

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A ÓTICA
DOS ALUNOS DE LICENCIATURA**

por

CRISTINA MIE ITO CERESER

Porto Alegre

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A ÓTICA
DOS ALUNOS DE LICENCIATURA**

por

CRISTINA MIE ITO CERESER

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção de título de Mestre
em Música, área de concentração:
Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liane Hentschke

Porto Alegre

2003

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa concedida.

À minha orientadora, Dr^a Liane Hentschke, pela confiança e carinho, por mostrar-me caminhos para uma autonomia profissional com muita clareza e competência.

À Dr^a Luciana Del Ben, pela amizade, pelo apoio e incentivo e por acreditar que este trabalho seria possível.

À Dr^a Cláudia Bellochio, Dr. Ney Fialkow e Dr^a Luciana Del Ben, por aceitarem participar da banca examinadora.

À Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela colaboração para a realização deste trabalho.

Aos licenciandos em música dessas três universidades, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Às doutorandas Maria Cecília Torres, Rosane Cardoso de Araújo e Regina Teixeira dos Santos, por aceitarem ler o meu trabalho; em especial à Regina, pela paciência e amizade, me auxiliando nos momentos difíceis durante o curso.

Aos meus professores e colegas do Curso de Mestrado, por compartilharem suas experiências comigo, em especial à Dr^a Jusamara Souza, à Dr^a Any Raquel Carvalho, Ana Lúcia Louro, Daniela Dotto Machado, Daniela Tsé Gerber, Regiana Blank Wille e Vânia Fialho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Música, Fátima, Elô e Doraci, pela amizade e dedicação.

Aos meus pais e irmãos, em especial Jeferson e Suzi, pelo apoio e pelo incentivo em todas as horas, principalmente para realização deste trabalho.

Ao Mauro e Mauren, pelo amor, pela compreensão e pelo carinho em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Apresento uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores e formação inicial de professores de música e ressalto a necessidade de dar voz aos licenciandos. O referencial teórico do trabalho está fundamentado nas perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000a, 2000b). Foi realizado um *survey* de pequeno porte, envolvendo quatorze licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. A técnica de pesquisa utilizada foi a da entrevista semi-estruturada, possibilitando realizar análise qualitativa e redução quantitativa dos dados. Os cursos de música foram analisados conjuntamente, pois busquei compreender “a voz” dos licenciandos como um todo. Ao buscar e trazer as vozes dos licenciandos de forma sistematizada e empírica foi possível desvelar que os licenciandos percebem a sua formação como inserida nas perspectivas: *acadêmica, técnica e prática com enfoque tradicional*. As perspectivas de formação de professores que eles consideram necessária para atuar nos espaços pedagógico-musicais se encontram dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques (PÉREZ GÓMEZ, 2000a).

Palavras-chave: Formação de professores, formação inicial de professores de música, educação musical.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the adequacy of the music education undergraduate program with relationship to the musical-pedagogical demands of teacher's performance. A bibliographic revision is presented on the teacher education and the initial education of music teachers, as well as the necessity of giving voice to the music education trainees. The theoretical framework of this study is based on perspectives of teacher education presented by Pérez Gómez (2000a, 2000b). A small survey was conducted engaging fourteen teacher trainees from three federal universities in Rio Grande do Sul. The research technique consisted of the semi-structured interviews, allowing for the gathering of qualitative analysis and quantitative reduction of data. The music programs were analyzed simultaneously since the interest here was to hear the opinion of each teacher. In the search to systemize these opinions it was discovered that they perceive their own teacher education as inserted in the following perspectives: *academic*, *technical* and *practical with a traditional focus*. The perspectives of teacher education they considered necessary to develop their work in musical-pedagogical spaces were found in the *practical perspective with reflexive focus on practice* and the *social reconstruction perspective* with their respective focuses (PERÉZ GÓMEZ, 2000a).

Key words: Teachers education, initial education of music teachers, music education.

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Influências musicais da família, religião e escola.....	61
Gráfico 2 – Motivos da escolha por licenciatura em música.....	76
Gráfico 3 – Áreas de atuação dos licenciandos	83
Gráfico 4 – Instrumentos musicais que os licenciandos lecionam.....	86
Gráfico 5 – Espaços de atuação pedagógico-musical dos licenciandos	87
Gráfico 6 – Expectativas iniciais dos licenciandos	92
Gráfico 7 – Disciplinas.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	15
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
1.1 Da formação de professores à formação inicial de professores de música	15
1.2 A necessidade de dar voz aos licenciandos	31
1.3 Educação e Educação Musical: temas em comum.....	34
CAPÍTULO II	37
2 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO PÉREZ GÓMEZ.....	37
2.1 Perspectiva acadêmica	40
2.2 Perspectiva técnica	42
2.3 Perspectiva prática.....	43
2.4 Perspectiva de reconstrução social.....	46
CAPÍTULO III	49
3 METODOLOGIA	49
3.1 O método de pesquisa: <i>survey</i>	49
3.2 A técnica de pesquisa: entrevista semi-estruturada	52
3.3 A amostra	53
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	54
3.5 Procedimentos de análise dos dados	56

CAPÍTULO IV	60
4 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO MUSICAL E ATUAÇÃO	60
4.1 Formação musical anterior ao curso de licenciatura	60
4.1.1 Influência da família	62
4.1.2 Influência religiosa.....	63
4.1.3 Influência da escola.....	65
4.1.4 Necessidade de aprender “com professor de música”	68
4.2 A procura por uma profissão	70
4.3 As possíveis áreas e espaços de atuação dos licenciandos	77
5 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO INICIAL	92
5.1 O curso de licenciatura em música: seus limites e possibilidades	92
5.1.1 Expectativas iniciais	92
5.1.2 Opinião sobre o currículo do curso de licenciatura em música	98
5.1.3 A prática pedagógico-musical e o estágio supervisionado.....	112
5.2.1 “Hoje em dia ninguém é só professor, ninguém é só bacharel”	131
CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXO – Roteiro da entrevista semi-estruturada com os licenciandos	150

INTRODUÇÃO

Da mesma forma que muitos dos professores de música no Brasil, venho atuando como professora, nas escolas específicas de música e no ensino regular, por possuir o título de bacharel em música – no meu caso, em Composição e Regência. Apesar de não ter formação pedagógico-musical, as escolas de ensino regular da rede privada não tiveram dúvidas em me contratar. Algumas das justificativas para a minha inserção profissional nessas instituições foram: por eu ser bacharel e “saber sobre música”¹, por ser regente e poder trabalhar o canto coral com as crianças, e também pela dificuldade dessas escolas de encontrar licenciados em música que aceitassem trabalhar no ensino regular ou, ainda, licenciados em educação artística que conseguissem desenvolver “o gosto pela música nas crianças”.

Durante esses anos pude perceber, na prática, que apenas saber música não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Isso está além dos conteúdos musicais, havendo a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. Sem essa preparação e com muitas dificuldades, entre erros e acertos, fui aprendendo, na prática, a complexidade de ser professor de música. Defender a minha área de conhecimento no contexto escolar, onde se tem a música como mais uma disciplina no currículo, com finalidades diversas que vão desde acalmar os

¹ Ter um conhecimento teórico-musical.

alunos até ensaiá-los para a participação em todos os eventos festivos da escola, também tem sido uma batalha árdua. Durante muito tempo questionei: se eu tivesse cursado licenciatura em música, seria diferente? Teria menos dificuldades? Se o curso de licenciatura prepara os indivíduos para darem aula de música, por que os licenciandos ou licenciados não estavam atuando também nas escolas de ensino básico? Que tipo de formação a licenciatura em música proporciona aos indivíduos?

Esses questionamentos instigaram-me a buscar respostas que pudessem esclarecer o panorama do ensino de música no Brasil quanto à formação de professores. Ao verificar a literatura da Educação Musical, pude perceber que as minhas dificuldades e questionamentos também foram preocupações de estudiosos da área. Esses temas estão relacionados, de uma forma direta ou indireta, com a problemática da música nas escolas e a formação de professores de música (ARROYO, 2000b; BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2000; DEL BEN, 2001; FIGUEIREDO, 1997, 2001; FREIRE, 1998, 1999; HENTSCHE, 1995, 2000, 2001; HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000; MARQUES, 1999; MATEIRO, 2000, 2002; OLIVEIRA, 1999, 2000, 2001; PENNA, 2001; SANTOS, 2001; SOUZA, 1997, 1998, 2000; SOUZA; HENTSCHE; OLIVEIRA; DEL BEN; MATEIRO, 2002; TOURINHO, 1993, 1995).

Apesar da área da Educação Musical no Brasil possuir uma considerável literatura sobre a formação de professores, ainda carece de teorias que fundamentem a discussão dessa temática. Assim, busquei subsídios na literatura da Educação, e pude constatar que a formação de professores, o papel do professor e a sua profissionalização, para atuar no mundo contemporâneo com uma nova configuração do contexto escolar, têm recebido atenção de estudiosos, tais como: Marcelo García (1995, 1999); Giroux (1997); Kincheloe (1997); Nóvoa (1995a,

1995b); Pérez Gómez (1995, 2000a, 2000b); Gimeno Sacristán (2001); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000); Schön (1995, 2000); Young (1998) e Zeichner (1993, 1994, 1995).

Segundo Estrela (2002), devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, houve reformas de ensino que procuraram acompanhar e dar respostas às novas demandas da sociedade industrializada. Nesse processo, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. Atuação que não se esgota na sala de aula “[...] mas que se estende a toda a escola e à comunidade, configurando uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, e postulando uma nova formação profissional, inicial e continuada” (ESTRELA, 2002, p. 5).

Marcelo García (1999) conceitua a formação de professores como uma

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (ibid., p. 26).

Para esse autor, os *professores em formação* são aqueles que cursam a formação inicial de professores em instituições específicas, com profissionais especializados, as quais apresentam um currículo que estabelece a seqüência e o conteúdo instrucional do programa de formação. No Brasil, atualmente a formação inicial de professores é realizada nos institutos superiores de educação, faculdades, universidades e também no magistério – ensino médio. Nóvoa (1995a, p. 26) atribui à universidade um papel fundamental na formação inicial de professores, porque acredita “que a existência de uma ‘carreira docente única’ e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de *todos* os professores tenha um

estatuto universitário”². No caso do professor de música isso se traduz na necessidade de cursar ou ter cursado a licenciatura em música.

Em 1996, no Brasil, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que promoveu mudanças em todos os níveis de ensino (OLIVEIRA, 2000; HENTSCHE, 2000). A contribuição dessa lei para a área da Música consistiu na inserção do ensino das artes³ como componente obrigatório na educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p. 52) “[...] um dos grandes avanços trazidos pela nova LDB para a área foi o da substituição da terminologia *Educação Artística* por *Ensino das Artes*”⁴. A inserção do ensino das artes na educação básica surgiu, para a área da Educação Musical, como uma oportunidade de valorizar e de legitimar a inclusão da música nos currículos das escolas.

Para tal fato, a formação de professores de música, que irão atuar nesses contextos, necessita ser vista sob uma perspectiva mais crítica e com uma concepção mais ampla do papel do professor de música. Constatei na literatura da Educação Musical no Brasil que, nessa última década, dentre as preocupações com a formação de professores, a formação inicial vem se destacando, visto que esta, conforme a literatura, capacita os indivíduos a exercerem profissional e legalmente a função de professor.

A LDB, entre outras exigências, introduziu um currículo mais flexibilizado e procurou respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Devido a esse fato, e para melhor adaptação do ensino superior às demandas da sociedade contemporânea, as instituições estão realizando uma reformulação curricular de seus cursos. Entretanto, Oliveira (2000)

² Grifo do autor.

³ As áreas contempladas no ensino das artes são: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

⁴ Grifo das autoras.

ressalta que, antes de haver uma reformulação curricular, recomenda-se à instituição realizar um estudo do seu contexto e sua realidade de forma sistemática. Essa autora salienta, ainda, que quando decisões curriculares são tomadas através de opiniões tendenciosas e pelo senso comum, trazem sérios danos posteriores para a instituição. Portanto, tornam-se necessárias mais investigações sobre a realidade dos diversos contextos educacionais que possam contribuir no desenvolvimento de propostas curriculares condizentes com realidades às quais se dirigem.

Uma das formas de conhecer a realidade dos contextos pedagógico-musicais é questionando os indivíduos que fazem parte daqueles cenários, como alunos, professores, funcionários da administração, entre outros. Entretanto, são poucos os dados sistematizados que revelam a formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos próprios licenciandos, daqueles que “recebem” a formação e, ao mesmo tempo, atuam como professores. Tendo em vista a falta dessas informações, este trabalho buscou investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor.

A necessidade de dar voz ao licenciando, nesta pesquisa, parte da premissa de considerá-lo como sujeito que pensa e aprende, e não como mero consumidor e reproduzidor de saberes. Além disso, o licenciando, pelo fato de estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor, pode trazer dados de sua experiência nessas realidades. Esses dados nos auxiliarão na identificação dos espaços em que atua, quais os conhecimentos adquiridos na universidade que estão sendo aproveitados na prática e quais são as necessidades

para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nesses contextos de atuação.

Segundo Giroux (1997),

Compreender a voz do estudante significa enfrentar a necessidade de dar vida ao domínio dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e história sedimentada; é a necessidade de construirmos e afirmarmos-nos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente (ibid., p. 201-202).

A importância de conhecer o que pensam os licenciandos sobre sua formação inicial e a realidade em que atuam está na possibilidade de identificação de perspectivas, modelos ou orientações de formação de professores. Além disso, será possível desvelar se essas orientações recebidas estão de acordo com as necessidades pedagógico-musicais dos contextos onde os licenciandos atuam ou irão atuar. Encontrei na classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a), pontos convergentes que possibilitaram fundamentar o meu achado.

Inicialmente, Pérez Gómez (2000a) identificou quatro perspectivas de formação de professores, a saber: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática* e *perspectiva de reconstrução social*. Tendo em vista a amplitude desse tema (formação de professores), em outro estudo (2000b) o autor traz em seu trabalho mais três enfoques que, na realidade, são as sobreposições das perspectivas classificadas anteriormente. São eles: o *enfoque prático artesanal*, o *enfoque técnico-academicista* e o *enfoque reflexivo* (a investigação-ação).

A identificação de perspectivas e enfoques na formação de professores se torna relevante, levando em consideração que cada modelo de formação de professores é que objetivará o perfil do professor que se quer formar. Além disso,

essa identificação auxilia na reflexão sobre diferentes abordagens para a formação de professores. Sob a ótica dos licenciandos, busquei conhecer em que perspectiva de formação de professores eles estão sendo formados e que perspectiva de formação de professores julgam necessária para atuar no mercado de trabalho.

De acordo com o objetivo pretendido no presente trabalho, realizei um *survey* de pequeno porte com *design* interseccional. Fizem parte desta pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três instituições públicas do Rio Grande do Sul. As universidades que colaboraram para esta pesquisa foram: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas, às quais externo os meus agradecimentos pela grande contribuição para realização desta investigação. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. A partir dos dados coletados, busquei agrupá-los em categorias de codificação, de acordo com temas que emergiram das entrevistas. Com a finalidade de comparar os resultados, buscar padrões e determinar relações entre as respostas dos licenciandos, busquei realizar uma análise das entrevistas, compreendendo-as como um todo.

Espero que, ao identificar as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos, ao conhecer suas opiniões, tanto sobre o curso de licenciatura quanto sobre as demandas pedagógico-musicais nos contextos educacionais, esta pesquisa possa contribuir para um repensar dos cursos de formação inicial de professores de música. Que os dados aqui sistematizados possam gerar estudos futuros, em que a formação inicial seja analisada não só através das vozes dos licenciandos, mas também através de várias perspectivas e utilizando outras metodologias.

CAPÍTULO I

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Da formação de professores à formação inicial de professores de música

A evolução das novas tecnologias de comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia proporcionaram uma nova forma de relacionamento entre os indivíduos, criando assim novos interesses nas relações econômicas, políticas e culturais (MARCELO GARCÍA, 1999). Surge um novo tipo de cidadão, com novos hábitos, modos de pensar, sentir e agir, e, conseqüentemente, ocorrem mudanças na relação entre o trabalho e a organização de produção (KINCHELOE, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 2000a). Devido a esses fatos, surge a preocupação com a formação, que não se restringe apenas ao contexto escolar, mas abrange contextos mais amplos, como o contexto empresarial, contexto social, contexto político, entre outros (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 11).

Para o indivíduo entender e conviver em uma sociedade com essa nova configuração, é imprescindível ter acesso a uma educação, a uma formação escolar. A educação a que me refiro não deve ser entendida como especialização, ou apenas aquisição, difusão e reprodução de conhecimento e cultura, mas também como diferenciação de uma formação geral de inovação do conhecimento que

abarca toda a personalidade, que se preocupa com o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e o insere nas “atividades sociais produtivas” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 17).

Essa necessidade de formação no contexto escolar legitima a preocupação com a formação de professores, pois são estes que estarão formando os indivíduos dentro dessa nova concepção de educação. Nóvoa (1995b) ressalta a importância da formação do professor, pois

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1995b, p. 11)

Marcelo García (1999, p. 26) considera a formação de professores como uma área de “conhecimento e investigação”, a qual enfoca o “estudo do processo” (sistemático e organizado), onde os professores aprendem e desenvolvem, sozinhos ou em grupo, seus conhecimentos e competências profissionais. O conceito abrange tanto os indivíduos que estudam para serem professores (formação inicial) como aqueles que já atuam no ensino (formação de professores principiantes e desenvolvimento profissional dos professores). Essa formação deve capacitar o professor a trabalhar profissionalmente, não só em aula, mas almejando uma educação de melhor qualidade.

Devido ao fato desse conceito abranger tanto a formação inicial, formação de professores iniciantes e desenvolvimento profissional de professores, vale delimitar o tema que será discutido neste trabalho: a formação inicial de professores de música. Para Marcelo García (1999), a formação inicial de professores ocorre em instituições específicas, onde as aulas são ministradas por professores especializados e o currículo estabelece a seqüência e o conteúdo de instrução do programa. No caso

do Brasil, a formação inicial de professores de música deverá acontecer nos cursos de licenciatura em música.

Antes de prosseguir, ressalto alguns esclarecimentos no que concerne aos termos que utilizarei para definir os professores e alunos. Por problemas terminológicos e para não haver equívoco no trabalho, optei por utilizar a palavra *licenciandos* ao me referir aos alunos de licenciatura; *alunos* para alunos dos licenciandos; *professores* quando me referir a um conceito geral; e *professores formadores* para os professores dos licenciandos.

Levando em consideração as transformações sociais, o ensino foi-se adaptando às exigências, e as reformas procuraram acompanhar e dar respostas às novas demandas da sociedade industrializada. As concepções de educação, escola e currículo se ampliaram, bem como o papel do professor. A atuação não se esgota na sala de aula, mas se estende a toda a escola e à comunidade, configurando uma nova profissão e um novo profissionalismo do professor. Isso demandou uma nova formação profissional do professor, que abrange a formação inicial e continuada (ESTRELA, 2002, p. 5).

No que se refere às reformas educativas, Young (1998) afirma que a maneira dos governos responderem à mudança da economia global será em parte refletida na perspectiva de como eles pensam que suas instituições de ensino precisam ser modernizadas. O autor relata em sua obra, *The curriculum of the future* (1998), que a escolha política da formação de professores no Reino Unido foi uma tentativa de modernizar um sistema que já se encontrava ineficiente. A palavra modernização tem vários significados, no entanto Young (1998, p. 158) a considera como um termo genérico, que se refere a mudanças designadas para trocar instituições e modos tradicionais de práticas por instituições mais democráticas e modos racionais de

tomar decisões. Nessa obra, ele apresenta três tipos de modernização: a *modernização evolucionária*, *modernização tecnocrática* e *modernização reflexiva* (YOUNG, 1998, p. 159).

O Brasil também sofreu e sofre influências das modernizações e transformações sociais. Para acompanhar essas transformações também foram feitas reformas. Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Essa lei reconhece que a educação compreende os processos de formação que se desenvolvem nos diversos contextos da sociedade. No entanto, ela está exclusivamente voltada para a educação escolar, cuja formação, por meio de ensino, ocorre em instituições próprias. Após a leitura da nova lei foi possível constatar que a proposta de mudança do governo brasileiro está em sintonia com a modernização reflexiva apresentada por Young (1998).

A LDB introduz um currículo mais flexibilizado e procura respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (OLIVEIRA, 1999). A contribuição dessa lei para a área da Música consistiu na inserção do ensino das artes (música, dança, artes visuais e teatro) como componente obrigatório na educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000), a terminologia “Ensino das Artes” substituindo a “Educação Artística” foi um dos grandes avanços que a LDB trouxe para a área da Educação Musical. Surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares.

No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino das artes nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em educação artística. Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas. De acordo com Figueiredo (1997) e Penna (2001), o ensino

polivalente das artes na prática da educação artística tem ênfase maior nas artes visuais. Isso acontece devido ao fato de que, por várias razões que não serão discutidas neste trabalho, a maioria dos cursos de licenciatura em educação artística privilegiou o ensino das artes visuais (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). Dessa forma, o ensino de música foi gradativamente desaparecendo do currículo escolar, e quando as escolas possuem aulas de música, estas se resumem ao canto nos eventos, às apreciações musicais utilizando desenhos ou trabalhos manuais, entre outras. No caso da apreciação musical da forma descrita, é uma atividade passiva, com a música servindo “de pano de fundo para outras atividades” (SOUZA; HENTSCHKE; OLIVEIRA; DEL BEN; MATEIRO, 2002, p. 100).

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares. A minha preocupação em focar com maior ênfase o contexto escolar se justifica na medida em que há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. É preciso formar e inserir os licenciandos nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica; devem, também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais⁵ de maneira completa e significativa. Segundo Hentschke (1995), alguns autores da educação musical, dentre eles Swanwick, advogam a necessidade de dar

⁵ Segundo Swanwick (1999), a experiência musical existe em três níveis: a) quando aceitamos a ilusão sonora como forma expressiva; b) quando as formas são percebidas em novas relações; e c) quando nós somos mudados através de discernimentos provocados pela música, que nos informa e coloca frente às nossas histórias pessoais, causando-nos modificações.

oportunidades, para crianças e jovens, de uma vivência equilibrada entre a composição, a execução e a apreciação, fundamentadas no estudo da técnica e literatura musical.

Para isso, os estudiosos da área, cientes da ampliação dos conceitos (educação, educação musical, música, escola e currículo), discutem a formação de professores de música, inicial e continuada (ARROYO, 2000b; HENTSCHKE, 2000; SOUZA, 1997, 2000). Na discussão que diz respeito à formação inicial de professores de música, tema deste trabalho, se vê presente a preocupação com os programas curriculares dos cursos de licenciatura em música. Segundo Hentschke, esses currículos se encontram descontextualizados, compartimentados e desatualizados, preocupados em transmitir conteúdos, sem haver conexão entre eles (HENTSCHKE, 1995, 2000). É necessário que os cursos de licenciatura em música desenvolvam nos licenciandos capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes. Para isso, continua a autora, é necessário que o professor formador “propicie um debate em sala de aula para compartilhar experiências profissionais” (HENTSCHKE, 2000, p. 85), além de ter uma postura sem preconceitos dos fazeres musicais produzidos em espaços não-escolares.

Na área da Educação Musical, constata-se na literatura brasileira a existência de poucos estudos, referentes à formação de professores de música, que trazem dados diretos da realidade do contexto pedagógico-musical em que estes atuam. Entre essas investigações encontra-se o trabalho de Beineke (2000), que investigou os conhecimentos práticos de três professoras de música do ensino fundamental. A autora buscou dar voz às professoras procurando desvelar algumas lógicas que sustentam suas ações pedagógicas. Os resultados sugerem que “os conhecimentos

práticos do educador musical só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino [...]” (BEINEKE, 2000, f. 170). Nessa formação, continua Beineke (2000), deverá haver orientação dos processos de reflexão dos professores sobre suas próprias práticas, levando também em consideração os conhecimentos musicais e pedagógicos (ibid.).

Del Ben (2001), por sua vez, investigou como as concepções e ações de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. A autora constatou poucos dados sobre a educação musical escolar brasileira provenientes das realidades das salas de aula e, por esse motivo, buscou “conhecer e compreender o ensino [...] a partir do mundo concreto e cotidiano das práticas vividas pelos professores de música” (DEL BEN, 2001, f. 290). Quanto à formação inicial, a autora sugere uma união entre “teoria e prática e entre musicologias e pedagogias [...] não somente durante o estágio supervisionado”, mas durante todo o processo de formação (ibid., f. 298).

Marques (1999, f. 1) investigou “as articulações entre as dimensões teóricas e filosóficas e as dimensões práticas das atividades pedagógicas de alunos de graduação dos cursos de licenciatura em música” das instituições públicas e privadas, em seus estágios supervisionados em Salvador (BA). O pesquisador observou pouca fundamentação teórica dos estagiários e a desvinculação entre as dimensões teórico-filosóficas e práticas de suas atividades pedagógico-musicais.

Além da precária fundamentação teórica dos licenciandos, Souza (1997) observa que na formação inicial não há equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas. Entre as dificuldades que os licenciandos enfrentam está a de ministrar aulas de música, devido aos problemas sociais dos alunos, que contribuem para gerar conflitos, indisciplina, problemas de grupo, entre outros. Para os problemas

pedagógico-musicais, esta autora sugere que estes poderão ser solucionados a partir das

[...] competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos da Psicologia e Sociologia) (SOUZA, 1997, p. 16).

Em se tratando do equilíbrio entre a teoria e a prática, Kleber (2000b), em sua investigação sobre o currículo de formação inicial de professores de música, ressalta que todos os depoimentos de alunos e professores que entrevistou sugerem a necessidade do estágio supervisionado iniciar mais cedo. Segundo a autora, desse modo haveria mais tempo para os alunos integrarem a teoria com a prática, podendo estar preparados para atuarem com “competência e, sobretudo, para que tenham uma vivência positiva e significativa” (ibid., p. 196).

Mateiro (2002) realizou uma pesquisa com objetivo de compreender as condições efetivas do estágio supervisionado, dando voz às licenciandas. Com essa investigação a autora chegou à conclusão de que é confirmada a necessidade de reflexão sobre a estrutura curricular do curso de licenciatura em música. A autora ainda avaliou a

[...] importância e a eficácia do estágio como um componente fundamental na formação dos professores e buscou refletir acerca de aspectos essenciais a superar frente à aplicação das possibilidades das últimas políticas educacionais (ibid., p. 1).

Para muitos licenciandos, o estágio poderá ser o primeiro e/ou o único acesso a uma sala de aula, onde estes se integram com a realidade do contexto escolar. Em alguns cursos, os estágios estão sendo realizados em espaços pedagógico-musicais mais amplos, como, por exemplo, aulas de música em igrejas, oficinas de música em clubes, etc. Em outros cursos, os estágios acontecem obrigatoriamente em espaço

escolar, mas não necessariamente dentro da sala de aula, podendo ocorrer também através de oficinas de música.

A obrigatoriedade do estágio no contexto escolar, por um lado, não tem aspectos positivos, pois alguns licenciandos têm pouco interesse pelo ensino da música e pela prática escolar (SOUZA, 1997, p. 15). Também são poucos os licenciandos que afirmam que irão continuar atuando como professor de música em escolas (MATEIRO, 2002). Por outro lado, a obrigatoriedade do estágio no contexto escolar pode trazer uma contribuição para sua formação pedagógico-musical. Esse fato foi verificado na pesquisa de Kleber (2000b, f. 196), onde a autora constatou que “a escola pública foi um espaço que mais fascinou e desfrutou os estagiários, tanto no que se refere às suas competências didático-pedagógico-musicais como no aspecto sócio-político”.

De acordo com a literatura, este momento – o estágio supervisionado – ainda continua acontecendo somente no final do curso. Em alguns artigos e investigações há questionamentos sobre a eficácia da duração dessa disciplina, que propicia a prática pedagógico-musical apenas no final do curso (BLANCO, 2000; DEL BEN, 2001; HENTSCHKE, 2000; KLEBER, 2000b; MATEIRO, 2002; SOUZA, 1997; TOURINHO, 1995). Vale lembrar que de acordo com a nova LDB, artigo 65, foram previstas trezentas horas de prática de ensino, distribuídas ao longo do curso. Contudo, com o Parecer CNE/CP nº 28/2001, para estar coerente ao novo paradigma das Diretrizes Curriculares e todas as exigências profissionais do professor, o tempo do estágio supervisionado das licenciaturas foi ampliado. Este necessita ter a duração de no mínimo quatrocentas horas, iniciando na segunda metade do curso (BRASIL, 2001b).

Além dos espaços escolares, atualmente estão sendo investigados outros espaços não-escolares onde acontecem também o ensino e a aprendizagem musical (CORRÊA, 2001; HENTSCHE; CUNHA; SOUZA; BOZZETO, 2002; WILLE, 2002). Hentschke (2001) observa que esses múltiplos espaços e possibilidades de atuação não são tão recentes. A constatação da necessidade de formar profissionais críticos e reflexivos, que saibam atuar nos espaços escolares e, principalmente, nos espaços não-escolares, é que faz emergir discussões na área e colocar em pauta os espaços que antes não eram investigados. A autora ressalta que essa preocupação provavelmente advém da busca de referenciais na área das Ciências Sociais, como da Antropologia, da Pedagogia, da Sociologia. Existe um consenso entre os educadores musicais que a área da Educação Musical, devido ao diálogo com as Ciências Sociais, tem ampliado o seu campo de estudo. As pesquisas, que antes eram realizadas em espaços escolares e acadêmicos, agora se preocupam em investigar também os espaços não-escolares. Para garantir que esse trânsito, entre os espaços escolares e os não-escolares, seja realizado de maneira significativa para os professores de música e alunos, alguns pesquisadores advogam um olhar crítico e reflexivo na formação dos professores que irão atuar nesses contextos.

