

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

Fernando Stanzione Galizia

**OS SABERES QUE PERMEIAM O TRABALHO ACADÊMICO DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA**

**Porto Alegre  
2007**

FERNANDO STANZIONE GALIZIA

**OS SABERES QUE PERMEIAM O TRABALHO ACADÊMICO DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

**Orientadora: Dra. Liane Hentschke**

**Porto Alegre  
2007**

*À minha mãe Irene,  
a verdadeira Mestra  
da família.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à CAPES, pela bolsa concedida.

Gostaria de agradecer à minha orientadora e amiga, Dra. Liane Hentschke, por além de me proporcionar inúmeras e inimagináveis oportunidades de aprendizado, sempre conduzidas de maneira segura e correta, acreditar, apoiar e confiar em meu trabalho e na minha capacidade.

Quero agradecer também à minha família: minha avó Julia, meu pai Leonildo (*in memoriam*), minha mãe Irene, minha tia Nina, meus irmãos Mauricio e Patrícia, meu cunhado Barata e minha namorada Michele, por sua ajuda, apoio, compreensão e paciência comigo durante o curso.

Agradeço profundamente aos professores e funcionários do programa de pós-graduação em música da UFRGS, por seu trabalho sério e dedicação. Em especial agradeço às professoras Dra. Jusamara Souza e Dra. Luciana Del Ben, e às funcionárias Fátima Brandão e Rita Valderez Lopes.

Meus agradecimentos a todos meus companheiros de curso, pela amizade, ajuda e por dividir os momentos bons e ruins de caminhada. Quero fazer um agradecimento especial a: Karla Dias de Oliveira, Graciano Lorenzi, Isabel Hirsch, Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, Luis Otávio Passos, José Ruy Henderson Filho e todos meus colegas do grupo FICOPEM.

Merecem um agradecimento especial as colegas de curso Regina Antunes Teixeira dos Santos e Maria Cristina de Carvalho Azevedo, por me auxiliarem pacientemente em inúmeros momentos.

E, por fim, agradeço aos professores universitários que participaram dessa pesquisa, pela confiança, carinho e seriedade com que me receberam.

*“Na universidade, temos com muita freqüência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino” (Tardif, 2002, p. 276).*

## **RESUMO**

Esse estudo teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Para tal foi realizado um estudo de entrevistas com oito professores universitários de música, atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. O referencial teórico teve como base os estudos de Tardif (2002), complementados por outros autores da literatura da educação e da educação musical. A dissertação está dividida em duas partes: na primeira são apresentados os princípios teórico-metodológicos que guiaram o estudo; na segunda, os resultados e discussão sobre os mesmos. Nas considerações finais, são sintetizados os saberes que emergiram a partir das falas dos professores, bem como outros elementos relacionados à função do professor universitário de música, como algumas especificidades dessa atividade e as relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to investigate what university teachers consider necessary knowledge for musical academic work in higher education. The study consisted of eight interviews with university music professors from public universities in the southern region of Brazil. The main theoretical principles are based on studies by Tardif (2002), as well as by other authors in education and musical education. The dissertation is divided into two parts: the first includes the theoretical-methodological principles that guided the study; and the second includes the results and a discussion about these principles. The conclusion includes the necessary knowledge cited by the professors, other elements related to the role of the university music professor, some specificities of this activity and the relationship between professional formation and academic work. Future research topics are also suggested.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
------------------	----

### PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 – OS SABERES DOCENTES E O ENSINO SUPERIOR .....	14
1.1. Saberes Docentes .....	14
1.1.1. Os saberes docentes como campo de pesquisa .....	14
1.1.2. Os saberes docentes para Maurice Tardif .....	22
1.1.3. Os saberes docentes e a profissionalização do ensino .....	25
1.2. O trabalho acadêmico do professor universitário .....	28
1.3. A formação dos professores universitários .....	32
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA .....	38
2.1 Método e técnica de pesquisa .....	38
2.2 Seleção dos participantes e coleta de dados .....	39
2.3 Análise dos dados .....	44

### PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES .....	47
CAPÍTULO 4 – O TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA UNIVERSIDADE .....	59
4.1 Reflexões sobre a área de música no meio acadêmico .....	59
4.2 Aspectos administrativos e políticos do trabalho acadêmico dos professores universitários .....	65
4.3 Ensino .....	69
4.3.1 Planejamento e desenvolvimento de disciplina .....	69
4.3.2 Aulas coletivas .....	76
4.3.3 Dificuldades no exercício da docência nas IES .....	80
4.4 Pesquisa e extensão .....	83
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	96

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....	102
APÊNDICE B – E-MAIL PARA CONTATO INICIAL COM PROFESSORES.....	104
APÊNDICE C – SEGUNDO CONTATO POR E-MAIL COM PROFESSORES ....	105
APÊNDICE D – CONSENTIMENTO INFORMADO.....	106

## INTRODUÇÃO

A origem de meu trabalho vem de uma curiosidade minha a respeito do trabalho desenvolvido por meus professores universitários da graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade de São Paulo (USP). Sob minha perspectiva de aluno, o trabalho desenvolvido por meus professores se assemelhava ao desenvolvido por mim nos espaços onde atuava (colégios particulares de ensino regular, escolas específicas de música e aulas particulares) em alguns aspectos e se distanciava em outros. Algumas questões começaram a surgir em minha mente: Como se configura o trabalho acadêmico de professores universitários de música? O que um professor de música precisa saber para desenvolver sua prática docente na universidade? Na tentativa de responder a essas questões, busquei por pesquisas sobre o ensino universitário de música. Porém, novas dúvidas surgiram quando constatei que há poucos estudos sobre o trabalho acadêmico dos professores inseridos nesse nível de ensino na área de música.

Com essas questões em mente, me identifiquei com as pesquisas atreladas ao movimento de profissionalização docente, em especial as que buscavam caracterizar um conjunto de saberes específicos ao trabalho do professor, visando mudar o status da docência de semiprofissão para profissão (GAUTHIER et al, 1998). Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), essas pesquisas se originaram a partir de discussões sobre: desqualificação profissional dos docentes; o distanciamento entre os saberes dos pesquisadores e os saberes dos professores; e a valorização dos saberes gerados no trabalho docente pelos professores (id., p. 50). Essas autoras também consideram que, no Brasil, os saberes docentes têm se

estruturado como campo de pesquisa na formação de professores, pois, segundo elas: “esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (id., p. 50).

Minha pesquisa, portanto, possui como objetivo investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música. Como objetivos específicos, pretendo: descrever a formação dos professores universitários investigados; identificar características de suas respectivas atuações profissionais; e compreender como esses professores percebem sua prática profissional bem como seus respectivos ambientes de trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma série de entrevistas com oito professores de disciplinas de Fundamentos Teóricos da Música, atuantes em universidades públicas da região Sul do Brasil, e compreende duas partes. A parte I, intitulada *princípios teórico-metodológicos*, apresenta dois capítulos. No primeiro, trago uma revisão de literatura que abrange: a) o trabalho acadêmico e a formação dos professores universitários; b) os saberes docentes e sua relação com outros conceitos da educação bem como com a profissionalização do ensino; c) e o referencial teórico adotado para essa pesquisa, o trabalho de Maurice Tardif (2002). Nesse livro, o autor tenta responder algumas questões, dentre elas: quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam em sala de aula? Qual é a natureza desses conhecimentos? Como são adquiridos? Formado por oito ensaios escritos em diferentes momentos de sua carreira, Tardif demonstra que o saber dos professores é profundamente social, porém composto de saberes individuais, que são incorporados na prática profissional. No segundo capítulo, exponho a metodologia da pesquisa.

