz com a linguagem musical.

Mas eu acho assim, não querendo voltar à questão do multifuncionalismo do professor de Educação Artística, no caso, mas sim dar um conhecimento de outras coisas também. Claro que o trabalho que eu faço com música é muito mais avançado do que um trabalho que eu faço com artes plásticas ou com teatro, né. Mas assim, essa é uma das coisas que acontece bastante em sala de aula (E 4, p. 38).

O que acontece aqui é uma lacuna na própria lei, ou na sua implementação, bem como no desenvolvimento dos PCN, já que não está prevista uma obrigatoriedade de todas as áreas artísticas na escola, de forma sistemática e contínua. Além disso, observa-se que nas escolas parece não haver uma preocupação em adequar-se às novas políticas educacionais com relação ao ensino de Arte, pois ainda se trabalha a disciplina Educação Artística em muitas escolas, principalmente nas escolas públicas.

É possível constatar ainda incoerências entre os espaços de formação e os espaços de atuação do professor. Por um lado, a formação acadêmica não forneceu aos egressos subsídios para realizar algumas atividades, como por exemplo, o caso dos professores nº 4 e nº 7, que se viram obrigados em desempenhar o papel de regentes das bandas de suas respectivas escolas. Por outro, as escolas parecem ignorar as novas políticas educacionais, no que se refere ao ensino de Arte,

mantendo nos currículos da Educação Básica a disciplina Educação Artística e esperando que os seus professores mantenham uma postura polivalente.

4.5 Avaliação da formação acadêmica

Partindo dos questionamentos realizados com os professores entrevistados, eles realizaram uma avaliação da sua formação acadêmica considerando tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos do curso.

É importante observar que os professores ressaltam como aspectos negativos aquelas lacunas que eles observaram no curso de licenciatura, baseados na experiência de prática de ensino da música que tiveram durante o curso e depois de concluírem a graduação. As exigências profissionais que esses professores encontraram nos espaços onde atuam permitiu que eles realizassem uma avaliação da sua formação inicial, identificando nela os aspectos que apresentaram falhas, ou que não estavam em concordância com a(s) realidade(s) encontrada(s) no cotidiano profissional.

[...] eu acho que foi mais positivo do que negativo, tirando algumas disciplinas que eu nunca entendi o porque daquilo, foi positivo. Não sei se o enfoque que eles deram, a maneira de trabalhar, [...]. Como tinha teatro, plásticas e música, eles, de repente pegaram professores cada um de uma área, não se organizaram, então faltava interligação entre eles, que é o que a gente tenta fazer aqui, né. Faltava interligação, então... De repente o enfoque que eles deram, a maneira de trabalhar não contemplou exatamente (E 5, p. 62).

Esta professora entrevistada, licenciada em Educação Artística, coloca o problema da falta de articulação entre as três áreas artísticas, artes plásticas, teatro e música, na formação acadêmica. Ela apresenta esse fato como uma contradição

do curso, uma vez que se pretendia formar o professor polivalente para a escola, capaz de propor atividades com as três áreas artísticas de forma integrada. Porém, essa integração, ou essa articulação não acontecia na Universidade. Nas palavras da professora, era como se os acadêmicos estivessem “fazendo três faculdades diferentes” (E5, p. 63), já que não existia uma relação entre os campos de conhecimento das artes, fosse nas disciplinas ou nas práticas formadoras dos acadêmicos. Os professores de cada departamento, responsáveis pelas disciplinas específicas de cada área artística, realizavam o seu trabalho específico, sem propor uma articulação com as outras artes.

Eles não falavam a mesma linguagem, então tu fazia aqui, ali e ali e não sabia o porque que tava fazendo (E5, p. 63).

A professora afirma que o que se esperava dos acadêmicos do curso de Educação Artística, era que eles, sozinhos, realizassem essa relação. O que termina por ocorrer, em alguns casos, é que o professor de Educação Artística tenta selecionar elementos de uma arte e de outra, juntando pedaços na tentativa de efetivar a integração entre as artes, defendida pela perspectiva polivalente da Educação Artística, sem o conseguir de fato, uma vez que já desde a sua formação isto não ocorria e cada área artística era trabalhada de forma independente e sem relação nos cursos de licenciatura em Educação Artística, como podemos constatar a partir da fala desta professora. Se o professor não vivenciava experiências que lhe permitissem uma compreensão interdisciplinar entre música, teatro e artes plásticas durante a sua formação profissional, como esperar que ele tivesse condições de proporcionar esse tipo de experiência aos seus alunos? Como explica a pesquisadora,

A abordagem polivalente para o ensino das artes no 1º e 2º Graus, defendida pela Lei 5692 de 1971, confundiu a prática pedagógica desse ensino, instaurando uma falsa integração entre as artes, onde

nem as diferenças, nem as possíveis analogias entre elas puderam ser trabalhadas (TOURINHO, 1993, p. 110).

Como uma das conseqüências desta situação, a Música, até os dias atuais, ainda não conseguiu conquistar um espaço definitivo nos currículos das escolas da Educação Básica e a educação musical não se estabeleceu com qualidade e de forma contínua nas escolas brasileiras. Penna (1995) coloca que:

Por um lado, isto se deveu ao predomínio das artes plásticas (e em menor medida das artes cênicas) no espaço da E. A.⁹. Por outro, inserida no campo da E.A., a música também enfrentou o processo em que a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor, assim como a difusão de certas práticas pedagógicas espontaneístas, contribuíram para a diluição dos conteúdos de linguagem (ibid., p. 13).

Além da falta de articulação entre as áreas artísticas, esta professora também aponta a falta de articulação entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso:

[...] não havia aquela integração com o curso de música. Então tu ia pra lá [para as aulas no Centro de Educação], montava um plano de aula e ficava “e agora, o que que eu faço?”, porque, uma coisa era tu ter o prazer, outra coisa a obrigação de por a tua intenção no papel. E lá [no Centro de Educação], não havia essa preocupação em direcionar, de repente “você podem utilizar isso assim, assado”, não querer montar um plano de aula, mas aquelas pinceladas básicas que, de vez em quando te falta um toquezinho, isso, aquilo. Isso foi falho (E 5, p. 63-64).

Esta questão está relacionada com o ponto de vista de uma outra professora, também licenciada em Educação Artística, que coloca que não percebeu um enfoque bem determinado para o curso:

[...] tu não te prepara nem pra ser um músico, e nem pra ir pra escola trabalhar. Não há um enfoque pedagógico musical, eu tô falando do meu [curso], não tô falando de agora [o atual curso de Licenciatura em Música], né, tô falando da minha época. Eram alguns professores, o curso era muito dividido, sabe, naqueles professores que pensavam a escola (E 2, p. 18).

⁹ E. A.: Educação Artística. A abreviatura do termo foi mantida na citação, conforme foi utilizada pela autora no texto.

Para essa professora, o enfoque pedagógico-musical deveria ter sido abordado com maior atenção no curso, principalmente no que se refere à orientação de estágio:

Então não tinha uma coisa assim, uma orientação de bibliografia dentro do curso pra gente buscar. Então era uma coisa, eu achei assim muito estanque, a gente não...não preparou. Eu acho assim, que o povo reclama hoje “ah que a escola...” há uma distância. Por exemplo, o que existe hoje da universidade estar distante das escolas, antigamente eu acho que era mais. [...] Hoje tem orientador, que é um orientador que ele tá perto, que ele tá próximo quando o povo tá se formando. No nosso caso não, a gente não tinha. O contato com o orientador, o que ia orientar pro estágio, ele não era, não existia isso! Eu fico abobada quando eu penso que eu fiz um curso desses, sabe, que eu não tive essa formação, essa capacitação que eu sei que eu precisava (E 2, p. 18-19).

Porém, relembando o tempo de faculdade, vieram à tona nas memórias dos professores entrevistados, também os aspectos positivos vivenciados durante o processo de formação desses profissionais como músicos e como professores de música.

[...] eu precisava desse conhecimento, em termos de... como músico. Foi fundamental, eu precisava porque eu não tinha. Eu não me achava tão habilitada a trabalhar com uma coisa que eu não tinha. E ele [o curso] me forneceu isso. Para trabalhar no que eu gostava, o que eu sabia fazer. Ele lapidou certas coisas que eu já fazia, sabe, ele me deu subsídios, ele de sustentou, me deu segurança, pra colocar como verdade aquilo que eu sabia, mas por conhecimento adquirido, e não formação, um conhecimento específico (E 6, p. 83).

É interessante observar que, apesar de alguns professores afirmarem que sua formação musical na licenciatura apresentou falhas, para essa professora em especial, a formação musical que obteve na licenciatura é avaliada como um aspecto bastante positivo.

Para outra professora, que além da Educação Artística fez o bacharelado, o fato de tocar muito durante a graduação, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, tem auxiliado de forma significativa sua atuação como professora de música.

Tem muita coisa boa, é muito concerto, na época que eu fiz bacharelado nós tocávamos, tocávamos em tudo. E tocava em Igreja, tocava em colégio, tocava muito. Toquei muito em público. Tínhamos aula coletiva, ouvi muita música, ouvi, ouvi muita coisa, vinil, ouvi pessoalmente concertos. Bastante música de câmara, eu acho uma coisa boa, a gente tinha bastante também (E 1, p. 5).

Para ela, a questão de realizar muitas atividades artísticas durante a graduação, não só em música, mas também nas outras áreas artísticas, contribui na realização das atividades pedagógicas:

[...] é bom tu passar aquilo que tu já vivenciou. Então é muito melhor tu fazer com tuas crianças aquilo que tu fez, que tu lembra que tu fez, do que só aquilo que tu escreveu. Ah, “tal coisa é bom pra trabalhar com as crianças; tal musiquinha é bom pra trabalhar outra coisa” (E 1, p. 5).

Para outro professor entrevistado, um aspecto positivo da licenciatura em música foi a formação pedagógica, que ele considera ter sido abordada de forma atualizada no curso:

[...] eu acho que a gente saiu super bem formado nessa questão, assim, da pedagogia atual, assim, do contexto pedagógico atual das teorias que a gente encontra agora (E 4, p. 40).

Para esse professor, a questão pedagógica foi sentida de maneira tão forte na sua vivência acadêmica que chega a afirmar “eu me formei mais um pedagogo do que músico” (E 4, p. 35). Para ele, apesar da formação musical ter apresentado lacunas, é muito positivo que a formação pedagógica tenha sido bem trabalhada. Ele acredita na eficiência da formação pedagógica no curso de Licenciatura em Música com base na aprovação dele e de mais três colegas, todos da mesma turma, com boa classificação em um concurso público para o magistério estadual, em que os conhecimentos testados são os pedagógicos.

Ainda, durante a avaliação que os professores entrevistados realizaram da sua formação acadêmica, foi solicitado a cada um dos sujeitos que definissem o perfil profissional dos egressos do curso que frequentou. Poucos dos professores conseguiram definir um perfil do profissional egresso dos cursos de formação de

professores de música da UFSM. Esta dificuldade parece estar relacionada à diversidade de espaços onde estão atuando esses egressos. Quando foi solicitado aos professores que definissem um perfil profissional para os professores de música que concluíram o mesmo curso que eles, alguns dos professores apenas buscaram citar os espaços diferentes em que seus colegas de turma estão atuando hoje, afirmando que por isso é difícil determinar um perfil profissional.

[...] é difícil pensar na gente, né, mas, eu vejo assim os colegas que eu ainda tenho contato, e eu acho assim, que cada um seguiu um caminho um pouquinho diferente, né, mas... perfil, perfil... é difícil dizer por palavras, não sei o que eu poderia dizer. Acho que talvez... sonhadores! (E 7, p. 104).

Durante a entrevista, na fala desse professor, percebe-se que ele entende que o curso de Educação Artística formava o professor com o perfil polivalente, e apesar da habilitação em Música, encara com naturalidade a realização de atividades com as três áreas artísticas em uma das escolas onde atua. Já uma outra professora, também licenciada em Educação Artística, mostra resistência em definir-se como polivalente:

[...] eu fui quase que pressionada a ser uma polivalente quando eu cheguei na escola [...]. Eu cheguei na escola e a diretora me disse assim: “e aí, professora de Artes”, eu disse “professora de Artes-Música”. E aí ela disse assim: “e o resto? E o teatro, e as plásticas?” E eu disse “[...] eu vou trabalhar só com música”. E ela: “agora eu vou te perguntar uma coisa [...] se tu ficares aqui 10 anos, então tu vais trabalhar só música?” (E 2, p. 18).

Esta professora conta que insistiu com a direção, e também com outros professores que cobravam dela uma postura polivalente, que realizaria um trabalho só com música por não se sentir preparada para atuar com atividades em outras áreas artísticas já que a sua formação é predominantemente musical e não se sentia em condições de desenvolver atividades nas outras áreas artísticas. Para isso, comprometeu-se a buscar pessoas que pudessem trabalhar com as outras áreas

artísticas na escola, em forma de oficinas, pois concordava que não poderiam faltar as outras artes.

[...] sempre tentando ampliar, [...] e que alguém, outras professoras fossem na escola, mesmo que fossem oficinas, pra que eu não fosse obrigada, embora... todos os dias elas me cobravam, elas me olhavam e diziam “mas tu não vai...” e eu dizia “não, eu não entendo nada de teatro, de visuais” (E 2, p. 18).

E, por fim, um dos professores licenciados em música entrevistados, define o perfil do profissional dos egressos desse curso como teóricos, tanto nas questões musicais, quanto nas questões pedagógico-musicais:

[...] eu saí um teórico, bastante teórico e pouco prático. Então nesse sentido, tanto a prática em sala de aula [...] a parte prática de ensino de música eu não tive tanto contato. [...] E ao mesmo tempo, também, a parte musical, como eu falei antes, também foi bastante teórica, bastante eficiente teoricamente, mas talvez, não chegou a aprofundar tanto assim como precisaria, talvez seria necessário pra trabalhar com banda, coisas assim, mais...especificamente musicais (E 4, p. 38-39).

A impressão que se tem ao ouvir os sujeitos no decorrer das entrevistas, é que o perfil profissional dos professores de música egressos da UFSM não é apresentado claramente aos acadêmicos durante o curso. É possível que a falta de uma conscientização do perfil profissional desejado ao egresso contribua para a situação, já discutida anteriormente, em que o acadêmico não se reconhece como um futuro professor. A falta de articulação entre os campos de conhecimento trabalhados na graduação podem estar contribuindo para a ausência de uma consciência do perfil profissional dos egressos, nos acadêmicos e, posteriormente, professores de música.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, no item *Perfil Desejado do Formando*, determina que

O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e

de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, e revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música (BRASIL, 2003, p. 3).

Para Kleber (2001), as DCN para os cursos de Música representam um avanço significativo na organização do conhecimento musical dos cursos de graduação na área. Segundo a autora, o documento aponta para uma concepção que pressupõe superar a fragmentação do conhecimento e buscar uma interdisciplinaridade e uma interação entre os campos de conhecimento musical, assim como o compromisso dos cursos de Música com a formação de profissionais competentes enquanto músicos, educadores e cidadãos (KLEBER, 2001, p. 90). De acordo com a autora, o desafio está em

[...] como promover, na prática, um processo de ensino e de aprendizagem que faça emergir uma compreensão da relação da música com a ética, com o compromisso e a função social do músico e do educador musical, ou seja, que o refinamento estético incida na capacidade de um refinamento de elaboração do pensamento e no autoconhecimento e autonomia do sujeito (ibid., p. 92).

A definição clara do perfil desejado ao egresso do curso poderia estar contribuindo para que os futuros professores se enxergassem como tal, assim como a superação de alguns problemas apontados pelos egressos, referentes à sua formação, durante a avaliação que realizaram da mesma.

Porém é preciso destacar que a avaliação da formação, realizada pelos professores entrevistados, também é positiva em alguns aspectos, e de uma maneira geral, os professores consideram que muitos dos conhecimentos e das experiências que adquiriram e vivenciaram na Universidade são importantes hoje para a sua atuação profissional.