De acordo com Souza (2000), a discussão do trânsito da educação musical entre o escolar e não-escolar,

[...] não pode estar resumido no conteúdo que se ensina ou na música que pode freqüentar a sala de aula, mas deverá considerar que tipo de formação de professores é necessário e que modificações são necessárias para poder atuar nos vários campos emergentes da educação musical (ibid., p. 145-146).

Para a autora, é preciso que na formação de professores haja uma conscientização de que atualmente há uma ampliação do campo da educação musical. Neste, estão inseridas todas as práticas musicais que ocorrem nos espaços

escolares e não-escolares, e nos espaços que a autora denomina de “alternativos” (SOUZA, 2000, p. 139).

O Grupo de Trabalho (GT) de Licenciatura (KLEBER, 2000a), preocupado com a formação de professores de música críticos e reflexivos, que atendam a educação musical com diversas concepções e práticas, apresentou um relatório de seus debates. Nele, o grupo coloca que:

[...] os cursos de licenciatura na área de música devem formar um profissional que compreenda a diversidade cultural e que esteja preparado para trabalhar em diferentes situações, contemplando o saber sistematizado e o saber cotidianamente construído (KLEBER, 2000a, p.155).

No que tange às competências profissionais, verificou-se “um descompasso entre o discurso e a prática da educação musical [...], o que demanda uma urgente reformulação de grande parte dos currículos das licenciaturas em música” (KLEBER, 2000a, p. 156).

Mas como fazer uma reformulação dos currículos das licenciaturas em música se ainda não se conhece quais são esses múltiplos espaços e possibilidades de atuação no Brasil? Qual a formação inicial do professor de música para atuar nos espaços emergentes? Qual a concepção e as práticas da educação musical? Segundo Hentschke (2001, p. 68), não há uma concepção de Educação Musical, e sim a coexistência de múltiplas concepções de Educação Musical “que não são excludentes”. Devido a esse fato, o professor de música necessita desenvolver competências que ultrapassem os conhecimentos desenvolvidos atualmente nos cursos de formação de professores. A autora ressalta ainda que esses cursos apresentam “seus currículos estanques e com seu baixo impacto social, causado pelo distanciamento entre o currículo adotado e o contexto de atuação profissional dos futuros professores” (ibid., p. 69).

Se, por um lado, alguns autores defendem que a formação de professores de música deve ser realizada em instituições, por outro lado, há aqueles que defendem que a transmissão de conhecimentos e habilidades musicais pertence a qualquer pessoa que os possua. Para Kraemer (2000, p. 51), a educação musical “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. O autor atribui à pedagogia da música a tarefa de: “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (ibid., p. 66). Nessa concepção, a área de atuação compreende toda a prática músico-educacional que acontece em espaços escolares e não-escolares, bem como “toda cultura musical em processo de formação” (ibid., p. 51). Nesse caso, o conhecimento pedagógico-musical não está só nas instituições, mas pertence a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades musicais. Estas podem ser críticos de música (jornalistas e especialistas), regentes (coros e orquestras), músicos religiosos, músicos populares, professores particulares de música, entre outros. A área e o espaço pedagógico-musical se configuram amplos, podendo abranger:

Educação musical escolar e extra-escolar, processo de impregnação músico-cultural na família, nos jardins de infância, escola de música, escola, escola superior, escola popular, instituições de formação continuada, aulas particulares, em corais, conjuntos, organizações comunitárias, através da influência dos meios de comunicação, dos da mesma idade e outros (ibid. p. 67).

Essa concepção de educação musical, em que o conhecimento pedagógico-musical pertence a todos os espaços e pode ser “transmitido” por qualquer pessoa que detenha esses conhecimentos, é muito ampla, podendo produzir, na realidade brasileira, uma visão equivocada sobre “ser professor de música”. É possível constatar que, nas escolas regulares, profissionais das mais diversas formações

estão atuando como professores de música. Qualquer pessoa que sabe música pode ser um educador musical?

De acordo com Hentschke (2001, p. 72), atualmente o papel do professor de música está sendo questionado. Este deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas. É necessário proporcionar aos licenciandos, na formação inicial de professores de música, a capacidade de “saber administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a atribuir sentido ao mundo musical à sua volta” (ibid.). Essa colocação da autora parece sugerir que não é qualquer pessoa que saiba música, que poderá ser considerada um educador musical.

O *X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*⁶ teve como objetivo promover debates sobre a nova configuração do campo da Educação Musical, as novas demandas profissionais e as competências necessárias para a atuação do educador musical. Já se pode observar nos espaços urbanos uma demanda por profissionais que atuem em projetos culturais e sociais. Segundo Oliveira (2000, p. 9), devido aos acontecimentos de mudanças da organização educacional, ampliam-se possíveis campos de atuação para os educadores musicais, como “consultorias, cursos, voluntariados escolares e comunitários e educação continuada e de atualização”. Entretanto, ainda está em discussão a formação que terá esse educador musical para atuar nesses espaços tão diversificados.

O *XI Encontro Anual da ABEM*⁷ teve como principal tema o debate sobre a necessidade de articulação e diálogo entre a formação de profissionais do ensino de

⁶ Realizado em outubro de 2001, em Uberlândia (MG).

⁷ Realizado em outubro de 2002, em Natal (RN).

música e pesquisa. Foram realizadas discussões e reflexões acerca das concepções de formação desses profissionais, bem como sobre a implementação das Diretrizes Curriculares e os espaços que esses profissionais ocupam no mercado de trabalho. No GT do Ensino Superior – Licenciatura e Bacharelado em Música, constatou-se que os cursos de graduação em música, devido a este momento de transição da educação nacional, ainda carecem de mais esclarecimentos quanto à sua organização.

Segundo Oliveira (2000, p. 11), as Diretrizes Curriculares foram confeccionadas para guiar e orientar o ensino superior de música “para uma formação mais abrangente e aprofundada, flexibilizada”. Utilizando-se desse documento as instituições e professores construirão seus currículos, ou seja, estabelecerão fins, metas e objetivos, atividades de ensino e avaliação, de acordo com modelos ou perspectivas de formação de professores que mais se adaptem à concepção de currículo da instituição ou à de sua região. Seguindo todos esses requisitos, a Comissão de Especialistas de Ensino – Música (CEE–Música) do MEC confeccionou uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de música.

Essa proposta foi finalizada em 1999. No entanto, somente em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música. Hentschke, em um debate da ABEM⁸, expôs que nesse documento oficial a proposta para o curso de música não se encontra na íntegra. A autora, que participou da CEE–Música na confecção da proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de música, relatou que houve adaptações e que algumas partes do texto foram suprimidas. No entanto, o documento oficial afirma que o parecer “[...] contempla as orientações das Comissões de Especialistas e as

⁸ XI Encontro da ABEM.

da SESu/Mec, as quais, na sua grande maioria, foram acolhidas e reproduzidas na sua totalidade [...]” (BRASIL, 2002, p. 8).

Entretanto, conhecendo o documento inicial, de 1999, a área de Música teve as orientações comprometidas devido às supressões de alguns trechos. Esses cortes trouxeram algumas dúvidas para a área, no que se refere sobre como proceder na reformulação dos cursos. Para isso, os membros da diretoria da ABEM, propuseram uma reunião⁹ com os coordenadores dos cursos de música (licenciatura e bacharelado) de todo o Brasil. A pauta principal dessa reunião foi o documento das Diretrizes Curriculares. Devido ao meu trabalho estar relacionado com a formação inicial de professores de música, obtive permissão para participar da reunião como ouvinte. Nessa reunião foram discutidos os currículos de música, as Diretrizes para formação de professores para o ensino básico, as Diretrizes para o curso de música e suas implicações para a formação do profissional em música tanto do bacharelado como da licenciatura.

Levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais, muitos cursos de licenciatura estão em processo de reformulação curricular, e outros já estão implementando suas reformulações. Entretanto, Oliveira (2000) salienta que seria de grande contribuição se a instituição realizasse um estudo aprofundado do seu contexto, de maneira sistemática e realista antes de haver uma reformulação curricular. Depois de obter dados concretos, continua a autora, será possível tê-los como base para o desenho e implementação do currículo (OLIVEIRA, 2000, p. 14). Essa autora ressalta, também, que muitas decisões curriculares são tomadas através de opiniões tendenciosas e pelo senso comum, o que pode causar sérios danos posteriores para a instituição (ibid.). Portanto, através das discussões entre os

⁹ Realizada no *XI Encontro da ABEM*.

educadores musicais, é possível observar que ainda se fazem necessárias mais investigações, sobre a realidade dos diversos contextos educacionais, que possam contribuir no desenvolvimento de propostas curriculares condizentes às realidades às quais se dirigem.

A proposta deste trabalho é trazer a discussão para a área através da perspectiva dos licenciandos, que trazem dados diretos da realidade do contexto pedagógico-musical em que atuam. Este trabalho parte do questionamento aos licenciandos de música sobre a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais. Busquei também identificar as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos, bem como as demandas pedagógico-musicais necessárias para atuar nos contextos educacionais. Não pretendo com este trabalho generalizar a formação inicial de professores de música no Brasil, e sim trazer dados que possam contribuir para a elaboração de um currículo que esteja em sintonia com o contexto em que os futuros professores atuam ou atuarão profissionalmente. No entanto, os resultados desta investigação permitirão que se tenha um panorama da situação dos cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul.

1.2 A necessidade de dar voz aos licenciandos

A necessidade de dar a voz aos licenciandos neste trabalho se deve a dois fatores. Em primeiro lugar, porque os licenciandos são considerados sujeitos adultos que pensam e aprendem, e não meros consumidores e reprodutores de saberes. Para Pereira (1998) o licenciando deve

[...] ser compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar (PEREIRA, 1998, p. 58).

Em segundo lugar, considero que o licenciando, pelo fato de estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor, pode trazer dados de sua experiência nessas realidades. Esses dados me auxiliaram na identificação dos espaços em que atua, quais os conhecimentos adquiridos na universidade que estão sendo aproveitados na prática com eficácia e quais são as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nesses contextos de atuação.

Segundo Bireaud (1995), o significado da eficácia no sistema educativo adquire uma noção ambígua que pode estabelecer falso consenso. A autora ressalta que a eficácia do curso superior num plano social, visto como setor de produção semelhante a qualquer outro do setor econômico, é calculada em relação “aos números de diplomas concedidos, tendo-se em conta os custos de funcionamento do sistema” (ibid., p. 14). No entanto, continua a autora, sob a perspectiva dos licenciandos a eficácia implica um outro sentido:

[...] os estudantes avaliam-na, em função do seu projeto pessoal, que tanto pode implicar a sua inserção profissional como o seu enriquecimento intelectual, que não são forçosamente medidos, em qualquer dos casos, pela bitola dos diplomas obtidos [...] (Ibid.).

Na área da Educação, Rodrigues e Esteves (1993) utilizam uma técnica ou um conjunto de procedimentos a serviço de uma estratégia de planejamento – a análise das necessidades. Esta, segundo as autoras, “[...] pode ser considerada uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação” (ibid., p. 20). Fazendo uma transposição para área da Educação Musical, quando se analisa a necessidade dos licenciandos, isso pode significar conhecer os interesses, as expectativas, os problemas do indivíduo quanto à sua atuação. Isso sugere que os licenciandos devem ser “ouvidos”. Eles conhecem os problemas e podem sugerir soluções alternativas, pois vivenciam a prática do contexto pedagógico-musical.

No entanto, as autoras alertam que a análise de necessidades não pode ser considerada como exata, pois produz legitimação política mas não diz toda a “verdade”. Desse modo, é indispensável especificar com exatidão os procedimentos utilizados, esclarecer os “valores, crenças e pressupostos” que permeiam o conceito de necessidade empregado no trabalho (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 35). De acordo com as autoras,

[...] na medida em que as necessidades são um produto histórico-social, a sua análise implica situar a expressão subjetiva no concreto, visando determinar em que grau é influenciada por fenômenos de moda ou de tendência. Por outro lado, assumir a natureza histórica de expressão de uma necessidade é admitir o seu caráter conjuntural e evolutivo (ibid.).

No campo da Educação Musical, Bastian (2000) sugere, para a prática da pesquisa na área, que os sujeitos pesquisados não devem ser entendidos separadamente de seus dados sociais e biografias. O autor entende que os sujeitos são seres sociais cujas atividades musicais, tendências e preconceitos, refletem um aspecto de suas condições objetivas de vida e trabalho. Além disso, é necessário que a pesquisa em educação musical considere as questões da prática pedagógica

num diálogo conjunto entre práticos e pesquisadores. Para o autor, atualmente, os professores e alunos são importantes cooperadores da pesquisa. Faz referência a uma citação de Schneider, de que

Quem quiser elevar a eficiência da pesquisa pedagógico-musical e manter o impulso para a própria pesquisa, tem que decididamente fomentar o trabalho conjunto com professores no contexto da Escola Superior e da formação continuada. Junto a isso surgirão também campos da pesquisa educacional que didaticamente são extremamente importantes, mas que, no entanto, até agora pouco ou de nenhuma maneira foram observados pela pesquisa (SCHNEIDER apud BASTIAN, 2000, p. 79-80).

Por considerar professores e alunos como importantes colaboradores para a pesquisa em educação musical, neste trabalho trago essas duas possibilidades em uma mesma pessoa: o licenciando. Como já disse anteriormente, o licenciando, de um lado, é aluno na universidade, e, de outro, professor nos espaços onde atua. Isso torna o licenciando um colaborador em potencial nas pesquisas cujo tema é a formação de professores.

Ao discutir sobre a teoria social e a formação de professores, Giroux (1997) traz à pauta a importância da voz dos estudantes. O autor observa que alguns teóricos educacionais de esquerda enfatizam o relacionamento entre as escolas e o campo econômico a partir de questionamento na identificação e subjetividade da voz do estudante. Também salienta que a intervenção do Estado no processo econômico gerou “novos discursos simbólicos” e isso pode ser notado na maneira como o “Estado controla a forma e conteúdo dos programas de formação de professores através da legislação de exigências de certificação para futuros professores” (ibid., p. 201). Segundo Giroux,

as questões referentes a como os estudantes produzem significados e criam suas histórias culturais não podem ser respondidas recorrendo-se unicamente às discussões de determinismo econômico e de classe social, mas devem começar a abordar as formas nas quais a cultura e a experiência se unem para constituir aspectos poderosamente dominantes da agência humana. (GIROUX, 1997, p. 201).

Na linha da pedagogia crítica há vários trabalhos que questionam, segundo Giroux (1997), a visão ideológica do estudante como ator principal. Os relatos da subjetividade do estudante estão registrados em “textos” pedagógicos e são lidos de maneira crítica. De acordo com o autor, “silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente”, pois compreender sua voz é confrontar a necessidade de fazer nascer símbolos, linguagem e gesto, nascidos de sua biografia pessoal (ibid, p. 201-202).

Para ele, os programas de formação de professores devem se comprometer em questões de fortalecimento, combinando conhecimento e análise crítica, com intuito de transformar a realidade no interesse da sociedade (GIROUX, 1997, p. 202-203).

1.3 Educação e Educação Musical: temas em comum

Com a preocupação de combinar conhecimento e análise crítica para transformar a realidade da educação no interesse da sociedade, educadores brasileiros vêm produzindo pesquisas e estudos no que se refere à formação de professores. Segundo mostra a investigação de André (2002), esse tema tem gerado uma extensa literatura na área da Educação. De acordo com a autora, o conteúdo mais investigado é a avaliação do curso de formação, tanto em termos de funcionamento quanto em termos do papel de algumas disciplinas do curso. Outro conteúdo cuja ênfase se destaca é o que se refere ao professor, suas representações, seus métodos, suas práticas.

A autora salienta que as metodologias dessas pesquisas apontam para estudos de casos, análise de depoimentos, relatos de experiências e raramente os estudos do tipo *survey*, pesquisa experimental, estudos de validação de material e

estudos longitudinais. Para André, a retomada do método *survey* torna-se importante na medida em que os estudos geram conhecimentos necessários para apresentar, de forma mais ampla, uma determinada problemática.

Os artigos e periódicos que trazem textos sobre a formação inicial, na investigação de André, apresentam seis eixos principais:

a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente; e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo (ANDRÉ, 2002, p. 11)

Ainda em seu trabalho, André destaca que os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd, no curso de licenciatura,

[...] discutem a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica; relatam experiências curriculares inovadoras; revelam a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente; expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar; e estudam as representações e opiniões dos alunos da licenciatura (Ibid., p. 12).

André (2002) conclui em seu trabalho que, ao analisar a Formação de Professores (1990-1998), foi possível identificar uma significativa preocupação com as séries iniciais do ensino fundamental e com o silêncio em relação à formação do professor de ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. A autora verificou, ainda, que são raros os trabalhos com foco de estudo no papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Após investigação em diversas fontes, a autora salienta que há um excesso de discurso sobre o tema e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Através do trabalho de André (2002) e revisando a literatura da educação musical no Brasil, pude constatar que as preocupações da área da Educação se assemelham com as da Educação Musical quando o tema se refere à formação de professores. Nessa área, os GTs da ANPEd trazem como tema discussões que também foram realizadas nos GTs da ABEM. Quanto às pesquisas produzidas no campo da formação de professores, a educação musical ainda possui uma pequena produção. Um problema que ainda está em discussão na formação inicial, e isso não ocorre na área da Educação, se refere às Diretrizes Curriculares para as licenciaturas em música. Vale ressaltar que ainda não há um consenso se a reformulação curricular dos cursos de formação inicial de professores de música será guiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em música ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica¹⁰.

¹⁰ Com base nas discussões da reunião entre os representantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música e da ABEM, realizada no *XI Encontro Anual da ABEM*.

CAPÍTULO II

2 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO PÉREZ GÓMEZ

O papel do professor e o processo de formação, tanto inicial como a continuada, devem ser considerados nas diferentes formas de compreender a prática educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2000a). O autor, na sua revisão bibliográfica em busca de fundamentação para sua classificação de perspectivas, identificou, na literatura, três perspectivas ideológicas dominantes, na formação de professores, que estiveram em conflito durante a história: a perspectiva tradicional, a perspectiva técnica e a perspectiva radical. Resumidamente, na perspectiva tradicional o ensino é considerado uma atividade artesanal e o professor um artesão. Na perspectiva técnica o ensino é uma ciência aplicada e o professor um técnico. Na perspectiva radical o ensino é como uma atividade crítica e o professor um profissional autônomo que investiga, refletindo sobre sua prática.

Essa classificação, apesar da clareza, se mostrou incompleta na medida em que apresenta uma exagerada simplicidade. A formação de professores e o papel do professor cada vez mais se mostram tão complexos que traduzi-los em três enfoques não é o suficiente. Dessa forma, o autor propõe uma classificação mais

complexa que considere os enfoques anteriores, mas que se amplie para que outros novos enfoques venham a ser inseridos.

Para continuar a exposição do tema, é necessário esclarecer que a terminologia utilizada na classificação da formação de professores se diferencia segundo os autores, podendo ser encontrados termos como: paradigmas, tradições, orientações ou perspectivas de formação de professores. Segundo Marcelo García (1999, p. 32) essas diferentes “plataformas conceituais” influenciaram ou decorreram da prática de formação de professores.

No intuito de apresentar uma classificação mais complexa de formação de professores, Pérez Gómez buscou subsídios nos trabalhos de Zeichner e de Feiman-Nemser. Zeichner (1993) identificou quatro tradições de prática na formação de professores: tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentalista, tradição da reconstrução social. Segundo ele, existem tensões e contradições entre essas tradições, pois nenhuma delas é uniforme e está livre de conflito interno. Além disso, essas tradições apresentam uma sobreposição entre elas. Zeichner (1993) discute a importância de conhecer as tradições, porque isso pode nos ajudar a pensar mais sobre diferentes abordagens para formação de professores. O autor salienta que todos os programas de formação de professores refletem padrões de ressonância com todas as quatro tradições. E completa:

Nenhum programa de formação de professores pode ser entendido e relacionado com qualquer uma tradição. As quatro tradições chamam nossa atenção para os diferentes aspectos da experiência educacional. Todos os professores formadores têm consciência dos assuntos particulares que são enfatizados em cada uma das tradições. Este é o grau de ênfase e de significado particular dado a esses vários fatores inseridos em programas de formação de professores em particular, os quais dão a esses programas sua identidade própria. (ZEICHNER, 1993, p. 8).

Tais considerações me levaram a buscar um referencial teórico que auxiliasse a interpretação dos meus dados. Procurei conhecer, através da ótica dos

licenciandos, sob qual perspectiva de formação de professores as universidades os estão formando, e quais são as perspectivas necessárias para a realidade do mercado de trabalho. O conhecimento das abordagens na formação de professores se torna relevante na medida em que é de acordo com o modelo de formação de professores que se objetivará o perfil profissional do professor.

Encontrei na classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a), pontos convergentes que possibilitaram fundamentar o meu achado. No entanto, gostaria de salientar que esse não é o único autor que traz essa discussão de perspectivas na formação de professores, e nem sua classificação é a única. Como relatei anteriormente, as classificações muitas vezes se assemelham, mas apresentando diferenças quanto à terminologia: modelos, paradigmas, tradições, enfoques, perspectivas. Por tratar-se de um assunto bastante complexo, em alguns momentos será necessário considerar outros autores que se dedicaram a esse tema, que auxiliarão a complementar e enriquecer minhas discussões.

Pérez Gómez (2000a), utilizando os estudos de Zeichner e de Feiman-Nemser e levando em consideração alguns detalhes comuns na organização e na conceitualização dos autores em relação ao seu conceito, apresenta uma síntese das contribuições desses teóricos. Assim, apresenta quatro perspectivas básicas, estabelecendo dentro delas enfoques e modelos que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática*, *perspectiva de reconstrução social*.

O autor ressalta que essa proposta de classificação apresenta limitações difusas e exemplares difíceis de enquadrar, assim como toda classificação em ciências e ciências humanas. Provavelmente será possível classificar os exemplares

que não se enquadram na intersecção de alguma das perspectivas. Para tanto, em um outro estudo, Pérez Gómez (2000b) propõe mais três enfoques que derivam das quatro perspectivas anteriores: *enfoque prático artesanal*, *enfoque técnico-academicista* e *enfoque reflexivo* (a investigação-ação).

Vale salientar que para esta pesquisa utilizarei apenas as quatro perspectivas de formação de professores apresentadas por Pérez Gómez em seu primeiro trabalho. A escolha de utilizar apenas a primeira classificação do autor se deve ao fato de que os enfoques, classificados posteriormente, se tornam, em alguns aspectos, semelhantes às perspectivas. A seguir, farei uma breve descrição de cada perspectiva e enfoque, o que poderá auxiliar a conhecer, através da voz dos licenciandos, a formação que eles receberam, em contrapondo à formação que gostariam de ter recebido ou que necessitam no espaço em que atuam.

2.1 Perspectiva acadêmica

Na *perspectiva acadêmica* o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura. O professor é entendido como um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais, e a formação de professores é centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir. De acordo com Pérez Gómez (2000a, p. 354), essa perspectiva apresenta dois enfoques “extremos”: o *enfoque enciclopédico* e o *enfoque compreensivo*.

O *enfoque enciclopédico* parte do princípio do ensino como transmissão de conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos. A formação proposta é a do professor como especialista em um ou vários campos do conhecimento acadêmico. Nesse enfoque não se difere o professor com o

especialista nas diferentes disciplinas, e não se tem clareza entre o saber e o saber ensinar, havendo pouca importância quanto à formação didática da própria disciplina e quanto à formação pedagógica do professor. O professor deve expor os conteúdos do currículo acomodados aos alunos. A competência do professor está na posse dos conhecimentos disciplinares e na capacidade para explicar de forma clara e ordenada os conteúdos, e, na avaliação, comprovar se estes conteúdos foram apreendidos.

O *enfoque compreensivo* prioriza o conhecimento das disciplinas como “objetivo-chave” na formação do professor, que é entendido como um intelectual que proporciona ao aluno aquisições científicas e culturais da humanidade. O conhecimento das disciplinas e sua transformação em conhecimento acadêmico deve integrar os “conteúdos-resultados” do conhecimento histórico, bem como os processos de investigação e descoberta. Competência do professor: conhecimento da disciplina, domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa das mesmas.

Ambos os enfoques ressaltam a aquisição de conhecimento através da investigação científica. O professor é visto como intelectual a partir da aquisição desse conhecimento. A aprendizagem é apoiada na teoria proveniente da investigação científica e que se refere ao âmbito das ciências e das artes liberais. Não valoriza conhecimentos pedagógicos que não sejam relacionados com a disciplina no seu modo de apresentação e transmissão, nem o conhecimento que advém da experiência prática do professor.

2.2 Perspectiva técnica

Na *perspectiva técnica* a qualidade do ensino está na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo. O modelo de professor técnico tem origem na concepção tecnológica de toda atividade profissional prática que pretenda ser eficaz e rigorosa. Schön (2000) denomina esse conhecimento rigoroso de “racionalidade técnica”. Para esse autor:

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos (ibid., p. 15).

A atividade do profissional é um instrumental, e para solução de problemas aplicam-se teorias e técnicas científicas. A racionalidade técnica tem a concepção do ensino como uma simples intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do modelo processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação do professor dentro do modelo de treinamento baseado nas competências. A perspectiva técnica apresenta dois modelos: o *modelo de treinamento* e o *modelo de tomada de decisões*.

O *modelo de treinamento* se apóia

[...] nos resultados das investigações sobre eficiências docentes, desenvolvidas dentro do modelo processo-produto, propõem planejar programas de formação cujo propósito fundamental é o treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia (PÉREZ GÓMEZ, 2000a, p. 358).

O objetivo, nesse modelo, é proporcionar ao professor uma formação de competências específicas, entendidas como habilidades de intervenção, que são

consideradas suficientes para produzir na prática os resultados que se espera. As limitações do modelo se encontram na dificuldade de estabelecer relações estáveis entre o comportamento dos professores e o rendimento dos alunos. Nesse caso, se faz necessário reconhecer que a aprendizagem dos estudantes sofre a intervenção de outras variáveis, que são situacionais e dependem do contexto concreto.

No *modelo de tomada de decisões* o professor não necessita ter várias competências, destrezas, mas ser capaz de selecionar e decidir qual a forma mais adequada de solucionar uma situação. Segundo Pérez Gómez (2000a, p. 359), é a “forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia docente para a configuração da prática”. Os professores devem aprender técnicas de intervenção na aula, bem como saber quando as utilizar. Por isso, necessita a formação de competências estratégicas, de formas de pensar fundamentadas em princípios e procedimentos de intervenção. O professor deverá utilizar seu raciocínio para definir como fará a intervenção prática, levando em consideração os problemas e as características da situação em que intervém. Para os processos de raciocínio e tomada de decisões, é preciso um conhecimento de princípios e procedimentos que se apóie também na investigação científica.

2.3 Perspectiva prática

Na *perspectiva prática* o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em contexto único, com resultados em grande parte imprevisíveis, e carregada de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas. O professor é concebido como artesão, artista ou “profissional clínico” que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da

sala de aula. A formação do professor está baseada na aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática”. Essa aprendizagem acontece pelo contato com professores mais experientes e na aquisição da sabedoria que requer intervenção criativa e adaptada às circunstâncias mutáveis da aula. A perspectiva prática apresenta duas correntes bem distintas: *enfoque tradicional* e *enfoque reflexivo sobre a prática*.

No *enfoque tradicional* o ensino é uma “atividade artesanal”, ou seja, o conhecimento foi sendo absorvido durante anos em um processo de tentativa e erro. Dessa forma, origina uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, pelo contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente. O conhecimento profissional é implícito, pouco verbalizado e sem uma organização teórica. Segundo Pérez Gómez (2000a)

Esse conhecimento profissional acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasce subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares comuns nada fáceis de questionar (ibid., p. 364).

O *enfoque reflexivo sobre a prática* surge em contraposição à racionalidade técnica, pois ao professor é dado um novo papel e ele terá que enfrentar situações complexas e conflitantes. Nesse enfoque se vê presente a vontade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. É preciso analisar como trabalham os professores, quais as atitudes que tomam quando enfrentam problemas complexos, como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual. O problema central que se aborda nesse enfoque é como gerar um conhecimento sem impor restrições mecanicistas e que seja útil e compreensivo para facilitar sua transformação. O autor propõe evitar o caráter

reprodutor, acrítico e conservador do *enfoque tradicional* sobre a prática, na medida que pretende o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo.

Esse enfoque traz o conceito de reflexão que, na literatura acadêmica, tem um significado polissêmico: a reflexão como ação “mediatizada” instrumentalmente, reflexão como processo de deliberação entre diversas orientações de ensino, reflexão como reconstrução da experiência. Para Pérez Gómez (2000a), a reflexão implica a imersão consciente no mundo da experiência carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Ela supõe um esforço sistemático de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta integral que absorve e orienta a ação. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos também podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão quando estão integrados nos esquemas de pensamento genérico que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta e quando organiza sua própria experiência (ibid., p. 369).

O conceito de reflexão tem origem em Dewey, introdutor do ensino reflexivo, mas, mais recentemente, Schön (2000) desenvolveu o conceito do ensino reflexivo. Ele compreende a prática reflexiva com idéias centrais de: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. Schön (2000), denomina *conhecer-na-ação* um tipo de conhecimento inteligente que orienta toda a atividade humana, e manifesta-se no saber fazer. Saber fazer e saber explicar o que fazemos, os conhecimentos e as capacidades que utilizamos quando atuamos de forma competente, são duas capacidades distintas. A *reflexão-na-ação* ocorre quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que estamos agindo.

A reflexão que ocorre sobre a ação, através *reflexão-sobre-a-ação*, é a análise realizada após a ação sobre as características e processos dessa própria

ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as práticas realizadas na memória, que correspondem aos acontecimentos do passado. O professor pode aplicar de forma tranqüila e sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise na compreensão e valorização da reconstrução prática. Consciente do caráter de reconstrução de sua lembrança e da possibilidade de que neste processo se produzam inevitáveis alterações subjetivas, o professor deverá utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste intersubjetivo ou dados registrados mais objetiva e mecanicamente sobre a própria realidade. Isso se torna necessário para diminuir os efeitos deformadores da atividade de reconstrução. Reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional.