Os dados coletados nas entrevistas são expostos e confrontados com a literatura na parte II desse estudo, intitulada *resultados e discussão*. Essa parte está subdividida em três capítulos: capítulo 3, *formação e atuação dos professores universitários de música e sua relação com os saberes*; capítulo 4: *o trabalho do professor de música na universidade*; e capítulo 5: *considerações finais*. No primeiro trago informações acerca da aprendizagem inicial de música dos professores entrevistados, fatores que influenciaram as escolhas desses professores, sua formação acadêmica superior nos níveis de graduação e pós-graduação, modelos

de professores oriundos de sua formação, atuação na Instituição de Ensino Superior (IES), entre outros. O capítulo seguinte enfatiza aspectos do trabalho acadêmico dos professores a partir de seu relato nas entrevistas, tais como: o ensino de música e o meio universitário; prática docente cotidiana; aspectos administrativos e políticos do trabalho acadêmico dos professores universitários; e as atividades de pesquisa e extensão. Por fim, no último capítulo, sintetizo os saberes docentes que emergiram a partir dos dados, bem como outras considerações relevantes para o estudo e sugestões para futuras pesquisas.

Com essa investigação, pretendo contribuir com reflexões sobre as exigências do trabalho acadêmico dos professores de música atuantes nas instituições de ensino superior, enriquecendo as discussões sobre o ensino de música nas universidades brasileiras a partir da visão de atores diretamente envolvidos nas atividades desenvolvidas na academia. Além disso, esse estudo também pode colaborar com as reflexões sobre as especificidades da formação do professor universitário de música, apontando aspectos que podem contribuir com os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação desses profissionais.

Por fim, ao tentar sistematizar os saberes docentes do trabalho acadêmico universitário de música, essa pesquisa contribui com as discussões acerca da profissionalização do professor, movimento que busca com que a docência de música nesse nível de ensino seja encarada como uma profissão e não uma semiprofissão. Tal mudança de paradigma em relação ao ensino universitário acarretaria numa conseqüente melhora, tanto do ensino propriamente dito, quanto da formação dos profissionais aí inseridos, uma vez que, conforme será demonstrado no estudo, o trabalho desenvolvido por esses professores universitários apresenta-se bastante específico e, ao mesmo tempo, complexo.

## **PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

## CAPÍTULO 1 – OS SABERES DOCENTES E O ENSINO SUPERIOR

### 1.1 Saberes Docentes

#### 1.1.1 Os saberes docentes como campo de pesquisa

Nos últimos anos, muitas pesquisas em educação musical no Brasil têm se enquadrado na linha de pesquisa caracterizada pelo movimento de profissionalização docente. Essa linha tem se utilizado, dentre outros, de três conceitos da educação: os saberes docentes, as competências, e o professor como profissional reflexivo. Nessa pesquisa, enfocarei os saberes docentes como campo de pesquisa, mas farei um breve resumo de cada conceito e algumas pesquisas que se utilizaram deles na educação musical, a fim de traçar um pequeno panorama do que vem sendo trabalhado na área atualmente, além de justificar a escolha pelo estudo dos saberes.

O conceito de profissional reflexivo é muito utilizado em pesquisas atuais (ARAÚJO, 2005), e tem suas origens nos estudos de John Dewey sobre ação reflexiva, onde o professor formula questões a partir de sua própria prática. Porém, foi Schön (2000) quem mais difundiu esse conceito, criando a idéia de “experiência compreendida”. Para esse autor, a reflexão deve ser um elemento chave da educação profissional, pois possibilita integração entre teoria e prática, e deve ocorrer de duas maneiras: *reflexão-na-ação*, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e *reflexão-sobre-a-ação*, onde o professor reflete sobre a ação educativa após essa, visando às ações futuras. A reflexão na prática educativa é

fruto também do processo de formação continuada que permeia o discurso de formação de professores atualmente (PIMENTA, 1999). Essa constante reflexão está intimamente ligada aos saberes docentes, mudando seu significado, pois, ao refletir *na* e *sobre* a ação, o professor valida ou reformula seus saberes a partir da própria prática, adaptando-os a ela.

Na área da educação musical, a dissertação de mestrado de Beineke (1999) utilizou o conceito de profissional reflexivo. Nessa pesquisa, a autora buscou investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes no ensino fundamental, com a finalidade de desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Segundo a autora, sua dissertação situa-se no campo das pesquisas sobre o “pensamento do professor”.