CAPÍTULO V

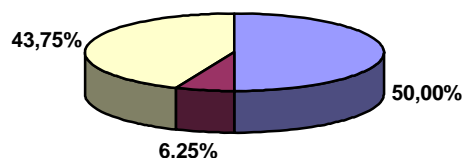
5 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA

5.1 Tempo e espaços de atuação na educação musical desde a formação inicial

Como já foi apresentado anteriormente, se considerarmos o ano de conclusão da graduação dos sujeitos, do total de 16 professores participantes desta investigação, oito estão localizados na 1ª fase da carreira (Huberman, 1995), a *fase de exploração* (1 a 3 anos); uma professora está inserida na 2ª fase da carreira, a *fase de estabilização e de consolidação de um repertório pedagógico* (4 a 6 anos); e sete professores estão na 3ª fase da carreira, a *fase de experimentação e diversificação* (7 a 25 anos). Podemos observar melhor estas informações no gráfico nº 9:

Gráfico 09:

Fases da carreira docente dos sujeitos



- 1ª fase: Sobrevivência e descoberta (1 a 3 anos de carreira)
- 2ª fase: Estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (4 a 6 anos de carreira)
- 3ª fase: Experimentação e diversificação (7 a 25 anos de carreira)

Porém, como já vimos anteriormente, esses professores já atuaram em diversos espaços com a educação musical, não apenas depois de concluírem a graduação, mas também durante ou até, freqüentemente, antes do ingresso no curso superior. Desta forma, o tempo real de atuação de alguns professores aumenta se considerarmos suas experiências no contexto prático do ensino de música vivenciadas durante a graduação.

A seguir, são apresentados dois gráficos que foram construídos com o intuito de facilitar a visualização da comparação entre o tempo de carreira considerando o ano de conclusão da graduação (gráfico nº 10), e o tempo de carreira considerando a atuação antes da conclusão da graduação (gráfico nº 11). Os gráficos nºs 10 e 11 foram elaborados a partir dos dados fornecidos pelos 16 professores que participaram da pesquisa.

Nota-se que os professores que participaram da segunda etapa da investigação, através das entrevistas, estão identificados nas legendas dos gráficos com os seus respectivos códigos referentes ao Caderno de Entrevistas (E 1, E 2, e assim por diante).

A disposição dos sujeitos nos gráficos está de acordo com uma ordem crescente de tempo de carreira, se considerarmos o ano de conclusão da graduação.

Gráfico 10:

Tempo de carreira (em anos) considerando o ano de conclusão da graduação

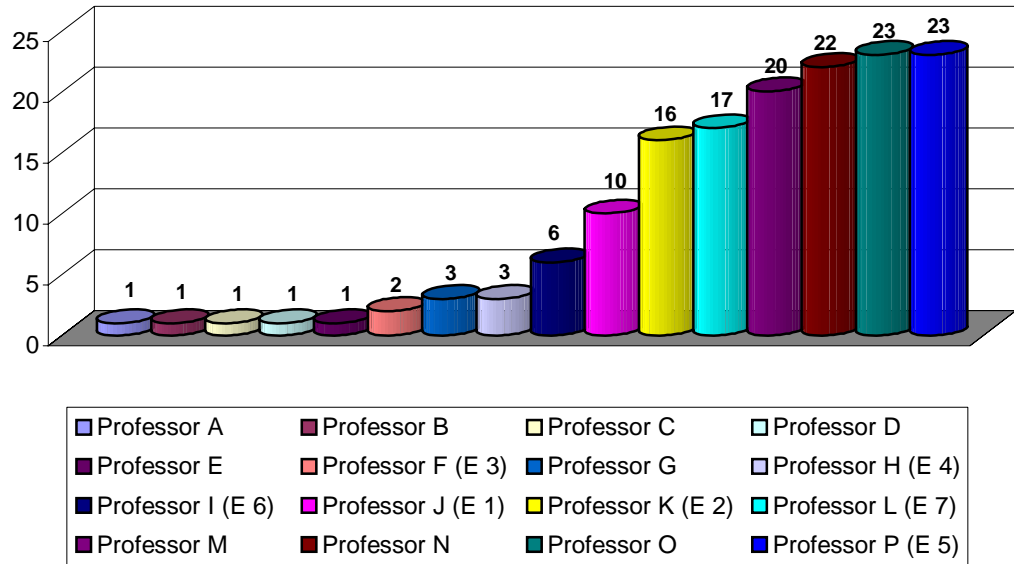
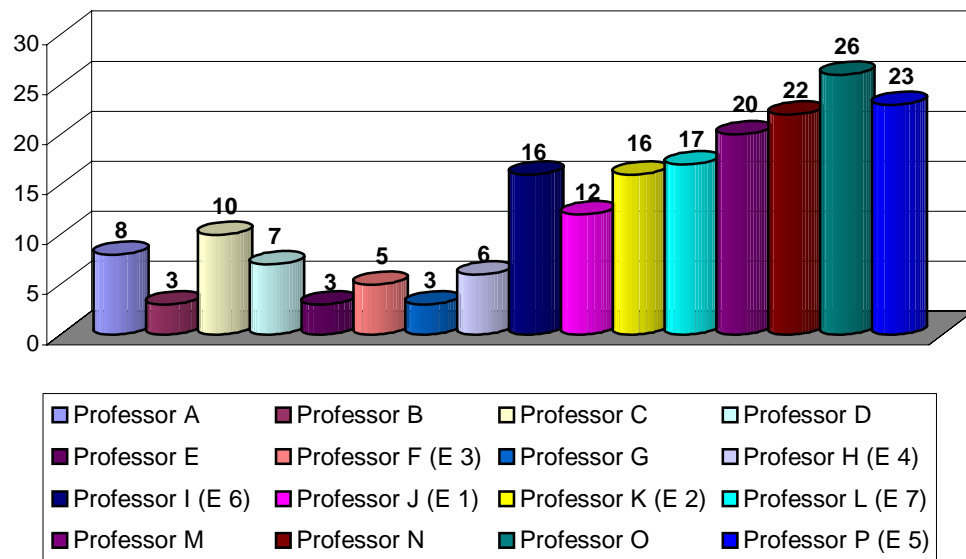


Gráfico 11:

Tempo de carreira (em anos) considerando a atuação antes da conclusão da graduação



Pode-se observar que, para alguns egressos, a experiência vivenciada em espaços de atuação na educação musical, no decorrer da graduação, representa uma variável significativa no tempo total de atuação desses professores. Certamente, estas experiências de atuação, mesmo antes da conclusão da licenciatura, influenciam em suas atividades educativas atuais e na maneira como os sujeitos se situam no seu contexto profissional.

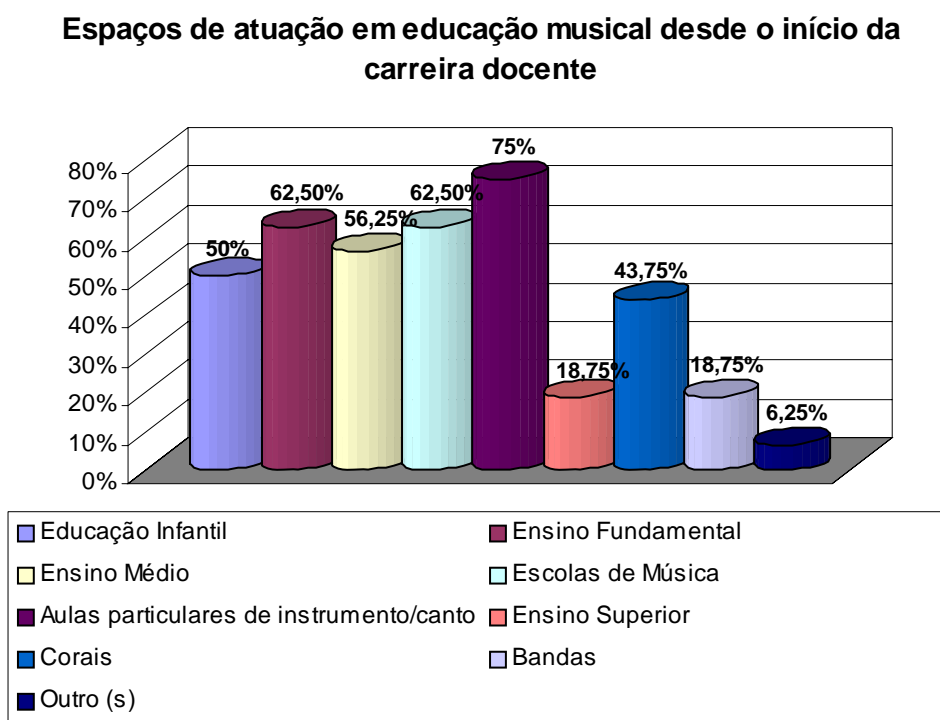
É preciso ressaltar que, em alguns casos, cada professor já atuou em vários espaços diferentes, às vezes até simultaneamente. Os espaços mais citados por esses professores como lugares onde já atuaram são as escolas da Educação Básica e a atuação como professores de música através de aulas particulares de instrumentos ou canto em suas residências ou nas de seus alunos. Outros espaços que também foram citados pelos professores são: escolas específicas de música ou conservatórios, Ensino Superior, e bandas e corais, atuando como regentes (ver gráfico nº 5, p. 73).

Podemos constatar, através das informações fornecidas pelos sujeitos, que os professores de música, egressos da UFSM, atuam em diversos espaços, às vezes simultaneamente, exercendo variadas funções nestes espaços ou, em alguns casos, em um mesmo espaço. Suas atividades de ensino de música são caracterizadas pela diversidade e pela flexibilidade, características que esses professores precisaram adquirir para a efetivação de suas funções desenvolvidas nos múltiplos espaços em que atuam em Santa Maria e na região da cidade.

5.2 Espaços de atuação e práticas de ensino atuais

Os professores sujeitos da investigação estão atuando nos mais diversos espaços, desde a Educação Básica (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), escolas de música ou conservatórios, corais, bandas, até o Ensino Superior, ou ainda ministrando aulas particulares de música. Foram citados como outros espaços de atuação atividades exercidas na direção de grupos instrumentais e na 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ver gráfico nº 12).

Gráfico 12*:



*Gráfico de respostas múltiplas.

Nesses espaços, os professores realizam diversas atividades na área da educação musical, com exceção da professora que está atuando, no momento, nas

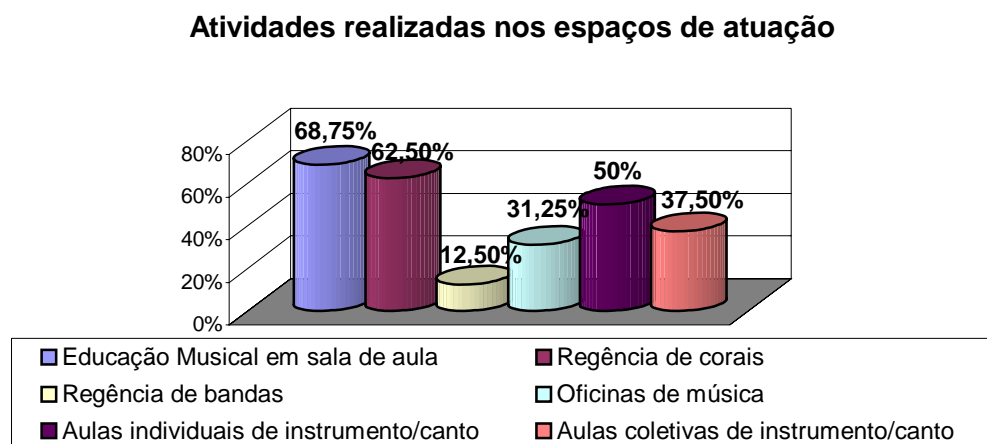
atividades realizadas na 8ª Coordenadoria Regional de Educação e revelou que está longe das salas de aula há 12 anos.

É preciso ter em mente que nesses espaços, o professor tem várias possibilidades de atividades diferentes que podem ser desenvolvidas. Na escola de Educação Básica, pública ou privada, por exemplo, o professor de música não trabalha apenas com educação musical em sala de aula. Em algumas situações ele também assume a direção de corais ou bandas, como nos casos de dois dos professores entrevistados já discutidos anteriormente, e também realiza oficinas de música, que podem ser aulas individuais ou coletivas de instrumentos ou canto, ou aulas de teoria musical, com caráter não obrigatório.

Nas escolas e conservatórios de música também é possível desenvolver atividades distintas e não apenas as tradicionais aulas individuais de instrumento ou canto. Em alguns casos, os professores ministram aulas coletivas, dirigem grupos instrumentais ou vocais ou trabalham com a formação de teoria e percepção musical dos alunos da escola ou conservatório.

Por isso, nesses espaços citados acima, alguns professores exercem mais de uma função, e como muitos atuam em vários espaços diferentes, esses professores acumulam funções diferentes na sua atuação como educadores musicais, como podemos verificar no gráfico nº 13:

Gráfico 13*:



* Gráfico de respostas múltiplas

5.3 Problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho profissional no(s) espaço(s) de atuação

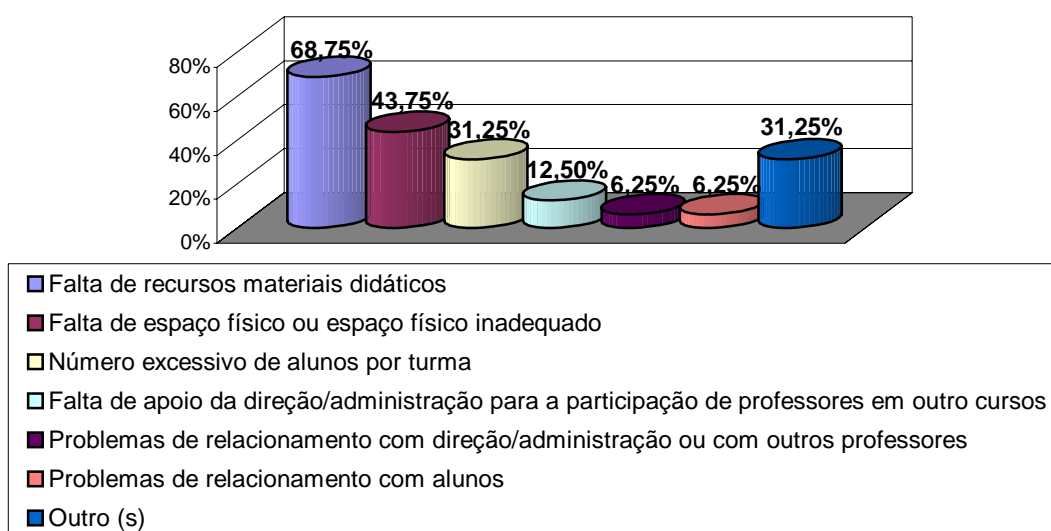
Dos 16 professores que responderam ao questionário, 13 afirmam encontrar algum tipo de problema ou dificuldade para a realização do seu trabalho profissional nos espaços em que atuam. Os problemas e dificuldades são relativos aos seguintes aspectos: falta de recursos materiais didáticos, como instrumentos musicais, aparelhos de som, CD, discos ou fitas, livros e outros; falta de espaço físico ou espaço físico inadequado à realização de suas atividades; número excessivo de alunos por turma (no caso de professores que realizam atividades em educação musical de caráter coletivo); falta de apoio da direção/administração para a participação de professores em cursos, seminários, encontros, oficinas ou qualquer

outra atividade de atualização; problemas de relacionamento com direção/administração ou com outros professores do mesmo local de trabalho; problemas de relacionamento com alunos; e outros problemas.

Foram citados como outros problemas ou dificuldades encontradas por esses professores nos diversos espaços em que atuam as deficiências nas estruturas organizacionais; no espaço escolar é apontado como problema a falta de valorização da música como área de conhecimento pela direção, outros professores da escola, alunos e pais; e nas escolas de música a presença flutuante de alunos, devido ao número grande de desistências que vão ocorrendo no decorrer do ano (ver gráfico nº 14).