2.4 Perspectiva de reconstrução social

Segundo Pérez Gómez (2000a), na perspectiva de reconstrução social o ensino é compreendido como

uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. (PÉREZ GÓMEZ, 2000a, p. 373).

Assim, sua atuação reflexiva facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. Para essa perspectiva ampla, o autor considera outros autores que se manifestam criticamente, trabalhando e desenvolvendo na escola e na aula uma “proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social”, e aqueles que assumem a postura de

coerência entre “princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2000a, p. 373). Nessa perspectiva, o autor apresenta o *enfoque de crítica e reconstrução social* e o *enfoque de investigação-ação*.

O *enfoque de crítica e reconstrução social*, segundo o autor,

[...] define-se claramente partidário da consideração no ensino e na formação de professores de valores singulares e concretos, que pretendem desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual (ibid., p. 373).

Esse enfoque considera a escola e a educação do professor como elementos fundamentais no processo de realização de uma sociedade mais justa. A escola deve ter como objetivo principal subsidiar os alunos e professores a pensarem criticamente sobre a ordem social. O professor é concebido como um intelectual transformador, que tem compromisso político de gerar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. Apresenta três aspectos fundamentais na formação de professores. O primeiro aspecto é a aquisição pelo professor de uma bagagem cultural de orientação política e social. No currículo da formação dos professores, o eixo central dos conteúdos está nas disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.). O segundo aspecto está no desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para perceber as influências da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistema de avaliação, etc. O terceiro aspecto fundamental é o desenvolvimento de atitudes de compromisso político como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social.

No enfoque de *investigação-ação* o professor deve ser um investigador na aula, e não um simples técnico que aplica os conhecimentos que adquiriu durante a

formação acadêmica. Nesse ambiente “natural” de ensino aparecem problemas indefinidos, onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção adequadas ao contexto e à situação. A prática profissional do professor é considerada como uma prática intelectual e autônoma, e não apenas técnica. De acordo com Pérez Gómez (2000a, p. 379), através de um processo de ação e de reflexão, concomitante à indagação e experimentação, o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém não para impor ou substituir a compreensão do aluno, mas para facilitar a reconstrução de seu “conhecimento experiencial”. E ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. As escolas se transformam em locais onde o professor se desenvolve, onde a prática se transforma no “eixo de contraste de princípio, hipóteses e teorias”, no contexto adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o desenvolvimento de teorias relevantes e para a transformação da prática.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 O método de pesquisa: *survey*

Este estudo buscou investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais. Para esse objetivo, o *survey* demonstrou ser o método mais apropriado. De acordo com Lindemeyer (2002), a palavra *survey* recebe três traduções: levantamento, pesquisa ou enquete. Mas, segundo a American Statistical Association (ASA), atualmente a palavra *survey* é empregada com mais frequência para descrever um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. Essa amostra é apenas uma fração da população que está sendo investigada. É com esse conceito, apresentado pela ASA, que o autor desenvolve o seu trabalho, e com ele compartilho essa opinião. Neste trabalho, quando me referir ao método *survey*, estarei levando em consideração o conceito apresentado anteriormente.

Através desse método de coleta de informação de uma amostra de licenciandos, busquei fazer um mapeamento sobre a realidade que estes vivenciam no seu curso de formação inicial e no espaço em que estão atuando, bem como suas opiniões sobre o curso de licenciatura em música.

Cohen e Manion (1994, p. 83), quando descrevem os métodos de pesquisa em educação, consideram que, geralmente, “os surveys agrupam dados de um determinado momento” com a intenção de: descrever a natureza das condições existentes e/ou identificar padrões com os quais essas mesmas condições possam ser comparadas e/ou, determinar as relações que existem entre eventos específicos. Considerando essa definição, podemos verificar que descrever a natureza, identificar padrões e determinar as relações não são objetivos estanques e, sim, podem coexistir e combinar, conforme a finalidade, em uma mesma pesquisa.

Os autores ainda ressaltam que existem três pré-requisitos para construir um *survey*, que são: especificação exata dos propósitos da investigação (ou seja, os objetivos), a população que será o seu foco e os recursos disponíveis. De acordo com Babbie (1999), depois de especificar os objetivos e as unidades de crítica do *survey*, que são a amostra e os recursos, é possível escolher o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracteriza como um *survey* interseccional (*cross-sectional*), ou seja, as amostras foram coletadas em um mesmo determinado momento (ibid., p. 101).

A partir dos dados coletados em um momento específico, pude descrever como se encontra a formação inicial dos licenciandos em música, bem como a atual situação dos espaços em que estão atuando. Meus dados, além de possibilitarem identificar padrões de realidades vividas pelos licenciandos, puderam também determinar relações existentes entre as realidades específicas.

De acordo com a American Association for Public Opinion Research (AAPOR), muitas vezes a origem da realização de uma pesquisa *survey* se deve à necessidade de um indivíduo ou instituição de obter uma informação sobre algo quando os dados existentes não são suficientes. Para isso é preciso verificar se

essa informação pode ser coletada pelo *survey*, ou se esse será o melhor método para fornecer as informações necessárias.

Segundo André (2002), o método *survey* foi muito utilizado nas décadas de 60 e 70. O uso desse método atingiu seu auge na década de 80, mas, devido à mudança de perspectivas de paradigmas de pesquisa na área da Educação no Brasil, teve o seu declínio nos anos 90. Para a autora, a retomada desse método torna-se importante na medida em que os estudos de *survey* geram conhecimentos necessários para apresentar, de forma mais ampla, uma determinada problemática.

Sob o mesmo ponto de vista, Hentschke (2001, p. 69) ressalta que na área da Educação Musical há necessidade urgente de metodologias de pesquisa que possam abranger resultados que possibilitem “[...] um diagnóstico em maiores proporções da realidade educativo-musical brasileira”. A autora enfatiza que esse diagnóstico abrangente possibilitará aos estudiosos da área intervir social e politicamente para o crescimento da educação musical no Brasil.

Compartilho com as autoras Hentschke (2001) e André (2002) a sua opinião quanto à necessidade da utilização de métodos de pesquisa que permitam conhecer de forma abrangente a área que se quer investigar. Volto a salientar que não pretendo, com este trabalho, generalizar a situação em que se encontra a formação inicial de música no Brasil, uma vez que somente o discurso dos licenciandos não revelará toda a realidade. Para isso, é necessário analisar a formação inicial de professores de música sob várias perspectivas.

Na literatura internacional da educação musical constatei estudos que utilizam o método *survey* nas pesquisas de formação de professores. Em minha revisão bibliográfica, de 1993 a 2002, encontrei as investigações de Gifford (1993); Spencer (1993); Teachout (1997); Fonder; Eckrich (1999); Lee (1999); Byo (1999); Gauthier;

McCrary (1999); Butler (2001) e l'Etoile (2001). Na literatura nacional da educação musical não se vêem presentes pesquisas sobre a formação de professores utilizando o *survey* como método. Algumas investigações possuem características de um *survey*; no entanto, possivelmente, o pesquisador, por algum motivo pessoal ou mesmo pelo desconhecimento da ampliação conceitual do método, procura não nomeá-lo como tal.

3.2 A técnica de pesquisa: entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada se mostrou a mais adequada para investigar o ponto de vista dos licenciandos. Esse tipo de entrevista consiste, segundo Laville e Dionne (1999), em perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas de esclarecimento. Algumas vezes torna-se necessário explicitar as questões durante a entrevista, reformulá-las para melhor compreensão dos entrevistados ou, então, mudar a ordem das perguntas em razão das respostas obtidas. Outras vezes, é necessário acrescentar perguntas para haver um aprofundamento nas respostas que se espera obter (ibid., p. 188). Durante toda a entrevista o entrevistador deve estar atento para conduzi-la de maneira que não se afaste do seu objetivo de pesquisa. Triviños (1995, p. 52) ressalta que esse tipo de entrevista “[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação de ator.”

A grande vantagem da entrevista semi-estruturada para esta pesquisa se deve ao fato de que me permitiu esclarecer e acrescentar questões previstas no roteiro, além de aprofundar os temas que emergiram durante a entrevista. No roteiro

da entrevista semi-estruturada foram previstas perguntas sobre a iniciação musical dos licenciandos, os espaços onde atuavam, as realidades com que se deparavam em suas práticas pedagógico-musicais, as concepções e opiniões sobre o curso de licenciatura e suas práticas pedagógicas (ver Anexo).

3.3 A amostra

A amostragem foi realizada a partir do universo de alunos nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. A escolha dessas universidades se justifica pelo motivo de que essas são as únicas instituições públicas de ensino superior que oferecem curso de licenciatura em música no Rio Grande do Sul.

A seleção dos licenciandos foi realizada através da amostragem não-probabilística. Segundo Cohen e Manion (1994), nas amostragens não-probabilísticas nem todos os indivíduos de uma população terão chances de serem incluídos na amostra. Para esses autores, esse tipo de amostragem é utilizado em *survey* menor.

Dentre os tipos de amostragens não-probabilísticas, utilizei o princípio de amostragem proposital, onde o pesquisador seleciona os sujeitos a serem investigados de acordo com as características desejadas para o estudo (ibid., p. 89). De acordo com o objetivo deste trabalho, os requisitos necessários eram de que os licenciandos tivessem cursado mais de oitenta por cento dos créditos, tanto no campo musical quanto no pedagógico, terem feito ou estarem realizando o estágio supervisionado e estarem exercendo alguma atividade pedagógico-musical. A escolha desses critérios baseou-se no fato de que o aluno, tendo cumprido mais da metade do curso, poderia trazer dados concretos, vindos da realidade pedagógico-

musical que vivenciava, tanto no curso de licenciatura como na sua prática pedagógico-musical. Outro critério de seleção da amostra foi a disponibilidade do aluno em participar da pesquisa.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, busquei fazer um levantamento de todas as instituições públicas que oferecem o curso de licenciatura em música no Estado do Rio Grande do Sul. Foram encontradas três universidades federais nas quais eram oferecidos os cursos de formação inicial para professores de música. Foi possível observar que os termos para designar os cursos não eram os mesmos. Portanto, apesar das diferentes terminologias, irei utilizar, sempre que me referir ao curso de formação inicial para professores de música, a denominação de “licenciatura em música”.

Para obter maiores informações sobre os licenciandos foi necessária a ajuda dos departamentos das respectivas instituições públicas. Desse modo, para iniciar a minha investigação, entrei em contato por telefone com os coordenadores do curso de licenciatura em música para ver a possibilidade de realizar a pesquisa. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fez-se necessária uma visita às instituições. Uma das universidades está situada na capital, e duas universidades estão localizadas a mais de duzentos e cinquenta quilômetros da capital. Mediante a apresentação de uma carta de recomendação fornecida por minha orientadora, visitei pessoalmente as instituições, onde fiz a explanação dos objetivos da minha pesquisa. Após obter o consentimento dos coordenadores do curso iniciei a busca pelos licenciandos que se enquadrassem nos critérios preestabelecidos.

Para o levantamento do histórico escolar dos alunos necessitei do auxílio das instituições. Esse tipo de informação se diferenciou, uma vez que cada instituição possui sua forma de organizar seu departamento. Na universidade A tive que realizar um requerimento ao departamento que cuida exclusivamente dos assuntos que se referem aos alunos. Na universidade B o primeiro levantamento foi realizado por mim no próprio departamento de música; depois, para comprovação da adequação aos critérios, solicitei ao departamento o histórico escolar de cada licenciando selecionado. Na universidade C, apesar da boa receptividade, não foi possível obter as devidas informações em razão de um problema no sistema de informática da universidade. Para isso foi necessário fazer uma análise do currículo e, ao final desta, foram selecionados os alunos formandos em 2001.

É necessário esclarecer que na época em que realizei o levantamento dos licenciandos houve uma greve, que mobilizou todas as universidades federais, atrasando, assim, tanto a coleta de dados quanto os semestres letivos. Assim, apesar de não possuir um documento legal, pude comprovar a adequação aos critérios nos alunos selecionados na universidade C, pois eles se formaram no semestre em que coletei os dados.

O universo inicial de licenciandos selecionados totalizou-se em vinte, assim distribuídos: na universidade A quatro licenciandos, na universidade B oito licenciandos e na universidade C oito licenciandos. Na universidade A todos os alunos concordaram em participar da pesquisa. Na universidade B um licenciando não aceitou participar da pesquisa e duas licenciandas ficaram impossibilitadas de participar da pesquisa, devido a dificuldades em agendar a entrevista. Nessa universidade, de um total de oito selecionados, cinco licenciandos foram entrevistados. Na universidade C, dos oito licenciandos selecionados, sete

concordaram em participar da pesquisa, mas dois não conseguiram agendar a entrevista por motivos particulares. O total de entrevistados nessa universidade também ficou em cinco. Portanto, no todo, as entrevistas foram efetivamente realizadas com quatorze licenciandos.

O primeiro contato com os licenciandos foi através de telefone, quando fiz alguns esclarecimentos sobre os objetivos desta pesquisa. Devido à necessidade de preenchimento dos critérios para a participação, fiz alguns questionamentos sobre suas práticas pedagógico-musicais. Após esse primeiro contato, com os critérios verificados, tornei a ligar para agendar as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente e, na maioria das vezes, na residência dos licenciandos ou na própria universidade. As entrevistas foram gravadas em *mini disc* e transcritas literalmente.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Chizzotti (2000, p. 58), “[...] todas as informações transcritas devem ser passíveis de codificações para serem transformadas em indicadores e índices objetivos de variáveis que se pretende explorar.”

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na análise dos dados há um processo de busca e organização sistemática das transcrições de entrevistas, tendo como objetivo permitir ao pesquisador uma compreensão aprofundada do que coletou e comunicar a outras pessoas o seu achado de forma organizada. Nessa análise, trabalha-se “[...] com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e

do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

De acordo com as sugestões dos autores, as entrevistas foram transcritas e organizadas conforme as instituições pertencentes, resultando, assim, em três cadernos. Nesses três cadernos as entrevistas permaneceram em seu estado bruto, ou seja, transcritas literalmente e sem haver a codificação dos dados. Posteriormente, os dados coletados foram reorganizados e classificados de acordo com as seguintes categorias de codificação: 1) Sobre a formação musical; 2) Sobre o espaço e a área em que atua; 3) Formação inicial e atuação; 4) Concepções e opiniões sobre o curso de licenciatura; 5) Outros.

Como primeiro passo, busquei categorizar os dados de acordo com temas previstos nas questões do roteiro das entrevistas. Isso resultou em mais três cadernos, que intitulei “Categorização I”. Em razão dos dados terem sido originados através de uma entrevista semi-estruturada, outros temas emergiram durante as entrevistas, e havia a necessidade de também codificá-los. O segundo passo, então, foi categorizar os dados que não tinham sido codificados conforme as questões do roteiro das entrevistas. Esses foram analisados a partir da construção iterativa¹¹ de uma explicação, o que gerou outros temas. Nesse processo, originaram mais três cadernos, que intitulei “Categorização II”, e foi a partir desses últimos que os dados foram analisados.

Finalizada a codificação, o próximo passo foi a redação dos resultados da pesquisa. As citações da voz dos licenciandos sofreram uma textualização, ou seja,

¹¹ Conforme Laville e Dionne (1999, p. 226), um processo é denominado iterativo quando progride por uma aproximação, ou seja, o pesquisador elabora uma explicação lógica do seu estudo, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas estão organizadas.

uma reformulação das falas transcritas literalmente, para apresentarem-se compreensíveis e claras para o leitor (GATTAZ, 1996).

O nome das universidades, bem como os nomes dos licenciandos, foram mantidos em sigilo para não haver comparações, visto que este não é o objetivo deste trabalho. De acordo com VÍCTORA, Knauth e Hassen (2000), nem sempre manter em sigilo os nomes dos entrevistados e das universidades é o suficiente. O pesquisador deve cuidar com a definição que se aplica a uma só pessoa ou à universidade. Por exemplo: sabendo-se que a amostragem possui apenas um indivíduo de sexo masculino, de nada adianta ter mantido seu nome em sigilo se durante a análise ele for tratado como “o licenciando da universidade A”. Para evitar esse falso sigilo, utilizarei a palavra “licenciando” para todos os entrevistados, tanto do sexo masculino como do sexo feminino.

Faz-se necessário um esclarecimento quanto às indicações utilizadas nas citações da análise e discussão dos dados. Os cadernos de entrevistas transcritas estarão indicados pelas iniciais C.E. O Caderno de Entrevista 1 (C.E. 1) contém as entrevistas com os licenciandos da universidade A; o Caderno de Entrevista 2 (C.E. 2), as entrevistas dos licenciandos da universidade B; e o Caderno de Entrevista 3 (C.E. 3), as entrevistas dos licenciandos da universidade C. Após cada trecho das falas dos licenciandos, aparecerão indicados entre parênteses: o caderno de entrevista onde estão inseridas as falas, as iniciais do nome do licenciando e a página do respectivo caderno. Exemplo: (C.E. 1, K., p. 17).

Os trechos das entrevistas onde aparecem reticências entre parênteses se referem a partes que foram suprimidas do texto. As reticências que aparecem no texto indicam as pausas das falas dos licenciandos. As palavras que estão entre colchetes ajudam a esclarecer o sentido do depoimento. Ressalto que, apesar das

entrevistas estarem separadas por universidades, as análises foram realizadas conjuntamente, uma vez que pretendi conhecer de uma forma mais ampla a situação da formação inicial de professores de música no Rio Grande do Sul.

Vale ressaltar também que, devido ao fato de ter utilizado a técnica de pesquisa de entrevista semi-estruturada, os dados fornecidos foram qualitativos. Isso possibilitou uma análise qualitativa, além da representação em gráficos das reduções quantitativas dos dados.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO MUSICAL E ATUAÇÃO

4.1 Formação musical anterior ao curso de licenciatura

Através dos relatos dos licenciandos foi possível observar que eles tiveram contato com a música desde muito pequenos, como mostram os seguintes depoimentos.

E... eu sempre tive envolvido com música, desde pequeno. Eu nem sei até te dizer onde começou este gosto pela música. (C.E. 3, V., p. 101).

[...] desde pequenininho minha mãe me levava nos ensaios de coral de adultos do colégio e eu sabia todas as vozes, de homem, de mulher. Cantava junto. (C.E. 1, Ma., p. 39).

Segundo Kraemer (2000), o conhecimento pedagógico-musical não acontece só em instituições ou em aulas de música propriamente ditas. Ele pode ser transmitido por todas as pessoas que possuem conhecimentos e habilidades próprios da música. Além dos especialistas em música, podem também transmitir o conhecimento pedagógico-musical os pais, músicos de igreja, professores particulares, crianças, jovens, entre outros.

Os licenciandos trazem, em sua iniciação musical, influências de pelo menos três fatores: família, igreja e escola. Eles não trazem apenas uma dessas influências,

mas sim a soma ou a combinação desses fatores. A seguir, uma tabela que ilustra as respostas obtidas quanto às influências dos três fatores na trajetória da iniciação musical dos licenciandos.

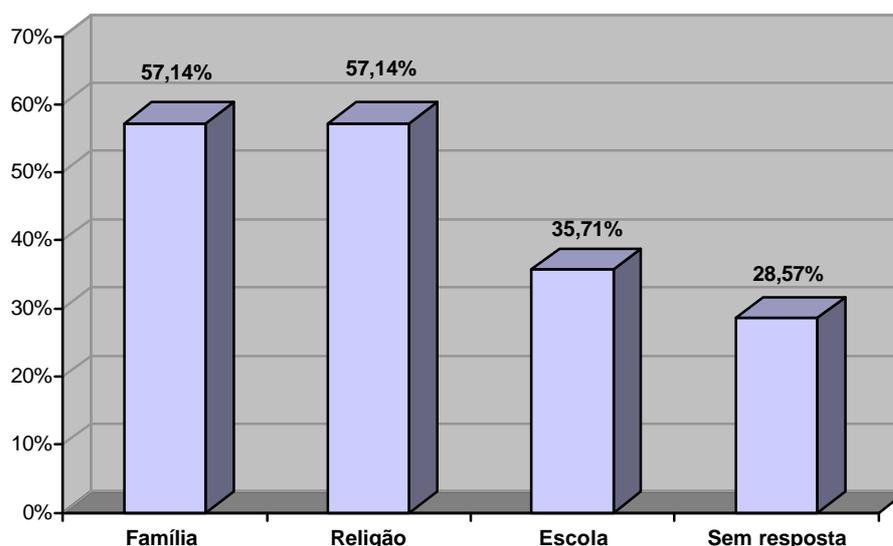


Gráfico 1* – Influências musicais da família, religião e escola

* gráfico de resposta múltipla

Observando o gráfico 1, podemos verificar que alguns licenciandos não relataram influências da família, religião ou da escola. É provável que isso se deva ao fato de que não houve nenhuma pergunta direcionada para essa temática. A lembrança da influência da escola na iniciação dos licenciandos aparece no gráfico como sendo a mais baixa das três influências. Isso pode ter ocorrido por dois motivos: primeiro, também por não ter havido perguntas objetivas para esse tema e, segundo porque, possivelmente, essas aulas não foram significativas para os licenciandos ou por essas não estarem inseridas no currículo da escola.

Segundo Souza, Henstchke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), após a inserção da disciplina Educação Artística no currículo escolar, as aulas de música foram desaparecendo das salas de aula. Uma das causas foi a formação dos

educadores artísticos, onde priorizava-se a formação polivalente em modalidades artísticas. Dentre essas modalidades a das artes visuais foi a mais contemplada. De acordo com as autoras, esse foi um dos motivos por que atualmente,

A música está praticamente ausente da maioria das grades curriculares do ensino fundamental, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de uma maneira democrática e sem qualquer processo de exclusão (SOUZA; HENTSCHKE; OLIVEIRA; DEL BEN; MATEIRO, 2002, p. 7).

Vale salientar o depoimento de muitos licenciandos de que, após esse primeiro contato, sentiram necessidade de procurar aulas específicas de música. Essas aulas se caracterizavam em aulas em escolas específicas de música e aulas com professores particulares.

Para possibilitar maiores discussões, as influências e a necessidade de aprender música com professor serão apresentadas e desenvolvidas separadamente.

4.1.1 Influência da família

Dos quatorze licenciandos entrevistados, 57,14% tiveram a participação dos familiares na sua formação musical. Alguns se recordavam do contato com a música através das cantigas entoadas pela mãe, o hábito dos pais de ouvir música em casa, o incentivo da família ao levar a festivais, ou pelo simples fato de cantar em casa em diversas ocasiões. Os depoimentos a seguir ilustram esse quadro.

Talvez antes disso já, eu acho que em termos de formação musical, minha mãe cantava para nós. Eu lembro que ela cantava, então isso bem mais cedo. (C.E. 1, E., p.103).

[...] eu tive muita influência da família. A minha família sempre gostou muito de cantar, a gente cantava muito em casa. (C.E. 3, V. p. 101).

Do total de licenciandos que tiveram a participação da família na sua formação, 37,5% sofreram influência também quanto à escolha do instrumento musical. Este se encontrava à disposição dos licenciandos ou então algum membro da família já tocava o instrumento, proporcionando-lhes o primeiro contato, conforme relatado no depoimento a seguir:

[...] meu pai tocava violão. E quem começou a estudar um instrumento, fazer aulas mais sérias foi a minha irmã mais velha. Ela estudava piano clássico. Então ela vinha das aulas e tocava, e tinha um piano em casa. E aí, obviamente, eu sentava ali e começava a tocar e ela me passava alguma coisa, exercícios básicos, de posição de mãos e eu já também metido ficava tentando tirar música ali. (C.E. 1, K, p. 9).

Alguns não relataram a influência da família quanto à escolha do instrumento tão claramente, mas é possível perceber a participação dos pais, na medida em que eles permitem que seus filhos façam aulas de música ou então lhes dão os instrumentos de presente. A influência musical da família se faz presente, uma vez que esta tem uma maior participação na formação da criança. Essa participação aconteceu na maioria dos casos, quando os familiares proporcionaram experiências musicais dentro de seus lares e oportunidades de vivenciar a música em outros espaços, seja em igrejas, clubes, festivais, aulas particulares e em escolas.

4.1.2 Influência religiosa

Dos licenciandos entrevistados, 50% relataram que tiveram seus primeiros contatos com a música, direta ou indiretamente, sob influência religiosa e 7,14% não mencionaram a influência religiosa na sua infância, mas participavam ativamente em um grupo musical na igreja, o que, de acordo com Kraemer (2000), configura transmissão de conhecimento pedagógico-musical à comunidade. A transmissão ocorre quando o grupo musical ensina e canta as músicas religiosas nas missas ou

cultos. Apesar de não ter questionado sobre esse tipo de influência na iniciação musical dos licenciandos, os dados me forneceram subsídios para trazer esse tema à discussão.

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Marques (1999), em Salvador (BA), onde foi constatado que sete dentre os doze licenciandos entrevistados tiveram suas primeiras experiências musicais relacionadas com alguma formação religiosa. Ele constatou que foi a partir da Igreja que alguns licenciandos tiveram sua iniciação musical sistemática. Como relata o autor, foi “[...] através das atividades musicais dos serviços religiosos da Igreja que se definiram aptidões e carreiras.” (ibid., f. 55-56).

Isso pode ser também observado nos dados desta pesquisa, nos depoimentos que seguem:

[...] tenho uma formação religiosa, constantemente, eu diria assim, em todo caso, envolvido com a igreja desde criança. [...] paralelo a isso [às aulas de música] eu também cantava no coro infantil da igreja. (C.E. 1, E., p. 103).

[...] depois na igreja, a gente cantava muito com professores da escola dominical que existe na igreja (C.E. 3, V., p. 101).

[...] eu participava da igreja, no convento das carmelitas. Não tinha ninguém que tocasse e fizesse na igreja e aí as irmãs gostariam de alguém que tocasse e fizesse a integração delas com o público. [...] Eu comecei a aprender piano [...] (C.E. 2, J., p. 40).

Algumas influências religiosas que não se deram diretamente nas igrejas tiveram origem em escolas de cunho religioso. Na escola citada por K., no depoimento a seguir, as aulas de música se caracterizavam em aula de canto, onde eram reunidas várias turmas em um grande recinto para cantar os hinos religiosos acompanhados por um disco.

No colégio [...] eu tive dois anos de aula de música. Mas não era aula de música, era aula de canto. [...] era um colégio de freiras. (C.E. 1, K, p. 4).

Em duas escolas religiosas e de origem alemã, as aulas de músicas eram muito enfatizadas. No entanto, as aulas de música estavam inseridas no currículo da educação infantil e ensino fundamental. Os licenciandos relataram que tiveram a muzicalização “no jardim de infância” e o ensino da flauta doce na terceira e quarta séries.

A influência religiosa se deu também indiretamente na vida musical de um licenciando, uma vez que a mãe participava do coral da igreja. Na medida em que a mãe entoava as canções religiosas em casa e no coro da igreja, proporcionava-lhe uma experiência musical.

Dos licenciandos que sofreram influência religiosa em sua iniciação musical, 62,5% estavam atuando nas comunidades religiosas: 50% ministravam aulas de música e participavam ativamente no trabalho de grupos musicais, integração e seminários dentro de suas comunidades religiosas e 12,5% atuavam como integrantes de um grupo musical. Através dos relatos dos que atuavam com atividades pedagógico-musicais (aulas de música), concluo que a escolha do curso de licenciatura em música se deveu à busca de mais conhecimentos para atuar em suas igrejas.

4.1.3 Influência da escola

Além dos depoimentos na subcategoria anterior, no que tange à influência de algumas escolas privadas mantidas por entidades religiosas na vida musical dos licenciandos, é possível observar que o contato com aulas de música se deu apenas na educação infantil e ensino fundamental. Provavelmente, isso se deve ao fato de que a disciplina de música não era obrigatória nas escolas na época em que os

alunos cursaram o ensino básico. A atividade mais utilizada nas aulas de música, relatada pelos licenciandos, era o canto, como revela esse depoimento:

Não era aula de música, era aula de canto. Então era o seguinte: eles juntavam quatro turmas de crianças [...] (C.E. 1, K, p. 4).

Para o licenciando K., essas aulas eram

[...] mais uma atividade de descontração e não de desenvolvimento pessoal assim, musical, era uma coisa em grupo. (C.E. 1, K, p. 4).

O depoimento feito pelo licenciando K. está de acordo com a pesquisa realizada por Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002, p. 66-67), onde as pesquisadoras constataram que “[...] a música, como área do currículo, parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos em sala de aula; não há ensino e aprendizagem de música, mas recreação e lazer.”

Outra atividade que o canto proporciona é a participação nas datas comemorativas e apresentações na escola, como revela o depoimento a seguir:

[...] eu fui estudar numa escola que trabalhava muito com essa questão musical [...] Geralmente nas datas comemorativas tinham apresentações e sempre a gente tinha aula, que a gente aprende a cantar alguma coisa e tal. (C.E. 2, L., p. 104).

Segundo Tourinho (1993), reduzir a aula de música a atividades de canto é uma opção de grande parte dos professores. A autora faz uma análise sobre a atividade do canto no ensino fundamental e tece uma observação que “[...] a dominância da atividade do canto na escola de primeiro grau é apenas parcialmente explicada pelo tipo de formação que se oferece aos professores.” (ibid., p. 95). Além da formação, continua a autora, esses professores têm necessidade de reconhecimento na comunidade escolar.

Na época em que os licenciandos tiveram sua formação básica, muitos professores de música que atuavam nas escolas não tinham formação específica, ou

então os que possuíam uma formação superior eram professores polivalentes em educação artística. Esses professores de educação artística eram formados para trabalharem em suas aulas as três expressões artísticas: artes plásticas, música e teatro. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p. 48), a formação desses professores era voltada “[...] ao processo em detrimento do produto, procurava atender às aptidões artística diversas dos alunos sem, contudo, abordar a formação de artistas.” As autoras constataram que, ainda hoje,

[...] 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. (ibid.).