Já o conceito de competências surge na década de 80. Nesse período, havia um descompasso entre as qualificações dos trabalhadores e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho. Daí surge a noção de competência (Pimenta, 2002). Para Rios, “competência é um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade (...) a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (Rios, 2002, p. 166-167).

Através da análise da origem do conceito e da definição apresentada, é possível supor que as competências estão mais próximas do “saber-fazer”, do lado técnico/prático de se executar uma determinada função, sem, contudo, abrir mão dos recursos cognitivos necessários para a prática. Segundo Perrenoud (2000), “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (id., p. 15). Porém, alguns autores, como Pimenta (2002), alertam que o discurso das competências, se usado de forma indiscriminada, pode gerar um novo tecnicismo, uma “tecnicização da reflexão”.

Pode-se argumentar que o alerta feito por Pimenta (2002) é pertinente no caso da docência universitária. Alguns autores, como Gil (2005), tratam esse nível de ensino de forma bastante técnica, fornecendo verdadeiros “manuais” de como proceder em sala de aula universitária. Destaco, porém, o trabalho de Masetto (2003), que investiga as competências necessárias para a prática docente do professor universitário. Esse autor afirma que os docentes desse nível de ensino devem possuir: competência em determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica; e exercício da dimensão política no exercício da docência

universitária. O trabalho desse autor oferece uma visão da docência universitária que pode ser enquadrada no movimento de profissionalização docente, pois, ao reconhecer competências inerentes apenas a ela, muda seu status de semiprofissão para profissão (GAUTHIER et al, 1998). Além disso, pode-se conjecturar que, se há competências específicas ao ensino superior, como afirma o autor, há também saberes específicos à docência nesse nível de ensino.

No âmbito da educação musical, destaco duas pesquisas que se utilizaram do conceito de competências. A primeira é a de Machado (2004), onde a autora procurou identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical em escolas de ensino regular. A autora identificou sete competências docentes: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em contínuo processo de formação profissional (id., p. 37). Machado utiliza como referencial teórico o trabalho de Perrenoud (2000), que enxerga diferenças entre as competências e os saberes. Para esse autor, as competências não podem ser confundidas com saberes, saber-fazer ou atitudes, mas, sim, como algo que mobiliza, integra e orchestra tais recursos. Além disso, essa mobilização ocorre apenas em função de uma situação, e por isso mesmo estão ligadas não só à formação do professor, mas também à sua prática diária, utilizando-se de operações mentais complexas como esquemas de pensamento.

A segunda é a de Requião (2002), que procurou compreender os saberes e as competências que são desenvolvidas na atividade docente do músico/professor nas escolas de música alternativas, e sua relação com a demanda profissional existente nas escolas cariocas. A pesquisadora, no primeiro capítulo de sua dissertação de mestrado, intitulado *Marco Referencial*, justifica sua escolha em trabalhar com os conceitos de saberes e competências juntos na mesma pesquisa. Amparada em diversos autores da educação, Requião aponta para a falta de relação entre os saberes profissionais advindos de IES e o mundo do trabalho e, além disso, afirma que dialoga com autores que trabalham com o conceito de competência

profissional devido ao fato de defenderem uma formação que “não se fundamente sob rígidas definições de saberes ou de habilidades” (id., p. 2). A autora conclui que os saberes desenvolvidos pelo músico/professor em sua atividade docente em escolas alternativas de música privilegiam conteúdos procedimentais, tendo por objetivo um saber-fazer, que por sua vez é relacionado à sua atividade artístico-musical. Já a concepção de competência em que esse profissional se apóia está relacionada à noção de versatilidade, ou seja, sua formação deve permitir que atue em diversos contextos.