Gráfico 14*:

Problemas ou dificuldades encontrados nos espaços de atuação



*Gráfico de respostas múltiplas

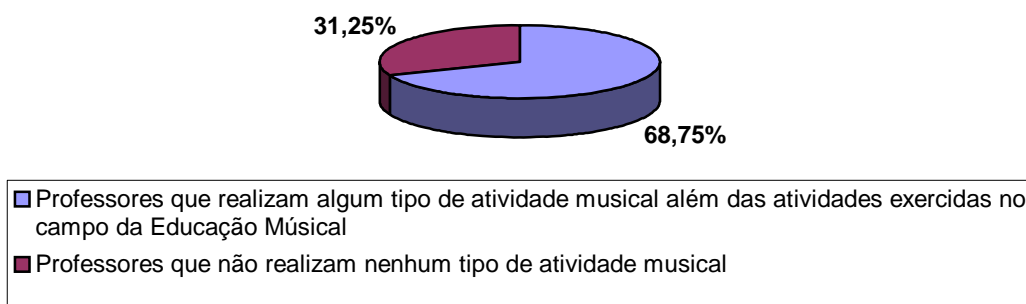
Podemos perceber que um número significativo de egressos afirma encontrar determinadas dificuldades ou problemas para a realização do seu trabalho nos múltiplos espaços em que atuam, principalmente no que se refere aos recursos ou materiais didáticos e espaço físico. Nos casos em que atuam com educação musical na Educação Básica, os sujeitos expressam enfrentar problemas com outros professores da escola ocasionados pelo “barulho” que acontece nas aulas de música, já que geralmente não dispõem de um espaço físico adequado, longe das outras salas de aula ou com isolamento acústico, para a realização das atividades de educação musical. O maior problema citado pelos egressos que atuam na Educação Básica é a falta de materiais, principalmente instrumentos musicais, limitando as possibilidades de trabalho.

5.4 Atividades musicais exercidas além das atividades no campo da educação musical e suas contribuições

Um número de 11 dos 16 professores envolvidos na investigação realizam algum tipo de atividade musical, além das atividades exercidas no campo da educação musical (ver gráfico nº 15, página.137)

Gráfico 15:

Realização de atividades musicais além da atuação como professor de música

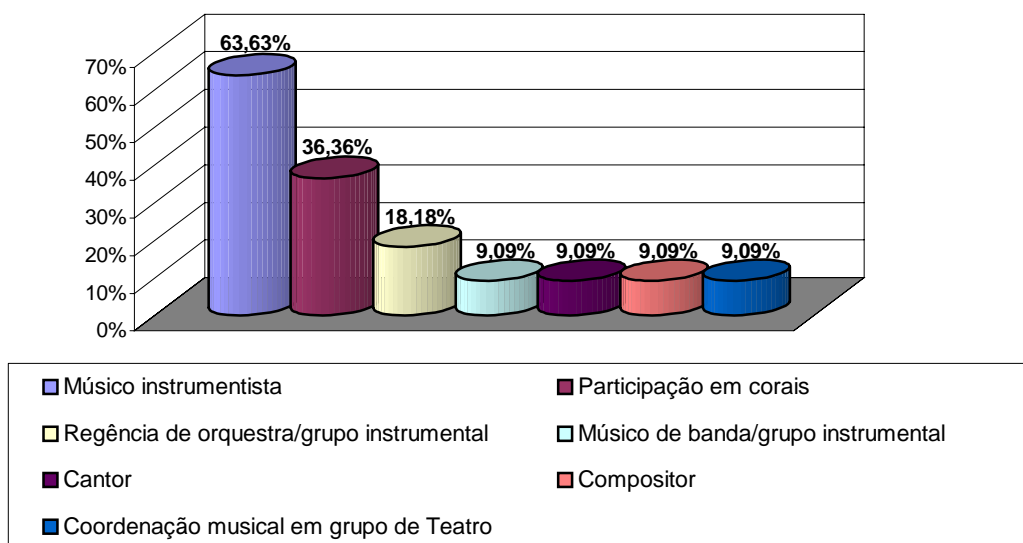


Atuação dos professores de música como músicos compreendem diversas atividades no campo da execução musical, como podemos observar no gráfico nº 16.

Os sujeitos são unânimes em afirmar que sua atuação como músicos contribui de forma significativa para a sua atividade pedagógica.

Gráfico 16*:

Atividades musicais exercidas pelos sujeitos



*Gráfico de respostas múltiplas

As contribuições das atividades musicais para as atividades pedagógico-musicais citadas pelos professores nos questionários referem-se principalmente ao constante aprimoramento da técnica do instrumento musical, ao desenvolvimento do ouvido harmônico e também à aquisição e trabalho de repertório. Numa das respostas ao questionário, uma professora explica de forma clara a importância que a atuação de alguns desses professores de música como músicos tem para as suas atividades:

O exercício da atividade musical (seja tocando ou cantando, etc) contribui para o desenvolvimento do conhecimento musical, o que auxilia na formação de novas idéias, formas de aplicação do conhecimento. Acho que a falta de prática musical empobrece o trabalho de professor de música. Atividades “extra sala de aula” ampliam os horizontes em sala de aula (Questionário, p. 3).

5.5 Critérios de seleção dos conteúdos, repertório, atividades e estratégias trabalhados em sala de aula

Os professores foram questionados a respeito dos critérios utilizados por eles para a definição dos conteúdos, repertório, atividades e estratégias que são trabalhadas em sala de aula, numa tentativa de identificar que saberes orientam a sua prática pedagógica.

Os sujeitos entrevistados afirmam que precisam definir a sua atuação com base em critérios que vão desde o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil do espaço onde atua (escola de música, ensino básico, coral...), e o perfil da turma ou do aluno. Partindo dessas informações, procuram determinar os interesses do público para que se possam estabelecer objetivos e selecionar conteúdos,

repertório, atividades e estratégias de ensino. A fala dessa professora exemplifica essa idéia, presente em quase todos os entrevistados:

[...] a gente tem uma Proposta Político-Pedagógica [...]. Então, assim, nessa proposta, tu faz uma análise, tu faz um perfil da comunidade que tu trabalha. De onde é que os alunos vêm, onde é que os pais trabalham, o que eles fazem de lazer... Baseado nisso tu vai ver no que é que os alunos têm interesse. E tu começa a conviver, porque de ano a ano é diferente, são diferentes as turmas, né,... Mesmo o trabalho que tu aplicou, que foi maravilhoso num ano, no outro ano não dá certo. Porque cada turma é diferente, né. Então assim, ó, primeiro tu tem, no geral, tu tem um perfil da comunidade e dos alunos que tu trabalha (E 1, p. 9).

Para este outro professor, em uma das escolas onde trabalha, é fundamental considerar os interesses da turma para determinar as atividades:

[...] normalmente eu olho o perfil da turma, né. [...] Então, por exemplo, assim, ó, hoje eu tô com uma parte de teatro, dependendo da turma eu faço um tipo de cena, de peça [...]. É, por exemplo, se a turma é mais séria, eu boto um drama, por exemplo, se a turma é mais brincalhona, eu coloco comédia. E em cima daquilo lá eu vou trabalhar o que eu quero, né. É isso que eu to fazendo no 2º grau lá, hoje. E até um pouquinho no 1º. Aqueles que gostam mais da pintura, eu trabalho mais a pintura, aqueles que se dão melhor com teatro, eu trabalho mais o teatro, é bem diferenciado (E 7, p. 108).

Constata-se nos discurso desses professores a presença das principais características da 3ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), na qual estão inseridos, a fase de experimentação e diversificação. A busca por modificações e novas experiências nas estratégias de ensino é a principal característica desta etapa na vida profissional dos professores.

Na fala desta outra professora, também inserida na 3ª fase da carreira docente, também se percebe essa característica:

Basicamente o esqueleto [o programa] é o mesmo, o que começou a variar é a maneira de encarar a coisa, uns exercícios que eu troco, nenhum ano eu faço igual, eu passo as férias bolando, enquanto os outros descansam, o que eu vou fazer no ano seguinte [...], fico pesquisando uma maneira de trabalhar a mesma coisa de outro jeito, por que tem repetente, né. [...] Então cada ano eu penso numa coisa, ou repito de 3 em 3 anos, pra não cansar, eu não cansar, porque dá uma cansaço! (E 5, p. 69).

A fala desta professora nos remete à afirmação de Huberman (1995) sobre a busca pela diversificação e novas experiências possivelmente estar relacionada ao receio de transformar a prática pedagógica em rotina, e os novos desafios, nesse sentido, vêm auxiliar a manter o entusiasmo pela profissão docente (ibid., p. 42).

Para esses professores, a experiência adquirida no dia-a-dia da prática pedagógico-musical é fundamental para perceber as dificuldades dos alunos e buscar novas estratégias para superá-las, através da experimentação e diversificação:

[...] eu tenho que inventar algum exercício quando a dificuldade tá, que não sai dali, que tropeça... tem que mudar o ritmo, tem que achar uma maneira pra que ele supere aquilo ali. Ou se tem alguma dificuldade, eu já trabalhei na aula anterior, quando chega lá, pra não acontecer. Aí eu já sei, que vai vim a próxima música, não que eu vá prevenir o que ele vai errar, mas é que eu sei que naquela música aquela é a dificuldade que eu tenho que desenvolver. [...] Eu invento um exercício, um ritmo, tem dias que eu dou aula de joelho, quase morro! [...] Eu já fiz de tudo, eu já caminhei, eu já subi as escadas, pra mostrar a diferença, sabe, eu fiz horrores! Eu fiz horrores quando eu comecei a dar aula que tu não imagina! (E 6, p. 88).

Esta professora ressalta que estas soluções que precisa encontrar para as dificuldades que se apresentam no cotidiano, não são conhecimentos que adquiriu na Universidade, são saberes desenvolvidos por ela própria, com base na experiência vivida. Gauthier (1998) propõe que a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, uma vez que o professor, quando aprende através das suas próprias experiências, vivencia um momento particular, diferente de tudo o que encontra habitualmente e que é registrado como tal em um repertório de saberes. “Essa experiência torna-se então a ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” (GAUTHIER, 1998, p. 33). A professora acima afirma que desenvolveu um “mecanismo de previsão” das possíveis dificuldades de seus alunos no repertório trabalhado em aula, baseada na observação de uma

mesma situação que ocorre com frequência no estudo de determinada música ou trecho dela.

Uma outra professora também fala de estratégias que precisou desenvolver com base na sua experiência adquirida na prática, e que para isso, saber captar o que o aluno tem para ensinar vem auxiliando-a de forma particular.

Conforme o perfil do aluno tu vai montar um programa e vai trabalhar. [...] Assim falando parece que tudo é maravilhoso e fácil, porque a minha formação foi uma formação de música erudita, então eu aprendi muito com o aluno. Muitos alunos me mostraram coisas, sabe, trabalhando. Daí tu diz “que é isso que tu tá tocando, que acorde é? Me mostra como é que é”, sabe, muita coisa eu aprendi com os alunos e fui buscar fora, né? (E 1, p. 7).

Nas falas desses professores, também é possível perceber que consideram que muitos dos conhecimentos que precisaram construir com base na experiência, não tiveram relação nenhuma com os conhecimentos acadêmicos. Afirmam que a Universidade os preparou para uma atuação sem coerência com a realidade, o que os obrigou a buscar em outras fontes os saberes necessários para a realização de algumas atividades.

Lá fora [na Universidade] eu fui formada pra isso: pra ensinar teoria musical em sala de aula. Isso é assassinato, nunca mais vão querer saber de música na vida (E 5, p. 65).

A escolha do repertório é algo particularmente problemático para esses professores:

O repertório é uma coisa muito complicada. Por exemplo, aquelas músicas que nós nos ocupávamos na Universidade, que pra mim, seriam interessantes em função da facilidade, pra começar, cânones e coisas, hoje em dia, dependendo da turma que tu pega, tu é ridicularizado, até. Então, por exemplo, lá no 2º grau [...] eu comecei com [...] músicas simples, por que eu expliquei pra eles “por que eu acho que pra vocês aprenderem tem que ser assim, assim, assado”. Eles acreditaram, assim, com um pé lá atrás, né. Mas eu tive que desistir no meio do caminho. Eu tive que ceder a eles, e cantar as músicas que eles cantam no rádio. Só que trabalhar em cima disso aí como, né? (E 7, p. 107).

[...] eu também tento que todos possam usufruir da música. Então uma canção que antes “ah, só pode cantar a duas vezes, só pode

cantar a três vozes”, [...] se cantar em uníssono bem trabalhado, bem bonito, experimentar, bem respirado, sabe, porque que tu não pode cantar? Mas eu não aprendi isso na Universidade. [...] é muito mais bonito tu cantar uma ciranda com as crianças do que tu tentar fazer mirabolâncias, que tu aprendeu na Universidade, que tu nunca vai conseguir reger aquelas músicas difíceis, que... Muitas vezes tu até faz, mas quando tu chega na escola tu desiste, sabe, de fazer (E 2, p. 21).

Estas falas reforçam as falhas apresentadas pelos professores anteriormente sobre como trabalhar com o repertório com os alunos nas salas de aula de uma escola da Educação Básica, onde o professor precisa desenvolver atividades em turmas formadas por indivíduos diferentes, provenientes de diversos contextos, com vivências e gostos musicais diferentes.

A experiência com atividades musicais é lembrada pelos professores como fundamental para sanar algumas das dificuldades enfrentadas em alguns espaços, principalmente nas atividades de regência de corais ou bandas. Estes professores utilizam-se das referências que têm de suas participações em grupos similares para a constituição da sua prática pedagógica nessas atividades:

[...] cada coral tem uma característica, por natureza, né. Mas é por aí, né. Quer dizer, tudo isso aí eu aprendi também comigo mesmo, cantando, como é que eu aprendi, como é que eu deixava de aprender, até que ponto era chato tal coisa, até que ponto não era, ou coisa parecida, né. [...] Então aí que vem a prática, a experiência da prática, né. A experiência que eu adquiri como aluno, como profissional, e depois aplicando isso (E 7, p. 106).

Para este outro professor, a experiência como cantor em coral também contribuiu muito, além da experiência na formação.

[...] a parte de coral, a gente trabalha bastante no curso, mas eu acredito assim, eu tive uma vivência de coral de três anos antes de entrar no curso, e cantava desde criança cantava bastante, então nesse sentido eu não me sinto tão mal preparado nessa questão (E 4, p. 38-39).

Porém, ele ressalta que no curso de Licenciatura em Música o trabalho vocal foi abordado de forma satisfatória, pelo menos para aqueles acadêmicos que

apresentaram interesse e procuraram participar das atividades corais que aconteciam durante o curso.

[...] a parte de canto na licenciatura eu acho que foi bastante... bem trabalhada, porque a gente cantou praticamente todo o tempo do curso. Ou se não cantou, pelo menos tinha oferta dessa área, do coral, as regências, então tudo foi... eu acho que essa questão do canto foi atendida bastante bem no curso (E 4, p. 39).

Este mesmo professor apresenta uma reflexão sobre a sua chegada na escola onde atua, e faz uma revisão das concepções sobre educação musical que construiu durante a formação universitária:

[...] a minha preocupação, antes de ser musical, tem que ser a questão humanística. Então eu antes de ser professor de música, eu tenho que ser professor. É nesse sentido que eu alicerço muito os meus objetivos. O que gera algumas coisas que de repente... Teoricamente falando, assim, quando eu tava no curso eu defendia algumas coisas que acabei deixando de lado um pouquinho nessa hora, principalmente a questão de trabalhar... questões não tão diretamente musicais, às vezes, e sim mais culturais, do que musicais especificamente. Coisas que, quando a gente tá no curso e tem uma visão... não tem uma visão prática da realidade, às vezes a gente ficaria assim em dúvida se isso estaria certo ou não de fazer. Então na realidade que eu atuo, eu acho que às vezes eu tenho que deixar de lado essas questões musicais, né, pedagógico-musical, pra me preocupar um pouquinho com o humanístico (E 4, p. 40-41).

A fala desse professor revela o choque com a realidade, caracterizado na 1ª fase da carreira docente (HUBERMAN, 1995), vivenciado por ele no momento da sua chegada na escola. A confrontação com a complexa realidade profissional da escola obrigou-o a distanciar-se dos ideais defendidos por ele mesmo enquanto acadêmico da licenciatura, para que pudesse efetivar a sua prática pedagógica. É um exemplo legítimo dos aspectos de sobrevivência e descoberta vividos simultaneamente na etapa inicial da carreira do professor. Essa experiência, vivida por esse professor, proporcionou a ele uma reflexão mais profunda da função do professor na Educação Básica:

Eu acredito que a gente tem um papel, principalmente pela questão da própria escola e do público que a gente atende, eu cheguei à conclusão que a gente tem um papel na educação ali, e eu acho que

eu não posso fugir disso, a questão de fazer uma... fazer com que os meus alunos pensem de uma forma um pouquinho diferente do que estão acostumados a pensar (E 4, p. 41-42).