Apesar da maioria dos relatos das aulas de músicas reportarem-se à atividade do canto, um licenciando relatou que na escola foi oferecida aula de instrumento na terceira e quarta série: a flauta doce. No entanto, recordava que essas aulas de flauta eram ministradas por um professor de quem ele desconhecia a formação.

Só que era dado por uma pessoa que não tinha formação específica na flauta doce. Não sei qual era a formação do professor [...] (C.E. 1, Ma., p. 38).

Mesmo não possuindo boas lembranças dessas aulas de música, o licenciando reconhecia que elas o influenciaram na escolha do instrumento e da profissão, como é possível notar neste depoimento:

Porque, querendo ou não, eu estou aqui porque um dia foi obrigatório [aula de música e flauta doce]. (C.E. 1, Ma., p. 62).

De acordo com o relato do licenciando, a formação que vinha recebendo parece sugerir que, para a aula de flauta estar inserida nas escolas, o professor deve ser especialista no instrumento. No entanto, uma investigação desenvolvida

por Souza, Hentschke e Beineke (1997), que buscou investigar a possibilidade de incluir a flauta doce no ensino de música nas escolas, teve como resultado a viabilidade da inclusão do instrumento neste contexto. O resultado positivo se deveu ao fato de que a flauta foi utilizada não como instrumento específico, mas, sim, como um “recurso para a ampliação das possibilidades de execução e composição musical, o enriquecimento dos grupos instrumentais formados pelos alunos e a solidificação das noções de leitura e escrita musical” (SOUZA; HENTSCHEKE; BEINEKE, 1997, p. 73).

4.1.4 Necessidade de aprender “com professor de música”

Os licenciandos relataram que, depois do primeiro contato com a música, buscaram aulas sistemáticas tanto em escolas específicas como com professores particulares. A necessidade de se aperfeiçoar no instrumento escolhido aparece nas falas dos licenciandos.

Tinha um violão lá em casa e eu comecei a brincar com o violão e tentar tirar alguns trechos de músicas que eu gostava, algumas melodias. Depois disso, logo surgiu a necessidade de aprender mesmo, com professor... (C.E. 1, K, p. 3).

[...] a professora esperou que eu tivesse idade [...] e daí ela me aceitou a dar aula de piano. Mais tarde, aos 17 anos [...] procurei uma escola de música. (C.E. 1, Ma., p. 38).

Nesse caso específico, para prestar o vestibular de música pela terceira vez, o licenciando teve que se preparar melhor e procurou um professor particular de instrumento e teoria.

Meus pais investiram, apesar de toda dificuldade financeira, com aula particular. (C.E. 1, Ma., p. 42).

Pode-se observar que em algumas universidades deste Estado a seleção da prova de aptidão para licenciatura em música exige conhecimentos musicais específicos, gerando, assim, a procura por aulas particulares ou aulas em escolas específicas em música.

Desse modo, o estudo em conservatório também fez parte na formação musical da maioria dos licenciandos, antes de prestarem o vestibular para música.

[...] com oito anos eu comecei o curso de teclado, de teoria e solfejo no conservatório. (C.E. 2, B., p. 3).

Eu comecei com dez anos de idade num conservatório [...] Eu então tinha aula de violão popular [...] depois de um ano eu comecei a estudar violão clássico. (C.E. 1, Ka., p. 76).

E aí aos [...] quinze anos eu então entrei num curso de música mesmo. E aí eu cursei quatro anos de teoria musical, e nesses quatro anos eu também tive aulas de violão. (C.E. 1, E., p. 104).

Nos conservatórios, e também em algumas escolas de música e com professores particulares, os alunos recebem uma iniciação musical dentro da *perspectiva acadêmica* e da *perspectiva técnica* de Pérez Gómez (2000a), ou seja, segundo minha interpretação, o que Hentschke (2000, p. 83) caracteriza como um “ensino tradicional de instrumento associado à teoria e solfejo. Isto tudo com pouco, ou quase nada, de desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre o objeto de estudo”. Segundo Hentschke (2000), esse é o perfil de muitos alunos que ingressam no curso de licenciatura em música.

A procura por professores particulares, em alguns casos, deve-se ao fato da cidade não possuir um conservatório ou escola de música. Outras vezes essa procura se dá pela vantagem que as aulas particulares proporcionam no atendimento diferenciado e sem a necessidade de seguir um programa pré-determinado.

Para exemplificar esse atendimento diferenciado, relatarei o caso do licenciando que, como não havia ninguém para tocar na igreja que freqüentava, resolveu estudar piano com uma professora particular. Essas aulas foram intensivas, pois existia uma finalidade determinada, ou seja, tocar o quanto antes para conseguir fazer a integração do público com a igreja. Isso seria possível apenas se procurasse um professor particular. No final do ano o licenciando conseguiu tocar na missa de Natal.

[...] comecei a tocar em setembro e em dezembro já tava tocando. No Natal já toquei *Noite Feliz* por partitura e aí eu continuei por mais um ano. (C.E. 2, J., p. 40).

Em outros casos, a busca por aula particular é devida ao fato de que dificilmente o instrumento escolhido é oferecido nas escolas específicas.

Dos licenciandos entrevistados, 14,28% disseram ter sido autodidatas em sua iniciação musical formal. Para esses licenciandos, “autodidata” significa aprender a tocar instrumentos sem a necessidade de um professor, “aprender sozinho”. Segundo Corrêa (2001), que investigou os processos de auto-aprendizagem de violão com jovens, o termo “autodidata” parece ter relações estreitas com o conceito de auto-aprendizagem. Em seu trabalho, utilizou o conceito de auto-aprendizagem para “descrever situações pedagógicas [...] sendo ele próprio [o jovem] o responsável pelo seu processo formativo” (CORRÊA, 2001, p. 120).

4.2 A procura por uma profissão

Atualmente, é possível constatar que as crianças ingressam cada vez mais cedo nas escolas. Isso se deve a diversos fatores que não serão discutidos aqui, por não ser esse o foco desta investigação. Conseqüentemente, os alunos terminam o

ensino médio mais cedo e muitos tentam o ingresso ao curso superior a partir dos dezesseis anos. Um dos problemas que isso pode ocasionar, segundo depoimentos dos licenciandos, é a insegurança e imaturidade ao escolher a profissão. Com a escolha da licenciatura em música também não é diferente. Os dados desta pesquisa revelam que os licenciandos também sofreram as incertezas na procura de sua profissão e relataram os “choques” que sentiram ao se depararem com o ensino superior.

A escolha de uma profissão aos dezesseis anos se mostra uma tarefa difícil. No caso do licenciando J., ele, mesmo sabendo que tinha mais afinidade com a área da Psicologia, fez licenciatura em música. Agora que já finalizou o curso, pretende especializar-se na área ligada mais à saúde ou psicologia. Isso é relatado no depoimento a seguir:

Quando tu estás naquela parte dos dezesseis, dezessete anos, tu estás bem confuso, tu tens tanta coisa para ti fazer, tu não sabes o que tu vais seguir. Então eu escolhi porque estava dentro do meu meio [música] [...]. [...] muito influenciado, assim, por meus pais [...] fui fazer música. [...] Meu teste vocacional deu 99% psicologia. [...] Agora que terminei o curso, vou me especializar em musicoterapia. (C.E. 2, J., p. 43).

Em outro caso, o licenciando prestou o primeiro vestibular para música com dezesseis anos. Pela falta de preparo musical, sem “orientação adequada” não passou na prova específica de música, mas passou no vestibular para Administração. Coursou um ano e meio e resolveu deixar a Administração para tentar novamente a prova específica de música. Com um preparo intensivo, auxiliado por uma professora particular especialista, conseguiu passar na prova e no ingresso extravestibular. Nesse caso específico, não necessitou prestar novamente o vestibular por já ser aluno da instituição.

Em outro trecho, ele reconhece que a insegurança na procura por uma profissão, e também a postura de certa irresponsabilidade frente ao curso superior, se deve à imaturidade.

[...] a gente entra na faculdade com dezoito, eu entrei com dezoito, mais tarde, mas entram com dezessete, dezoito anos e, querendo ou não, por mais que seja faculdade, ali está incutida toda a questão de adolescência ou final de adolescência. Aquela necessidade, aquelas idéias irreais de transformar o mundo, de achar que em uma escola vai ter situação ideal pra trabalhar, que é fácil ou que não precisa estudar. Que vai pra aula sem estudar, que tu não precisa ler, que tu não precisa saber inglês. Querendo ou não eu acho que isso irrita os professores, essa coisa assim do aluno ser muito imaturo ainda. E, de fato, de início a gente até não reconhece que é, mas a gente é imaturo. (C.E. 1, Ma., p. 57).

Em relação ao “choque” ao se deparar com o ensino superior, Ka. relatou que isso aconteceu devido ao desconhecimento das disciplinas.

[...] no primeiro semestre foi um choque, assim, com monte de novidade, a gente tinha que fazer o que a gente nunca tinha feito antes e tudo ao mesmo tempo. Então eu achei meio conturbado o primeiro e segundo semestre... porque todas as cadeiras te exigiam um esforço, uma prática que a gente não tinha um domínio dessa prática. Eu achei chocante [...] eu cheguei a achar que eu não ia conseguir dar conta de tudo. (C.E. 1, Ka., p. 85-86).

Ka. desconhecia a questão da prática musical, de escrever, de escutar, de ler música. Imaginava que “ia ser uma coisa mais devagar”. Percebeu também que houve uma mudança brusca entre a sua formação, recebida no ensino médio, e o tratamento que o ensino superior proporciona aos alunos, conforme o relato do licenciando:

[...] o ensino superior deve ter essas características de ser objetivo, do aluno ter que correr atrás das coisas. Então, depois que eu entrei, que eu vi que eu não estava no primeiro grau, nem no segundo grau... Porque a gente está acostumado, pelo menos no colégio particular, que a gente tem tudo mastigadinho. Que é uma coisa “ah, agora vamos fazer isso e depois vamos fazer aquilo”. E de repente tive que pegar tudo ao mesmo tempo, assim. (C.E. 1, Ka., p. 86).

Quanto à questão da escolha da licenciatura em música, os dados revelam que ela ocorre devido ao fato: da prova específica ser menos exigente do que a do

bacharelado; do curso de bacharelado não oferecer o instrumento pretendido pelo candidato; do candidato, por já estar atuando na área pedagógico-musical, optar pela realidade do mercado de trabalho (“um dia eu vou dar aula”); do candidato gostar de ensinar e buscar um aprofundamento dos conhecimentos musicais. Contudo, os dados revelam também que a escolha da licenciatura em música, para a maioria dos licenciandos, não se deve apenas a um fato. Os fatos se combinam entre si, como exemplifica o depoimento que segue:

[...] em primeiro lugar [...] foi maior aprofundamento nos meus conhecimentos. Em segundo lugar porque licenciatura ela possibilita que a gente tenha matérias pedagógicas e didáticas, então eu poderia dar aula também. Se eu precisasse, eu gosto muito de dar aula. Por isso que não escolhi bacharelado. (C.E. 2, B., p. 4).

O licenciando G., que escolheu a licenciatura por não haver a opção pelo seu instrumento no bacharelado, admite que essa escolha se deveu também ao fato de já estar atuando como professor.

Eu já dava aula [...] antes de eu entrar aqui na universidade. Então, na verdade eu entrei aqui para aperfeiçoar o lado do conhecimento teórico formal e poder me aperfeiçoar como professor, como educador também... de música. (C.E. 2, G., p. 75).

Outro exemplo da escolha pelo curso de licenciatura em música se deveu a três motivos: por ter cursado o magistério; porque na licenciatura em música não era necessário tocar um instrumento específico; e porque o curso de bacharelado não proporcionava o seu instrumento principal. No entanto, relatou que ser professor de música já fazia parte de seu “plano”. Em outro caso, o licenciando pretendia fazer bacharelado, mas devido ao fato da prova de aptidão exigir um repertório específico, e também por gostar de trabalhar com crianças, optou por licenciatura.

Há também os casos em que muitos tentaram o ingresso no bacharelado em instrumento ou canto e não conseguiram passar na prova de aptidão. Alguns buscaram informações sobre o curso de licenciatura, o que proporcionou uma

análise mais profunda da profissão que iriam escolher. No caso de um dos licenciandos as informações foram pertinentes, uma vez que pôde ampliar a sua visão sobre a licenciatura em música. Achou o curso mais “amplo”, “abrangente”, pois poderia dar aulas de instrumento e “ao mesmo tempo em escolas”, trabalhar o canto, o coral, o contato com crianças, adolescentes, adultos, terceira idade. Isso fez com que o licenciando achasse o curso interessante, por não ser tão específico.

Há aqueles que pretendiam cursar o bacharelado em música mas, devido ao fato de que as provas específicas eram mais exigentes, acabaram optando pela licenciatura mesmo sem ter conhecimento do curso. Podemos notar nos depoimentos a seguir:

[...] o primeiro motivo foi o seguinte, eu gostaria de fazer muito a faculdade de música, gostaria de entrar em algum curso que fosse pra fazer o curso superior em música. Aí, na prova específica o programa era um pouco mais simples para ingresso, menos pesado do que o de bacharelado. Eu achei que ali seria onde teria condições de entrar. (C.E. 1, K., p. 4).

[...] na verdade eu queria fazer bacharelado em piano e aí então como eu não tinha o programa [...] eu não conseguiria preparar o programa do bacharelado, eu disse: bom, vou entrar no curso de música igual. (C.E. 2, L., p. 105).

[...] eu escolhi o curso por... na verdade eu gostaria... a minha idéia era ser músico mesmo [...] quando eu fui escolher o vestibular eu fui riscando o que não me interessava e sobrou música, aí resolvi fazer. (C.E. 3, R., p. 56).

Quando questionei o licenciando R. acerca da razão de não ter escolhido o bacharelado em música, ele também admitiu que, na prova específica, “a exigência é bem maior”

[...] eles já cobram que a pessoa leia a partitura, já tenha um certo domínio técnico do instrumento ou domínio técnico do canto, canto lírico. (C.E. 3, R., p. 57).

Os relatos dos licenciandos K., L. e R. revelam que, depois de ingressarem no curso de licenciatura, mesmo tendo a oportunidade de mudar para o bacharelado,

decidiram lá continuar, pois foram “gostando” do curso. É possível perceber isso nas falas:

Mas, depois de ingressar na faculdade eu já acabei gostando mesmo da parte humana que tem na licenciatura, a parte de psicologia, de toda a didática, achei muito importante isso. [...] despertou interesse em mim nessa área. Eu acho que a minha idéia era essa aí, de ir para o bacharelado. Eu não tinha muito claro os conceitos, mas acabei entrando na licenciatura e gostei. (C.E. 1, K, p. 4-5).

[...] mas depois, conforme eu fui ficando eu fui gostando daquilo, sabe. Eu fui me interessando aos poucos, tanto que eu tive a oportunidade... Então eu pude fazer [a transferência] para o bacharelado eu não... eu fiz outro vestibular. Eu não transferi o curso, eu não deixei de fazer matérias da licenciatura, eu sempre levei, procurei levar paralelo. (C.E. 2, L., p. 105-106).

Há também outros casos em que a pessoa opta pela licenciatura em música pelo fato de querer ser professor, como expresso neste depoimento:

Eu quis fazer para licenciatura, poderia fazer para bacharelado. Mas que eu quis era licenciatura. Não escolhi licenciatura pela parte técnica mais facilitada como muito escolhem. Mas, eu escolhi porque o que eu imaginava era dando aula para criança carente. O que mais me motivou foi: “vou ser professor porque eu não tive professores de flauta”. Porque no interior não tive acesso. (C.E. 1, Ma., p. 42).

Apesar do fato de gostarem de dar aulas, outros licenciandos mostraram, em seus depoimentos, que a escolha da licenciatura deveu-se à busca por uma formação profissional para melhor atuação na área. São casos em que os licenciandos já vinham atuando na sua comunidade (cristã) como professores muito antes de entrarem na universidade.

É porque eu já estava dando aula e o meu trabalho era empírico e eu queria ter mais base, ter chão, ter certeza do que eu estava fazendo. (C.E. 3, V., p. 102).

[...] optei por essa de fato, porque me sinto muito mais identificado com a parte de educação musical, do trabalho com crianças mesmo. Eu não tinha e nem tenho a pretensão se ser concertista por isso também que não fiz bacharelado. [...] o que eu gosto mesmo é o trabalho com crianças, trabalho com professores e professoras, em seminários, muito mais com professores do que diretamente com crianças. (C.E. 1, E., p. 105).

Vale ressaltar que, ao escolherem sua profissão, a maioria dos licenciandos levou em consideração mais de uma justificativa para sua escolha. Para melhor visualização, construí um gráfico de respostas múltiplas que apresenta os motivos que os levaram à escolha da licenciatura em música.

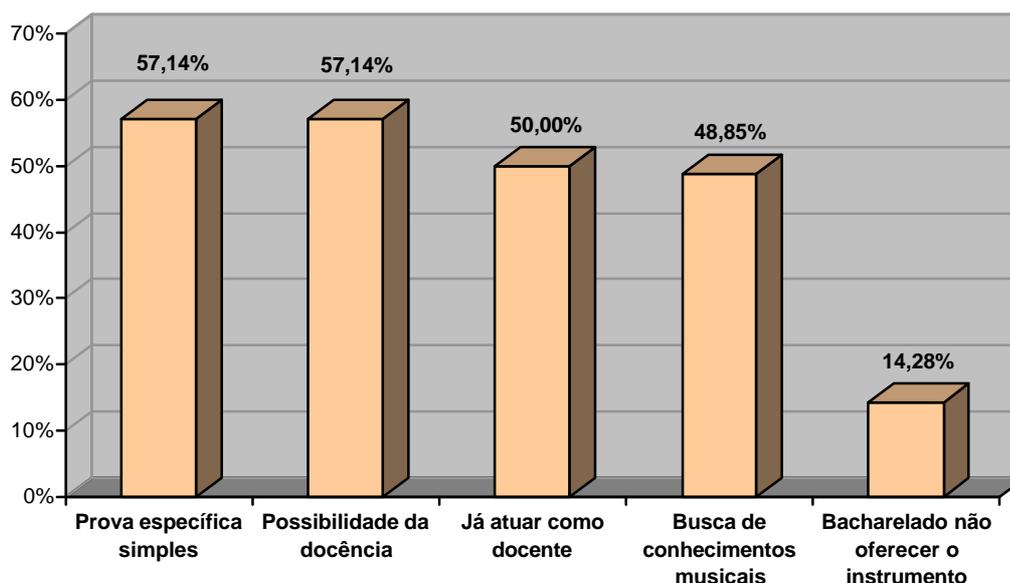


Gráfico 2* – Motivos da escolha por licenciatura em música

* gráfico de resposta múltipla

A partir do gráfico 2, posso constatar que 50% dos licenciandos entrevistados já atuavam como professores de música antes de ingressarem no curso. A busca por uma formação inicial de professores de música sugere que isso acontece na medida em que o indivíduo procura uma formação profissional consistente e autorização legal para poder exercer sua profissão. Segundo Marcelo García (1999), a formação inicial de professores acontece em instituições específicas, que possuem um currículo determinado pelo programa de formação e fornecem um certificado, permitindo, assim, o exercício da profissão de professor. Hentschke (2001) ressalta que, aqui no Brasil, a universidade ainda é o local onde os licenciandos em música

têm sua principal fonte de preparação profissional, ou seja, onde recebem uma formação e autorização legal para poder exercer a profissão de professor de música.

Segundo Santos (2001), a “idéia” que muitos possuem dos cursos de licenciatura é de um curso “mais leve”, procurado

[...] como opção que resta, ou como um trampolim para cursos mais nobres, ou como preparatório para cursos para os quais não se conseguiu classificação, ou como forma de poder estudar com um determinado professor na universidade, ou como a opção mais próxima para quem almeja um perfil de “músico popular” (SANTOS, 2001, p. 43).

Algumas das respostas dos licenciandos se assemelham com a colocação da autora, no que se refere à escolha do curso de licenciatura. O que considero um novo achado, como é possível observar no gráfico 2, foi a constatação de resultados semelhantes entre as pessoas que optaram pelo curso por possuir uma prova específica mais fácil (57,14%) e os que o escolheram por gostar de dar aula/querer dar aula, ou seja, ser professor (57,14%). O resultado revela que a procura pela licenciatura em música, aqui no Rio Grande do Sul, já não possui aquela “idéia” de ser um curso “mais leve” e “trampolim para cursos mais nobres”. Isso sugere que a profissão de professor de música está sendo reconhecida e valorizada, na medida em que se procura também uma formação superior em busca de conhecimentos pedagógico-musicais para melhorar a atuação docente.

4.3 As possíveis áreas e espaços de atuação dos licenciandos

Apenas um licenciando, no momento em que realizei a entrevista, não atuava em atividade pedagógico-musical. Esse licenciando participou de projetos desenvolvidos pela universidade durante o seu curso; uma das suas participações nesses projetos foi em aulas de piano. Ele só iniciou essa atividade a partir do

momento em que se sentiu seguro para ministrar essas aulas. Somente após iniciar o contato com as disciplinas pedagógicas o licenciando começou a “amadurecer a idéia de ser professor, um educador”.

Outro licenciando adquiriu também o seu gosto pela docência, de querer “aprender a ensinar”, após o contato com as disciplinas pedagógicas, e me relatou:

Eu acho que entrei com a cabeça de um... de bacharelado. Entrei voltado para isso. Daí depois, acho que já fui vendo o lado do ensino mesmo, a importância disso para a sociedade e para mim também. Eu dou aula porque eu gosto de dar aula, ensinar. Eu acho muito gratificante, tu ter o conhecimento e poder passar conhecimento (C.E. 1, K., p. 27).

No momento em que realizei a entrevista o licenciando estava ministrando aula em uma fundação cultural, mesmo local onde havia iniciado seus estudos musicais, e comentou que achou “legal retribuir o que tinha” ao lugar em que “tinha começado”. Em outras palavras, posso dizer que o licenciando achou muito importante voltar ao lugar onde havia iniciado os seus estudos musicais e “devolver” à sociedade, que de certa forma contribuiu para sua formação (na fundação e na universidade federal), os conhecimentos que havia adquirido no curso de licenciatura em música.

O início das atividades das práticas pedagógico-musicais dos licenciandos somente após o contato com as disciplinas pedagógicas e a preocupação de ter segurança para poder ensinar estão presentes em outro depoimento:

Eu decidi trabalhar quando eu senti que eu poderia fazer menos coisas que pudessem prejudicar a formação da pessoa. Como eu tive uma formação que depois eu tive muita coisa para corrigir, que isso é difícil. Então eu peguei com essa questão de responsabilidade, que é trabalhada com a música, porque eu vi as lacunas que em mim ficaram. (C.E. 1, Ma., p. 43-44).

A preocupação com “essa questão de responsabilidade” para “passar o conhecimento” e “informação” “de forma acessível”, fazendo “menos coisas que

pudessem prejudicar a formação da pessoa” que “nunca tinha visto aquilo” e a “importância disso para a sociedade” se faz muito presente nas falas dos licenciandos. Os licenciandos vêem o ato de “ensinar” com responsabilidade, como algo que necessita de um preparo fundamentado. No entanto, essa característica se encontra presente em todas as perspectivas de formação de professores apresentada por Pérez Gómez.

Relembrando suas atividades, o licenciando Ma. comenta sua insegurança em seu primeiro trabalho em sala de aula com crianças, mesmo estando no meio do curso:

E eu, louco de medo, fui... porque eu digo, um dia vou ter que começar a ver como que é a realidade, até para transpor mais, fazer relação teoria-prática. (C.E. 1, Ma., p. 44).

E acrescenta:

Mas fui, fui com a cara e a coragem. Mais [risos] com a cara do que com a coragem. (C.E. 1, Ma., p. 46).

Esse licenciando já havia substituído seu professor de instrumento em uma escola de música e tinha sido monitor em seu instrumento na universidade. No entanto, o depoimento sugere que não se sentia preparado para a atuação em sala de aula no contexto escolar. Souza (1997, p. 14) discute que os currículos de formação de professores de música são “inadequados”, “não atendem mais às necessidades” e “não correspondem à realidade”. Levando em consideração o caso desse licenciando, ele foi amplamente preparado no curso de licenciatura em música para ministrar aula em seu instrumento específico, mas se sentia inseguro em dar aula de música para crianças. Segundo a autora, é necessário reconhecer que

fazer música nas escolas do ensino fundamental não pode ser medido somente com resultados artísticos altamente elaborados. A aula de música possui muitos outros objetivos e papéis (ibid. p. 15).

Outro licenciando relatou a sua primeira experiência com a atividade pedagógico-musical no início do curso, que, sem ter um preparo e muito menos um acompanhamento, foi pouco produtiva. Ele fez uma analogia com o aprender a nadar.

[...] eu não acho muito certo tu pegar um aluno, da mesma forma que tu pega uma criança e joga na água e diz assim “agora, aprende a nadar” aonde não dá pé. Alguma criança pode até engolir água, não aprender a nadar e pode se afogar. Eu acho injusto, até, pegar e colocar um aluno no pré-estágio sem dar apoio, sem dar uma estrutura. (C.E. 3, R., p. 87).

Quando o licenciando menciona: “sem dar apoio, sem dar uma estrutura”, parece estar se referindo não à falta de disciplinas pedagógicas, e sim à falta de uma orientação de algum professor formador. Provavelmente, no caso do licenciando R., a proposta desse pré-estágio era a de proporcionar um conhecimento construído pela experiência. Essa forma de prática é característica da perspectiva prática com o enfoque tradicional. Segundo essa perspectiva, o licenciando aprende a dar aula de modo artesanal, por tentativas e erros. No entanto, quanto a essa questão da prática, o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares está de acordo com a perspectiva prática com um enfoque de investigação-ação, que “[...] é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ a prática” (BRASIL, 2001a, p. 48). Esse conhecimento construído pela experiência é completo quando se encontra em sintonia com a reflexão. Para isso é necessário haver um conhecimento teórico. Conhecimento esse que o licenciando R. parece não ter recebido quando realizou o seu pré-estágio.

Como demonstrado no início desse item, alguns licenciandos só decidiram trabalhar no momento em que tiveram contato com as disciplinas pedagógicas e/ou se sentiram preparados para a atividade pedagógico-musical. De acordo com a realidade brasileira, não é sempre dessa forma que acontece o início da vida profissional. Outros depoimentos demonstraram que os licenciandos já realizavam

atividades antes de iniciarem o curso de licenciatura em música. Isso vem a confirmar a colocação de Hentschke (2000, p. 84), quando afirma que muitos dos licenciandos iniciam o curso com alguma experiência profissional ou a adquirem no decorrer do curso. A necessidade de estar atuando como professor de música se deve à busca por autonomia financeira dos licenciandos, como se observa nesses depoimentos:

Também até aquela questão de querer, questão de identidade, não ficar dependendo sempre dos pais [...] (C.E. 1, Ma., p. 44).

[...] eu por exemplo, não poderia só estudar. Ou eu trabalhava e estudava... ou eu... bom, parava de estudar, parar de trabalhar eu não poderia. Meus pais não têm condições de me manter. Tá, e nem tenho mais idade de ser mantido por pai e mãe, também. (C.E. 1, E., p.).

No caso do licenciando E., ele já realizava um trabalho com a comunidade religiosa antes de ingressar na universidade. E. teceu um comentário sobre a “organização do curso” que, segundo ele, tinha um “horário bagunçado”. E continuava a procurar uma explicação para o fato dos horários estarem dispersos.

Então, de fato, você tem que estar assim integral, à disposição da universidade. Bom, isso pode ter também aspecto pedagógico, não sei se é assim. Dessa forma você está: quando é estudante é estudante e vai trabalhar depois. Se bem que ninguém faz isso. Todo mundo acaba fazendo paralelo, até pela nossa situação econômica. (C.E. 1, E., p. 126).

Ele sugeria à universidade, caso fosse possível, “que, em primeiro lugar, facilitasse a vida dos alunos”. Ao longo do relato desse licenciando, foi possível observar que o curso não levou em consideração suas experiências pedagógico-musicais anteriores e paralelas à universidade. Hentschke (2000, p. 84) ressalta que na maioria das vezes o professor formador não leva em consideração as experiências dos licenciandos anteriores ao curso de licenciatura e as atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Para a autora, atualmente a preocupação dos professores formadores está sendo a de aumentar “o estoque de conhecimento dos

alunos”, e os licenciandos são considerados como consumidores “de teorias, de métodos de ensino e materiais didáticos” (ibid.). Essa perspectiva de formação de professores, retratada por Hentschke, se adapta perfeitamente à perspectiva que Pérez Gómez denomina de acadêmica com enfoque enciclopédico. No entanto, alerta a autora, é necessário que os professores formadores levem em consideração as experiências dos alunos e propiciem debates nas aulas, para a partilha de experiências profissionais (ibid., p. 85).

A inserção na vida profissional ocorre também devido a outros motivos, além do financeiro, ou pelo simples fato de querer aprender a ensinar. Como dito no relato a seguir:

[...] desde o início do curso, tudo que aparecia eu pegava para dar aula. Porque eu acho assim que a gente tem que aprender. Eu me lembro assim, desde uns dois anos que eu já tava aprendendo [no conservatório] [...] eu já tinha um, dois alunos [...] uma coisa bem informal [...] para tentar ver se conseguia passar aquilo que eu sabia, o pouco que eu sabia. (C.E. 1, Ka, p. 78).

O relato anterior sugere também uma concepção de ensino inserido na perspectiva prática no enfoque tradicional (PÉREZ GÓMEZ, 2000a), onde o licenciando acha que é “assim que a gente tem que aprender”, na prática, sem subsídios anteriores. A necessidade de “tentar ver se conseguia passar aquilo que sabia” ocorreu por tentativas e erros.