Em se tratando do conceito de saberes docentes, esse advém da emergência de pesquisas sobre o professor na década de 80 (GAUTHIER et al, 1998). Para esses autores, a gênese de tais pesquisas pode ser feita a partir de um paralelo com a gênese das pesquisas sobre educação nos EUA, durante o século XX. Segundo esses autores, na primeira metade do século, grande parte das pesquisas sobre educação realizadas nesse país buscava associar a eficiência do ensino aos traços de personalidade do professor. Nas décadas de 50 e 60, as investigações americanas se basearam no uso de sistemas de observação em sala de aula, onde se observava o que ocorria nesse ambiente, sem enfatizar os efeitos produzidos pelo ensino. Na década de 70, as pesquisas se voltam para a eficiência do aprendizado numa perspectiva processo-produto: relação entre o comportamento do professor, como processo, e a aprendizagem do aluno, como produto. Finalmente, na década de 80, uma crise americana gerou uma maior preocupação com o papel e importância do professor, tornando-o foco das pesquisas sobre educação do país. É quando as pesquisas se voltam para a necessidade de se formalizar os saberes necessários à prática docente, valorizando o ofício do professor.

No âmbito nacional, Fiorentini (1998) narra a tendência das pesquisas brasileiras em valorizar os saberes docentes. Segundo esse autor, enquanto que na década de 60 havia uma valorização do conhecimento do professor sobre a sua disciplina, na década de 70 valorizou-se os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias do ensino. Na década de 80, por sua vez, as dimensões sócio-política e ideológica dominam o discurso educacional, mantendo a prática pedagógica e os saberes docentes desvalorizados e pouco explicados, embora já fossem investigados. Por fim, na década de 90, novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores foram buscados. O autor afirma ainda que, mesmo com essa busca, essas temáticas ainda são pouco

valorizadas nas investigações. Nunes (2001) conclui, a partir do panorama traçado por Fiorentini (1998), que as pesquisas nacionais sobre os saberes docentes possuem características próprias, ao mesmo tempo em que estão em compasso com as pesquisas internacionais.

Na tentativa de definir o conceito de saber, encontrei em Gauthier (et al, 1998, p. 333-336) três concepções de saberes que podem auxiliar na definição. São eles: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na concepção de saber como *subjetividade*, o saber seria o tipo de certeza subjetiva, produzida pelo pensamento racional, podendo assumir duas formas: uma intuição intelectual, ou uma representação intelectual, resultado do raciocínio. Já *o juízo* é contrário ao conceito anterior, pois considera o saber como uma consequência de uma atividade intelectual, explicitamente, um julgamento a respeito dos fatos. Por fim, *a argumentação* define o saber como uma atividade discursiva pela qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Tal validação é feita por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Nesse sentido, o saber não se reduz apenas a um juízo, mas na capacidade de apresentar justificativas racionais para nossos argumentos.

Um ponto em comum entre as três concepções seria a exigência de racionalidade (Gauthier et al, 1998; Tardif, 2002; Araújo, 2005). Para esses autores, o saber engloba os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigência de racionalidade. Porém, é preciso ressaltar que a racionalidade possui um grau de relatividade, que exige argumentação e justificativa para validá-la (Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, 2002; Araújo, 2005).

Tardif e Gauthier (2002) apresentam a seguinte definição para o conceito de saber:

Chamaremos doravante de “*saber*” unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou *capaz de motivar*, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” (...) é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão (id., p.195).

Pode-se notar a relatividade da racionalidade quando os autores citam que as razões são “discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão”. E é nesse ponto que os conceitos de saberes docentes, competências e profissional reflexivo se cruzam.

Para que haja argumentação, validação e racionalidade dos saberes, é necessário que se faça uma reflexão sobre os pensamentos e ações discutidos. Mais do que excludentes, parece possível de se argumentar que esses conceitos possuem pontos comuns e se complementam, num constante processo de inter-relacionamento (TEIXEIRA, 2004; NUNES, 2001).

Assim, seus saberes [dos professores] vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores (...) os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática (NUNES, 2001, p. 30-33).