Mais adiante, ele mesmo fala também da questão do choque com a realidade, sentido por ele ao chegar na escola:

[...] eu sou conhecido como perfeccionista nessa escola, mas eu acho que no papel de professor, eu acho que eu preciso e eu tento dar uma perspectiva para os alunos com quem eu trabalho. Seja essa perspectiva através de cobrança do trabalho bem feito, logo após dá o resultado, em muitos já... Faz dois anos que eu trabalho ali. No primeiro ano foi um choque tremendo, assim, foi muita discussão, muita polêmica com relação ao meu trabalho, mas que já no segundo ano, agora, já está dando muitos frutos, e bons frutos, assim, com relação à exigência que a gente prega e cobra nessa hora (E 4, p. 42).

Ele comenta uma das dificuldades encontradas no dia-a-dia em sala de aula, em que a sua exigência com a qualidade da produção artística de seus alunos não foi muito bem recebida. Segundo ele, esse fato pode estar relacionado à desvalorização das atividades artísticas no meio escolar. Porém, conta que insistiu com a sua preocupação com a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, e que valeu a pena a sua persistência, pois o seu trabalho começa a ser reconhecido e valorizado na escola.

É possível observar que a definição dos objetivos a serem alcançados nos espaços de atuação, bem como a seleção de conteúdos, repertório, atividades e estratégias a serem realizadas na atuação desses professores, estão fundamentadas em critérios constituídos, principalmente, a partir dos saberes experienciais desenvolvidos por esses professores no cotidiano da sua prática pedagógica. Quando falam da sua atuação nos espaços de prática de ensino de música, é possível perceber a valorização que os sujeitos dispensam aos saberes constituídos por eles próprios na experiência no decorrer da vivência cotidiana,

desenvolvida tanto como na posição de alunos, quanto na situação atual em que se encontram de professores de música.

CAPÍTULO VI

6 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA

6.1 Origem dos conhecimentos utilizados na atuação profissional

Para os professores entrevistados, os conhecimentos mobilizados para a definição dos critérios utilizados para definir o seu trabalho pedagógico-musical vêm de diversas fontes e são, de alguma forma, interiorizados pelos professores, fazendo uma discriminação “daquilo que serve” e “daquilo que não serve” para o seu contexto educacional, formando um conjunto de conhecimentos constituídos pelo próprio professor. Pode-se exemplificar essa afirmação com a fala de uma das professoras entrevistadas, que constitui a sua resposta para a pergunta relativa à quais conhecimentos orientam a fundamentação para a definição de critérios de escolha dos objetivos do seu trabalho, assim como a seleção de conteúdos, repertório e atividades que desenvolve em aula:

De tudo. Conhecimento não é só o que é lido, é o que é observado, o que é vivenciado, o que é trocado. Então são conhecimentos que vem desde lá de quando eu fiz o magistério, eu estudei em colégio de freira no magistério, teve um tipo de formação, né, não digo que tudo seja descartado, tem muita coisa que dá pra ser aproveitado, daquela época. Tem conhecimentos que eu troquei com colegas minhas, [...] pessoas bem atualizadas, que trabalhavam em Porto Alegre, que trabalhavam em vilas [...]. Muito do conhecimento trocado, né, vivenciado, que eu trabalhei como professora substituta dois anos, então entrei em tudo que é sério. Eu estudei num Conservatório, dei aula no Conservatório, tinha 18 anos, eu dei aula

bem novinha, eu já comecei a dar aula pra pequeno, médio, grande, adulto. Eu trabalhei com banda no Conservatório. Eu trabalhei com Município com 1º série, eu trabalhei... Nós tínhamos um coral com os guris da Zona Azul, nós montamos um coral. Eu trabalhei lá no Centro de Integração e Iniciação ao Trabalho, num projeto (E 1, p. 9-10).

Na fala desta professora, podemos observar como os conhecimentos que se originam de diversas fontes se misturam às experiências profissionais vividas e compõem uma rede de informações, criada pela professora, que contribuem na constituição da sua prática pedagógica. E essa rede de informações, é composta tanto por conhecimentos da formação universitária, transformados no que Tardif (2002) denomina de “estoques de informações tecnicamente disponíveis” (p. 34) e também adquirida em outros cursos durante ou depois da graduação, quanto por conhecimentos da experiência vivida nos espaços de atuação. Em uma perspectiva semelhante, Gauthier et al (1998) coloca que

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação de ensino (ibid., p. 28).

Esse reservatório de saberes a que se referem Gauthier et al, é composto pelos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica (ibid., p. 29), saberes estes que são necessários à efetivação da atividade educacional. Os professores entrevistados confirmam esta idéia freqüentemente em suas falas:

[Conhecimentos provenientes] da Universidade, dos cursos que a gente faz fora, essas coisas ajudam bastante. Pelo menos assim, de enxergar uma outra forma de ensinar. E... eu acho que o dia-a-dia, também, com os próprios alunos, quanta coisa a gente pega e aproveita deles (E 7, p. 108).

Nos depoimentos dos egressos observa-se facilmente a afirmação de Tardif (2002) sobre os saberes docentes serem plurais e heterogêneos. Como coloca o autor, o saber do professor provém de diversas fontes, pois em seu trabalho, o

professor se serve da sua cultura pessoal, que envolve aspectos da sua história de vida e da sua cultura escolar anterior, assim como se apóia em determinados conhecimentos disciplinares, além dos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na universidade. Também serve de base para a constituição dos saberes docentes dos professores os conhecimentos curriculares veiculados pelos programas escolares, o seu próprio saber ligado à experiência na prática em sala de aula, à experiência que troca com outros professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 262-263).

Apenas uma das professoras não cita a formação acadêmica quando questionada sobre as fontes dos conhecimentos que guiam a sua prática:

Jornal, muita conversa, pessoas ligadas, internet, muito livro, muito CD, muito disco. Pesquisa. De tudo que é fonte possível e imaginária. Então tem que estar sempre buscando, não tem como se basear num texto só, num livro só. [...] internet, porque eles já trazem páginas, o dia que tu resolver abrir as páginas de história da música, tem coisas maravilhosas [...]. Fotos, reproduções, tem tudo ali! A disposição, numa linguagem simples, e não aquela rebuscada dos livros, que tu lê um capítulo pra tirar um pedacinho, meia página (E 5, p. 70 -71).

Esta professora afirma que construiu a sua prática pedagógica baseada em muita pesquisa pessoal, buscando informações em diversas outras fontes além dos tradicionais livros estudados durante a graduação, que na sua opinião pouco contribuem no seu trabalho em sala de aula na escola onde atua, para o ensino de música para adolescentes.

Na fala dos professores, percebe-se que os critérios de seleção de objetivos, atividades, estratégias, conteúdos e repertório, estão estreitamente relacionados aos saberes experienciais desenvolvidos por eles mesmos. Tardif (2002) explica o fato de os saberes experienciais estarem no fundamento da prática concreta do professor, no cotidiano do seu trabalho. Vale lembrar que, na definição do autor, os saberes experienciais são aqueles constantemente atualizados, adquiridos e

necessários no âmbito da profissão docente (ibid., p. 48). Na análise do autor, esses saberes não são adquiridos nas instituições de formação e nem nos currículos, e também não são sistematizados em doutrinas ou teorias, apesar de se utilizarem dos conhecimentos provenientes dessas instâncias e diversas outras fontes para a sua constituição.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com que se deparam os técnicos e tecnólogos (TARDIF, 2002, p. 49).

Na atuação do professor é diferente. Os saberes experienciais desenvolvidos pelos professores são saberes práticos, pois a partir deles o professor compreende e orienta a sua atuação, buscando a solução para os problemas cotidianos.

No exercício cotidiano da sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

É interessante observar que quase todos os professores entrevistados consideram os conhecimentos provenientes de diferentes fontes, como os conhecimentos universitários e os conhecimentos da prática baseados na experiência vivida com igual importância para a determinação do seu trabalho.

Na verdade é um resumo de tudo. Eu sempre achei, sou dessa opinião, que a gente faz na prática o que a gente aprendeu um dia, o que vivenciou, seja em qualquer ambiente (E 4, p. 51).

Podemos perceber nas falas dos sujeitos, a consciência da pluralidade dos saberes que orientam a sua prática, porém, constata-se que os saberes experienciais adquirem um sentido significativo para esses professores na constituição da sua prática pedagógica.

Eu acho assim: das mais diversas fontes. O que eu alicerço o meu trabalho é das mais diversas fontes. Então, primeiro, o que a gente

aprendeu no curso. Mas aí vem coisa desde a minha infância, desde coisas que eu enxergava quando era criança, coisas que eu vivenciei quando eu era criança... Experiências que eu tive, sei lá, na 6ª série, por exemplo, o trabalho com a métrica, a poesia, são coisas que eu me lembro da 6ª série... Experiências da minha adolescência, assim. Tipo, coisas que eu gostava, que eu não gostava que os professores fizessem ou falassem em sala de aula, as coisas que eu aprendi em coral, em banda de baile, tocando em grupos, em orquestra, nos grupos instrumentais do curso de licenciatura, nas aulas de regência, nas aulas de... enfim, tudo o que teve assim. [...] os cursos, seminários, as oficinas que eu participei, o dia-a-dia, as coisas que a gente vê na TV, as coisas que a gente escuta no rádio, as coisas que a gente escuta nas músicas, vendo as letras de músicas, as coisas que... enfim, lê nos livros, tudo. (E 4, p. 51).

Aqui aparece novamente a questão das referências de como ser professor e como ensinar, adquiridas na experiência vivida como aluno, que eventualmente aparecem nas falas dos professores como um elemento constitutivo da sua prática pedagógica. Como afirma Tardif (2000), uma parte considerável do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar vem da sua história de vida e, sobretudo, da sua experiência escolar. O professor é um sujeito que viu-se inserido no seu espaço de trabalho durante cerca de 16 anos antes de iniciar a sua carreira docente. De acordo com o autor,

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (ibid., p. 13).

Este mesmo professor aborda ainda a questão da flexibilidade do planejamento, visto que situações inesperadas podem ocorrer em sala de aula, induzindo o professor a mudar de estratégias, obrigando-o a mobilizar outros conhecimentos para desenvolver uma atividade não planejada ou resolver algum problema:

Acho que tudo entra em formação do conteúdo, em formação da minha aula na hora de pensar alguma coisa, e mais na hora de trabalhar na prática do que pensar. De repente você pensa baseado em algum enfoque específico. Mas na hora de trabalhar na prática

você busca de tudo, todos os recursos possíveis pra trabalhar (E 4, p. 51).

De acordo com Beineke (2000), algumas vezes um fator surpresa pode interferir em atividades que são realizadas pelo professor rotineiramente de forma mecânica, induzindo o professor a responder à determinada situação mediante uma reflexão na ação. Esta reflexão na ação reorganiza a situação no mesmo momento em que a ação está sendo executada, podendo fundir-se com a própria ação em um único processo (ibid., p. 32)

Em seu estudo sobre o conhecimento prático do professor de música, a autora afirma que

A prática em sala de aula caracteriza-se pelo seu dinamismo e complexidade. Por isso, além das orientações pessoais e sociais, as ações do professor também são orientadas pelas situações únicas que surgem no decorrer da aula, gerando necessidades práticas específicas (BEINEKE, 2000, p. 153).

Estas orientações situacionais verificadas nas ações docentes, revelam-se através do que as professoras de música investigadas pela autora chamam de “jogo de cintura”, ou “improvisos”, ou ainda uma “presença de espírito” (ibid., p. 153-154), necessários no momento da ação pedagógica para possibilitar tomadas de decisões no momento de lidar com alguma situação inesperada.

Retomando a questão da construção do saber experiencial, é fundamental destacar que os conhecimentos que se originam no cotidiano do trabalho pedagógico-musical desenvolvido nos espaços de atuação dos professores de música englobam tanto a experiência vivida pelos próprios professores, como também a experiência vivida por outros, e a eles repassada e revivenciada em um outro contexto, e, portanto, revalidada.

Na fala de outra professora evidencia-se, também, essa importância da troca de experiências com outros profissionais da área na constituição de um saber experiencial coletivo.

É, os cursos que a gente faz fora ajudam a gente bastante. E quando a gente vai pra esses cursos a gente conversa muito com os professores dos outros lugares. E também, eu tenho certeza que a faculdade me ajuda. Me ajudou assim, sabe, a definir alguma coisa. Por que... talvez a minha necessidade de ter... de ter faltado essa parte na faculdade, me obrigou a ver e tentar a achar alguma coisa pra que não desse o vazio que eu tinha em relação a crianças, né. Então os cursos, colegas, isso ajudava (E 6, p. 91).

Para esse outro professor, a troca de experiências, no caso de uma instituição complexa como a escola da Educação Básica, envolve também professores de outras áreas de conhecimento. Nas escolas, os professores costumam relatar experiências bem sucedidas com as suas turmas, fornecendo informações que podem auxiliar na prática pedagógica de seus colegas, mesmo que não sejam profissionais da mesma área de conhecimento. Esta troca de conhecimentos efetiva-se nas “dicas” que os professores dão uns aos outros sobre estratégias para realizar determinadas atividades, sobre como avaliar determinado conteúdo ou sobre como resolver problemas de comportamento dos alunos em sala de aula, entre outras orientações. Também costumam contar aos colegas experiências realizadas em sala de aula que não deram certo, aconselhando-os a optar por outras estratégias. Através da troca de experiências, o corpo docente de uma determinada escola vai, gradualmente, construindo um conjunto de saberes experienciais de caráter coletivo.

E uma coisa bastante interessante que tem me ajudado é a questão das reuniões periódicas na escola, né, dos professores da escola, pra discutir sobre os assuntos da escola, sobre os assuntos pedagógicos da escola, sobre os temas que estão sendo trabalhados, temas geradores ou temas específicos de cada disciplina, os conteúdos que estão sendo trabalhados, de que forma estão sendo trabalhados e tudo o mais. E também, uma coisa que tá sendo muito interessante pra mim que é um fato, digamos, curioso, porque é diferente do que aconteceria se eu fosse dar aula aqui em Santa Maria. Eu tô dando aula numa outra cidade, então eu preciso me deslocar até lá. Então às vezes eu encontro os meus colegas

professores no ônibus, que vão daqui, almoçamos juntos lá, na escola, fazemos comida lá, e sempre tem o assunto da escola no meio (E 4, p. 51-52).

Segundo esse professor, a troca realizada entre professores de outras disciplinas da escola, principalmente professores que residem em Santa Maria, com quem convive em alguns momentos a mais do que as convencionais reuniões periódicas da escola, tem contribuído para a sua compreensão das relações que se estabelecem na instituição entre os professores e entre alunos e professores.

Então isso acaba... [proporcionando] uma troca muito grande e boa, porque, você acaba conhecendo o aluno que, de repente numa outra aula, que... o aluno que tá muito bem na tua aula, de repente não tá bem na outra aula, não se interessa, ou vice-versa. Então acaba acontecendo essa troca “ah, mas porque que tá funcionando na tua aula, porque que não tá...”, então essas coisas acabam enriquecendo o trabalho e ajudando a elaborar o trabalho, assim, dando uma perspectiva “ah, se eu fizer assim, tal coisa não vai funcionar, se eu fizer assado, vai acontecer isso”. Então dando uma perspectiva maior no resultado do trabalho (E 4, p. 52).

Esta partilha de experiências é intensificada na relação que se estabelece entre os novos professores com aqueles professores mais experientes, que já estão em outras fases da carreira docente e num processo de construção de saberes experienciais há mais tempo. Os “conselhos”, ou “orientações” fornecidos pelos professores mais velhos são respeitados e muitas vezes incorporados pelos professores mais novos, constituindo, assim, um saber experiencial de caráter coletivo, e não mais individual, uma vez que esse saber foi socializado.

A troca de experiências entre professores de uma mesma área ou até de áreas de conhecimentos diferentes é abordada por Tardif (2002) no estudo sobre a constituição dos saberes experienciais. O autor afirma que os saberes adquiridos na experiência não possuem apenas um caráter individual, já que ele também se constrói no coletivo a partir das trocas que os professores realizam naturalmente no dia-a-dia do convívio mútuo. Tardif (2002) afirma que o professor raramente atua

sozinho, pois ele se encontra em interação constante com outras pessoas, começando pelos próprios alunos. Dessa forma, a atividade docente se realiza concretamente numa rede de interações com os outros, o que exige do professor o desenvolvimento de uma capacidade de interagir. Essa capacidade gera certezas particulares, inclusive a certeza da sua capacidade de ensinar e atingir um bom desempenho na prática da profissão (Tardif, 2002, p. 50). Essas certezas são adquiridas através da interação que ocorre num meio social por excelência, a escola, onde os professores estão em um constante processo de descoberta e adaptação.