Os licenciandos desta pesquisa atuavam como professores de instrumentos, entre os quais se destacam: violão, teclado, piano, flauta doce, violino, guitarra e gaita. Atuavam também como regentes de coros, professores de canto, professores de técnica vocal, professores de música¹², organizadores de grupos instrumentais e como músicos.

¹²Refiro-me a professores de: musicalização, iniciação musical, educação musical, sensibilização musical, entre outros termos.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, os licenciandos não atuam exclusivamente em uma área e em um só espaço. Por exemplo, um mesmo professor de instrumento pode atuar em diversos espaços; ou, num mesmo espaço, um professor pode exercer várias funções (regente, professor de instrumento, professor de canto, entre outras atividades). Esses mesmos licenciandos trabalham, na maioria das vezes, com diversas faixas etárias, que vão desde as crianças até a terceira idade. As pessoas com necessidades especiais também estão presentes como alunos desses licenciandos.

O gráfico 3 representa a área de atuação dos licenciandos, tanto pedagógico-musical quanto em suas atividades como músicos. Estão classificados como “músicos” cantores e instrumentistas que tocam em eventos, tanto populares como eruditos, bem como compositores e arranjadores.

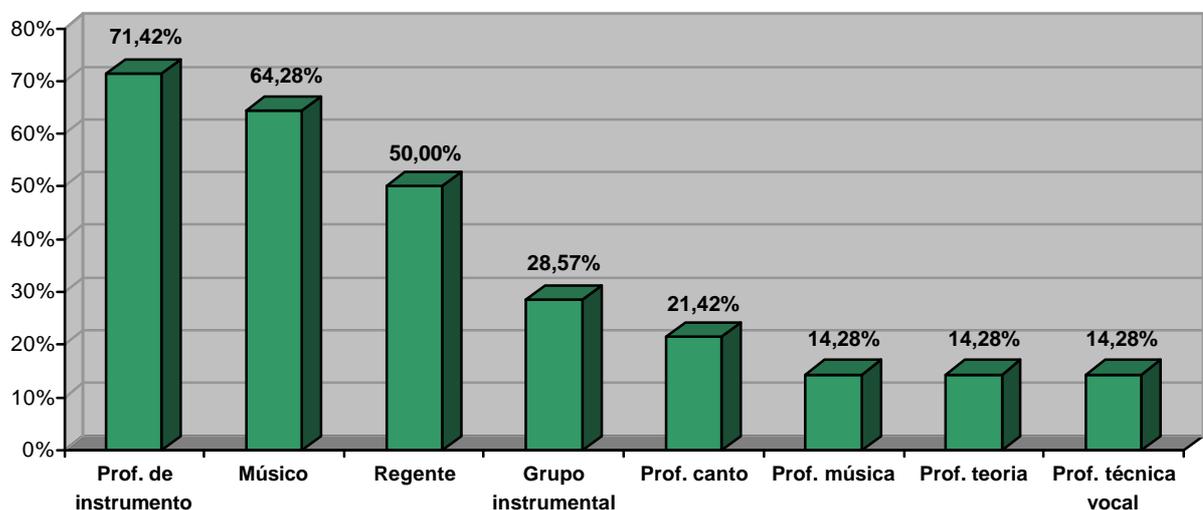


Gráfico 3* – Áreas de atuação dos licenciandos

* gráfico de resposta múltipla

É possível observar, no gráfico 3, que a maior parte dos licenciandos atua como professor de instrumento. Entretanto, das três universidades pesquisadas,

apenas uma universidade enfatizava a parte instrumental. Os resultados sugerem que, dos 71,42% dos licenciandos entrevistados que atuavam como professores de instrumentos, 60% lecionavam com conhecimentos técnico-musicais adquiridos antes de ingressar no curso de licenciatura e 40% adquiriram aperfeiçoamento no instrumento dentro do curso. Dentre esses últimos, 25% mencionaram ter recebido orientações pedagógicas, e 10% cursavam paralelamente o bacharelado.

Através do gráfico 3 podemos observar também que muitos licenciandos exercem a função de músico. Isso vem a confirmar com dados empíricos a colocação de Souza (1997, p. 15), no *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*, de que muitos licenciandos “[...] exercem outras atividades tais como “músico da noite”, participação esporádicas em gravações e atuações em bandas ou conjuntos [...]”.

Apesar dos licenciandos receberem uma formação pedagógico-musical para atuarem como professores de música em espaços escolares e, atualmente, nos espaços não-escolares, temos um número muito reduzido de licenciandos que atuam nas escolas de ensino regular. Isso sugere a necessidade do curso de licenciatura em música repensar o tipo de formação que está proporcionando aos licenciandos. Reporto o questionamento que apresentei na introdução: se o curso de licenciatura prepara os indivíduos para darem aula de música, por que os licenciandos ou licenciados não estavam atuando também nas escolas de ensino básico? Esse problema será discutido com maior profundidade nos itens onde os licenciandos relatam suas percepções e opiniões quanto à sua formação.

Uma área de atuação que os dados revelaram foi o trabalho de muitos licenciandos com o canto. O canto e a técnica vocal não aparecem apenas como

atividades da aula de música, mas sim como aulas específicas, como mostram os depoimentos:

[...] eu elaborei um curso de canto popular que, na verdade, pensando assim nas pessoas que gostam de cantar [...] não tem assim uma intenção de ser profissional. (C.E. 1, Ka., p. 78).

[...] eu dou aula no conservatório [nome do conservatório] de técnica vocal e tenho um grupo de canto, grupo vocal. (C.E. 2, B., p. 5).

Dou aula em escolas [...] específicas de música mesmo, aula de piano, teclado, canto e teoria. (C.E. 3, R., p. 87).

Apesar do trabalho desenvolvido pelos licenciandos com o canto, foi possível constatar que, durante o curso de licenciatura, o contato com a técnica vocal e até com o canto, segundo os licenciandos, foi insuficiente para fundamentar as aulas.

No depoimento a seguir, o licenciando Ma. conta que procurou fazer aulas particulares com um professor de técnica vocal, para atuar com mais “cuidado”. A sua formação se mostrou deficiente quanto à essa questão: da “voz”. Ele demonstra, também, um descontentamento da exclusão da disciplina “Fisiologia da Voz” do currículo.

De acordo com Ka., apesar de ter desenvolvido um curso de canto popular, o contato com a prática vocal na universidade se deu apenas na disciplina de Canto Coral.

Na verdade, é tudo baseado na minha prática. Porque eu cantei em coral, no caso, na faculdade. Eu não tive nenhum, assim, além do Canto Coral, que desenvolveu, no caso, outras habilidades [...] tanto que tem a cadeira de técnica vocal, que acho que deveria ser obrigatória pra licenciatura. (C.E. 1, Ka., p. 82).

Outro licenciando, professor de técnica vocal em uma escola específica de música, sentiu muito por não ter mais semestres dessa disciplina. Muitos depoimentos sugerem que os cursos de licenciatura ofereçam mais semestres para a disciplina de técnica vocal e a prática do canto.

A área de atuação que tem uma ligação com a técnica vocal é a regência coral. Observando o gráfico 3, 5,0% dos entrevistados atuam como regentes de coros. Os coros dividem-se em: coros infantis (37,5%), coros infanto-juvenis (25%), coros comunitários de adulto (12,5%), coros adultos na igreja católica (25%).

O gráfico 4 classifica os instrumentos que os licenciandos estão lecionando. Os resultados em porcentagem foram realizados a partir do total dos licenciandos que são professores de instrumentos (71,42%) e não a partir do total dos licenciandos entrevistados.

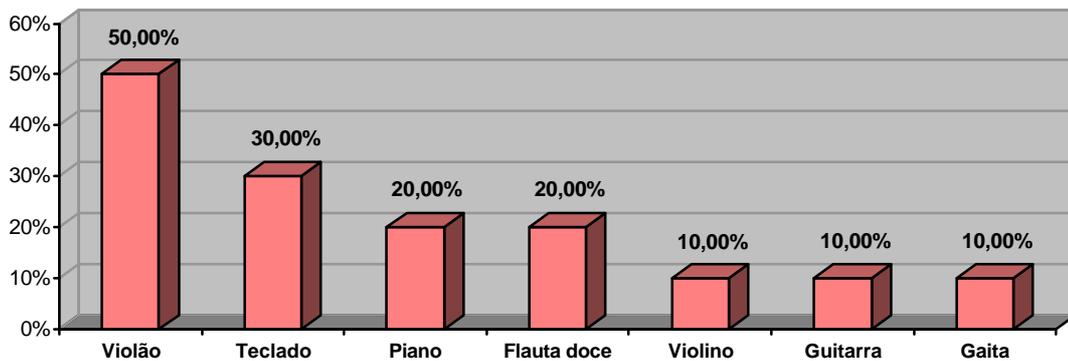


Gráfico 4* – Instrumentos musicais que os licenciandos lecionam

* gráfico de resposta múltipla

Quanto aos espaços de atuação, os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência. As aulas que se inserem na educação básica, na maioria das vezes, se caracterizam como extracurriculares, e aquelas que se inserem nas escolas específicas são, na sua maioria, de atendimento individualizado. Dos licenciandos entrevistados, 7,14% atuam no ensino superior.

A seguir, no gráfico 5, é possível visualizar em que espaços os licenciandos estão atuando.

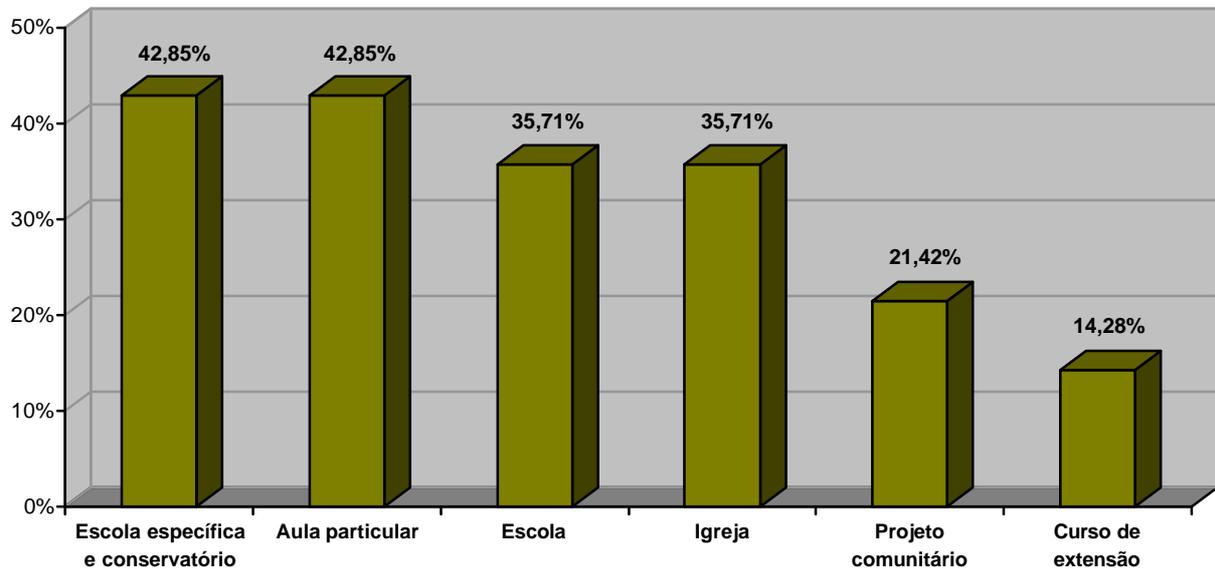


Gráfico 5* – Espaços de atuação pedagógico-musical dos licenciandos

* gráfico de resposta múltipla

Através dos dados pode constatar que os licenciandos atuam, na maioria das vezes, em mais de um espaço. Nas escolas específicas, as aulas que os licenciandos ministram são: instrumento (violão, teclado, piano, flauta e violino), canto, técnica vocal e teoria. No gráfico 5, é possível verificar que há uma mesma proporção de licenciandos (42,85%) atuando nos espaços das escolas específicas de música e conservatórios em relação aos que estão atuando em aulas particulares. Isso sugere que a maioria dos licenciandos ainda atua nos espaços conhecidos e reconhecidos pelo senso comum.

Dos 35,71% dos licenciandos entrevistados que atuam em escolas regulares, apenas 40% estão ministrando aulas em sala de aula; os outros 60% atuam em atividades extraclasse (oficinas e corais). Nas oficinas os licenciandos trabalham

com flauta doce em grupos pequenos; desenvolvem trabalhos com bandas (de *rock*) e de guitarra elétrica.

Nos espaços que se referem às atividades de extensão oferecidas pelas universidades, um é o do trabalho com coral infanto-juvenil e outro é o das aulas de piano. Das igrejas mencionadas neste trabalho, duas são de ordem católica e duas de ordem evangélica luterana. Chamei de projetos comunitários os trabalhos de cunho social realizados em clubes ou instituições carentes. Os projetos comunitários deste trabalho estão distribuídos em: um lar de crianças carentes, outro com idosos na periferia da capital e outro em um coro comunitário.

Além dos espaços de atuação de professores de música, que já são de nosso conhecimento – escolas de música, conservatórios (ver ARROYO, 2000a), aulas particulares de música (ver BOZZETTO, 1999) e escolas de ensino regular (ver BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001) –, os licenciandos atuam também nas igrejas e nas comunidades, em espaços como: clubes, instituições carentes, postos de saúde. Outros espaços de atuação dos licenciandos estão nos estúdios de gravação, como músicos e na produção de CDs; e fazendo arranjos de acompanhamento eletrônico para “músicos da noite” (SOUZA, 1997, p. 15). De acordo com Oliveira (2000, p. 9), essas possibilidades de espaços de atuação se tornam amplas devido ao momento de transição do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, pesquisadores da área voltam suas atenções para esses espaços que antes não eram investigados. No entanto, Hentschke (2001) afirma que esses outros espaços, como a igreja e a comunidade, sempre estiveram presentes. A preocupação de formar profissionais para atuar de forma significativa também nesses diferentes contextos é que fez emergir a necessidade de investigá-los.

Alguns licenciandos conseguiram vislumbrar esse amplo leque na área de atuação e espaço que a licenciatura proporciona em algumas disciplinas pedagógico-musicais do curso, quando responderam a minha questão referente às demandas profissionais de um licenciando em música.

O mercado é bem variado. Essa pessoa poderia trabalhar como instrumentista, dando aulas em escolas públicas ou em conservatórios. Existem outros mercados, como composição de trilhas pra TV... tu pode... porque a licenciatura, tu pode encará-la de forma abrangente. (C.E. 1, K., p.34).

[...] eu acho a questão dos grupos em instituições, que está aparecendo muito essa questão da terceira idade, a coisa da Internet, outros meios. Então eu acho que vai muito da gente procurar. (C.E. 1, Ka., p.101).

Eu acho que até é melhor do que outros cursos. Até por ser um curso novo, por ter bastante campo ainda a ser explorado. Mas é aquela... você tem que correr atrás também (C.E. 2, N., p.137).

Esses depoimentos sugerem que os licenciandos vêem sua formação de forma “abrangente”, com possibilidade de atuação em diversas áreas e espaços, pois o “mercado é bem variado”, tem “bastante campo ainda a ser explorado”, “outros meios”, mas há que “procurar”, “correr atrás”.

Um espaço muito bem defendido é o da igreja. Segundo os depoimentos de três licenciandos, é um espaço que não é muito comentado no meio universitário, mas que abre um amplo campo de atuação.

[...] porque é uma realidade, é um mercado de trabalho [igreja], é uma opção minha. Eu pretendo me dedicar ao trabalho exclusivo ao mercado na igreja. Porque muitos [paroquianos] querem aprender a tocar e tem que ir buscar um professor fora, porque não tem um professor na igreja. Então, tendo um professor lá, eles vão poder aprender. Lá o meu trabalho é diferenciado, por quê? Porque como é um meio católico, a minha missão é de evangelizar e formar pessoas através da música, com o objetivo de louvar a Deus através da música. (C.E. 1, Ma., p. 67).

Eu acho que dentro das igrejas é um espaço, dentro desse trabalho que eu faço [aula de música em encontros religiosos], por exemplo. Mas, também de formar corais infantis, de ter aula de educação musical, inclusive nas igrejas [...] (C.E. 1, E., p.131).

Na igreja é um campo... às vezes o pessoal não se dá conta, mas a igreja é um campo aberto para música, fora de série. Não só a minha, todas as igrejas são. Sempre foi, sempre caminharam juntas, desde o começo. (C.E. 3, V., p.106).

Outros espaços mencionados pelos licenciandos foram “creches em firmas”, “empresa de assessoria”, “coral infantil independente ligado à alguma sociedade, alguma associação”, os estúdios.

O licenciando G. vê o leque extenso de demandas profissionais para a licenciatura em música, dependendo do que cada um estuda. Pela sua experiência anterior à universidade, que é ligada à tecnologia, as atividades que ele pode exercer são:

[...] produção de bandas, gravações de banda, eu posso dar aula, posso tentar uma pós-graduação numa área pouco comum, no caso de música e tecnologia mesmo, posso tocar na noite, posso... tem muita coisa que você pode fazer. (C.E. 2, G., p.98).

Esse licenciando relatou as demandas profissionais levando em consideração as suas experiências. Devido a esse fato, questionei quais seriam na realidade, na sua opinião, as demandas de um formando em licenciatura. Para ele, o licenciando poderia dar aula ou então tentar um mestrado, como mostra o seu depoimento a seguir:

Basicamente, ele vai ter que tentar conseguir algum lugar para dar aula ou ele vai sair daqui, vai tentar fazer um mestrado em educação. Vai tentar, talvez, engrossar as fileiras acadêmicas, mesmo. Você perguntou, no mundo real. (C.E. 2, G., p.98).

Essa constatação não foi só desse licenciando. Após questionar se o curso de licenciatura atual prepara os licenciandos para atuar nessas diversas áreas e diversos espaços, que eles haviam mencionado anteriormente, as respostas sugerem que o curso, da forma como está estruturado atualmente, prepara o licenciando para a atividade docente em escolas de ensino básico. No ensino básico essa formação estaria mais voltada para educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental, e, segundo um licenciando, “mais especificamente com crianças de seis a dez anos”. As atividades que poderiam desenvolver são trabalhos utilizando a voz, “criando instrumentos, tocando, fazendo bandinha [...] a partir de sucatas”. No entanto, essa formação não leva em consideração a realidade do contexto escolar, onde o licenciando, muitas vezes, irá se deparar com alunos que não “gostam” de música, ou então atuar em salas de aula com mais de 30 alunos.

Nas falas dos licenciandos foi possível observar que, em muitos momentos, eles classificam o curso de licenciatura em música como um curso que oferece uma habilitação “ampla”, “aberta” e “abrangente”, que mencionei anteriormente. Hentschke (2001) alerta que formar profissionais para múltiplos espaços é “assustador” (ibid., p. 69). A pesquisadora faz alguns questionamentos a este respeito:

[...] seria possível falarmos em construção de currículos e/ou modelos teórico-práticos que possibilitassem uma formação autônoma dos professores para todos os espaços de acesso profissional? Teria chegado o momento de subdividir as licenciaturas em subáreas de formação? (ibid., p. 70).

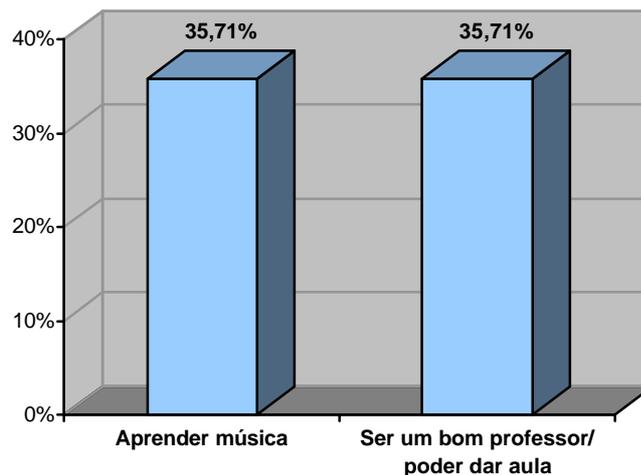
Até o momento, ainda se encontra em discussão, na área político-educativa e também entre educadores musicais, qual será a configuração do curso de licenciatura em música. Souza (1997, p. 19) afirma que a formação que a universidade oferece atualmente não condiz com o que os licenciandos vão encontrar nas escolas “lá fora”. Também sugere que “a desuniformização e flexibilização dos currículos deve permitir que se diferencie entre professor de instrumento e professores de classe que atuarão em escolas não específicas” (SOUZA, 1997, p. 17). Essa discussão será realizada no próximo capítulo e suas respectivas subcategorias, em que os licenciandos discutem sua formação.

5 ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO INICIAL

5.1 O curso de licenciatura em música: seus limites e possibilidades

5.1.1 Expectativas iniciais

Nos itens anteriores identifiquei os motivos que levaram os entrevistados a optarem pela licenciatura em música. Dessa forma, pude constatar que paralelamente a essa escolha estão embutidas as expectativas dos licenciandos quanto à trajetória do curso. Expectativas essas que, de acordo com os dados, foram classificadas em: expectativa de aprender música ou sobre música; expectativa de ser um bom professor ou aprender a ensinar. Para demonstrar as expectativas, apresento a seguir um gráfico onde será possível a visualização dos dados.



Gráfico* 6 – Expectativas iniciais dos licenciandos

* gráfico de resposta múltipla

Observando o gráfico 6, podemos verificar que há um equilíbrio entre as expectativas dos licenciandos em aprender música e a expectativa em ser um bom professor de música. Isso vem a contradizer algumas afirmações de que os indivíduos apenas escolhem a licenciatura devido à falta de preparação para entrar no bacharelado e/ou por ser um curso “mais fácil”. No entanto, os dados revelam que atualmente os indivíduos que optam pela licenciatura têm conhecimento de que o curso os prepara para a docência.

Alguns licenciandos tiveram como primeira expectativa a vontade de aprender música, ou seja, achavam que no curso de licenciatura em música iriam aprender só “sobre” música, “só música”, como sugerem os depoimentos a seguir.

[...] minha expectativa era aprender música. [...] era desenvolver na música assim (C.E. 1, K., p. 27).

Eu acabei entrando na universidade para buscar conhecimento teórico. Para buscar conhecimento formal musical (C.E. 2, G., p. 88).

[...] quando eu entrei achei que fosse mais prática, no caso, se eu tocava um pouco de violão, eu ia melhorar, eu ia tocar muito mais violão. Se eu cantava um pouco, eu ia cantar muito mais... que ia desenvolver mais (C.E. 3, T., p. 82).

Considerando os depoimentos acima, essa expectativa que prioriza o conhecimento especializado da técnica musical está inserida dentro da *perspectiva técnica* da formação de professores, segundo Pérez Gómez. As expectativas iniciais dos licenciandos estão mais precisamente dentro do *modelo de treinamento*, onde eles esperam uma formação de competências específicas, entendidas como habilidades que serão consideradas suficientes para produzir, na prática, os resultados que esperam. Esses dados remetem também ao fato de que ainda se tem a crença de que o curso de licenciatura forma músicos, e não professores.

Outros iniciaram o curso sem muita expectativa.

Na verdade grandes expectativas eu não tinha. A minha expectativa era: me formar, voltar para minha cidade e lecionar lá, na escola que eu estudei (C.E. 1, Ma., p. 43).

Eu entrei sem muita expectativa, bem honestamente falando. Procurando me achar (C.E. 1, E., p. 105).

Tanto o licenciando Ma. quanto E. sabiam que o curso de licenciatura os habilitaria para lecionar música. O licenciando E. afirma que “ainda que perdido”, ou seja, apesar de desconhecer a organização do currículo, sabia que a proposta do curso era de prepará-lo para melhor atuação no campo da educação musical.

Do mesmo modo, outros licenciandos também traziam como expectativa inicial o aprendizado da docência.

[...] então eu achava que ia me preparar melhor pra dar aula fazendo esse curso (C.E. 1, Ka., p. 77).

[...] que eu iria aprender na prática, mais didáticas de como dar aula, porque eu dava aula da forma que eu tinha aprendido (C.E. 2, J., p. 44).

Nesta última fala, vê-se que o licenciando teve como expectativa inicial a busca de uma perspectiva de formação de professores voltada para a prática, que podemos enquadrar dentro do *enfoque reflexivo* sobre a prática. Ele busca evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do *enfoque tradicional*, uma vez que relata que suas aulas se assemelhavam à forma que tinha aprendido música, e sua expectativa estava em aprender no curso “didáticas como dar aula”.

Os dados também apontam entusiasmo nas falas dos licenciandos quando relataram os primeiros contatos com a grade curricular do curso de licenciatura, assim que tiveram acesso à organização dos horários das aulas. Ao se depararem com a grade, suas expectativas aumentaram, como mostram os relatos a seguir:

[...] logo que eu cheguei, eu olhei a grade assim, eu gostei muito do nome das disciplinas. Eu achei bem atraente [...] enchia meus olhos assim o que eu li na grade (C.E. 2, L., p. 106).

Ah, eu achei que [risos] ia saber muito mais que eu sei agora, saber fazer um monte de coisa. Também, quando eu ia lendo o fluxograma e vendo o nome das disciplinas [...] eu vou fazer e acontecer (C.E. 3, D., p. 28).

Os licenciandos relataram que, ao lerem a grade curricular, suas expectativas aumentaram, pois tiveram a impressão de que poderiam “saber muito mais” do que haviam imaginado. Para alguns licenciandos, a organização do currículo que cursaram se mostrou à primeira vista “atraente”, chegando a “encher os olhos” e fazendo surgir a expectativa de que, aprendendo aquelas disciplinas, poderiam “fazer e acontecer” na música. Essas expectativas surgiram pelo fato de que os licenciandos, na maioria das vezes, desconheciam as disciplinas, principalmente as musicais. Essa expectativa causada pelas disciplinas oferecidas no curso ocorre porque, como afirma Souza (1997, p. 15), os currículos das licenciaturas em música “reforçam a idéia de formação na licenciatura como músicos e não como professores”.

Essas expectativas começaram a diminuir conforme iam cursando a licenciatura em música, como mostra esse relato:

Ah, quando eu peguei a grade curricular ali, eu imaginava bem mais. Assim a... quando eu fui aos poucos, que eu fui cursando, eu fui vendo que não era bem aquilo ali. Foram poucas as disciplinas que me surpreenderam (C.E. 3, R., p. 57).

Desse modo, antes de continuar relatando dados sobre o curso de licenciatura, fez-se necessário verificar se as expectativas dos licenciandos em relação ao curso foram atingidas.

Segundo os depoimentos de alguns licenciandos, as disciplinas oferecidas, da maneira que foram ministradas, não estiveram conforme o que haviam previsto no início do curso.

Pude observar, no momento da entrevista, um certo descontentamento com a bagagem que receberam durante esses anos que estiveram ou estavam cursando a licenciatura em música. A comprovação desse descontentamento pode ser observada nas vozes dos licenciandos:

[...] eu achava que ia aprender, ia tocar um instrumento, ia aprender dar aula. A gente pensa que quando entra na licenciatura: ah, eu vou aprender dar aula. E na verdade a gente vê que não é bem assim. A gente não aprende a dar aula. A gente aprende algumas coisas que vão ajudar a dar aula, mas não, a dar aula mesmo é a gente que faz isso (C.E. 1, Ka., p. 86-87).

Eu... bah... pois é... difícil falar isso [risos]. Mas, ah, chega um determinado momento do curso que dá um desestímulo muito grande (C.E. 1, K., p. 29).

No caso específico do licenciando K., o problema maior foi quanto ao repertório de seu instrumento abordado no curso. O repertório, segundo ele, está voltado mais para a música barroca, clássica e romântica. Ainda há pouca ênfase na música erudita brasileira, e muito menos na música contemporânea. Ele observa que:

Nem se fala na questão de outros estilos de música, mesmo como MPB, o chorinho, enfim, música americana, canções... então é limitado assim. Se tu escuta o que tem hoje em dia de música no geral assim, que teus alunos estão ouvindo, tu não sabe executar. Daí dizem: “ah, mas não precisa estudar pra tocar esse tipo de música” [...] então o repertório fica um pouco distante, às vezes cansa. Para algumas pessoas não, porque é isso que elas querem. [...] Para mim cansou [risos] (C.E. 1, K., p. 29-30).

Essa afirmação remete à formação que se insere dentro da *perspectiva acadêmica*, onde o professor é compreendido como um especialista. Ele deve ter domínio dos conceitos e estruturas musicais de acordo com os conhecimentos acadêmicos produzidos pelos “grandes compositores” e teóricos musicais, dentro do modelo que Arroyo (2001) denomina de “eurocêntrico”. Segundo Salgado (2001),

essa crença tem sua origem na Europa do século XIX, sendo a produção dos músicos alemães um dos fatores responsáveis pela sua divulgação. Nos meios artísticos e acadêmicos, segundo o autor,

[...] foi-se consolidando a ideologia que estabelecia uma noção de “boa música” e legitimava o programa técnico de conservatórios e os estudos históricos e teóricos em universidades, em torno de um cânone de grandes obras, produzidas por grandes mestres. Essa ideologia predominante acaba por dispensar adjetivos (boa, séria, culta) e generaliza a produção musical sob a abstração de Música, no singular: para efeito do título de um curso institucional, essa palavra bastará então para representar, de fato, um conjunto bem delimitado de repertórios, práticas e conhecimentos (SALGADO, 2001, p. 262)

Outros depoimentos, que traçam um paralelo da expectativa inicial com a formação atual, mostram que os licenciandos percebem que suas expectativas iniciais não foram contempladas.

[...] a minha expectativa no começo decaiu um pouco. Eu acho que todos que tu fores entrevistar vão falar isso. Que a gente espera alguma coisa... mas eu acho que mais por nossa culpa, do que pela realidade eu acho. Porque a gente espera: vou aprender, sair de lá um concertista ou um super professor, ou super regente, ou sair cantando maravilhosamente bem [...], mas a gente vê que a realidade é bem diferente (C.E. 2, B., p. 32).