Por dizerem respeito a todo o universo de trabalho dos professores, os saberes docentes podem ser entendidos como saberes profissionais, no sentido de que remetem à profissão docente, e não ao ensino apenas. Para Tardif (2002), os saberes profissionais são os saberes para e do trabalho docente, sendo legitimados por esse trabalho e pelos pares. Esse autor também entende que os saberes docentes formam um corpo de saberes para a profissão professor e, nesse sentido, são saberes profissionais. Já Gauthier (et al, 1998) considera que os professores têm muitos outros saberes, mas os saberes docentes são somente os que são mobilizados para o trabalho docente. Nessa pesquisa, todos os saberes que são necessários para um docente desempenhar as funções de seu trabalho acadêmico serão designados de saberes docentes. No caso do trabalho acadêmico dos professores universitários, esse envolve outras atividades além do ensino propriamente dito, como pesquisa, extensão e atividades de administração, e essas atividades também exigem saberes específicos.

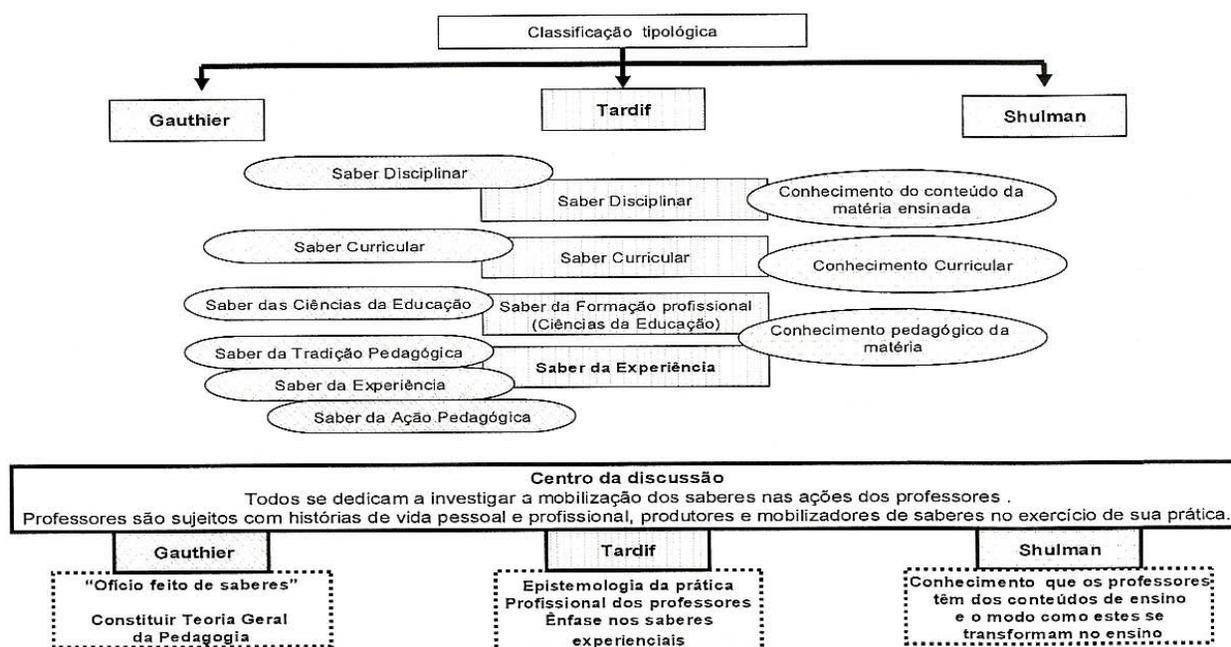
Autores da educação, como Shulman (1987), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Gauthier et al (1998) e Tardif (2002), trabalham com o conceito de saberes variando, porém, a tipologia adotada. Shulman (1987) foi um dos primeiros pesquisadores a tratar do assunto, tentando traçar um conjunto de conhecimentos norteadores do ofício do professor (1987 *apud* Gauthier, 1998). Esse autor identificou sete conhecimentos que deveriam orientar a prática pedagógica: Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, Conhecimento pedagógico da matéria, Conhecimento curricular, Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do educando e de suas características, Conhecimento dos contextos educacionais e

Conhecimento dos fins, propósitos e valores. Esse mapeamento é bem amplo, e, aos poucos, foi reorganizado em grupos de saberes de orientação mais geral (Araújo, 2005). Gauthier (et al, 1998), por sua vez, divide os saberes em seis tipos: Saber Disciplinar, Saber Experiencial, Saber Curricular, Saber das Ciências da Educação, Saber da Tradição Pedagógica e Saber da Ação Pedagógica.