[...] as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas). Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar a sua integração (ibid., p. 50).

Portanto, os saberes experienciais possuem, de acordo com o autor, três objetos: a) as relações e interações estabelecidas entre os professores que atuam num mesmo espaço; b) as obrigações e as normas às quais deve submeter o seu trabalho; e c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. “Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais do que as condições da profissão” (ibid., 50).

Sacristán (1995) também analisa a questão da interação social que ocorre nos espaços educativos, influenciando a efetivação do ensino. Para o autor, o ensino é uma prática social, uma vez que se concretiza na interação entre professores e alunos e, além disso, estes refletem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem. Portanto, a atuação pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nos diversos aspectos da sua vida, e os saberes da experiência, “[...] cuja essência se centra no ‘saber-fazer’ dos professores”

(SACRISTÁN, 1995, p. 78), são saberes acumulados através da prática pessoal e coletiva.

As falas dos egressos confirmam a afirmação de Tardif (2002) sobre os saberes docentes constituírem-se de saberes ou conhecimentos provenientes de diversas fontes, caracterizando-se, assim, pela pluralidade. Nos depoimentos dos sujeitos, também é possível detectar o processo de construção individual e social dos saberes experienciais, discutidos por Tardif (2002) e Sacristán (1995).

6.2 Contribuições dos conhecimentos adquiridos na formação universitária e dos conhecimentos adquiridos na experiência para a constituição da prática pedagógica

Foi solicitado aos professores entrevistados que falassem sobre as contribuições dos conhecimentos que foram adquiridos na formação acadêmica, assim como as contribuições dos conhecimentos adquiridos na experiência vivida para a constituição das suas práticas pedagógicas. Percebe-se, na fala da maioria dos professores, que a fundamentação do seu trabalho apóia-se tanto em conhecimentos profissionais, adquiridos nos cursos de licenciatura que freqüentaram quanto em conhecimentos elaborados na prática de ensino de música, com base na experiência vivida por eles mesmos e por outros professores. Apenas uma das professoras entrevistadas afirma que a Universidade pouco contribuiu para a sua carreira docente. Ela fala que “[...] *daquele curso que eu fiz [...] pouca coisa foi aproveitada*” (E 5, p. 71). Sua maior queixa consiste em que, durante o curso, como

os aspectos musicais eram os mais enfocados, foram realizadas muitas atividades de práticas musicais, porém desprovidas de conexões com a realidade escolar. Pode-se recordar aqui aquela discussão sobre o curso de licenciatura na área musical se caracterizar por ser um “bacharelado diminuído”, onde há uma preocupação maior com a formação musical, apesar dos conhecimentos musicais, principalmente no que se referem à aquisição de habilidades musicais em um instrumento, não serem trabalhados de forma tão profunda como no bacharelado. E a formação pedagógica e músico-pedagógica fica em segundo plano, aparecendo de forma um pouco mais consistente somente no fim do curso, contribuindo para aquele sentimento apontado, inclusive por essa professora em questão, de que o acadêmico de licenciatura só dá-se conta de que será um professor no final do curso, mais precisamente quando deve realizar o estágio. Dessa forma, ela questiona como vai desenvolver alguma atividade musical nos moldes vivenciados por ela durante o curso nas disciplinas de práticas instrumentais se a escola encontra diversos problemas para a realização de um trabalho em educação musical, entre eles a falta de recursos materiais necessários, como instrumentos musicais, e a inexistência de uma continuidade do ensino de música na Educação Básica. Para essa professora, o curso nem sequer colocou em discussão a realidade da educação musical escolar no Brasil, quanto mais buscou discutir alternativas que pudessem viabilizar o ensino da música nas escolas brasileiras. Esta foi uma tarefa, segundo essa professora, que precisou ser realizada por ela, individualmente. Quando questionada sobre a contribuição da sua experiência vivida para a constituição da sua prática pedagógica, ela responde: *“Tudo! Tudo! [...] eu trabalhei muito pra chegar onde eu tô, são 20 anos de trabalho, de pesquisa, de aprimoramento”* (E 5, p. 72-73).

Entre as principais contribuições dos conhecimentos acadêmicos, citadas pelos professores entrevistados, está a formação musical, mesmo reconhecendo que esta tenha deixado lacunas.

[...] toda a parte prática instrumental... A formação musical, conjunto, isso tudo me ajudou bastante (E 7, p. 109).

[...] a parte específica. Entendeu? É a linguagem [musical] (E 2, p. 27).

Do curso foi isso. E eu precisava. Precisava muito, muito desse conhecimento mesmo. Musical, sabe. Acho que se eu não tivesse isso, eu teria estacionado (E 6, p. 91).

E a experiência foi fundamental para esses professores no que se refere à sua atividade de ensino de música. Quando questionados sobre a contribuição da experiência vivida, suas falas estão relacionadas às suas atividades pedagógicas, cujo aperfeiçoamento deu-se através da prática exercida no dia-a-dia:

Ah, foram todos... hã... pedagogicamente musical, de formação continuada, de perfil, de outras concepções da música. Eu sou um filhote da Universidade de um tempo que era pra ter sido uma polivalente [...]. E... não sei, até hoje... será que fui eu que construí isso na minha cabeça, de dizer que eu não queria ser polivalente, e porque eu não queria ser polivalente? Será que era tão ruim assim? E agora me vem a interdisciplinaridade, temas transversais, e que me obrigam a ver a música de um outro modo, mas eu te juro que não é do mesmo modo polivalente. É de uma outra forma (E 2, p. 28).

Outros professores colocam que o conhecimento construído na experiência é de grande importância, porém, ressaltam que a constituição da sua prática pedagógico-musical está fundamentada na relação que se faz entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais:

É, eu acho que é enorme [a contribuição dos conhecimentos adquiridos na experiência]. Por exemplo, na banda aqui, o que eu aprendi com a exigência da característica da banda, eu acho que é enorme. E claro, se eu não tivesse aquela base lá [dos conhecimentos acadêmicos], não saberia o que, de onde eu me agarrar pra estudar. Por exemplo, pra adaptar, saber fazer um arranjo, por mais fraco que tenha sido lá [na Universidade], isso já me deu uma boa base (E 7, p. 109).

[...] eu acho que eu saí com uma formação teórica muito boa, essa questão teórica eu acho que tá me dando muito alicerce pra fazer esse trabalho. E a prática, claro, eu fui atrás, eu busquei a prática assim pra compensar esse lado que talvez no tempo da licenciatura eu não tivesse dado tanta ênfase, ou talvez tivesse faltado oportunidades no curso... Mas eu acho que eu fui atrás e muita coisa eu consegui trabalhar. [...] [Os conhecimentos da experiência] eu acho que são fundamentais, também, tanto quanto os aprendidos na academia. Porque, como eu falei antes, na Universidade são quatro anos. Você consegue o conteúdo teórico, você consegue atingir grande parte das metas teóricas. Mas o conteúdo prático você... Quatro anos é pouco. Então, digamos, nas conversas que eu tenho com os outros professores, tem professores que há 20 anos estão na profissão, mas que às vezes se encontram numa situação que não sabem o que fazer. Professores de outras disciplinas que eu conversei na escola. Então, eu acho que assim, a vivência prática é toda a nossa vida. E isso tudo entra muito forte. Então você busca experiências das mais diversas (E 4, p. 52-53).

Esse professor afirma que uma das grandes contribuições da formação universitária para o seu trabalho, além da fundamentação teórica, está na experiência com pesquisa acadêmica, assim como o desenvolvimento da concepção de que é sempre necessário buscar mais, quando se refere a conhecimentos.

Eu acho que... bastante a questão da pesquisa... e o conhecimento inacabado, a questão de você estar o tempo todo buscando alguma coisa mas que quando você chega perto, essa coisa pode estar se distanciando mais (E 4, p. 52).

Esta outra professora resume de forma bastante clara essa idéia da articulação que deve existir entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e os conhecimentos desenvolvidos com base na experiência vivida, presente na fala de alguns dos professores:

Acho que tudo o que eu tenho é graças à minha formação universitária e do magistério lá da vida! E sem o Conservatório de Música, jamais eu teria a prática agora. Porque a formação adquirida é a maturidade adquirida com a prática, né. [...] É que assim, a teoria sem a prática não vale nada, e a prática sem a teoria também não vale nada. Uma completa a outra, sabe. Tudo o que eu tenho, assim, que eu tenho consciência e que eu tenha... É, firmeza pra passar, foram conhecimentos adquiridos com a minha prática. Eu tenho a minha formação, mas se não fosse a minha prática eu não teria essa certeza, né, de estar passando adiante o que eu aprendi (E 1, p. 10).

Neste momento, é possível realizar uma análise de como os professores se relacionam com os saberes docentes na sua profissão.

Segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares são, de fato, incorporados efetivamente à prática docente, porém, não são produzidos ou legitimados por ela.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (ibid., p. 40).

Tardif (2002) analisa mais profundamente essa relação problemática entre professores e saberes. De acordo com o autor, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores transmitem não são seus saberes, pois provém de outras circunstâncias. Não são os docentes os responsáveis pela definição e seleção dos saberes transmitidos na escola e na universidade e nem pela transformação desses saberes em programas, matérias e disciplinas. Desta forma, segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares e curriculares transmitidos pelos professores estão em uma posição de exterioridade em relação à prática docente. São saberes que surgem como produtos já consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, sendo os professores comparados, nessa perspectiva, a técnicos e executores com a função de transmitir esses saberes.

O autor acrescenta que o professor também não controla a definição e seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores, estabelecendo, também neste caso, uma relação de exterioridade com os saberes da formação profissional. São as universidades que assumem o papel de produzir e legitimar os saberes científicos e pedagógicos que devem ser apropriados pelos professores na sua formação. “[...] Essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional,

associando-a a ‘pedagogia e as teorias abstratas dos formadores universitários’” (TARDIF, 2002, p. 41).

A análise de Tardif (2002) sobre a relação dos professores com seus próprios saberes nos ajuda a compreender porque os professores de música entrevistados consideram os saberes adquiridos na experiência como os mais determinantes na sua atuação como educadores musicais. Na impossibilidade de definir e controlar os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, o professor constrói saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. São os saberes experienciais ou saberes práticos (TARDIF, 2002, p. 48). São saberes caracterizados por se originarem da prática docente cotidiana em confronto com as reais condições da profissão, e por serem validados por essa prática.

Nóvoa (1998) faz uma constatação que ilustra o fato de os professores serem também produtores de saberes, auxiliando na compreensão da constituição dos saberes experienciais:

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (ibid., p. 31).

Os saberes experienciais não provêm das instituições de formação, nem das instituições escolares e nem dos currículos. Como afirma Tardif (2002),

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (ibid., p. 49).

É importante reafirmar que os saberes experienciais não se constroem apenas na dimensão individual, já que as experiências dos docentes são compartilhadas, constituindo num conjunto de saberes produzidos pela experiência

coletiva dos professores. Este conjunto de saberes vai se consolidando no relacionamento colaborativo entre os docentes, principalmente entre professores em início de carreira e professores mais experientes, quando trocam informações ou dividem uns com os outros os saberes práticos adquiridos no decorrer da sua experiência profissional. E, como vimos anteriormente, no desenvolvimento da carreira docente através das fases ou ciclos que os professores vivenciam nesse processo (HUBERMAN, 1995), o conjunto de saberes docentes parece consolidar-se de maneira mais articulada na medida em que o tempo vai passando.

De acordo com Tardif (2002), são os saberes experienciais que permitem aos professores distanciarem-se dos outros saberes, adquiridos fora dessa prática, já que é a partir deles que os professores julgam a sua formação acadêmica. Pode-se perceber isso no discurso dos professores de música entrevistados. Partindo das suas experiências particulares no decorrer da sua prática pedagógica, esses professores desenvolveram parâmetros e critérios que possibilitam a sua avaliação dos cursos de formação de professores de música que fizeram.

Mas, é importante destacar, os professores não rejeitam totalmente os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares. Com os dados levantados na narrativa, pode-se perceber que eles realmente os incorporam à sua prática. Na fala dos professores entrevistados pode-se perceber claramente que os conhecimentos adquiridos na formação universitária são considerados como sendo importantes para realização da sua prática de ensino de música. Porém, incorporam esses conhecimentos retraduzindo-os e adaptando-os às necessidades da profissão. Os saberes adquiridos na experiência vivida pelos docentes agem, de certa forma, como um filtro, onde saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional são avaliados e aqueles aspectos que não têm aplicação na sua

realidade são eliminados e o que pode ser útil e aplicável é conservado (SANTOS, 2002, p. 99). Por esse motivo é que os saberes da experiência são mais valorizados pelo professor. Esses saberes são seus, ninguém os produziu para o professor, pois são construídos por ele próprio a partir da sua vivência, através de suas necessidades e conquistas nas diversas situações cotidianas na sala de aula.

Segundo Sacristán (1995), cada tarefa do professor exige conhecimentos específicos, sendo que é diferente o grau de apoio e a influência do componente pessoal face à contribuição do fundamento científico (ibid., p. 78). O autor afirma que para cada função exercida pelo professor se estabelece uma forma específica de relacionar conhecimento e ação.

O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico (SACRISTÁN, 1995, p. 78).

O autor destaca que não pretende alimentar o sentimento, comum entre professores, de que a teoria é irrelevante, e sim de recusar uma linearidade entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Para os professores entrevistados, tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em outros cursos e na formação continuada, como aqueles saberes desenvolvidos a partir da experiência vivenciada no contexto prático, tanto individual quanto coletiva, são fundamentais para a constituição da sua prática pedagógica.

6.3 Relações estabelecidas entre a formação acadêmica e as necessidades da educação musical nos espaços onde atuam os professores entrevistados

Os professores entrevistados apontam várias incoerências na relação entre formação e atuação profissional durante a entrevista, baseados na experiência vivida nos espaços onde atuam. Mesmo assim, ressaltam que a formação acadêmica foi muito importante nas suas vidas profissionais, e que sem os conhecimentos universitários, ou a “teoria”, como muitos deles denominam os conhecimentos adquiridos na universidade, sua prática pedagógica não seria a mesma, por mais que a experiência tenha também um papel fundamental na realização de suas atividades de educação musical nos mais diversos espaços.

Os professores apontam várias falhas nos cursos de licenciatura na área musical que fizeram e identificam em que aspectos esses cursos se distanciam da realidade dos espaços de atuação, porém também reconhecem em que sentido a formação acadêmica vem dando subsídios para a realização do seu trabalho.

[...] faltou muita coisa pra nós. Faltou, faltou, faltou, por que são dois anos... praticamente dois anos que a gente teve, que foram pinceladas. Se nós tivéssemos mais, eu tenho certeza que a gente seria melhor. Então dentro daquele... do pouco que teve, por que o curso não oferecia tanto por ser Educação Artística, a gente até que tá se esforçando muito! [...] Mas eu acho assim, que pra todos nós valeu. Eu acho que se nós não tivéssemos ido pra faculdade, cada um de nós teria a sua deficiência naquilo ali. Isso eu vejo. Valeu. Valeu, ela [a formação acadêmica] ajudou. [...] E também o incentivo, [...] todos os nossos professores incentivavam a gente a pegar na nossa área, bastante. Então eu via isso, a gente tinha bastante apoio (E 6, p. 94).

[...] se eu fosse pegar o meu curso, e fosse trabalhar agora, ih, faltaria muita coisa...que eu não tive pra realidade. Mas eu acho que agora esse pessoal que pegou esse currículo mais atual, eu acho que tá suprindo mais as necessidades. Só que eu acho que falta esse pessoal sair pra ir nas escolas ver como é que funciona no dia-a-dia. O que que é segurar uma turma com 27 alunos pulando, de 1ª e 2ª série, né, o que que é pegar adolescente cansado de noite de

trabalhar, entende? Ver quais são os reais interesses deles. E tu estudar e tu ir dar aula numa escola de música também é uma coisa, o aluno tá ali porque quer aprender. É uma outra coisa. Agora tu ir pra escola é um outro trabalho, é completamente diferente. Tu ir pra escola trabalhar com aula de música é uma coisa, tu ir pra escola trabalhar com educação artística é outra coisa, tu ir pra escola formar um coral é outra coisa, tu ir pra uma escola que tenha banda é outra coisa, e tu ir pra uma escola trabalhar com instrumento é uma outra coisa. São tudo áreas diferentes (E 1, p. 11-12).