Eu entrei tocando de uma forma e saí talvez tocando um pouquinho menos do que eu tocava (C.E. 2, J., p. 43).

Não, mudou. Como eu falei, a expectativa quando eu entrei, eu achei que ia ficar mais... a parte de prática, desenvolver mais. Não foi, foi mais assim uma questão mais teórica (C.E. 3, T., p. 97).

Considerando a última fala do licenciando, de que sua expectativa era desenvolver a “parte prática” mas o que a universidade proporcionou foi a “questão teórica”, ela sugere que a prática esteve desvinculada da teoria. A separação entre a teoria e a prática se encontra, segundo Pérez Gómez (2000a), na *perspectiva acadêmica* e na *perspectiva técnica*.

Apesar de algumas observações pouco positivas sobre o curso, um licenciando acha que as suas expectativas estão conforme o previsto. Ele entrou na

universidade para buscar conhecimento teórico-musical e este foi amplamente oferecido.

[...] eu acabei entrando na universidade para buscar conhecimento teórico, para buscar conhecimento formal musical. Isso me foi amplamente proporcionado. Quer dizer, eu nunca deixei de estudar alguma coisa que eu quisesse aqui dentro. A gente sempre, de um jeito ou de outro, falando com professor a gente consegue (C.E. 2, G., p. 88-89).

A expectativa atingida pelo licenciando G. se deve ao fato de ter tido um objetivo definido quando entrou na universidade. Outro fato se deve à prática músico-educacional consistente na área de tecnologia, bem como em seu instrumento.

5.1.2 Opinião sobre o currículo do curso de licenciatura em música

Em seus depoimentos, alguns licenciandos reconhecem que o curso de licenciatura está se “abrindo” para outros fazeres musicais além do fazer musical dentro da *perspectiva acadêmica e técnica* (PÉREZ GÓMEZ, 2000a). No entanto relatam que o currículo, nas disciplinas específicas de música, ainda apresenta uma ênfase maior na formação para música erudita, “voltada para a música européia”.

Um licenciando atribui o direcionamento das disciplinas musicais para a música erudita pelo fato do curso proporcionar algumas disciplinas em comum com o curso de bacharelado, e também pela maneira com que o professor formador direciona as aulas, principalmente as de instrumento. O repertório do instrumento, segundo o licenciando, está direcionado para a música barroca, clássica e romântica. Para ele, seria interessante estar inserida no currículo a prática musical que incluísse: outros repertórios, “tocar de ouvido”, fazer acompanhamentos harmônicos no piano ou violão e interagir com a tecnologia.

Outro licenciando apresenta a mesma opinião do anterior, afirmando que essas disciplinas musicais proporcionam aos licenciandos um desconhecimento da “realidade fora da universidade”. Como ressalta no depoimento a seguir:

Eu não sei se é em função que ela [disciplina comum ao bacharelado e à licenciatura] pega todos os alunos, mas eu acho que é uma cadeira que ela acaba indo muito para música erudita, que acaba ficando afastada da nossa realidade [...]. Para quem trabalha com música erudita deve ser ótimo. Mas eu, por exemplo, uso muito pouco daquilo. Porque é como se fosse um outro mundo. Então a maioria das cadeiras, eu acho que não são da licenciatura, eu sinto isso, que não contribui muito quando a gente vai trabalhar, quando sai do portão ali do *hall* [da universidade]. A gente não usa, porque são coisas muito específicas, muito dentro daquele mundo erudito. E de repente para aula o que a gente precisa? A gente precisa ter um domínio de encadeamentos no teu instrumento, transpor para qualquer tom, porque o aluno não vai estar vendo se tu... qual é o meio sonoro que tu estás, se é polar, se é apolar, se é não sei o quê. Tu tens que ter domínio de acompanhamento, tu tens que ter aquela versatilidade. Porque a realidade é outra (C.E. 1, Ka., p. 92-93).

Considerando o depoimento acima, outro licenciando vê que pessoas saem da universidade e percebem que “o mundo lá fora é bem diferente”. Enfatiza que o curso deveria preparar o licenciando para “andar lá fora, para sobreviver lá fora, porque lá fora é outra coisa”. Isso vem a confirmar a colocação de Souza (1997, p. 19), apresentada anteriormente, de que a formação de professores de música “não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar” e acrescenta que as universidades estão preparando os licenciandos de “forma diferente do que se precisa lá fora”.

Os dados revelaram, também, que os licenciandos percebem que há muitas disciplinas de educação. Segundo eles, isso deveria ser reavaliado, porque estas, na maioria das vezes, não condizem ou não contribuem para a realidade da prática pedagógico-musical. Há especificidades na área da Educação Musical, e as disciplinas da Educação não conseguem proporcionar aos licenciandos uma abordagem pedagógica específica em música. Seria de grande contribuição para a formação desses licenciandos que o curso de licenciatura em música

proporcionasse em seu currículo mais disciplinas pedagógicas voltadas especificamente para a área da Música. Seguem os depoimentos:

Eles [pessoas que confeccionam o currículo] têm que dar uma reavaliada em matérias da educação. Quanto a parte do estágio, tudo bem, a área da disciplina que prepara para o estágio ainda vai... o projeto [...], tudo bem. Agora o resto tem que ser reavaliado porque... tem muitos ali que talvez não há necessidade [...] da maneira que foi dado, é melhor não ser dado, é melhor que não seja dado [risos] (C.E. 3, A., p. 55).

Mas o que eu senti assim, muita matéria de didática, que eu acho que não precisaria. Muita psicologia da educação, psicologia da aprendizagem. [...] Eu acho que é importante, mas eu acho que poderia diminuir e colocar mais matéria de música (C.E. 3., T., p. 96)

As disciplinas pedagógicas se mostraram completamente diferentes do que os licenciandos esperavam. No entanto, esses depoimentos revelaram um posicionamento neutro deles em relação às disciplinas da Educação, mesmo quando estas “quebram os conceitos” e vão “além das questões em sala de aula”. Nesse caso, parecem sugerir que essas disciplinas são apenas complemento do currículo do curso e que as outras disciplinas da área da Educação Musical viriam suprir a didática de ensino da música. Quanto à Didática:

[...] eu também tinha essa idéia que a cadeira de didática ia ensinar a gente a dar aula, e a cadeira de didática foi basicamente política educacional [risos]. Eram projetos políticos educacionais, era uma coisa toda voltada para política, debates, não tinha nada assim de didática: ah, na primeira aula eu vou dar isso, na segunda aula eu vou dar aquilo. Acho que todo mundo pensa isso. Eu inclusive pensava isso e não, é uma coisa completamente diferente (C.E. 1., Ka., p. 87).

[...] a gente fez cadeira de didática, que na verdade não é didática [risos] como a gente imagina. A gente chega lá e quebra o nosso conceito de didática, na verdade fica muito além das questões em sala de aula (C.E. 1., Ma., p. 58).

Em alguns momentos pude perceber que, apesar dos licenciandos reivindicarem uma formação autônoma, houve contradições em seus discursos. Muitos deles trazem ainda a concepção de formação de professores dentro da

perspectiva técnica, em que são preparados com “receitas” a serem aplicadas em determinadas situações, para resolver casos específicos em sala de aula.

Outras vezes, as disciplinas da Educação oferecem aos licenciandos oportunidades de discutir “uma visão mais da realidade” do ensino escolar, a qual não é muito abordada nas disciplinas da licenciatura em música. O licenciando relata que:

[...] na Educação a gente tinha uma visão mais da realidade mesmo, mas aqui no curso de música a disciplina que a gente teve era uma coisa um pouco mais, de certa forma, mais idealizada, mais prontinha, mais bonitinha (C.E. 2, L., p. 122).

Os licenciandos apontam que o curso, apesar de enfatizar o espaço escolar, não está preparando de forma adequada o trabalho com a realidade pedagógico-musical na escola, e sim com uma “realidade” onde os alunos “gostam” e “querem” ter aulas de música. Segundo o relato, o curso:

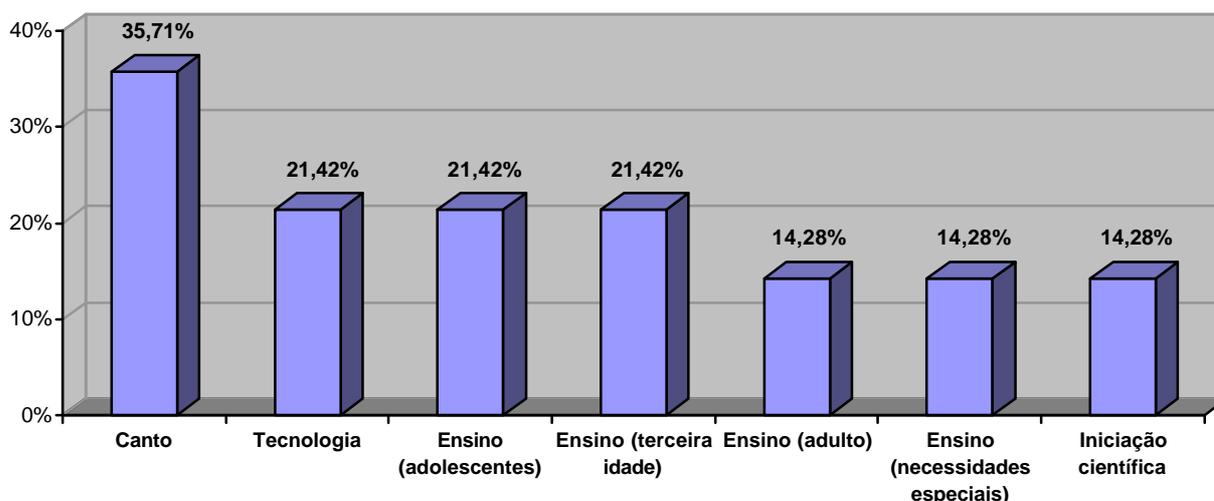
Nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tem dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade] (C.E. 3, V., p. 118).

Ao receberem esse tipo de preparação, que pressupõe o trabalho com crianças que gostam de música, a prática dos licenciandos dentro da realidade escolar, onde nem todos “gostam de música”, transforma-se, muitas vezes, em uma experiência frustrante. Dessa forma, poderá ocorrer desinteresse em atuar no contexto escolar dentro da sala de aula. Esse fato pode ser o motivo da maior parte dos licenciandos estar atuando nas escolas específicas e em aulas particulares, onde os alunos “já vêm prontos” e “querem tocar algum instrumento”.

Para prepará-los para atuar na realidade escolar, os professores formadores devem ter tido, segundo os licenciandos, experiências com essa realidade. Isso é destacado neste depoimento:

[...] acho que o professor que trabalha com a gente tem que ter experiência. [...] Ele tem que ter trabalhado também com ensino médio. Só que também de repente é uma utopia, querer demais. Para ele poder dizer para mim, o que que eu tenho que fazer com meu aluno, ele tem que ter feito antes alguma coisa. Se ele não fez, ele não pode nos dizer nada. Só de olhar tu não aprende, não aprende. Ninguém aprende olhando (C.E. 3, V., p. 134).

Muitos licenciandos reconhecem que a universidade preparar o professor de música para atuar nos múltiplos espaços pedagógico-musicais torna-se quase impossível, devido ao pouco tempo de estudo que o curso oferece. Quanto às disciplinas que os ajudariam na prática, essas foram mencionadas conforme os espaços e áreas em que atuam. No entanto, as disciplinas que foram mais citadas estão relacionadas: ao canto ou à voz, à tecnologia, à iniciação à pesquisa científica e ao ensino para adolescentes, adultos, terceira idade e pessoas com necessidades especiais. Segue um gráfico das disciplinas que deveriam ser inseridas e/ou melhor ministradas pelos professores formadores:



Gráfico* 7 – Disciplinas

* gráfico de resposta múltipla

Considerando o gráfico 7, a necessidade de incluir no currículo de licenciatura em música disciplinas relacionadas com o canto aparece em primeiro lugar. Em seguida, com a mesma proporção, vem a inclusão das disciplinas relacionadas à tecnologia e ao ensino para adolescentes e adultos. A seguir, através das vozes dos licenciandos, irei expor algumas justificativas das inclusões de disciplinas na nova reformulação curricular.

Depoimentos revelam a necessidade de trabalhar mais a voz nos cursos de licenciatura.

[...] fiz um pouco de técnica vocal na comunidade, mas é um trabalho com voz. Estou fazendo técnica vocal com um professor particular. Mas é uma coisa que a gente tem que ter um cuidado muito grande, cuidado com a voz. Tiraram a cadeira do currículo que era Fisiologia da Voz, que é importantíssimo. (C.E. 1, Ma., p. 65).

[...] porque eu fico preocupada assim, as pessoas que nunca cantaram chega lá e de repente tem que cantar numa determinada altura e estão cantando do jeito errado, pode-se prejudicar e não saber que está fazendo isso. E nem o professor também, porque não está tendo atenção para técnica vocal [...] a cadeira de técnica vocal, eu acho que deveria ser obrigatória para licenciatura (C.E. 1., Ka, p. 81-82).

Para os licenciandos a necessidade de trabalhar com a voz se deve ao fato do professor precisar de “projeção vocal” durante as aulas e, no caso de trabalhar em escolas, haverá a atividade do canto com as crianças. Como coloca o licenciando, se cantar “do jeito errado pode-se prejudicar”, e um semestre da disciplina de técnica vocal é muito pouco.

Outros depoimentos, remetem à necessidade de inserção da tecnologia no currículo da licenciatura em música:

[...] eu acho a coisa da tecnologia em música, básica assim, para tu poder digitar teu material para seus alunos, porque não tem muito material disponível e às vezes tu tem que criar o material. Saber pelo menos um programa de edição de partitura, acho que é básico. (C.E. 1., K., p. 26)

Eu acho que a gente tem que ter um pouco mais de interação com tecnologias, é uma coisa que eu defendo sempre. [...] as pessoas não sabem por exemplo, gravar o seu instrumento no estúdio. Tu acaba tendo um conhecimento musical bastante forte, mas tu chega lá fora, uma pessoa que trabalha num estúdio pode pegar e manipular todo teu preparo no instrumento. Tudo aquilo que você estudou, ele pode pegar e fazer uma gravação horrível [risos] e tu não tem como se defender. [...] [sugestões para outra atividade ligada à tecnologia] Por exemplo, como pesquisar a música na Internet (C.E. 2., G., p. 92-93).

Apesar dos depoimentos apresentarem a tecnologia diretamente ligada aos recursos do computador, gostaria de salientar que, para os licenciandos, ela também se refere a: aparelhos eletrônicos e suas respectivas formas de transmissão e comunicação (televisão, rádio, vídeo, etc.) e instrumentos eletrônicos como teclados MIDI, guitarras, pedais de efeitos, entre outros. A utilização da tecnologia está inserida na LDB como um recurso que deve ser desenvolvido na educação básica a partir do ensino fundamental. Portanto, torna-se necessário inserir na formação de professores disciplinas que possam prepará-los para utilizar de forma adequada, crítica e reflexiva essa tecnologia.

O documento das Diretrizes Nacionais para formação de professores do ensino básico reconhece que

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento (BRASIL, 2001a, p. 23)

Um licenciando que trabalha diretamente com a tecnologia me forneceu este depoimento, em que se percebe a resistência de professores e licenciandos quanto ao trabalho com a tecnologia:

Até hoje as pessoas têm preconceitos ainda dentro da universidade tanto fora da universidade também. Quando se fala em tecnologia muita gente se assusta assim, não sabem o que estão perdendo. Jamais acho que a tecnologia vai substituir as pessoas, não é essa a idéia. Mas a idéia é que se você souber utilizar isso você pode progredir e fazer coisas sem depender dos outros. Eu acho que no fim a tecnologia

aproxima as pessoas e não afasta as pessoas. Eu já escutei gente dizer aqui dentro [...] que tecnologia é uma coisa que deixa tudo artificial.[...] às vezes você escuta uma pessoa falar uma coisa dessas e você chega em casa e essa pessoa não sabe nem ligar o videocassete dela. Então eu acho que enche a boca demais para falar as coisas que desconhecem. [...] tem pessoas que acham que títulos fazem você parecer superior a outras... [...] (C.E. 2, G., p.101).

No depoimento anterior, vê-se que o licenciando percebe a necessidade de uma disciplina ligada à tecnologia na sua formação. No entanto, é possível verificar que muitas vezes essa disciplina não se faz presente, pois os próprios professores formadores não sabem interagir com a tecnologia ou, então, ainda trazem certos preconceitos em relação a ela.

Em relação às mídias, Giroux (1997) faz uma análise crítica sobre a influência da cultura visual eletrônica, pois esta penetra na vida particular dos indivíduos a ponto de, muitas vezes, “reduzir a cognição e a experiência humana a uma mera sombra da técnica e da cultura de consumo” (GIROUX, 1997, p. 118). O autor salienta que a televisão, em particular, “é a forma de comunicação predominante porque sua tecnologia oferece possibilidades muito maiores de manipulação e controle social” (GIROUX, 1997., p. 116).

No entanto, as tecnologias permeiam a vida dos alunos. Não podemos negar que muitas vezes os meios de comunicação, principalmente a televisão, rádio, vídeo, e, atualmente, a Internet, trazem conhecimentos e culturas mais prazerosos do que muitos livros escolares e professores. Gimeno Sacristán (2000) salienta que o surgimento de novos recursos e técnicas de comunicação cultural na sociedade vem desvalorizando a instituição escolar, o que exige a “transformação substancial da instituição escolar, das fontes de informação e dos conteúdos que oferece aos alunos, seus métodos, seus procedimentos de controle assim como melhorar os seus recursos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 73).

Segundo Kincheloe (1997) a pedagogia crítica pós-moderna poderia ensinar os alunos a interpretar como as imagens são construídas, como elas se formam em nossas consciências, o que elas significam em diferentes situações. Para isso, continua o autor, é necessário um programa de formação de professores para a função de “analistas da mídia”. Assim, eles estarão capacitados para

[...] um estudo da mídia que analisa não somente os efeitos da televisão, rádio, música popular, computadores e outros, mas também ensina as formas pós-modernas de pesquisa, tais como semiótica, análises de filmes e etnografia (KINCHELOE, 1997, p. 99).

As colocações de Giroux (1997) e Kincheloe (1997) se inserem na *perspectiva da reconstrução social no enfoque de crítica e reconstrução social*, onde o professor é considerado como um intelectual transformador, com compromisso político de fornecer uma formação da consciência dos indivíduos na análise crítica.

Os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores expõem que os cursos de formação de professores ainda “não sabem” de que forma vão preparar os professores para atuarem com essa tecnologia, que amplia e diversifica “as formas de interagir e compartilhar, em tempo e espaços nunca antes imaginados” (BRASIL, 2001a, p. 24). Os professores deverão aprender a interagir com a tecnologia em contextos reais e virtuais.

Os licenciandos em música vêm como uma necessidade a inserção de alguma disciplina em que possam aprender sobre software de música e/ou pedagógico-musicais, procurar música na Internet, redigir seu material didático, partitura, saber lidar com aparelhos eletrônicos, instrumentos eletrônicos, entre outros. Devem também saber interagir com os meios tecnológicos de comunicação sem preconceitos e com certa habilidade para manipulá-los. As atividades que poderiam ser realizadas com a utilização da tecnologia na formação de professores são infinitas, porém não é o objetivo deste trabalho discutir todas as possibilidades.

Os licenciandos revelam que as disciplinas relacionadas à iniciação à pesquisa deveriam estar presentes logo no início do curso. Essa idéia de inclusão imediata se deve a dois fatores: o primeiro se refere à necessidade de “entrar em contato com os autores” e à escrita científica propriamente dita. O ensino médio ainda não enfatiza a iniciação à pesquisa e muitos alunos chegam às universidades com a carência de, até mesmo, saber buscar uma bibliografia na biblioteca. Saber escrever, segundo relatos, é fundamental, porque durante todo curso, desde o primeiro semestre, “todas as disciplinas te exigem trabalhos escritos”. Então, o licenciando questiona e argumenta:

Porque não desenvolver essa escrita antes? Que tu vais usar em todo o curso, toda tua vida depois. Quer fazer mestrado ou como professor mesmo, tem que fazer relatório para escola, se tu resolves escrever um artigo [...] (C.E. 1., Ka., p. 90).

O segundo fator está relacionado ao motivo de que a disciplina, relacionada à pesquisa, estando quase no final do curso, sobrecarrega os licenciandos, pois exige muito “domínio” na confecção e execução do projeto de pesquisa e na escrita do trabalho final – a monografia.

A questão da pesquisa tinha que ser desde o primeiro semestre, ter noções, entrar em contato com os autores. Porque a questão da iniciação científica isso dificilmente tem no ensino médio. Daí, de repente, no último semestre tu tens que fazer o estágio, tu tens que fazer um projeto de graduação, que são duas coisas que te exigem muito. Tu tens que ter domínio tanto dessa questão da pesquisa. Tu tens que elaborar um projeto, tu tens que ir a campo, tu tens que analisar dados que não é uma coisa assim fácil (C.E. 1., Ka., p. 89).

[...] porque se começasse antes [iniciação à pesquisa] a gente poderia fazer bem como se fazem no mestrado. Porque a gente teria mais tempo. No meio [do curso], teria quatro semestres para ir fazendo, aperfeiçoando e olhando. Até mesmo como escrever que é bem diferente do que a gente pegar e escrever de qualquer jeito. Tem todo um método para escrever, palavras, como montar e tudo (C.E. 3, D., p. 26-27).

O ensino aos adolescentes preocupa alguns licenciandos, pois estes ainda sentem insegurança para atuar com essa faixa etária devido à pouca literatura

específica que a área apresenta. Conforme os licenciandos, a abordagem em sua formação quanto a esse tema foi “fraca” e deveria haver “uma coisa mais objetiva voltada para a realidade que a gente tem hoje”. Algumas preocupações se voltam para os jovens que não tiveram iniciação musical “quando deveria ter passado”, e surgem questionamentos: “como a gente vai trabalhar com alunos adolescentes? Dar iniciação ou não dar? Por onde que a gente começa?”. Uma sugestão seria de:

[...] trabalhar com eles [adolescentes], tu fosses obrigado a fazer isso aí, eles [professores formadores] poderiam nos preparar melhor, não preparar bem. Mesmo que se pudessem colocar para trabalhar com adolescente. Porque não tem outra maneira de tu te preparar para estar com eles, do que não estando com eles (C.E. 3, V., p. 129).

Os mesmos questionamentos outro licenciando faz em relação às aulas de teoria para adultos.

[...] eu jamais imaginei dar aula de teoria para adultos. Na faculdade até faltou mais reflexão, até por parte das disciplinas e reflexão minha também. Como é que era começar a teoria... eu começo por onde? Vou pelo ritmo, pelas alturas, por andamento, por onde? Isso nunca foi trabalhado. Foi trabalhado a questão, na psicologia da música a gente via, principalmente com criança, as fases do desenvolvimento. Agora com adultos já era mais difícil (C.E. 1.,Ma., p. 66).

O documento das Diretrizes Curriculares para a formação de professores do ensino básico alerta que o curso de formação de professores deve se preocupar também com a questão da educação de jovens e adultos. Experiências sugerem que, apesar desses estarem cursando o ensino fundamental ou o ensino médio, a forma de abordar o conteúdo deve ser diferente do que para uma criança. Isso se deve ao fato desses jovens e adultos estarem em outra etapa de vida e terem “experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas” diferentes de uma criança (BRASIL, 2001a, p. 25). O professor deve ser capaz de desenvolver metodologias apropriadas para esses indivíduos.

No caso de um licenciando que está trabalhando com a terceira idade, ele foi buscar subsídios em outras áreas porque a Educação Musical possui pouco material específico para essa etapa da vida.

Mas a questão da educação musical para idosos, eu não tive nenhum material de apoio. Tudo eu tive que construir sozinho (C.E. 1., Ka., p. 96).

Dois licenciandos desenvolvem trabalhos com pessoas com necessidades especiais. Apesar da LDB mencionar a atenção a essas pessoas, no curso esse tema não é abordado, como mostram esses relatos:

[...] na faculdade em nenhuma disciplina mencionaram criança com necessidades especiais e até na questão da literatura.[...] não estava, nem nas disciplinas. Eu comentava pessoalmente, fora da aula, com alguma professora. Mas, em momento algum foi trabalhado: ah, como é que vou trabalhar com uma criança com necessidades especiais. (C.E. 1., Ma., p. 48-50).

[A universidade] está me ajudando a trabalhar, dar aula pedagogicamente, mas em relação à síndrome de Down, a terceira idade isso não. Por isso que eu quero ir atrás de uma especialização (C.E. 1., J., p. 65).

Para a discussão das pessoas com necessidades especiais, Freire (1998, p. 14), considera necessário que os cursos superiores em música sejam mais articulados com o mercado de trabalho e com a realidade social: “Os dilemas/desafios reaparecem, aqui, em torno da temática da educação especial, mas permitem resgatar tópicos anteriores, como a necessidade de os cursos superiores de música se articularem com o mercado de trabalho e com a realidade social, pois há uma efetiva demanda, na sociedade, por um melhor atendimento aos portadores de necessidades especiais, e pouco ou nenhum espaço os cursos superiores de música têm dedicado a ele”. Os depoimentos dos licenciandos reforçam e embasam com dados empíricos a afirmação da autora. As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que as temáticas que se referem à educação de jovens e adultos, à educação especial, estão pouco presentes nos cursos de

formação de professores “embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento [...]” (BRASIL, 2001a, p. 26).

Em duas universidades os licenciandos sentiram falta da prática instrumental. Essa prática muitas vezes não correspondia aos instrumentos escolhidos pelos licenciandos ou não havia professores ou não era abordada com muita ênfase pelos professores formadores. Já em outra universidade, ao contrário, os licenciandos apontam que o currículo da universidade enfatiza a formação instrumental, sendo necessário apresentar um recital de formatura. Para esse caso, o licenciando E. sugere que no curso de licenciatura em música ao invés de exigir um recital voltado para o instrumento, faça-se com que este se transforme em recital voltado para educação musical. Como exemplo, poderia ser uma apresentação de um coral infantil que os licenciandos estivessem regendo, ou apresentação ao vivo de uma alguma aula de educação musical que realizaram.

Alguns licenciandos afirmaram que a universidade não os prepara para a realidade do espaço em que estão atuando. Os licenciandos que atuam como professores de instrumento apontam pouca formação para atuarem nessa área, e sugerem a inclusão da disciplina “Pedagogia do Instrumento”. Como mencionei anteriormente, não foram preparados para a realidade do trabalho no espaço religioso e muito menos com pessoas com necessidades especiais. Um licenciando, que tinha quatro alunos portadores de necessidades especiais, relatou que gostaria de ter feito seu estágio na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mas que o professor orientador “não tinha noção” sobre como lidar com essa especificidade e não pôde orientá-lo, o que impossibilitou seu estágio naquele espaço. Os licenciandos que trabalham com adolescentes, nas oficinas e nos coros,

também não se sentem preparados para atuar com essa faixa etária, principalmente no que se refere a repertórios musicais. Outros licenciandos perceberam que a universidade abriu perspectivas e preparou “em parte” para a realidade dos espaços em que atuam pelas dificuldades de focar todos os espaços de atuação.

Quanto à preparação para atuar em um contexto educacional diversificado, os depoimentos parecem sugerir que, como relatado anteriormente, a formação na licenciatura em música está voltada para um contexto educacional limitado, ou seja, para trabalhar com uma faixa etária limitada, que seria trabalhar com crianças e iniciação musical infantil, e em um contexto que tenha “o mínimo” para o ensino da música. Seguem os depoimentos:

[...] a maioria das coisas que a gente viu na universidade foi para crianças, para iniciação musical infantil mesmo (C.E. 3, Ma., p. 94).

[...] num contexto de onde tem mais condições de trabalho, como eu te falei antes, não que tenha instrumento, que tenha tudo necessário, mas o mínimo para que a gente possa fazer alguma coisa em termos musicais. Não assim no caso da realidade (C.E. 1, L., p. 122).

Em outros relatos os licenciandos vêem sua preparação como muito “geral”, mas que ajuda a ampliar a sua atuação em contextos educacionais diversificados, mesmo que esteja “muito nas falas, nos relatos dos professores, de experiências deles”. A universidade “mostra um caminho”, mas é preciso “buscar as coisas”, “vai ter que depois tentar cavar o teu espaço ou tentar a partir daquilo que você aprendeu”. “Esse caminho” pode ser melhorado “através de cursos extras, de participação em eventos e a parte prática também”.

A outra questão discutida foi sobre a preparação para trabalhar com as múltiplas vivências dos alunos. Os licenciandos acham que a sua preparação é um pouco fragmentada, mas as disciplinas pedagógicas e pedagógico-musicais abriram

perspectivas para abordarem outros estilos em sala de aula, bem como as experiências musicais dos alunos.

Para Souza (2000, p. 143), é impossível para a universidade preparar os licenciandos para atuar nos múltiplos espaços pedagógico-musicais. O que ela pode proporcionar é apenas um “recorte” e acesso a alguns conhecimentos, mas na realidade das situações de ensino, provavelmente os licenciandos necessitarão de outros. Para isso ela salienta a importância da educação continuada.

Em relação à educação continuada, Hentschke (2000) afirma que todos os profissionais, tanto licenciandos, professores e professores formadores, necessitam sempre estarem se atualizando, seja em cursos, partilha de experiências e leituras da literatura da área.