Nessa pesquisa, utilizei como referencial teórico o trabalho desenvolvido por Tardif (2002). Esse autor identifica quatro grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Os *saberes curriculares* correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos de conhecimento transmitidos através de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.) nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores; os *saberes experienciais* brotam do próprio exercício da profissão, oriundos da experiência e são por ela validados; por fim, os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo aí os saberes pedagógicos, que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (TARDIF, 2002, p. 37-39).

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Araújo (2005) reconhece que há traços comuns que unificam os pensamentos dos autores. Para essa autora, os conjuntos de saberes descritos podem ser agrupados em três grupos principais: os saberes oriundos da área de atuação, provenientes das instituições acadêmicas; os saberes que brotam da experiência docente; e os saberes que se referem à pedagogia. Na figura a seguir, estão apresentadas as tipologias de cada autor sobre os saberes, relacionadas entre si:



**Figura 1** – Classificações e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman<sup>1</sup> (reproduzido de Almeida, 2005, p. 9).

Embora cada vez mais pesquisas tenham se voltado para a questão dos saberes docentes, essa temática é relativamente recente, exigindo estudos sob diferentes enfoques (NUNES, 2001). Essa autora realizou um estudo onde o objetivo era apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. Nunes (2001), além de fazer um mapa das pesquisas sobre a temática no âmbito da educação brasileira, conclui que as pesquisas nacionais da educação sobre saberes docentes e formação de professores têm desenvolvido características próprias, mas em compasso com tendências internacionais da área. Além disso, essas pesquisas, que antes valorizavam a

<sup>1</sup> Almeida (2005) considera aqui apenas três conhecimentos de Shulman (1987) (Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, Conhecimento pedagógico da matéria e Conhecimento curricular), pois, para ela, os outros quatro conhecimentos (Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do educando e de suas características, Conhecimento dos contextos educacionais, Conhecimento dos fins, propósitos e valores) permeiam os três primeiros.

capacitação dos professores através da transmissão de conhecimento, têm cada vez mais voltado suas atenções para a prática desse profissional, enfatizando os saberes docentes e a formação de uma base de conhecimento para os professores, a partir dos saberes da experiência.

No âmbito da educação musical, há algumas pesquisas que utilizaram o conceito de saberes docentes, como a de Bellochio (2003), que buscou identificar, no depoimento de professores de educação musical atuantes em escolas de ensino básico, quais são os saberes docentes que alicerçam suas práticas educativas; e a de Araújo (2005), que investigou os saberes que norteiam a prática pedagógica do professor de piano em diferentes etapas da carreira profissional.

Finalizando, para Nunes (2001), os estudos sobre os saberes docentes configuram-se como uma área pouco explorada nacionalmente. Essa afirmação certamente engloba os saberes dos professores do ensino superior, já que, uma vez que os saberes docentes estão relacionados com o ambiente de trabalho (TARDIF, 2002), pode-se presumir que os saberes necessários à prática docente universitária serão diferentes dos saberes de outros níveis de ensino. Portanto, se faz necessário mais pesquisas sobre os saberes docentes dos professores universitários e, mais especificamente, sobre os professores universitários de música. Um estudo que desvele em pesquisar quais seriam esses saberes pode contribuir com as discussões sobre a profissionalização da docência universitária, a formação de professores desse nível de ensino e para a área de educação musical em geral.