Essa última professora faz uma reflexão sobre as várias possibilidades de atividades para atuação do professor em um mesmo espaço, no caso a escola. O espaço escolar caracteriza-se por ser um espaço complexo, composto de múltiplas possibilidades de desenvolvimento profissional, em que o professor de música chega e de repente adquire a responsabilidade de assumir a condução de grupos tão diversos quanto corais, bandas, oficinas de instrumentos ou ensino de música para diversas turmas, de Ensino Fundamental e Médio, em sala de aula. Porém segundo a professora em questão, o curso não prepara o egresso para assumir tal responsabilidade.

Oliveira (1999) fala sobre a necessidade de implementar nos cursos superiores de música uma formação ampla que garanta aos egressos um maior leque de possibilidades profissionais nos múltiplos espaços de atuação profissional. Uma formação que permita que o aluno se desenvolva para o trabalho de maneira que adquira “consciência teórica para interferir na prática profissional de forma relevante e eficiente, além de lhe dar as necessárias ferramentas para apropriar-se dos saberes que lhe serão essenciais” (OLIVEIRA, 1999, p. 33).

De acordo com a autora, é necessário que pesquisas sobre os problemas decorrentes da “falta de capacitação para uma interferência institucional mais eficiente” (ibid., p. 23), não só em escolas como em outros espaços de atuação do educador musical e do músico, como orquestras, bandas, corais, entre outros, sejam

abordadas com mais atenção por pesquisadores e associações. Considerando as orientações da LDB 9394/96, que determina a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, o momento atual é, segundo Oliveira, propício para uma reavaliação de currículos e programas em todos os níveis de ensino, assim como uma revisão da produção brasileira atualizada na área de música e na área da educação, para que possam ser tomadas como referência na construção de propostas curriculares concretas, viáveis e relacionadas aos vários contextos sócio-culturais do Brasil.

Por outro lado, a professora que afirmou que o curso não prepara o professor para a atuação nos diversos espaços acredita que a responsabilidade não é apenas da Universidade, por uma questão operacional, de tempo:

O meu [curso] [...], não dava subsídios pra trabalhar com todas essas áreas aí. Tudo não. Dava algumas possibilidades. Mas também ele te dá possibilidades e daí tá do professor também buscar, né. Porque ele te dá possibilidades, ele não pode te dar tudo, por que não pode ficar 10 anos no curso de música. Então cabe ao professor também buscar (E 1, p. 12).

Este outro professor explica o que, para ele, na formação acadêmica estava desvinculado da realidade dos espaços de atuação:

[...] eu sinto na prática uma questão que muitas vezes a gente colocava nas discussões na própria Universidade, a questão da origem do material que a gente estuda. A gente estuda muitas coisas, textos, que falam em uma realidade de [...] países desenvolvidos. Inglaterra, Estados Unidos, Canadá [...]. Tem muitas pesquisas, coisas práticas que aconteceram e que a gente estuda desses lugares. Que às vezes, na hora da prática mesmo, nossa, num país em desenvolvimento. [...] Às vezes até se perde o rumo, porque você espera um tipo de reação, mas por ser uma cultura totalmente diferente, a clientela que você tá trabalhando, a reação não é essa. [...] não tô dizendo que não seja importante, é muito importante todo esse conhecimento, essas teorias de desenvolvimento, e de aprendizagem, é tudo muito importante. Só que as questões práticas disso acontecer são um pouquinho diferentes, e aí é que tá o interessante. Você se dá conta disso, que é diferente. [...] a reação é diferente. A realidade é diferente no sentido da prática. Na hora de acontecer a prática, vai ser diferente (E 4, p. 53-54).

Esse professor coloca que o acadêmico de licenciatura desenvolve uma expectativa durante o curso com relação às respostas ou reações de seus futuros alunos, e que quando chega nos espaços de atuação, essa expectativa pode não ser correspondida.

A constatação desse professor é semelhante à análise de Fuks (1994) sobre o problema das “metodologias importadas” (ibid., p. 170), geralmente distantes da realidade escolar onde os professores atuam, que são estudadas nas licenciaturas em música no Brasil.

Essa situação agrava-se no espaço da escola, em que o educador musical encontra uma série de outras barreiras e desafios a enfrentar, em função da pouca valorização da área artística na formação dos alunos. Esse professor relata situações que ele está enfrentando na escola onde atua, que ilustram bem esse fato:

O grande problema, pra mim está sendo eu trabalhar [...] com alguns alunos que não estão a fim de trabalhar aquilo que você está propondo. Aliás, alguns alunos que não estão afim de trabalhar nada! Esse é um grande problema [...] da questão do conhecimento prático em turma regular. [...] Você trabalhar com coral, com projeto na escola, funciona. Sempre vai funcionar porque quem tá ali, tá a fim de trabalhar. Agora você trabalhar com gente que não tá a fim de trabalhar, aí a coisa complica. Você tem que fazer um malabarismo enorme pra não entrar em conflito, visando a questão da qualidade, né, na hora de trabalhar, não entrar em conflito direto com esse aluno, e tentar buscar ele pra ele participar da tua aula (E 4, p. 54).

O dilema desse professor consiste em que, muitas vezes, para que possa realizar o seu trabalho, ele sente a necessidade de abandonar idéias, conceitos, e valores construídos na formação acadêmica sobre o que seria “correto” ou não para se fazer em uma sala de aula.

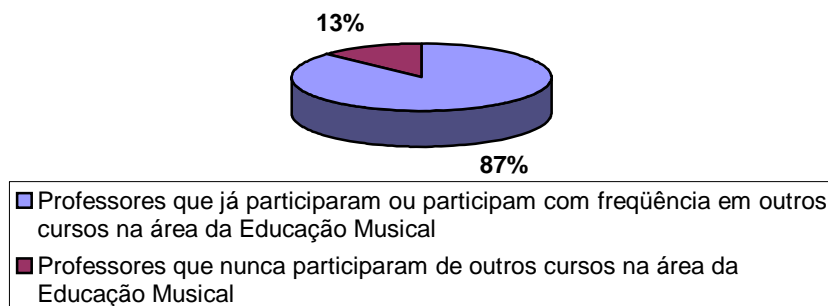
Então tem que se buscar trabalhar com todos. Às vezes você acaba voltando pra um trabalho, até de repente, pra uma coisa que não gostaria de acordo com o que, às vezes se diz, com o correto, e trabalhar alguma coisa fora, algumas coisas até bastante criticadas e questionadas, mas pra [...] atender os alunos, pra você conseguir fazer a parte, atingir aquele aluno, pra que ele trabalhe. Então, enfim, o aluno está ali pra estudar, o professor tem que achar um jeito de fazer com que o aluno estude, né. Ou alguns não estão a fim

de estudar. O professor tem que achar uma maneira dele conseguir ficar a fim. Então, nesse sentido é bastante desgastante até a atividade, o trabalho, mas eu acho que compensa (E 4, p. 55).

Porém, esse professor acredita que, mesmo assim, as contribuições da universidade, nesse sentido, são grandes, uma vez que afirma que lá ele desenvolveu também a concepção de que o conhecimento nunca está acabado ou pronto, e a pesquisa pode contribuir muito para a superação dessas dificuldades encontradas no dia-a-dia devido às surpresas que os espaços de atuação na educação musical prepara aos egressos dos cursos de licenciatura na área musical.

[...] mas eu acho que a própria fundamentação teórica que a gente teve [na licenciatura] nos dá possibilidades, e as pesquisas que a gente fez, a participação em projetos, nos dá uma visão que a gente não pode esperar um resultado específico e simplesmente ficar frustrado porque não aconteceu aquilo. A gente tem que, como existe um próprio método de pesquisa, tem que testar alternativas, tem que ir atrás buscando, como eu falei lá, anteriormente, tem coisa que funciona em sala de aula numa turma regular, tem coisa que não funciona, né (E 4, p. 54).

Alguns dos sujeitos apontam, ainda, que para sanar as dificuldades que encontraram na sua prática pedagógico-musical, devido às lacunas deixadas na formação inicial, recorrem à formação continuada, através de cursos, oficinas, seminários, buscando sempre dentro daquilo que consideram ser importante para a sua atuação. Nos próximos gráficos (n^{os} 17, 18 e 19), podemos observar as contribuições da participação em cursos na área da educação musical para a prática pedagógica dos sujeitos, realizados após a graduação:

Gráfico 17:**Participação em outros cursos na área da educação musical**

A maioria dos cursos freqüentados pelos egressos são eventos organizados principalmente por Instituições de Ensino Superior, em especial a UFSM, seguido dos eventos realizados pelo Estado do Rio Grande do Sul, pela Prefeitura Municipal de Santa Maria e pela ABEM. Os trabalhos desenvolvidos nesses cursos são avaliados de forma positiva pelos egressos que deles participaram, contribuindo em vários aspectos para as atividades profissionais desses professores, como o planejamento de atividade para as aulas, a fundamentação teórica do trabalho profissional, a seleção de repertório e conteúdos musicais a serem desenvolvidos em aula, e a aprendizagem de novas estratégias de ensino de música. Podemos confirmar estas constatações com base nos gráficos nº 18 e nº 19, construídos a partir de dados coletados nos questionários:

Gráfico 18:

Relevância das atividades desenvolvidas em outros cursos para a prática de ensino de música dos sujeitos

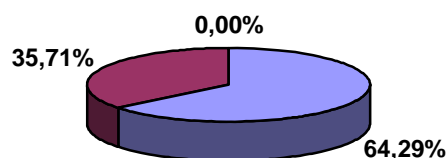
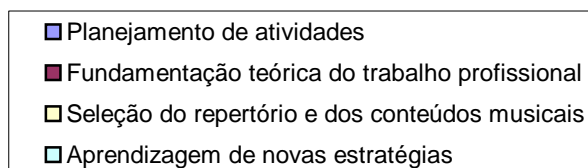
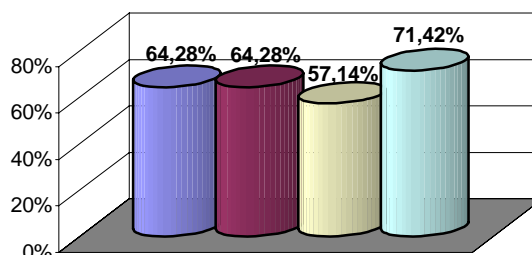


Gráfico 19*:

Contribuição das atividades realizadas em outros cursos



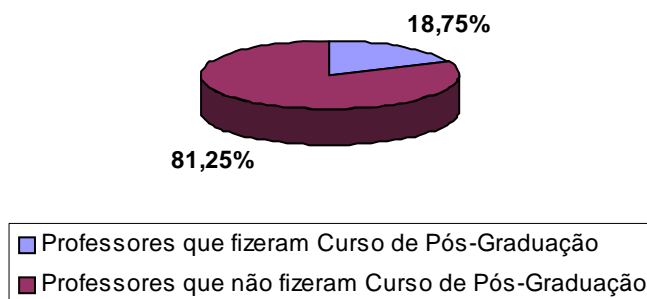
*Gráfico de respostas múltiplas

Porém, o problema de provocar mudanças na sua prática pedagógica, de acordo com os novos aprendizados adquiridos nos cursos de formação continuada, também é lembrado pelos professores, já que as condições dos espaços de atuação para a efetivação de transformações não são muito favoráveis, freqüentemente.

Tu tem que ter uma formação acadêmica, tu tem que ir mais a fundo, tu tem que saber as coisas, sabe. [...] Tu tem que saber explicar uma música, tu tem que saber o porque das coisas. [...] Eu acho importante a formação acadêmica. O difícil é assim, depois que tu termina a formação acadêmica tu ter um espaço para ti poder continuar se reciclando. Isso eu acho a parte mais difícil quando tu trabalha. [...] Tu quer te reciclar, tu quer te interar, sabe, e tu não consegue. Aí eu me lembro assim, quando eu voltava pra Universidade pra fazer alguns cursos, parece que tu tá perdido, parece que tu tá fora do mundo, tu fica naquela ânsia de querer voltar... Aí é tão bom, tu faz o curso e parece que te dá uma injeção de ânimo. Daí tu volta com todo o gás e aí começa depois no dia-a-dia aquelas dificuldades, falta de material, falta de colaboração, não tem espaço... Daí parece que te dão um jato de água fria, tu vai esfriando. Aí depois vem outro curso e tu te empolga de novo... Essa formação continuada é importantíssima, né. Aquele professor que cruza os braços e não quer fazer mais nada eu acho que é aquele professor que...se entregou (E 1, p. 11).

Como podemos perceber na fala desta egressa, ao mesmo tempo em que a formação continuada é valorizada e considerada fundamental para o exercício da profissão, a implementação de mudanças e novas idéias nos espaços de atuação encontra barreiras institucionais que acabam por provocar o desânimo e, muitas vezes, a acomodação do professor.

A falta de incentivo para que o professor busque novos conhecimentos formais após a conclusão da graduação, evidenciada pelos baixos salários e pelo pouco ou nenhum tempo disponível para a realização de estudos continuados, pode ser o motivo da pouca incidência de professores de música com cursos de pós-graduação, entre os sujeitos investigados (ver gráfico nº 20, p. 171). Apenas três dos 16 sujeitos realizaram algum curso de pós-graduação. Duas professoras têm Especialização, uma delas na área de Psico-Pedagogia e a outra não forneceu a informação relativa à área do seu curso de Especialização. O terceiro professor tem Mestrado na área da Educação.

Gráfico 20:**Formação em Curso de Pós-Graduação**

Segundo os egressos, é possível observar que a formação inicial não oferece subsídios para a atuação dos professores em determinadas atividades. A educação musical caracteriza-se por uma multiplicidade de atividades, como o ensino de instrumentos, individual ou coletivo, o trabalho com corais ou com bandas, entre outras, não apenas na escola, mas também em outros espaços. Para os professores entrevistados, não trabalhar com essas possibilidades durante a graduação representa uma lacuna na formação inicial em relação às reais necessidades dos espaços de atuação. A solução encontrada por alguns está na formação continuada, seja em oficinas, seminários, ou cursos de atualização em educação musical, seja, em menor número, nos cursos de pós-graduação. Mas é possível constatar que, para a maioria dos professores, os saberes desenvolvidos a partir da sua experiência no decorrer da carreira docente são os saberes que os orientam para a constituição de uma prática pedagógica de acordo com as necessidades encontradas nos vários contextos de atuação.

6.4 Influências das diferentes fases da carreira na relação dos professores com os saberes docentes

Considerando os ciclos de vida profissional dos egressos, foi possível constatar que a sua inserção nas diferentes fases da carreira tem influência direta na forma como os sujeitos estabelecem relação com os saberes docentes na constituição de sua atividade profissional.

Os professores entrevistados que estão inseridos na primeira fase da carreira, a fase de *sobrevivência e descoberta* (HUBERMAN, 1995), identificados como professora nº 3 e professor nº 4, são profissionais que apresentam uma tendência em valorizar os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares na sua atuação. Nos relatos dos dois professores, recém saídos das salas de aula acadêmicas, está explícito o reconhecimento do valor de todos os saberes que compõem o conjunto de saberes docentes, porém, demonstram uma preocupação maior, em relação aos outros egressos entrevistados, com a mobilização dos saberes da formação profissional e disciplinares em suas atividades de ensino. Por este motivo, o “choque com a realidade”, evidente no discurso dos dois sujeitos, está associado, principalmente, ao dilema em afastarem-se de alguns ideais de educação musical, cultivados enquanto acadêmicos, nas atividades de ensino de música desenvolvidas nos espaços em que atuam. Esta situação parece ser mais evidente na professora nº 3, que apresenta o aspecto da “sobrevivência”, característico da primeira fase da carreira, como dominante no seu perfil, como já foi discutido anteriormente. Os dois professores estão aprendendo a buscar alternativas nos saberes experienciais que estão construindo gradualmente para a solução de

problemas enfrentados no cotidiano de suas práticas educativas e superar o período de “choque com a realidade”. É interessante observar que o professor nº 4 parece estar contornando o dilema de afastamento dos ideais universitários, provocado pelo choque sentido ao ingressar na realidade escolar, com mais naturalidade. Isto pode estar relacionado ao fato de que esse professor apresenta algumas características da segunda fase da carreira, caracterizada pela estabilização e o sentimento maior de confiança e segurança, já que o seu tempo de carreira se amplia se forem considerados os anos de atuação durante a graduação. Desta forma, o professor nº 4 já vem construindo um repertório de saberes experiências há mais tempo, e que podem estar auxiliando-o neste momento.