5.1.3 A prática pedagógico-musical e o estágio supervisionado

Dos quatorze licenciandos entrevistados, 50% já atuavam como professores de música antes de iniciar o curso de licenciatura em música. Como relataram os licenciandos, ser professor de música no contexto escolar brasileiro não é uma tarefa simples. Ele irá se deparar com uma série de barreiras no decorrer de sua trajetória, como, por exemplo, uma sala de aula em que nem todos “gostam de música”. Para demonstrar essa complexidade, Souza (2000) ilustra seis aspectos que o professor de música deve desenvolver. O primeiro aspecto é a necessidade de estar construindo situações didáticas, pois experiências didáticas são únicas e não se repetem. A autora destaca o segundo aspecto como a submissão à política pedagógica, devido a muitos projetos pedagógicos necessitarem ser negociados dentro de políticas municipais, estaduais e nacionais. O terceiro aspecto está relacionado com a questão ética, pois confrontos inesperados acontecem todos os

dias. Como quarto aspecto a autora cita a epistemologia do conhecimento musical, devido à necessidade de uma formação de professores que traga subsídios aos docentes para refletir sobre esse tema. No quinto aspecto a autora refere-se à transposição didática. O sexto e último aspecto está relacionado com as diferentes teorias da aprendizagem em espaços escolares e não-escolares.

No entanto, nenhum dos licenciandos atuava como professor de música em contexto escolar, e, sim, em aulas particulares e em escolas específicas de música. Sendo assim, o contato com a realidade escolar de muitos licenciandos dessa amostra ocorreu durante o curso ou então no estágio supervisionado. Segundo Tourinho (1995), é de conhecimento de todos que muitos licenciandos já estão envolvidos com o ensino, porém o estágio continua sendo importante na sua formação. Dos licenciandos entrevistados, 78,57% puderam experienciar na prática a complexidade de ser professor de música no contexto escolar apenas em seus estágios supervisionados, e 21,43% dos licenciandos não fizeram seus estágios em contexto escolar.

Ressalto que nesse item irei discutir de uma maneira geral o estágio supervisionado, pois pesquisas na área da Educação Musical vêm sendo direcionadas para esse tema. Como referências de pesquisas, ver os trabalhos de Marques (1999) e Mateiro (2002).

O estágio supervisionado ou prática de ensino, disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, é o momento em que o licenciando adquire habilidades para atuar no contexto escolar. De acordo com Tourinho, no estágio supervisionado os futuros professores de música

deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar idéias sobre ensino e aprendizagem musical (TOURINHO, 1995, p. 36)

Os licenciandos desta pesquisa fizeram seus estágios somente no final do curso, depois de terem cursado a maioria das disciplinas pedagógicas. Na LDB, no artigo 65, já está prevista uma carga horária maior para a prática de ensino, no mínimo de trezentas horas. Através dos depoimentos dos licenciandos, foi possível verificar que essas exigências ainda não estão sendo cumpridas.

De acordo com cada universidade, as experiências anteriores à sala de aula aconteceram de diversas formas, como: em pré-estágios em local escolhido pelo próprio licenciando, em projetos de extensão da universidade, em observações e contatos com professores anteriores ao estágio. Segundo os relatos dos licenciandos, apesar da preparação anterior ao estágio, no momento do ensino e aprendizagem musical a maioria teve problemas.

Dessa forma, os licenciandos sugerem que as práticas de ensino nos cursos de licenciatura aconteçam desde o início do curso. Além disso, seria necessário que a preparação para o estágio apresentasse uma carga horária maior, com orientação de professores da área e outras opções de atividades e espaços para o estágio. Como relata um licenciando: “[...] a gente vai construindo pensamento muito teórico, fica construindo em cima do imaginário por muito tempo, fica assim... hipóteses”.

Em duas universidades os estágios foram realizados exclusivamente no contexto escolar, na forma de ensino em sala de aula (ensino fundamental e médio) ou então na forma de oficinas. Em outra universidade, os estágios foram realizados em contextos mais diversificados, como: em estúdio na gravação de CD; em um projeto da universidade e aulas de teoria para adultos na igreja; em aulas no ensino superior; e em aulas em um posto de saúde para a terceira idade.

Na universidade em que os estágios ocorreram nos contextos selecionados pelos próprios licenciandos foi constatado que houve dificuldades, mas que foram facilmente “superadas”. Como demonstram os depoimentos relacionados à impressão que tiveram do estágio:

[...] eu achei bom, porque foi uma coisa que estava super a fim de me empenhar e também está relacionado ao processo de gravação [...] Eu acho legal trabalhar com composição. (C.E. 1, K., p. 19).

Não sou só estagiário, sou o professor também [...]. Eu estou gostando de fazer isso. Estou em alguns momentos, eu me sinto meio inseguro por uma serie de questões, até porque eu não sei exatamente quais são os limites, até onde eu posso trabalhar, por exemplo, questões bem musicais, de teoria musical mesmo ou não. Mas eu estou me sentindo bem assim (C.E. 1, E., p. 115-116).

O meu estágio teve essa coisa que te falei de falta de recurso, além de eu gostar de desafio, eu tenho aquela coisa de tu querer resolver todos os problemas do mundo. Então eu acabei me envolvendo com esse grupo de um jeito, emocionalmente mesmo, porque eu tenho muita afinidade com pessoas idosas. Esses fatores que me levaram a dedicar muito para o meu estágio (C.E. 1, Ka., p. 94).

Em contraposição aos depoimentos anteriores, os licenciandos que realizaram seus estágios em contextos escolares acharam: “bastante difícil”. Tourinho (1995) defende que os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas, pois é nesse local que se encontra a maioria dos alunos

[...] o menor número de oportunidades educacionais extra-escolares, a maior carência de materiais e equipamentos de apoio para a aprendizagem e menor disponibilidade de acesso a atividades alternativas que contribuiriam para a formação cultural dos alunos (ibid, p. 38)

Quanto à carência de materiais e equipamentos de apoio de aprendizagem, a dificuldade do estágio é expressa nessa fala:

Bom, inicialmente, de maneira geral foi bastante difícil. [...] O trabalho foi gratificante, mas também foi muito difícil porque não havia infraestrutura. A gente não tinha nada para trabalhar, a gente tinha classe, tinha cadeira e tinha aluno. Era isso que a gente tinha para trabalhar o resto era conosco (C.E. 2, L., p. 118).

Considerando o depoimento anterior, a dificuldade em atuar no ensino escolar se deveu também ao fato de a turma ser “muito heterogênea”, e haver “rivalidade entre os dois sexos”, como relatado a seguir:

O estágio foi bastante difícil. Porque é uma turma muito heterogênea.[...] Então as aulas demoraram para engrenar por causa desses grupos heterogêneos. Um grupo aceitava uma coisa, outro grupo não aceitava... foi bem difícil (C.E. 2, B., p. 20).

[...] é coisa da faixa etária onde eles têm muita rivalidade entre os dois sexos. Então eu dividi os grupos e tinha muitos líderes nessas turmas. Crianças que influenciam as outras e eu via isso, e também tinha que ter uma forma de lidar com isso (C.E. 2, J., p. 56).

Souza (1997), em seu artigo, expõe que muitos licenciandos sentem dificuldades e despreparo para dar aula para alguns grupos, quando estes podem conter mais de 35 alunos, e também apresentar problemas de cunho social. Para solucionar esses problemas e dificuldades não bastam receitas, metodologias. Segundo a autora,

[...] as competências exigidas vão além dos tradicionais cânones das disciplinas didáticas. Trata-se em primeiro lugar de capacidade de utilizar habilidades específicas (performance instrumental, conhecimento da área de Musicologia e Teoria da Música) e lidar de tal maneira que a figura do professor se coloque como um mediador (SOUZA, 1997, p. 16).

A proposta de Souza está em proporcionar uma formação de professores de música que possa instrumentalizar o licenciando a “refletir” sobre o contexto escolar e sobre a prática de múltiplas maneiras. “A realidade não pode mais ser apresentada fragmentada ou em conta-gotas como a farsa dos estágios supervisionados” (ibid. 17). Nos estágios a autora propõe uma formação dentro da *perspectiva prática com o enfoque reflexivo sobre a prática*.

Giroux (1997) discute que a falta de ênfase na teoria social na formação inicial de professores faz com que os licenciandos não tenham uma estrutura teórica fundamentada para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente

construídos de seus alunos sobre eles mesmos e os da escola. Isso faz diminuir a “possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social” (GIROUX, 1997, p. 200). Em caso do estágio supervisionado ocorrer em escolas públicas, onde há carência de materiais, Giroux aponta a necessidade de instrumentalizar os licenciandos para compreender as “dimensões de classe, cultura, ideologia”, pois, caso contrário, poderá produzir em sua prática pedagógica “uma atitude defensiva alienada e uma armadura pessoal e pedagógica que muitas vezes se traduz em um distanciamento cultural entre ‘nós’ e ‘eles’” (GIROUX, 1997, p. 200). A sugestão do autor se encontra na *perspectiva de reconstrução social dentro do enfoque de crítica e reconstrução social*.

Os depoimentos apontam que trabalhar no contexto escolar é “difícil”; no entanto, os dados fornecem depoimentos onde os licenciandos vivenciaram uma aprendizagem muito significativa, de lidar com dificuldades específicas de sala de aula, de relacionamento com alunos, de desenvolvimento com a aprendizagem do aluno, com a avaliação, entre outros.

A partir deste momento estarão relatadas pelos licenciandos quais as necessidades que um professor de música tem para atuar nos contextos pedagógico-musicais atualmente. Segundo Marcelo García (1999), cada programa de formação de professores tem um modelo de professor que almeja formar. De acordo com a perspectiva de formação de professores – *acadêmica, tecnológica, prática e de reconstrução social* (PÉREZ GÓMEZ, 2000a) – o professor pode ser visto como um especialista, um técnico, um prático ou um crítico.

Para muitos licenciandos, uma das principais necessidades de um professor de música está em saber tocar um instrumento ou ter domínio da voz. Isso de deve

ao fato de que, muitas vezes, o professor “vai ter que tocar” ou cantar com ou para os alunos. Seguem os depoimentos:

Olha, o importante é saber, tu teres firmeza pelo menos em algum instrumento e na parte vocal, o canto. Porque o professor vai trabalhar realmente o canto, vai cantar [...]. Tem que ter uma preparação, e pra essa preparação tu tens que ter muita segurança, muita firmeza na tua voz. [...] Eu acho interessante dominar um instrumento (C.E. 3, A., p. 53-54).

[...] a pessoa que entra para fazer um curso de licenciatura em música ele tem que ter bastante contato com a música [...], mas eu acho que ele tem que dominar, saber tocar algum instrumento, cantar ou... tem que ter isso bem desenvolvido (C.E. 3, T., p. 98).

É necessário ainda que o professor saiba aliar a prática com a teoria, “ter a teoria bem embasada e ter bastante prática”. Para os licenciandos, é preciso “vincular mais a teoria com a prática diretamente no local, seja em um grupo que vai estudar só musica, seja na sala de aula de uma escola regular”. É necessário que o curso de licenciatura proporcione aos licenciandos práticas em sala de aula, pois é lá que “daquilo que aprendeu, dos conteúdos, livros, tudo, tu tens material, aí tu vais usar tudo aquilo e ampliar ali”. É na prática que se “consegue ser rápido e ter mais agilidade, vir estalos de como mudar”. Essa colocação sugere uma formação dentro da perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, onde o licenciando seja preparado para refletir durante a ação e sobre a ação.

Para alguns licenciandos, é muito importante ter “criatividade” para “conseguir chamar a atenção” dos alunos. Um licenciando acredita que essa criatividade “se tem”, não se desenvolve, não se aprende a ser criativo. Além da criatividade, o professor precisa ter uma flexibilidade, como afirma outro licenciando:

[...] o professor deve ter ... a flexibilidade que o professor tem que ter para ir atrás quando não sabe para não ficar parado no tempo, para ficar sempre revendo e pensando sobre sua prática (C.E. 1, Ma., p. 73).

Mas quando não for possível ir atrás das coisas que não sabe, deve ser humilde e dizer ao aluno:

[...] olha, rapaz, nunca ouvi isso aí, não sei o que é, vamos aprender junto? Humildade de reconhecer que os alunos muitas vezes sabem muita coisa que a gente não sabe (C.E. 3, V., p.129).

Mesmo sabendo ser humilde o professor tem que saber o seu lugar, “qual o papel do professor”, “respeitar os alunos”, “ter muita ginga”, mas saber se “posicionar na frente deles” e “ter autoridade sobre eles”. Como demonstram os depoimentos que seguem:

[...] primeira coisa é respeitar os alunos. Dizer para eles: eu respeito vocês como também quero ser respeitado. Respeitar com adolescente tem que ter muita ginga, eles têm que sentir que a gente está na deles. Mas a gente tem autoridade sobre eles. Os meus alunos, a maioria sentiu isso, no sentido de eu não ter medo deles, que estava ali numa boa com eles, mas que eu também sabia qual era o meu lugar como professor (C.E. 3, V., p. 128).

Em primeiro lugar é tu saberes porque tu estás ali, saber qual é o teu papel (C.E. 3, T., p. 97).

Além de defender o espaço profissional do educador musical, se posicionar como professor, “vai ter” que se posicionar frente às outras pessoas para também defender a sua área, como mostra o licenciando:

[...] ainda não existe uma consciência com esse profissional da educação musical. Então tu tens que te preparar para isso também. Até tu chegares lá na sala de aula, tem todo processo burocrático, de tu te impor, de tu te posicionar como professor, e esse tipo de coisa a gente não vê na faculdade. Porque assim que tu entras com essa visão que vão te ensinar a dar aula, e daí tu não te dá conta que para ser professor tu vais ter que te formar para ser professor, tu vais ter que te posicionar na frente dos alunos, vai ter que te posicionar na frente do diretor e dizer para ele porque que é importante ter aula de música (C.E. 1, K., p. 88).

Considerando o depoimento anterior, é sugerido que o professor deve ser formado dentro da *perspectiva de reconstrução social no enfoque de crítica e*

reconstrução social, ou seja, a formação do professor como compromisso político (KINCHELOE, 1997).

Outro licenciando entende que o professor deve ter segurança no conteúdo e estruturar bem as informações que vai ensinar e adequar ao contexto dos alunos. Deve também procurar ser “o mais atual possível”; caso não consiga, deve “fazer uma adequação ao contexto que estão vivendo aqueles alunos”.

Outros licenciandos acham que o professor de música deve ser um facilitador, “dar forma, concretizar o que eles pensam” e não “podar” a criatividade do aluno. O professor de música “tendo talvez o conhecimento do atalho para chegar mais rápido” no que o aluno deseja, pode ajudar a “construir”, ajudar no “seu desenvolvimento dentro da música”. Segundo um licenciando, o motivo de um indivíduo estar na licenciatura deveria ser “porque ele gosta de ser professor, porque ele se interessa em melhorar, em construir”.

É muito importante que o professor saiba também escrever:

Eu acho que assim para o professor é fundamental escrever. A própria aula que tu dá, seja particular, na tua casa, tal, tem que fazer um planejamento. Então se tu faz um relatório da aula que tu teve, se consegue anotar no papel aquilo, parece que a coisa ela se abre, ela toma um outro sentido e daí tu escrevendo tu reflete sobre aquilo que tu fez (C.E. 1, K., p. 90).

Retomando a última frase do licenciando “tu reflete sobre aquilo que tu fez”, ela sugere que a escrita pode proporcionar a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, proposta por Schön (2000), dentro da *perspectiva prática* de Pérez Gómez (2000a).

Os depoimentos dos licenciandos sobre as necessidades que um professor de música tem para atuar nos contextos pedagógico-musicais hoje em dia estão diretamente relacionados com a perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, com a perspectiva de reconstrução social com o enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação (PÉREZ GÓMEZ, 2000a).

5.2 A licenciatura e o bacharelado

Alguns licenciandos escolheram o curso sem terem antes refletido sobre a sua decisão. Um problema que surgiu nessa decisão foi o desconhecimento das modalidades de diplomação: licenciatura e bacharelado. Muitas vezes o licenciando não tem isso esclarecido e opta pela licenciatura, por esta proporcionar um ingresso mais fácil no curso de música. Acredita-se, ainda, que a opção pelo curso de licenciatura se deve também ao fato de que nem todos os instrumentos ou estilos musicais são oferecidos nos cursos de bacharelado. Isso se encontra na fala de um licenciando:

[...] eu vejo meus colegas que entraram, muitas pessoas fizeram o que eu fiz. Entraram na licenciatura ou porque não tinha a opção que queria [...] mais músico popular ou estuda guitarra, contrabaixo. Essas coisas não têm... quer fazer faculdade de música, não tem essa opção. Então: vou fazer licenciatura. Então, tudo que não se encaixa ou não passa no outro teste [para o bacharelado] cai na licenciatura. [...] muitas vezes [...] não contemplam o curso, se matriculam e nunca terminam as disciplinas. Então, eu acho que tira vaga de outras pessoas que estariam mais interessadas realmente de estudar isso. Mas eu percebo muito desinteresse da parte de muita gente que entra com esse espírito de: não me encaixo em outra coisa, então ou fazer licenciatura (C.E. 2, L., p. 106).

Apesar do relato do licenciando estar de acordo com algumas afirmações encontradas na literatura e nos meus dados, na análise desta pesquisa ficou constatado que esse quadro está se modificando. Como foi discutido anteriormente, a maioria dos licenciandos dessa amostra tem consciência da importância do ensino, e enfatiza com seriedade a responsabilidade da profissão do professor.

Em outros depoimentos, os licenciandos relataram que alguns colegas optaram pela licenciatura por saberem que no futuro terão que dar aula. No entanto, eles “sentem vergonha de estar na licenciatura”, pois gostariam de estar no

bacharelado mas não possuem a “parte prática” e “não tocam como gostariam de tocar”. O depoimento a seguir sintetiza esse fato; porém, foram poucos os licenciandos entrevistados que apresentaram esse perfil:

[...] um problema da licenciatura é que nem sempre quem está na licenciatura gostaria de estar na licenciatura e quem gostaria de estar em sala de aula está em sala de aula. Muitas vezes fazem licenciatura por [não] adaptarem na vida do bacharelado ou por saberem que depois serão obrigados a dar aula, não como uma opção, pela necessidade. Ele está ali simplesmente porque ele é obrigado a estar ali. Fez licenciatura, não refletiu, fez licenciatura mas ficou com o pensamento no bacharelado (C.E. 1, Ma., p. 74).

O fato de não ter refletido e “ter feito licenciatura” pode ser constatado neste depoimento:

É... eu não tinha isso muito nítido assim. Eu pensei que poderia ser um trajeto assim. Eu não determinei antes de entrar mas, poderia acontecer. De repente, fazer uma prova e seguir para o bacharelado. Eu acho que a minha idéia era essa: era de ir para o bacharelado. Eu não tinha muito claro, o conceito, mas acabei entrando na licenciatura e gostei (C.E. 1, K., p. 4-5).

No entanto, apenas 21,42% dos licenciandos entrevistados fizeram sua opção pela licenciatura em música “com cabeça no bacharelado”. E como relatei anteriormente, depois que estes tiveram contato com as disciplinas pedagógico-musicais, mesmo “tendo condições para ir para o bacharelado”, resolveram cursar a licenciatura até o final.

Apesar dos resultados acima, tanto na literatura da Educação como na da Música podemos encontrar discussões sobre a diferença da licenciatura com o bacharelado. Aquela antiga crença, que já está enraizada nos indivíduos, de que o bacharel “sabe mais” do que o licenciado. Essa concepção trazida pelos indivíduos parece ainda existir nos cursos superiores de música, como um “choque”, uma “rivalidade”, que causa “bastante distância” entre esses dois cursos que “correm

paralelos”. É o que faz com que os licenciandos se sintam “tão marginalizados”. Isso foi possível constatar no relato que apresento a seguir:

Sim, com certeza. Eu vejo pelos meus colegas que fazem o bacharelado. A visão que a maioria do pessoal que faz bacharelado, tem da licenciatura: ah, porque quem faz licenciatura não precisa estudar instrumento. Tem aquela visão de que é qualquer coisa, que é muito fácil, que qualquer coisa está bom. Nesse sentido, fico muito preocupado com isso, eu brigo muito com isso, com os colegas que tem essa visão: de que licenciatura é menos (C.E. 2, L., p. 45).

Um dos motivos que faz o licenciando sentir o curso de licenciatura correr em paralelo ao curso de bacharelado é que:

[...] não é um curso só de licenciatura, é um curso de música, onde uma das ênfases é licenciatura. E é a única diferença nesse sentido, porque os outros cursos, são todos bacharelados, em instrumentos diferentes, mas todos bacharelados (C.E. 1, E., p. 135).

Ao realizar as entrevistas percebi que, ao relatarem as disciplinas do currículo, os licenciandos se referiam com ênfase à separação entre as “disciplinas do bacharelado” e as “disciplinas da licenciatura”. Pedi esclarecimentos quanto a isso e os licenciandos explicaram que as disciplinas da licenciatura seriam as pedagógicas, e as disciplinas do bacharelado:

Seriam as cadeiras onde a gente convive com colegas de outros cursos [...] Então, dessas outras comuns a todos os cursos. Eu sinto que para minha prática eu usei pouco (C.E.1, Ka., p. 93).

O relato a seguir reforça a idéia de que o curso é voltado para o bacharelado, e que muitas vezes nas disciplinas pedagógicas havia uma ênfase muito forte em teorias e leituras “e de repente a música sumia”.

O curso em si ele é voltado para o bacharelado. Todas as disciplinas são voltadas para o bacharelado. A não ser as disciplinas bem específicas de educação ou de educação musical [...] Isso eu senti muito claro, alguns professores, agora independente de nomes mas, aí era uma coisa muito teórica e de repente a música sumia completamente, e se pensava só teoria, só leituras. Aquilo que eu te falei da prática, eu acho que em uma aula de educação musical você pode ler sobre autores lá que conversam, mas você pode também de uma forma... sei lá, praticar isso, ver dentro da música especificamente.

Então foram cadeiras assim.. foram quase dois cursos, um curso muito teórico, sobre leituras de educação musical e um outro sobre [disciplinas musicais] que não necessariamente logo caia direto, essa ponte nós temos que fazer... talvez eu esperasse mais um pouquinho de subsídios para fazer essa ponte (C.E. 1, E., p. 134).

A forma com que o licenciando caracteriza o curso – teoria desvinculada da prática, e muitas leituras de autores teóricos – sugere que a formação está inserida na *perspectiva acadêmica* de Pérez Gómez (2000a). Segundo Hentschke (2000), os licenciandos recebem sua iniciação musical dentro do processo de um ensino tradicional de instrumento, ou seja, dentro da *perspectiva técnica* (PÉREZ GÓMEZ, 2000a). Quando entram na universidade recebem novamente “esse ensino tradicional de música, onde cada professor repassa o conteúdo de sua especialidade” (HENTSCHKE, 2000, p. 83), que classifico como a *perspectiva acadêmica* com o *enfoque enciclopédico* de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 2000a). Devido a esse tipo de formação, os licenciandos sentem dificuldades de “fazer essa ponte” da teoria para a prática. O depoimento do licenciando vem a confirmar a colocação de Hentschke (2000), que quando discute o currículo da licenciatura em música, ressalta que os cursos estão preocupados em “repassar conteúdos, sejam estes musicais e/ou pedagógicos, sem que haja uma inter-relação entre os mesmos”. A autora ressalta “que os professores formadores esperam que o aluno faça as devidas ‘conexões’ entre os conteúdos” (HENTSCHKE, 2000, p. 83). Possivelmente devido à sua formação o licenciando E. sentiu a falta de um “pouquinho de subsídios para fazer essa ponte”.

As disciplinas em comum proporcionaram convívio com colegas do bacharelado; no entanto, o licenciando sentiu que:

Na verdade não são matérias em comum, o que a gente faz é.... eu acho que as aulas são pensadas, tirando as aulas de licenciatura, as aulas, todas as outras aulas são pensadas para o bacharel em música. E nós temos que assistir essas aulas (C.E. 1, E., p.136).

Alguns licenciandos vêem esse convívio como algo positivo, pois ao estar em contato com colegas que possuem outras experiências, ocorre um intercâmbio de conhecimentos. A seguir, um relato que confirma essa colocação:

Não vejo nada de mal, porque a gente troca muita coisa, a gente troca experiência, sempre tem aquela briga, que a gente passa brigando com o pessoal do bacharelado. Eu acho importante [o convívio], a gente aprende também com essa questão (C.E. 2, L., p. 128).

Para outro licenciando, isso se tornaria “melhor ainda” se os professores formadores das disciplinas musicais lembrassem “de vez em quando” que estão ministrando aulas também para os licenciandos, como é dito no relato a seguir:

[Se] tivesse de alguma forma... se os professores... pelo menos lembrassem de vez em quando que eles têm também alunos de licenciatura junto na sala de aula. Eu não acho ruim o contato, eu acho ótimo, tem que ter mesmo, eu acho que é um intercâmbio também e eu não vejo problema em ter. Eu só acho que tem que ter consciência de que se está trabalhando ali com pessoas que estão fazendo também licenciatura em música e não só bacharelado em música (C.E. 1, E., p. 136).

No entanto, há outros licenciandos que acham que “não é muito bom” ter disciplinas em comum com o bacharelado. Pelo fato de as disciplinas do núcleo comum estarem voltadas para o bacharelado, os licenciandos sentem que “a licenciatura, de alguma forma, perde um pouco de sua identidade”. Apresento uma das justificativas:

[...] eu acho que muitas vezes não é muito bom ter essas aulas, algumas aulas em conjunto. Porque é um tratamento diferente. Na verdade nós buscamos na licenciatura... nós temos objetivos de, muitas vezes, saber como eu vou realmente trabalhar aquele conteúdo em sala de aula e para o bacharel não importa isso. E os professores acabam levando mais para o lado do bacharelado (C.E. 2, N., p. 140).

A proposta das Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2000, p. 22) aponta que o funcionamento dos cursos de licenciatura, como anexos do curso de bacharelado, compartilhando as disciplinas e professores comuns, não têm dado à licenciatura a oportunidade de construir uma

identidade própria, ou seja, “um curso de fato voltado à sólida formação de professores”. Neste trabalho foi possível evidenciar que alguns licenciandos já conseguem perceber essa falta de identidade.

Em muitos casos, a preparação dos licenciandos anterior ao ingresso no curso não foi suficientemente fundamentada, causando um certo desnível de conhecimentos entre os alunos das duas modalidades: os bacharelados e licenciandos. Na maioria das vezes, o licenciando se sente despreparado para certas exigências musicais:

[...] a gente faz as matérias teóricas junto com o bacharelado. Então geralmente o pessoal do bacharelado vem mais forte. Porque o que eu percebo que meus colegas da licenciatura entram e muitas vezes eles vão muito mal nas disciplinas teóricas, de música. Porque às vezes eles não, normalmente eles não sabem ler partitura [...] alguns têm, porque já vêm da música popular, têm mais algum domínio do instrumento. Mas, vejo assim, eles são bem fracos na parte da teoria da música. Então, eles sempre estão meio que correndo atrás dos outros por causa disso. Eu sei. [...] meus colegas remavam, pegavam exame, pediam ajuda, não entendiam as coisas (C.E. 2, L., p. 107).

Um dos licenciandos aponta a prova de seleção como um dos problemas desse desnível nas disciplinas em comum. Essa prova tem pouca exigência teórico-musical para o candidato à licenciatura; no entanto, quando ele vai cursar as disciplinas a exigência é a mesma, tanto nos conteúdos como nas provas:

E só que eu acho muito errado no teste, porque daí depois é cobrado o mesmo no início do curso como para uma pessoa que já estudou isso desde os seis anos. E aí tu ficas ali assim: que é isso? Aí tu perdes muito com isso e eu não sou a única pessoa que passou por isso, teve mais um colega que estava na mesma situação que eu e depois sei de outras pessoas que também passaram por isso (C.E. 2, N., p. 132).

Esse licenciando sugere uma formação diferenciada da do bacharel, em que deveria ser enfatizada a formação musical do licenciando. E até propõe uma separação dos cursos, “para ter esse tratamento individual”.

Muitas vezes, as pessoas que desconhecem o curso de licenciatura têm uma “visão deturpada” dos licenciandos, imaginando que eles dominam todos os

instrumentos. Ou então, ao contrário, que os licenciandos não tocam nenhum instrumento. O relato a seguir retrata o preconceito que existe entre os dois cursos, no que se refere a tocar em recitais:

[...] a gente nota na nossa faculdade que tem um preconceito muito grande com alunos da licenciatura quando vão tocar em recitais. Os do bacharelado falam: mas o que que ele quer tocar se é para nós tocarmos? E eu acho que não, eu acho que ao contrário disso. Eu acho que o aluno da licenciatura tem que ir, tocar, se apresentar. Eu acho que é isso aí, tem que fazer, tem que estudar e buscar atrás e correr atrás. Não só dar aula, como tocar também, por que não? Não só ficar na parte de ler a partitura, mas pegar essa partitura e ir para um piano, ir para um violão (C.E. 2, B., p. 38).

O licenciando parece sugerir que sua formação deveria abranger tanto a parte pedagógica quanto a parte musical. A justificativa da necessidade de uma “boa formação” está neste depoimento:

[...] não adianta “ah, porque a formação do professor tem que ser menos que a do bacharel”. Se é professor justamente ele tem que ter uma boa formação, porque ele que vai trabalhar [no contexto pedagógico-musical] (C.E. 1, Ma., p. 58).

“Uma boa formação”, é isso que os licenciandos almejam. Como descrito nos depoimentos acima, essa formação deverá capacitar o licenciando a ter domínio técnico do instrumento, além do conhecimento teórico-musical e pedagógico-musical.

Um problema, do currículo, quanto ao domínio técnico do instrumento, encontrado nos dados, é que quando o curso oferece mais opções para a escolha de instrumentos musicais, o licenciando opta por aquele de que não tem domínio, ou seja, busca conhecer a técnica de outros instrumentos. Para exemplificar esse quadro, relato o caso de um licenciando. Ele teve a oportunidade de escolher em seu curso aulas de instrumento em: teclado, violão, flauta ou percussão. Como

dominava o teclado, optou pelo violão, mas a vaga para esse instrumento já havia sido preenchida. Como não gostava de flauta optou, então, pela percussão.