A professora nº 6, inserida na segunda fase da carreira docente, a fase de *estabilização e consolidação de um repertório pedagógico* (HUBERMAN, 1995), demonstra uma tendência em relacionar-se de maneira mais equilibrada entre os vários saberes docentes. Na sua fala, a professora apresenta uma perspectiva articulada entre os saberes que adquiriu na formação universitária e os saberes que construiu com a experiência, na medida em que reconhece a sua igual importância para a efetivação de sua prática pedagógica. Isto não significa que os outros egressos entrevistados não considerem que todos os saberes que compõem o conjunto de saberes docentes são fundamentais em proporções iguais para a sua atuação profissional. Porém, o que se percebe é que, no discurso da professora nº 6, a articulação entre os saberes aparece de uma maneira mais natural e equilibrada. O equilíbrio na mobilização dos saberes docentes ocorre, provavelmente, por influência das características da fase da carreira docente em que se encontra a professora, caracterizada pela estabilização, pelo comprometimento definitivo e pela tomada de responsabilidade. A professora apresenta um sentimento

maior de independência e confiança para utilizar os saberes que vêm construindo com a experiência ao longo do tempo, aspectos característicos desta fase da carreira. Nota-se que a professora nº 6 já vem apresentando aspectos da terceira fase da carreira, caracterizada pela experimentação e diversificação nas estratégias de ensino, já que conta com um tempo maior de carreira, se considerarmos a sua atuação antes e durante a realização da licenciatura. Desta forma, os saberes experienciais que vem construindo ao longo dos anos de carreira, permitem que ela tenha uma maior confiança e segurança em arriscar-se em novas estratégias de ensino de música.

Os professores nºs 1, 2, 5 e 7 encontram-se na terceira fase da carreira docente, a fase de *experimentação e diversificação* (HUBERMAN, 1995). De acordo com as características desta fase, estes sujeitos lançam-se a uma série de experiências e diversificações nas atividades realizadas, nas seqüências dos programas de conteúdos a serem trabalhados, ou na forma de avaliar os alunos. Tal atitude está baseada nos saberes adquiridos com a experiência, possibilitando ao professor uma maior segurança quanto à variação de estratégias de ensino. Cabe ressaltar, mais uma vez, que também estes professores valorizam e reconhecem a importância dos outros saberes – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares – , porém já possuem um vasto repertório de saberes experienciais, adquiridos com o tempo maior de carreira que possuem, se compararmos com o tempo de carreira dos outros entrevistados. Nesta situação, os professores da terceira fase da carreira docente desenvolveram uma maior confiança nos saberes que adquiriram com a experiência, que foram construídos individual ou coletivamente, evidenciando este fato nos seus discursos.

Através das falas dos sujeitos, foi possível observar como as características de cada fase da carreira docente em que estão inseridos influenciam na relação que estabelecem com os saberes docentes. A dimensão temporal, presente na constituição da carreira docente, determina significativamente quais saberes ganham destaque na organização do trabalho do professor, permitindo uma constante e gradual resignificação destes saberes docentes, a partir da experiência que o professor vai adquirindo no decorrer da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo busquei investigar, sob a perspectiva de professores de música, egressos da UFSM, a relação entre a sua formação acadêmica e a sua atuação profissional nos múltiplos espaços onde acontece a educação musical.

De acordo com os propósitos desta investigação, em um primeiro momento os espaços foram identificados, e as atividades, realizadas pelos egressos nos mesmos, foram mapeadas. Através do mapeamento realizado, verificou-se que os professores de música investigados atuam em múltiplos espaços, em alguns casos até em mais de um. Os espaços de atuação dos egressos incluem não apenas as escolas da Educação Básica em todos os níveis de ensino¹ – o principal espaço para o qual a formação inicial tem o propósito de preparar seus acadêmicos – , mas também outros locais, como conservatórios ou escolas específicas de música; corais ou bandas, atuando como regentes; no Ensino Superior²; ou dão aulas particulares de instrumento ou canto, tanto em suas próprias residências como nas de seus alunos.

No levantamento realizado junto aos sujeitos para mapear as suas atividades de ensino de música, foi possível constatar que os professores exercem várias funções, às vezes até simultaneamente, nos espaços de atuação. Suas práticas vão desde a educação musical em salas de aula das escolas da Educação Básica, para turmas em vários níveis do ensino, até à realização de oficinas de música, aulas individuais e coletivas de instrumento ou canto e a regência de corais e bandas.

¹ Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² No Curso de Música da UFSM, no Bacharelado e na Licenciatura.

Através das informações fornecidas pelos sujeitos nos questionários, foi possível verificar que esses profissionais são egressos de dois modelos de formação de professores de música da UFSM: o Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música (de 1974 a 1994) e o Curso de Música – Licenciatura (a partir de 1996). Esses atuam em Santa Maria ou na região e estão inseridos nos mais diversos espaços de atuação no campo da educação musical.

Após este mapeamento inicial, e partindo do ponto de vista dos sujeitos, foi possível verificar como os mesmos concebem a relação estabelecida entre os saberes docentes para a constituição da sua prática pedagógica. Através da análise dos depoimentos dos sujeitos sobre os saberes que compõem a sua prática pedagógica, foi possível constatar que o saber docente é constituído de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Para todos os professores entrevistados, os conhecimentos utilizados no dia-a-dia da sua prática de ensino de música envolvem não apenas aqueles conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também conhecimentos oriundos de vários outros contextos que os cercam. Este conjunto de saberes constitui o que Tardif (2002) denomina de um saber plural, que é formado pela articulação mais ou menos coerente de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (ibid., p. 36). A relação que esses professores de música estabelecem com os saberes docentes está de acordo com a discussão realizada por Tardif (2002) sobre o *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais. Foi possível detectar uma grande valorização por parte dos sujeitos daqueles conhecimentos adquiridos no âmbito da experiência, tanto individual quanto coletiva, que constituem o que Tardif denomina de saberes experienciais. Apesar de os egressos investigados considerarem os outros saberes (da formação profissional, disciplinares

e curriculares) de fundamental importância para a efetivação da sua prática pedagógica-musical, é possível constatar a importância conferida aos saberes experienciais que, na análise de Tardif (2002) constituem para os professores “[...] os fundamentos da prática e da competência profissional” (ibid., p. 33).

Para compreender como a relação entre formação acadêmica e atuação profissional se estabelece, na perspectiva dos egressos investigados, os sujeitos entrevistados identificaram em que aspectos a sua formação acadêmica forneceu subsídios e em que aspectos ela apresentou lacunas para o desenvolvimento do seu trabalho nos múltiplos espaços de atuação.

Os professores entrevistados, de uma maneira geral, avaliam a sua formação acadêmica discriminando em que pontos ela apresentou lacunas e em que aspectos ela está sendo fundamental para a constituição da sua prática pedagógica, juntamente com os saberes experienciais adquiridos no cotidiano da profissão. Também apresentam a consciência de que os quatro anos de graduação são poucos para a sua formação como profissionais da educação musical, e que, para isso, a formação continuada é fundamental para a superação de algumas lacunas deixadas pela formação inicial. Porém, têm as suas próprias perspectivas sobre em que aspectos os cursos de licenciatura deveriam realizar modificações para que esses quatro anos de graduação fossem melhor aproveitados e fornecessem uma formação mais coerente com as necessidades dos espaços de atuação do professor de música. Para os sujeitos, os cursos de formação devem estar mais atentos às necessidades dos múltiplos espaços de atuação profissional do educador musical, proporcionando mais experiências de prática de ensino de música orientadas durante a graduação, além do estágio. Sugerem que o acadêmico tenha oportunidades de vivências nos espaços, principalmente nas escolas da Educação

Básica, que deveriam proporcionar desde experiências com observações do cotidiano escolar, para que se possa compreender suas possibilidades e limitações, até experiências de prática pedagógica em salas de aulas escolares. Também ressaltam a importância de se repensar a formação musical dos acadêmicos dos cursos de formação de professores de música, rejeitando a concepção de licenciaturas em Música como sendo “bacharelados diminuídos”. Desse modo, sugerem que os professores formadores, até mesmo os que trabalham com conhecimentos de formação musical, sejam mais comprometidos com a área da educação.

Assim, foi possível constatar um enfoque nos saberes disciplinares – a formação musical – nos cursos de licenciatura de formação de professores de música, dos quais os sujeitos são egressos, em detrimento de um enfoque mais consistente nos saberes pedagógicos. Embora considerem que sua formação musical apresentou lacunas, os egressos afirmam terem sentido uma ênfase maior nos conhecimentos musicais. Provavelmente por esse mesmo motivo, é possível perceber que para a maioria dos professores entrevistados, as disciplinas de maior relevância da formação acadêmica para a sua atuação são aquelas relacionadas ao conhecimento musical. Os saberes referidos por quase todos os egressos como sendo os mais importantes adquiridos durante a formação inicial, são os saberes disciplinares da música, seguramente por que representam o aspecto da sua formação que possuía um maior significado para a atuação profissional durante o curso e, conseqüentemente, tornaram-se os saberes mais facilmente internalizados pelos professores enquanto acadêmicos.

Para os sujeitos, os saberes pedagógicos não foram trabalhados suficientemente durante a formação inicial, denunciando, principalmente, a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos.

Apesar de considerarem que a formação inicial foi caracterizada pelo enfoque na aquisição de conhecimentos musicais, os sujeitos colocam que o curso direcionava suas atividades para o desenvolvimento de conceitos teórico-musicais. Para os egressos, estes conhecimentos foram adquiridos desvinculados de uma prática musical efetiva, pois os momentos práticos ocorridos em disciplinas como Práticas Instrumentais, Prática de Conjunto, entre outras, pouco se articulavam com as disciplinas de conhecimento teórico-musicais, como Percepção Musical, Harmonia ou Análise.

A pouca vivência na prática, tanto musical quanto de ensino de música, foi uma das principais lacunas da formação acadêmica apontadas pelos egressos. Os sujeitos afirmam que vivenciar mais experiências em atividades de execução musical, tanto instrumental quanto vocal, durante a graduação, de forma articulada com os conhecimentos teórico-musicais adquiridos no curso teria contribuído de forma mais consistente para a sua formação como professores de música. Também colocam que o contato maior com a realidade escolar durante o curso é fundamental para a consolidação dos saberes adquiridos na universidade, além de contribuir para amenizar o choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos de carreira. Para eles, é fundamental que os cursos que formam os futuros professores de música, preparassem seus acadêmicos para as várias possibilidades de atuação que os egressos encontram nos múltiplos espaços de atuação. Destacam que é importante que as licenciaturas na área musical não preparem o futuro professor apenas para o trabalho nas escolas da Educação Básica, já que o campo de atuação dos

educadores musicais é vasto e não fica restrito às salas de aula das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além disso, levantam a problemática relativa aos vários papéis que o professor de música tem a possibilidade – e, freqüentemente, a necessidade – de desempenhar nas instituições da Educação Básica. Basta recordarmos o exemplo dos dois professores que precisaram assumir a direção das bandas marciais em suas escolas, sem ter tido nenhum preparo para o exercício de tal atividade durante a graduação.

Cabe destacar que, na análise do discurso dos sujeitos entrevistados, devemos estar conscientes do papel da memória dos professores de música que deram os seus depoimentos sobre o tema de investigação. Huberman (1995) coloca que quando sujeitos relatam fatos que aconteceram em um tempo passado, próximo ou distante, o funcionamento da memória tem uma influência significativa nos seus relatos.

[...] a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma interpretação do que um relato (ibid., p. 58).

Desta forma, podemos reafirmar que os saberes da formação referidos pelos professores como sendo de maior relevância para a sua atuação, assim como aqueles saberes que, na percepção dos sujeitos, foram abordados com maior profundidade, em detrimento de outros, são os saberes que as suas memórias apresentam, por terem sido os saberes internalizados durante a formação inicial.

Também foi possível confirmar a influência da dimensão temporal na constituição da prática pedagógica dos sujeitos no decorrer de suas carreiras. Partindo do estudo das características dos ciclos ou fases da carreira docente realizado por Huberman (1995), foram identificadas as fases da carreira em que estavam situados os sujeitos da investigação, na busca de melhor compreender a

perspectiva dos professores de música sobre a relação estabelecida entre a sua formação e sua atuação profissional. Antes de tudo, constatou-se que os sujeitos reagem diferentemente a determinadas situações. É preciso considerar que os professores participantes da investigação são oriundos de distintos contextos de vida e, apesar de serem egressos da mesma instituição, em dois modelos de formação de professores de música, existem muitas variáveis que influenciam diretamente na caracterização da fase ou ciclo da carreira que estão vivendo. Em primeiro lugar, são pessoas que tiveram diversas experiências de vida – familiares, sociais, educacionais, culturais, entre outros aspectos – , portanto são provenientes de diferentes contextos. As maneiras de cada sujeito responder às situações enfrentadas nas várias dimensões de suas vidas – incluindo a carreira profissional – são diferentes.

Em segundo lugar, o tempo real de atuação destes professores nem sempre coincide com o tempo de carreira que vai desde o ano de conclusão da graduação até o ano de realização das entrevistas, já que, como vimos anteriormente, alguns já atuavam na educação musical antes de terminar a faculdade, ou como no caso de uma professora do grupo de sujeitos entrevistados, já exercia a atividade de ensino de música antes mesmo de ingressar na formação inicial. Portanto, alguns sujeitos ampliaram o seu tempo de atuação, fazendo com que diferentes experiências vivenciadas antes da conclusão do curso influenciem nas atitudes e tomadas de decisões frente às diversas situações enfrentadas no cotidiano de suas atuações profissionais na carreira docente após a formação inicial. Por isso, para alguns professores, apesar de localizarem-se, cronologicamente, em determinada fase da carreira, apresentam características diferentes, que em alguns casos, enquadram-se melhor em outras fases da carreira docente. Por este motivo, a forma de relacionar-

se com os saberes docentes é diferente para cada professor, de acordo com a influência direta da dimensão temporal na constante ressignificação dos seus vários saberes.

Por fim, esses professores atuam em diferentes espaços, e realizam atividades diversas em educação musical, com características próprias. Além disso, cada vez que o professor se insere em um novo contexto de ensino de música – que pode ser um novo espaço, ou uma nova escola, ou quando assume atividades ou funções diferentes num mesmo espaço – é um novo recomeço, com novas expectativas e novas possibilidades de reações frente às novas situações encontradas.

Deve-se ressaltar, no entanto, como afirma Huberman (1995) que as fases não são vividas pelos professores de maneira linear, e tampouco são iguais para todos os sujeitos. Mesmo assim, foi possível detectar, nas falas dos professores, características próprias das fases da carreira nas quais estão inseridos, de acordo com o tempo de atuação, sugeridas pelo autor.

Como vimos, vários aspectos da formação acadêmica foram apontados pelos professores de música como carentes de transformações para a busca de um maior diálogo entre universidade e espaços de atuação.

Algumas mudanças já ocorreram, outras estão a caminho de acontecer. Os cursos de licenciatura em Educação Artística estão, aos poucos, cedendo lugar às licenciaturas em Música. Na UFSM, essa mudança, bastante significativa, já ocorreu quando a instituição extinguiu o curso de Educação Artística – Licenciatura Plena, no ano de 1994, sendo que há quatro anos profissionais graduados em Licenciatura em Música estão se formando nesta Universidade³. Os professores de música egressos

³ A primeira turma de formandos do Curso de Música – Licenciatura concluiu a graduação em janeiro de 2000, e a partir desta data mais três turmas já concluíram o curso.

ou acadêmicos do novo curso de Licenciatura em Música da UFSM não precisam mais dividir o seu tempo para a efetivação do aprendizado de três linguagens artísticas diferentes, e podem dedicar-se ao estudo da música apenas. Além disso, foi possível constatar, com base nos dados das entrevistas dos egressos dos dois modelos de formação de professores de música da UFSM, que os conhecimentos pedagógicos e musico-pedagógicos vêm sendo desenvolvidos com maior profundidade no curso de Música – Licenciatura, revelando um maior comprometimento deste com a área educacional. Ainda assim, constatam-se algumas queixas dos egressos deste curso com relação à falhas na sua formação musical, porém, sabe-se que o término do curso de Educação Artística já foi um grande avanço nesse sentido para a formação de professores de música na nossa Universidade.

Os problemas apresentados pelos professores entrevistados relativos à falta de um maior contato com os espaços de práticas músico-pedagógicas, assim como um maior tempo de estágio, aparentemente serão resolvidos a curto prazo, já que as novas reformulações para o Curso de Música – Licenciatura da UFSM estão considerando as recomendações das atuais políticas educacionais para a formação de professores. Os acadêmicos do referido Curso, após as reformulações, deverão realizar estágios supervisionados em todos os níveis da Educação Básica e também práticas pedagógico-musicais em outros espaços educativos. Possivelmente, os futuros egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFSM encontrarão menos problemas nesse sentido (provavelmente passem a enfrentar outros diferentes).

É preciso ainda, portanto, repensar aqueles aspectos, apresentados pelos professores egressos da UFSM como problemáticos, que ainda não estão em vias de serem solucionados. Neste sentido, acredito que há uma necessidade urgente de

que os cursos de formação de professores de música, não apenas na UFSM, mas também em outras instituições, definam claramente o perfil profissional que se deseja para os seus egressos, de forma que o acadêmico tenha a compreensão da sua identidade profissional, assim como das possibilidades e limites dos campos de atuação na educação musical, desde a sua formação inicial.

Por fim, cabe destacar algumas considerações dos sujeitos sobre o questionamento que originou este trabalho: “a formação acadêmica dos professores de música é coerente com as necessidades dos múltiplos espaços onde ocorre a educação musical?” Apesar dos entrevistados apontarem vários aspectos da formação que apresentaram problemas e deixaram lacunas, os sujeitos valorizam os conhecimentos acadêmicos. De um modo geral, avaliação que os professores fazem dos cursos é positiva, fato que surpreende na análise dos dados das entrevistas. Alguns comentários dos professores sobre a sua formação pedagógica e músico-pedagógica revelam a existência de algumas propostas bem sucedidas de formação de professores de música na UFSM, apontando, desta forma, alguns caminhos a serem seguidos por outros cursos.

A partir desta investigação, com base nas falas dos egressos, penso ser necessária a realização de novos estudos sobre a questão da relação entre formação acadêmica e atuação profissional estabelecida por professores egressos dos cursos de licenciatura, não só na área musical como também em outros campos de conhecimento, enfocando outros aspectos, como por exemplo, a perspectiva de egressos dos cursos de licenciatura sobre a questão da contribuição da formação continuada para a superação de lacunas observadas na formação inicial. Um outro tema interessante para uma futura pesquisa poderia estar relacionado à constituição dos saberes docentes em professores de música que não possuem formação

acadêmica, por se constituir um grupo significativo de pessoas que atuam em diversos espaços na cidade de Santa Maria. Por fim, sugiro a realização de uma investigação sobre os processos de construção da identidade profissional do professor de música, relacionados aos diferentes tempos da carreira profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990 – 98)**. Brasília: MEC, 2002.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Tradução de Guilherme Cezarino. 2ª reimpressão.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática?* In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM Sul, 4 e ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA / LEM – CE – UFSM, 1. 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 64 – 77.

_____. **O conhecimento prático do professor de música: Três estudos de caso**. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós – Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer CNE/CES 0195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003**. Sujeito a homologação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2003.

_____. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2004.

_____. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 2 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. *A relação teoria – prática na formação do educador*. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro; Ano XII, n.º 55, nov./dez. 1983.

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

COOK, Thomas D; REICHARDT, Charles S. **Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

DEL BEN, Luciana. *Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM Sul, 4 e ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA / LEM – CE – UFSM, 1. 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 78 – 86.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Ensino superior de música – Dilemas e desafios*. In: Encontro Anual da ABEM, 7., out. 1998, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 1998. p. 9 – 16.

FUKS, Rosa. *A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade*. In: Encontro Anual da ABEM, 3., jun. 1994, Salvador. **Anais...** Salvador, 1994. p. 161 – 184.

_____. *Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical*. **Revista da ABEM**, n.º 2, Ano 2. p. 27 – 34, jun. 1995.

GATTI, Bernardete A. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 81. p. 70 – 74, maio 1992.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ed Unijuí, 1998.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. *A educação musical no Brasil*. In: HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação musical em países de línguas neo-latinas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

HENTSCHKE, Liane. *Relações da prática com a teoria na educação musical*. In: Encontro Anual da ABEM, 2., maio 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1993. p. 49 – 67.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IRION, Plauta Carolina. **Cronologia do processo de instalação dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria: 1960 – 1985**. Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM: Imprensa Universitária, 1985.

KLEBER, Magali Oliveira. *As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM Sul, 4 e ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA / LEM – CE – UFSM, 1. 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 87 – 94.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O papel da didática na formação do educador*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares*. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 28, nº 02, p. 23 – 36, 2003.

_____. *Estudos de caso: a prática pedagógica de três alunas do Curso de Licenciatura em Música*. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul – Anped – Sul, 4. nov. 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. CD ROM.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. **Educação & Sociedade**, Campinas; n.º 74, p 121 – 142, 2001.

NÓVOA, António. *Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”*. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19 – 40.

OLIVEIRA, Alda. *Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os Documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior*. In: Encontro Anual da ABEM, 8., out. 1999, Curitiba, p. 17 – 38. **Anais...** Salvador: Gráfica Contexto, 1999.

PENNA, Maura. *Para além das fronteiras do conservatório – O ensino de música diante dos impasses da educação brasileira*. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 4., 1995, Londrina. **Anais...**, Londrina: Gráfica da Universidade Estadual de Londrina, 1995. p. 8 – 23.

PEREIRA, Júlio Emílio D. *A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. In: Encontro Anual da ABEM, 7., out. 1998, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 1998. p. 45 – 60.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: deferentes perspectivas*. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidades e saberes docentes*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Lucíola de C. Paixão. *Formação de professores e saberes docentes*. In: NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2002.

SILVA, Maria Celeste Marques da. *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SOUZA, Jusamara. *Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura*. In: Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador, 1997, p. 13 – 20.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 5 – 24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TERRAZZAN, Eduardo. *As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura*. Não publicado oficialmente. Apresentado no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Goiânia, maio 2002.

TOURINHO, Irene. *“Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimento sobre Estágio Supervisionado*. **Revista da ABEM**, n.º 2, Ano 2. p. 35 – 52, jun. 1995.

_____. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. **ABEM – Fundamentos da Educação Musical**, V. 1, maio, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Anexo A: Matriz Curricular do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena, Habilitação em Música da UFSM

1º Semestre

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos A
Folclore Brasileiro
Expressão em Volume A
Expressão Dramática I
Educação Física
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana A
Estudo de Problemas Brasileiros A
Percepção e Expressão Vocal I
Estética e História das Artes A
Práticas Instrumentais A-I (Violão)*
Práticas Instrumentais B-I (Flauta Block)*

2º Semestre

Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos B
Expressão Dramática II
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos C
Educação Física
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana B
Introdução às Técnicas de Representação Gráfica
Estudo de Problemas Brasileiros B
Psicologia da Educação
Percepção e Expressão Vocal II
Estética e História das Artes B
Práticas Instrumentais A-II (Violão)
Práticas Instrumentais B-II (Flauta Block)

3º Semestre

Expressão Dramática III
Desenho Geométrico I
Metodologia do Ensino de 1º Grau – Educação Artística
Estética e História das Artes C
Percepção e Expressão Vocal III
Iniciação Musical I
Práticas Instrumentais A-III (Violão)
Práticas Instrumentais B-III (Flauta Block)

4º Semestre

Fundamentos da Linguagem Visual I
Expressão Dramática IV
Prática de Ensino de Educação Artística
Estética e História das Artes D
Percepção e Expressão Vocal IV

Iniciação Musical II
Práticas Instrumentais A-IV (Violão)
Práticas Instrumentais B-IV (Flauta Block)

5º Semestre

Técnicas de Expressão Vocal A
Evolução da Música A
Prática de Conjunto I
Práticas Instrumentais A-V
Práticas Instrumentais B-V
Percepção Musical B-I

6º Semestre

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Evolução da Música B
Prática de Conjunto II
Práticas Instrumentais A-VI
Práticas Instrumentais B-VI
Percepção Musical B-II

7º Semestre

Metodologia do Ensino de 2º Grau – Música
Práticas Instrumentais A-VII
Práticas Instrumentais B-VII
Percepção Musical B-III
Evolução da Música C
Prática de Conjunto III
Regência I
Linguagens e Estruturação Musicais I

8º Semestre

Prática de Ensino de Música
Práticas Instrumentais A-VIII
Práticas Instrumentais B-VIII
Percepção Musical B-IV
Evolução da Música D
Prática de Conjunto IV
Regência II
Linguagens e Estruturação Musicais II

* O acadêmico deveria optar entre *Práticas Instrumentais A (Violão)* ou *Práticas Instrumentais B (Flauta Block)*.

Anexo B: Matriz Curricular do Curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM

1º Semestre

Percepção Musical I
História da Música I
Anátomo-Fisiologia da Voz
Técnica Vocal
Práticas Instrumentais I-A
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

2º Semestre

Percepção Musical II
História da Música II
Práticas Instrumentais II-B
Psicologia da Educação
Educação Musical na Infância
História da Educação Musical no Brasil

3º Semestre

Percepção Musical III
História da Música III
Análise Musical I
Teclado I
Práticas Instrumentais III-C
Metodologia da Pesquisa
Educação Musical na Adolescência

4º Semestre

Percepção Musical IV
História da Música IV
Análise Musical II
Teclado II
Práticas Instrumentais IV-D
Iniciação à Pesquisa em Educação Musical
Psicologia da Música

5º Semestre

Harmonia I
Canto na Educação Musical
Teclado III
Práticas Instrumentais V-E
Didática
Pesquisa em Música
Regência I-A

6º Semestre

Harmonia II
Teclado IV

Práticas Instrumentais VI-F
Didática Musical
Coral Universitário
Regência II-B
Criação Musical I

7º Semestre

Regência III-C
Criação Musical II
Folclore Musical
Filosofia e Educação Musical
Metodologia do Ensino da Educação Musical no 1º e 2º Graus
História da Música Brasileira

8º Semestre

Prática de Ensino da Música no 1º e 2º Graus
Estética e Estética Musical
Regência IV-D
Música Popular

Anexo C: Questionário

Dados de Identificação:

Nome: _____

Idade: _____

1. Formação Profissional:

- **Formação / experiência musical anterior ao curso de formação de professores que frequentou:**

- () Aula de Música na escola básica
 () Escola de Música / Conservatório de Música
 () Aulas particulares de instrumento/canto
 () Outro (s) – Especifique: _____
 () Nenhuma

- **Curso de Graduação**

- () Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em Música
 () Música – Licenciatura

Teve vivências no contexto prático de ensino de música durante o curso, além do estágio?

- () sim () não

Em caso afirmativo, em que espaços?

- () Escolas () Regência de Corais
 () Educação Infantil () Regência de Bandas
 () Ensino Fundamental () Escolas específicas de Música
 () Ensino Médio
 () Aulas particulares de instrumento / canto
 () Outro _____

Durante a realização de seu curso superior você participou de projetos?

- () projetos de ensino () projetos de pesquisa () projetos de extensão

Em caso afirmativo: Em que área foi (foram) realizada(s) a(s) experiências de participação em projeto(s)?

- () Educação Musical () Práticas Vocais – Instrumentais
 () Regência () Tecnologia Musical
 () Produção Cultural () Outros _____

De que outras atividades universitárias você participou?

- () Orquestra () Coral () Grupos Instrumentais
 () Outros _____

- **Curso de Pós – Graduação**

- () especialização () mestrado () doutorado

Instituição: _____

Área: _____

Período em que cursou: _____

▪ **Outros cursos**

Você já participou ou participa de encontros, seminários, oficinas, atualização, treinamento, na área da Educação Musical?

sim não

Quem promove estes eventos?

Escolas Prefeitura Estado Instituições de Ensino Superior

Outros _____

O trabalho desenvolvido nestes eventos tem auxiliado na elaboração do trabalho para a sala de aula?

sim não em parte

Em caso afirmativo ou de em parte: Em que aspectos?

No planejamento de atividades

Na fundamentação teórica do trabalho profissional

Na seleção do repertório e dos conteúdos musicais

Na aprendizagem de novas estratégias de ensino musical

Outros _____

Em caso negativo: por quê? _____

2. Atuação Profissional:

▪ **Carreira Docente**

Quanto tempo você tem de atuação na Educação Musical? _____

Em que espaços você já atuou em Educação Musical desde a sua formação inicial?

Escolas

Ensino Superior

Educação Infantil

Regência de Bandas

Ensino Fundamental

Regência de Corais

Ensino Médio

Escolas específicas de Música

Aulas particulares de instrumento / canto

Outro _____

▪ **Caracterização da atuação em educação musical realizada atualmente**

Em que espaço(s) você atua hoje e há quanto tempo? _____

Que tipo de atividades musicais desenvolve no(s) espaço(s) em que está atuando?

Educação Musical em sala de aula

Oficinas de música

Aulas individuais de instrumento / canto

Aulas coletivas de instrumento / canto

Regência de corais

Regência de bandas

Outra(s) – Especifique: _____

Encontra problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho profissional nesse(s) espaço(s)?

sim não

Em caso afirmativo, diga em que aspectos esses problemas ou dificuldades aparecem:

espaço físico

recursos materiais / didáticos

número de alunos por turma

relacionamento com direção / administração / outros professores

relacionamento com alunos

falta de apoio de direção / administração para a participação de professores em cursos, seminários, encontros, oficinas, etc.

Outro(s) - Especifique: _____

Você realiza algum tipo de atividade musical além das atividades exercidas no campo da Educação Musical?

sim não

Em caso afirmativo:

Especifique que atividades musicais você realiza: _____

Essas atividades musicais auxiliam na sua prática pedagógica?

sim não

De que forma essas atividades contribuem para seu trabalho no campo da Educação Musical? _____

Anexo D: Roteiro para a Entrevista Semi-Estruturada*

Temas	Objetivos
Formação do Professor	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivo da escolha pelo curso de licenciatura ▪ Disciplinas de maior relevância que compuseram o currículo da sua formação. ▪ O enfoque maior das disciplinas: aspectos musicais, aspectos musico-pedagógicos ou aspectos pedagógicos. ▪ Campos de conhecimento que poderiam ter sido contemplados ou melhor trabalhados durante a formação. ▪ Exigência profissional para a atuação do professor de música que não foi contemplada durante o curso ▪ Perfil profissional do egresso do curso. ▪ Avaliação da formação acadêmica (aspectos positivos e negativos). 	Situvar, na perspectiva do professor, como se caracteriza o curso de formação de professores de música que frequentou.
Atuação do Professor	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos do trabalho realizado atualmente. ▪ Caracterização dos conteúdos musicais, das 	Obter informações que possam revelar que saberes orientam as

* A organização da Entrevista Semi-Estruturada por “Temas” e “Objetivos” está baseada no modelo utilizado por Beineke (2000, p. 180 a 182), que apresenta as informações a serem obtidas agrupadas por temas e as metas que se pretendem atingir, através de informações solicitadas ao entrevistado, agrupadas por Objetivos. Um modelo de entrevista semelhante é proposto por Estrela (1994, p. 107), em que para cada grupo de Objetivos são apresentadas questões reunidas em Blocos de perguntas à serem feitas aos entrevistados.

<p>atividades e estratégias desenvolvidas e do tipo de repertório trabalhado nas aulas de música.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Critérios utilizados para a seleção das atividades, estratégias, conteúdos e repertório trabalhados em sala de aula. 	<p>decisões pedagógicas do professor.</p>
<p>Relação entre formação e atuação do professor</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que fundamenta a seleção das atividades / estratégias usadas no momento da ação. ▪ Contribuição dos conhecimentos da formação para a constituição da prática pedagógica. ▪ Contribuição dos conhecimentos experienciais para a constituição da prática pedagógica. ▪ Relação entre a formação acadêmica recebida e as reais necessidades da educação musical no(s) múltiplo(s) espaço(s) onde o professor atuou e atua hoje. 	<p>Verificar as relações estabelecidas entre os saberes docentes (saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais) no momento de tomadas de decisões na realização de sua prática.</p>