Outro problema está na falta do professor de instrumento para a licenciatura. Quando questionei sobre a possibilidade dessas aulas serem ministradas pelo professor que era da universidade, o licenciando respondeu: “o professor do bacharelado não dá aula para a licenciatura”. Outra dificuldade está em como o professor formador direciona essas aulas:

[...] professores na universidade pública é um drama. Falta professor disso, falta professor daquilo, professor vem, não está com a aula preparada. A aula de violão era assim, deixa eu te dizer... quando eu via que o professor não preparava a aula, eu comecei a preparar as aulas, comecei a levar as músicas que eu queria aprender, que eu tinha dificuldades. Aí acontecia que ele passava às vezes a aula inteira dando aula para mim e os meus colegas olhando (C.E., V, p. 124).

Para os licenciandos a diferença entre licenciatura e bacharelado se encontra na ênfase das diferentes formas de preparação: de um lado a licenciatura, com horas de estudos em matérias didáticas, e de outro o bacharelado, com horas de prática instrumental, como é relatado:

[...] o bacharelado passa tantas horas tocando instrumento e nós da licenciatura, não é que nós não passamos tantas horas, passamos, mas a gente tem matérias didáticas para ensinar, como cada um pode aprender porque todos somos diferentes, tem formas diferentes para aprender (C.E. 2, J., p. 45).

Um licenciando vê que existem dois choques entre a licenciatura e o bacharelado: o primeiro é achar que licenciatura “é só para dar aula” e o segundo é que os bacharéis querem “ir para o espaço escolar sem ter essa parte... esse embasamento didático-pedagógico” que os licenciandos possuem.

Alguns licenciandos não concordam com a atuação dos bacharéis em sala de aula: “Quem escolheu o bacharelado eu acho que é uma parte mais prática, de

licenciatura uma parte mais de dar aula”. O depoimento a seguir demonstra a indignação dos licenciandos quanto à atuação de bacharéis em sala de aula:

Pois é... como eu vejo... bem, cruelmente falando? Estão tirando o nosso espaço [risos]. Cruelmente não, bem objetivamente eu acho que estão tirando o espaço dos professores de música que de alguma forma estão se preparando para isso. E... mas o que eu vou fazer? [...] Em primeiro lugar estão tirando nosso espaço... e por não terem encontrado o seu. Estão trabalhando ali, mas não tiveram em si esse preparo. Estão ali por quê? Estão ali porque gostam, então poderiam ter feito licenciatura. E se estão por falta de opção, então poderiam ter valorizado mais a licenciatura ou até pensado em fazer cadeiras nessa área mais da licenciatura, mais pedagógica (C.E. 1, E., p. 135).

Apesar de muitos licenciandos defenderem seu espaço de atuação, outros entendem que os bacharéis estão atuando em sala de aula devido ao pequeno campo de trabalho que há no Brasil para instrumentistas. Como observa um licenciando:

Mas o instrumentista sempre acaba dando aula. Não existe o instrumentista que não dê aula. Inclusive a maioria já dava aula antes de entrar na faculdade e continua dando aula no decorrer e vai dar aula depois. Porque o mercado, principalmente no Brasil, é deste tamaninho. Sabe, ou tu és muito... no sentido da *performance*, ou você se destaca muito e já entra ou vê que é isso que você quer ou então... não tem como desvincular isso, não tem, não tem como (C.E. 2, L., p. 108).

No entanto todos concordam que a atuação de muitos bacharéis como professores deixa a desejar, “tem muitas coisas que faltam”, como, por exemplo, “um pouco de jogo de cintura na hora de lecionar, ele fica um pouco preso”. Devido à sua formação dentro da *perspectiva acadêmica* no *enfoque enciclopédico*, o bacharel entende que ensino é transmissão de conteúdos musicais. Com essa formação não se difere o professor de música do instrumentista, o saber música do ensinar música. A formação didática musical para aquele que vai dar aula não é tão importante, “porque o pensamento dele está voltado para uma coisa de execução musical”. A seguir, um depoimento:

[...] [os bacharéis] tiveram realmente aquele ensino extremamente tradicional, eu vejo eles fazendo horrores com os alunos. A técnica, a teoria, o tocar, as notas, aquela coisa assim extremamente rígida e que eu acho que não tem mais lugar hoje. Se é que um dia teve lugar. Hoje nem tem mais lugar. Eu vejo assim que isso é extremamente... é triste para o ensino da música (C.E. 2, L., p. 117).

Dentro dessa formação “tradicional”, “ele vai dar aula da forma que ele aprendeu e aí muitas vezes ele traumatiza a pessoa”. Com essa preocupação de ensinar música sem o processo de reflexão sobre a ação, sem conhecimento sobre o desenvolvimento musical da aula, esse professor poderá perpetuar a frase: “Ah, eu não tenho dom para música!”.

Um licenciando coloca que um dos motivos por que os bacharéis estão atuando nas escolas se deve ao “erro da própria sociedade” em aceitar “esse tipo” de profissionais.

Olha, eu acho que isso aí é um erro da própria sociedade. O próprio planejamento das escolas, eu acho que aceitam esse tipo de profissional, que não tem essa formação pedagógico-didática. No momento que as escolas optarem pelos profissionais que são formados para isso, eu acho que daí as coisas vão melhorar (C.E. 2, B., p. 38).

O “erro da própria sociedade”, que o licenciando aponta, se encontra sedimentado devido ao fato de que na formação de professores no Brasil, no modelo tradicional, ou seja, na *perspectiva acadêmica*, “o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (BRASIL, 2001a, p. 16).

Na *perspectiva acadêmica*, é o compositor, o regente, o instrumentista, o musicólogo, enfim, o especialista

[...] que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros de universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001a, p. 16).

Provavelmente, isso também contribuiu para essa “marginalização” do licenciando. No entanto, outros sugerem que exista mais equilíbrio durante a

formação tanto do bacharel como do licenciando. Uma formação onde o licenciando tenha mais contato com o fazer musical, e o bacharel com a didática:

[...] eu acho que os dois lados estão com problema, sabe. Eu acho que o licenciado tem que estar mais em contato com o fazer musical. Eu acho que o bacharelado tem que estar mais em contato com a questão mesmo da didática, como dar aula, de como fazer, desse outro conhecimento. Eu acho que devia haver uma troca. Porque eu como aluno do bacharelado também vejo lacunas enormes também (C.E. 2, L., p. 108).

5.2.1 “Hoje em dia ninguém é só professor, ninguém é só bacharel”

Com a sugestão desse equilíbrio, parece indicar que os licenciandos estão em busca por uma formação diferente do que as universidades estão oferecendo. Alguns licenciandos defendem o seu espaço, outros buscam equilíbrio e também há aqueles que acham que há espaço para todos:

Existia um tempo atrás, não sei se você vai concordar comigo ou não. Existia aquele negócio, “ah, licenciatura é um curso para quem não quer ser um músico de verdade e bacharelado é um curso para quem quer ser um músico de verdade”. Não tem a necessidade de ser um bacharel para ser um bom músico e nem o bacharel precisa... ele pode saber ensinar sem ser um licenciado perfeito. Então eu acho que na verdade as coisas estão se aproximando mais. Isso para mim é legal (C.E. 2, G., p. 103).

Outro licenciando concorda com essa aproximação porque isso está mais perto da realidade do mercado de trabalho, como mostra este depoimento:

É uma coisa que não é um pensamento pessimista, é uma coisa da realidade que acaba acontecendo se tu analisares, tu olhares o panorama, é isso que acontece (C.E. 1, K, p. 141).

E, para finalizar a discussão entre bacharelado e licenciatura, vale ressaltar essa fala:

Mas acho que hoje em dia ninguém é só professor, ninguém é só bacharel. Acho que a gente precisa estar preparado, como eu te falei, para chegar lá fora e poder defender o pão de cada dia com o peito estufado (C.E. 2, G., p. 93).

Os depoimentos parecem sugerir que, independentemente de ser bacharel ou licenciando, é preciso ter uma formação que instrumentalize o indivíduo para se “defender lá fora”, na realidade dos espaços pedagógico-musicais. Essa formação que os licenciandos necessitam está inserida dentro da *perspectiva de reconstrução social* de Pérez Gómez (2000a).

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa busquei investigar, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. A minha intenção em trazer a voz dos licenciandos para este trabalho foi justamente a de proporcionar dados vivenciados por eles na formação e as necessidades que sentem para atuar nos espaços pedagógico-musicais.

Reconheço que neste trabalho focalizei com maior ênfase alguns aspectos sobre os espaços escolares, pois tenho a preocupação de trazer à discussão a preparação de professores de música para atuarem nesse contexto. De acordo com a LDB, o ensino de Artes foi inserido no currículo da educação básica como sendo obrigatório. Mesmo sabendo que o ensino das artes envolve mais linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), e que há uma certa liberdade de opção às instituições sobre qual linguagem artística estará inserida em seu currículo, faz-se necessário formar um profissional dentro da perspectiva atual de formação de professores, que, em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, se encontra na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* segundo Pérez Gómez (2000a).

De acordo com essas perspectivas, o professor deve ser um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática para compreender as

características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto, e deve saber dialogar com “a diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia” (ARROYO, 2000b, p. 78). Deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos, de uma maneira mais justa. Acredito que estando dentro do contexto escolar o professor de música poderá estar atuando dentro dessa perspectiva, no que se refere a abranger uma gama maior de alunos.

Os licenciandos selecionados não foram aqueles que estavam iniciando o curso, e sim aqueles que já tinham cumprido a maior parte das disciplinas musicais e pedagógicas e já atuavam em espaços escolares e não-escolares. Esta investigação partiu do seguinte pressuposto: se os licenciandos são instrumentalizados e formados para defenderem a área da Educação Musical nos seus respectivos espaços de atuação, para participarem na construção de projetos pedagógicos e currículos de suas respectivas escolas, por que eles não poderiam ser levados em consideração para também participarem e opinarem quanto à sua formação e quanto à reformulação curricular que ora está se realizando?

Através das vozes dos licenciandos foi possível conhecer as necessidades, dificuldades, sonhos, alegrias e decepções que vivenciam ou vivenciaram em sua formação como alunos e na atuação como professores de música em espaços pedagógico-musicais existentes na sociedade atual. Apesar dos licenciandos pertencerem a três universidades federais do Rio Grande do Sul, os dados foram analisados em um grande bloco, pois pretendi, neste momento, conhecer de uma forma geral e ampla como pensam e o que sentem os licenciandos quanto à sua formação inicial de professores de música nesse Estado.

Os licenciandos tiveram em sua iniciação musical influência de três fatores. Em primeiro lugar está a família, que teve (ou continua tendo) participação intensa na vida musical dos licenciandos, proporcionando a vivência musical dentro dos seus lares, oportunidades para estudarem música em escolas específicas ou com professores particulares, ou pelo simples fato de os levarem para assistir ou participar de eventos musicais. Em segundo lugar vem a igreja, de modo não menos importante, pois obteve a mesma proporção como fator de influência no resultado desta pesquisa. Quanto à questão religiosa, os dados se mostraram semelhantes aos do trabalho realizado por Marques (1999) em Salvador (BA). E, por último, a escola, o que vem a confirmar, com dados empíricos, que esta teve pouco significado para a formação musical dos licenciandos, por pelo menos dois motivos: porque as aulas de música não foram ministradas de forma adequada ou porque não estavam presentes nos currículos escolares.

Constatai em uma universidade que, apesar desta não exigir conhecimentos musicais prévios ao ingresso no curso, apenas dois licenciandos ingressaram em licenciatura em música sem ter preparação específica, e outros dois licenciandos foram autodidatas nos conhecimentos musicais. A maioria teve sua iniciação musical em escolas específicas, em conservatórios ou com professores particulares. Isso indica que muitos entram na universidade com um certo conhecimento musical, vindo a contradizer a afirmação de que muitos indivíduos ingressam no curso de licenciatura em música sem conhecimentos musicais. O que terá que ser discutido é que conhecimento musical as universidades estão privilegiando na prova de aptidão de sua seleção e de seu currículo.

Apesar da literatura trazer à discussão que a escolha dos indivíduos pela licenciatura, na maioria das vezes, ocorre por esta ser um curso “mais leve”, “mais

fácil para entrar”, “um trampolim para profissões mais nobres”, entre outros motivos, pude constatar que os licenciandos optam pelo curso não somente por esses ou por um único motivo. Na opção pela licenciatura em música os licenciandos levaram em consideração outros motivos e oportunidades que o curso oferece. Meus resultados forneceram proporções iguais entre aqueles que optaram pela licenciatura por ser um curso “mais fácil de entrar”, pela prova específica ser menos exigente, e aqueles que optaram pelo curso por este prepará-los para serem professores de música.

Pude verificar também que 50% dos ingressos em licenciatura em música eram de pessoas que já atuavam como professores antes do curso. Legalmente sabemos que isso não poderia estar ocorrendo, pois apenas depois de receber o certificado dos cursos superiores é que o licenciando obterá a licença para atuar profissionalmente. Mas na “vida real”, segundo o relato dos licenciandos, não é isso que acontece. Durante a minha coleta de dados constatei que apenas um licenciando não estava atuando como professor de música naquele momento.

Apenas 14,28% dos licenciandos entrevistados relataram que a procura por licenciatura se deveu ao fato do curso de bacharelado não oferecer o instrumento desejado. Mais um dado que vem a contradizer o senso comum de que muitos indivíduos buscam a licenciatura devido à falta de opção de alguns instrumentos musicais no bacharelado. Nenhum dos licenciandos mencionou a procura pela licenciatura por já atuar como músico popular. Devido aos critérios que utilizei para selecionar a minha amostra, estou ciente de que não posso afirmar que seja pouca, ou que não exista, a procura dos músicos populares pelo curso licenciatura em música no Rio Grande do Sul.

Quanto às áreas de atuação, 71,42% atuam como professores de instrumento, 50% como regentes e apenas 14,28% como professores de música.

Ressalto que os licenciandos desta pesquisa atuam em mais de uma área e em mais de um espaço. Chamo a atenção para a grande diferença entre a atuação como professores de instrumentos (71,42%) e professores de música (14,28%). Segundo os licenciandos, essa grande diferença ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Eles são preparados para “dar aula para quem gosta de música”, não para aqueles que “não gostam de música”. Sentem-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais. Esse resultado vem responder à minha questão quanto à pouca atuação de licenciados em música no contexto escolar.

Apesar de estarem atuando como professores de instrumento, apenas uma universidade enfatiza a preparação técnica no instrumento, e ainda assim com pouca ênfase na parte pedagógica do instrumento. Dessa maneira, a formação para atuar como professores de instrumento recebida pelos licenciandos dessa universidade está dentro da *perspectiva acadêmica com enfoque enciclopédico*, segundo Pérez Gómez (2000a). Nessa perspectiva o professor é considerado especialista no seu instrumento e não se distingue entre o saber tocar e o saber ensinar, ou seja, não há ênfase na parte pedagógica do instrumento. Um licenciando dessa universidade recebeu preparação na área da pedagogia do instrumento, mas voltada à realidade de quem quer ser instrumentista. Ele não consegue e não acha aconselhável ministrar aulas desse instrumento em grandes grupos ou em salas de aula em contexto escolar.

Também pude constatar que 64,28% dos licenciandos entrevistados atuam como músicos, tanto como instrumentistas ou cantores, populares e eruditos, como

compositores e arranjadores. Apesar de estarem atuando com essa atividade paralelamente à docência, e mesmo que, muitas vezes, recebam financeiramente mais, todos disseram que pretendem continuar dando aulas de música.

Os espaços em que atuam continuam sendo as escolas específicas e os conservatórios, seguidos, na mesma proporção (42,85%), de aulas particulares em suas residências e em casas de alunos, e 35,71% dos licenciandos atuam em escolas regulares. No entanto, desses últimos, apenas 40% atuam em sala de aula, os demais ministram oficinas de música nesses contextos. Espaços que eu considero não comuns, que alguns denominam de espaços “emergentes”, como as igrejas e projetos comunitários, também se encontram presentes nesta pesquisa. Nas igrejas estão atuando 35,71% dos licenciandos, e 21,42% em projetos comunitários.

Os licenciandos vêem sua área e espaço de atuação como muito “abrangente”, “ampla”, “aberta”, um “leque extenso”; entretanto relatam que não receberam formação suficientemente fundamentada para ser um instrumentista, um regente, um arranjador, um cantor, um músico popular, etc. Analisando os depoimentos dos licenciandos posso concluir que eles percebem a sua formação como ampla, em princípio podendo estar inseridos em qualquer espaço e atuando em qualquer área musical. No entanto relatam que sua formação é bastante “falha” e “fragmentada” para abranger todos os espaços pedagógico-musicais.

Considerando essa visão dos licenciandos, acredito que a área deve acelerar ações para definir qual será a formação inicial de professores de música, pois é impossível, em quatro anos, formar esse profissional “polivalente”. Os relatos me levaram a vislumbrar uma polivalência dentro da área da Música. A formação polivalente em educação artística, que tanto foi criticada pelos educadores musicais, parece estar ocorrendo dentro das licenciaturas em música. Os próprios licenciandos

legitimam a sua atuação nessas outras áreas da música, mesmo afirmando não terem recebido subsídios para tal.

Quando ingressaram no curso de licenciatura em música os licenciandos traziam expectativas de aprender música ou então de ser um bom professor. À medida que iam cursando, relatam, suas expectativas foram diminuindo. No final do curso as expectativas iniciais não foram atingidas.

Os relatos dos licenciandos sugerem que sua formação esteve dentro da *perspectiva acadêmica*, mais no *enfoque enciclopédico* do que no *enfoque compreensivo*; na *perspectiva técnica* e na *perspectiva prática com enfoque tradicional* de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a). No curso, as disciplinas musicais e as disciplinas pedagógicas estiveram bem delimitadas. Devido à falta de “união entre os professores” não houve conexão entre as disciplinas. Essa falta de conexão é decorrente da própria *perspectiva acadêmica*, onde cada professor transmite a sua especialidade. Dessa forma, de um lado estavam as disciplinas musicais dentro de uma formação tradicional (*perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática com enfoque tradicional*), e, de outro, as disciplinas pedagógicas que, dependendo da “linha do professor”, ora se encontravam na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática*, ora na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques.

Os licenciandos solicitam uma revisão quanto às disciplinas pedagógicas da área da Educação, pois estas muitas vezes não condizem com a realidade pedagógico-musical. Os licenciandos sentem que a área da Música apresenta certas especificidades que tanto as disciplinas como os professores da Educação não conseguem contemplar. Para eles, seria muito significativo se as disciplinas fossem direcionadas para a Educação Musical.

Também ressaltam que deveriam estar inseridas nos currículos do curso de licenciatura em música disciplinas ligadas à tecnologia, ensino para jovens, adultos, e pessoas com necessidades especiais. Os licenciandos sentiram que essas disciplinas são pouco abordadas nos cursos.

Os licenciandos não se sentiram preparados para atuarem em contextos educacionais diversificados e nem com a realidade dos espaços que atuam. Mas reconhecem que a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções, tanto de áreas como de espaços, no curto prazo de quatro anos. Vale retomar uma construção das vozes dos licenciandos quanto a esse assunto: a universidade “mostra um caminho”, mas é preciso “buscar as coisas”, “vai ter que depois tentar cavar o teu espaço ou tentar a partir daquilo que você aprendeu”. Esse “caminho” pode ser melhorado “através de cursos extras, de participação em eventos e da parte prática também”.

Quanto à parte prática pedagógico-musical, os licenciandos são unânimes em afirmar que esta deve ocorrer desde o início do curso, seja em espaços escolares e não-escolares. Como exemplo, sugerem práticas em laboratórios com crianças carentes, ou não, em escolas, mas que sejam em contexto real e não “ficar construindo em cima de hipóteses”.

Os dados sugerem que as experiências mais significativas nos estágios supervisionados foram aquelas realizadas em contexto escolar, principalmente naqueles que estavam inseridos dentro da sala de aula. Não estou desmerecendo outros espaços em que os licenciandos realizaram seus estágios supervisionados. No entanto, os dados mostraram que nos contextos escolares os licenciandos classificaram o estágio como “difícil”, mas que puderam experienciar uma

aprendizagem significativa e toda a complexidade de ser um professor de música, como relatado por Souza (2000).

Os licenciandos valorizam o ato de ensinar. Para eles é muito importante ter uma formação bem fundamentada, tanto a teoria como a prática, “para não fazer nada de errado que prejudique as pessoas”. Analisando as vozes dos licenciandos sobre as necessidades que um professor de música tem para atuar no espaço pedagógico-musical na sociedade atual, vê-se que este deve ser formado dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, com a perspectiva de reconstrução social com o enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação* (PÉREZ GÓMEZ, 2000a).

Ainda existem preconceitos entre licenciatura e bacharelado. Mas isso é decorrente de um problema histórico que existe entre esses cursos, que não foi discutido neste trabalho. Também se deve à maneira como os professores formadores ministram as disciplinas em comum, que são compartilhadas pelas duas modalidades. Os licenciandos não só defendem seu território de atuação, como também valorizam a sua formação. No entanto, vêem que na realidade muitos bacharéis estão atuando como professores, devido ao fato do mercado de trabalho do instrumentista no Brasil ser muito restrito. Por isso, alguns licenciandos sugerem que, nesse momento de transição da educação em todos os níveis, exista um equilíbrio durante a formação do bacharel e do licenciado, onde “o licenciando tenha mais contato com o fazer musical e o bacharel com a questão didática”. Acreditam também que no mercado de trabalho atual “ninguém é só professor, ninguém é só bacharel”; é necessário que nessa formação o indivíduo seja instrumentalizado para ser flexível, crítico, reflexivo, prático e competente.

Estou ciente que apenas através da voz dos licenciandos não posso generalizar a formação inicial de professores de música no Brasil, mas posso

desvelar o que pensam e sentem os licenciandos em música sobre sua formação no Rio Grande do Sul. Acredito, dessa forma, que este trabalho poderá contribuir como referência para estudos mais específicos sobre a formação inicial de professores de música. Que os dados possam ser um ponto de partida para um estudo mais aprofundado sobre este tema, em que a formação inicial seja analisada não só através das vozes dos licenciandos, mas também através de várias perspectivas e utilizando outras metodologias.

Espero que, tendo identificado as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos e suas opiniões, tanto sobre o curso de licenciatura quanto sobre as demandas pedagógico-musicais nos contextos educacionais, este trabalho possa contribuir para repensar os cursos de formação inicial de professores de música. Além disso, espero que esta investigação possa colaborar com as reformulações curriculares das universidades do Rio Grande do Sul, que estão sendo realizadas neste momento devido às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como para que os professores formadores repensem as abordagens de suas aulas.

Ressalto a necessidade de outras pesquisas relacionadas ainda à formação inicial de professores de música no que se refere: à dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica; às abordagens pedagógicas do professor-bacharel; às abordagens dos professores formadores especialistas em música; à licenciatura em música após as reformulações curriculares previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Atualmente, há uma grande procura pelos cursos de mestrado e doutorado em música no Brasil. Com intuito de conhecer também a formação de professores formadores, proponho que o tema desta pesquisa seja transposto para os cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION FOR PUBLIC OPINION RESEARCH. *Best practices for survey and public opinion research*. Disponível em: <<http://www.aapor.org>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

AMERICAN STATISTICAL SERIES. *What is a survey?* Disponível em: <<http://www.stat.ncsu.edu/info/srms>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000a.

_____. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000b. p. 77-90.

_____. Etnografia musical em escolas de ‘ensino básico’: desvelando crenças e práticas locais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 322-327.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, abr./nov. 2000.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático pessoal do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

BIREAUD, Annie. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Editora Porto, 1995.

BLANCO, S. R. A Formação profissional e o estabelecimento da relação entre teoria e prática no curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música na universidade do Estado do Pará. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. 2 disquetes.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 14/15, p. 49-66, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

_____. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc>. Acesso em: 14 abr. 2003.

_____. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2003.

_____. Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/028.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2003.

_____. Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

BUTLER, Abby. Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 49, n. 3, p. 258-272, 2001.

BYO, Susan J. Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 47, n. 2, p. 111-123, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

CORRÊA, Marcos Kröning. Outros espaços de educação musical: características e procedimentos da auto-aprendizagem do violão com adolescentes. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 117-128.

DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ESTRELA, Maria Tereza; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/HE, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.

_____. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 26-37.

FONDER, Mark; ECKRICH, Donald. A survey on impact of the voluntary national standards on american college and university music teacher education curricula. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 140, p. 28-40, 1999.

FREIRE, Vanda Lima. Ensino superior de música – dilemas e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 9-16.

_____. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 10-16.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In MEIHY, José Carlos. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

GAUTHIER, Dolores; McCARY, Jan. Music courses for elementary education majors: an investigation of course content and purpose. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 47, n. 2, p. 124-134, 1999.

GIFFORD, Edward. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, London, v. 10, p. 33-46, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* UFMG. Educação Musical. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 20 fev. 2003.

_____. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.

_____. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HENTSCHKE, Liane; CUNHA, Elisa; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana. *Bandas de rock: qual repertório? como tocar?: um estudo multicase com adolescentes*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN/CCHLA/DEART/ESCOLA DE MÚSICA, 2002. 1 CD-ROM.

KINCHELOE, Joe L. *A formação de professores como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEBER, Magali. Grupo de trabalho: licenciaturas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000a. p. 155-158.

_____. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2000b.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 53-73, abr./nov. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEE, Hongson. A survey of the effects of instructional patterns in music teacher training for grade school music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 77-80, 1999.

L'ETOILE, Shannon K. de. An in-service training program in music for child-care personnel working with infants and toddlers. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 49, p. 6-20, 2001.

LINDEMEYER, Rafael Peres. *Instrumentos de pesquisa: como elaborá-los para obter melhores resultados em levantamentos de dados*. 2002. Monografia (Graduação em Estatística)–Instituto de Matemática - Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 5-76.

_____. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MATEIRO, Teresa Novo. Os processos de planejamento das aulas de educação musical: estudos de caso com os estagiários do curso de licenciatura em música da universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. 2 disquetes.

_____. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN/CCHLA/DEART/ESCOLA DE MÚSICA, 2002. 1 CD-ROM.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. Nota de apresentação. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b. p. 9-14.

OLIVEIRA, Alda. Currículo 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., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 17-38.

_____. Currículo de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 19-26.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.

PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas: dilemas e novas perspectivas. . In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 45-60.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 2000b.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SALGADO E SILVA, José Alberto. A experiência da diversidade musical e estética: um parâmetro para a educação musical contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 261-268.

SANTOS, Regina Márcia S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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, 1997. p.13-20.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio: políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 17-26.

_____. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; BEINEKE, Viviane. A flauta-doce no ensino da música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano VIII/IX, n. 12/13, p. 63-78, nov. 1996/abr. 1997.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SPENCER, Piers. GCSE Music: a survey of undergraduate opinion. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 19, p. 73-84, 1993.

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

TEACHOUT, David J. Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 45, n. 1, p. 41-50, Spring 1997.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.

_____. "Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...": divertimento sobre o estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, n. 2, p. 35-52, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN; Maria de Nazareth A. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola: três estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN/CCHLA/DEART/ESCOLA DE MÚSICA. 1 CD-ROM.

YOUNG, Michael F. D. *The curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 1-13, 1993.

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, Ingrid; HANDAL, Gunnar; VAAGE, Sneinung. (Ed.). *Teacher's mind and actions: research on teacher's thinking and practice*. London: The Falmer Press, 1994. p. 9-27.

_____. Novo caminho para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ANEXO – Roteiro da entrevista semi-estruturada com os licenciandos

1 Sobre a formação musical (iniciação musical)

a) Qual foi a sua formação musical antes de ingressar no curso de licenciatura em música? (subquestões sobre a formação)

b) Qual o motivo que te levou a escolher o curso de licenciatura?

2 Sobre o espaço em que atua

a) Onde você dá aula?

b) Qual a atividade (regência coral, regência de banda, professor de música em escolas do ensino fundamental, professor de música de escolas específicas de música, etc.) que você realiza?

c) Poderia me dizer a razão da escolha do local onde atua?

d) Há quanto tempo está atuando nesse espaço?

e) Enfrenta algum tipo de problema ou dificuldade para desenvolver o seu trabalho?

f) Com que faixa etária você está trabalhando? Por quê?

g) Como as pessoas vêm o seu trabalho? (ex.: pais, alunos, escola, e outros)

h) Além dessa atividade de ensino, você realiza outras atividades musicais?

i) Essas outras atividades auxiliam na sua prática? (De que forma essas outras atividades auxiliam na sua prática?)

3 Formação inicial e atuação

a) Você faz algum planejamento para sua aula? (Por quê? Como você faz o planejamento? A maneira que faz o planejamento foi estudada no curso?)

b) Você utiliza algum método? (Quais? Qual a sua opinião sobre a utilização deste(s) método(s)? Você os estudou no curso?)

c) Como você desenvolve o seu trabalho? (Quais são as atividades desenvolvidas nas aulas?)

d) Você realiza avaliações do trabalho? (Como?)

e) E dos alunos? (A forma que você avalia foi abordada no curso?)

4 Concepções e opiniões sobre o curso de licenciatura

a) O que você gostaria de ter estudado e vivenciado durante o curso que te ajudaria na sua prática?

b) Qual a sua opinião sobre o currículo que a universidade oferece?

c) Você acha que as disciplinas do currículo são suficientes para sua atuação? (Por quê?)

d) Qual era sua expectativa sobre o curso?

e) As suas expectativas estão conforme o previsto?

f) Na sua opinião, quais são as necessidades que um professor de música deve ter para atuar?

g) A universidade está capacitando-o para lidar com as múltiplas vivências musicais dos alunos?

h) Há alguma exigência profissional na sua atuação como professor de música que não está sendo contemplada durante o curso?

i) Durante o curso você foi preparado para enfrentar a realidade dos espaços em que está atuando?

j) Você está sendo capacitado para trabalhar em contexto educacional diversificado?

k) Consegue transpor para a sua prática o que foi estudado durante o curso?