### 1.1.2 Os saberes docentes para Maurice Tardif

Uma vez demonstrada a tipologia de saberes docentes que Tardif (2002) utiliza, passarei a fazer algumas considerações de como esse autor entende o conceito. Um primeiro ponto a ser ressaltado é o destaque dado aos saberes experienciais e a visão do autor de que eles englobam todos os demais. Para Tardif, o saber de um docente está intimamente ligado à sua prática cotidiana e ao local onde se executa essa prática, daí advindo a importância maior dada a esses saberes. Porém, o autor reconhece a necessidade desses saberes construídos na prática serem socializados e submetidos a outros grupos produtores de saberes, contribuindo para um reconhecimento social dos professores como produtores de conhecimento, ao invés de meros reprodutores.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (id., p. 54).

Tardif (2002) enxerga também uma dualidade do saber docente, entre o “individual” e o “social”. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os saberes docentes advêm de um processo social de escolarização, formação e comunhão com pares que executam tarefas e possuem um status igual ao seu, cada docente possui o seu próprio estoque de saberes docentes “pessoais”, que advêm de sua prática cotidiana, de sua trajetória pessoal, de suas reflexões, entre outras coisas únicas àquele indivíduo apenas. A fim de demonstrar sua perspectiva dos saberes docentes entre sua natureza social e individual, o autor se baseia em alguns fios condutores.

O primeiro relaciona o saber com o trabalho dos professores, pois para o autor: “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (id., p. 17). Essa idéia encerra duas funções conceituais: que os saberes estão relacionados organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, foi e fez; e que o saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, não apenas sendo utilizado no trabalho, mas construído e modelado nesse trabalho. Outro fio condutor diz respeito à diversidade do saber. A aquisição desse saber por parte do docente se dá em diferentes instâncias, da sociedade, da instituição escolar, dos pares, das universidades, entre outras, e, portanto, possuem uma origem social patente. A consequência disso é que as relações dos professores com esses saberes geram relações sociais com os diversos grupos que os produzem. Daí a natureza social dos saberes docentes.

Um outro fio condutor trata da temporalidade do saber, uma vez que esse é adquirido ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional. Com isso, Tardif (2002) transfere uma parcela de responsabilidade das instituições formadoras em socializar esses saberes às outras instâncias que permeiam a trajetória dos docentes, como a sociedade, a família, outras instituições de ensino, entre outros. Além disso, a aquisição dos saberes necessários para a docência implica num

período de tempo, e não apenas num momento estanque de formação inicial. Nas palavras do autor, “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (id., p. 20).

O quarto fio condutor é a relação da experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, ou seja, a visão do autor de que os saberes experienciais são o “núcleo” dos outros saberes, conforme já demonstrado anteriormente. O quinto fio condutor trata do que Tardif (2002) chama de “trabalho interativo”. Em outras palavras, os saberes docentes são “saberes humanos a respeito de seres humanos” (id., p. 22), pois os professores se relacionam com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana. Dessa forma, a questão do saber está ligada aos poderes, regras, valores, ética e às tecnologias que regem a interação entre os atores envolvidos, professores e alunos. Mais do que isso, o próprio objeto de trabalho do professor diz respeito ao elemento humano, a saber, a aprendizagem de seus alunos (ABREU e MASETTO, 1980; GONÇALVES PINTO, 2004). Sendo assim, por se constituir de um elemento humano, a interação com esse objeto só pode se dar através de um contato interativo, caracterizando uma vez mais o aspecto social do trabalho dos professores.

Por fim, o último fio condutor que guia a perspectiva de Tardif (2002) em relação à natureza social e individual dos saberes docentes relaciona os saberes com a formação dos professores. Decorrente dos anteriores, o autor afirma ser necessário “repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (id., p. 23).

Além da importância primordial da experiência na construção dos saberes docentes, Tardif (2002) também vê como fator preponderante desses saberes sua relação com o tempo, no sentido de que a aquisição dos saberes se dá de maneira progressiva, tanto individual como socialmente. Essa idéia, segundo o autor, encerra outras correlacionadas, tal como a dimensão identitária dos saberes profissionais. Essa dimensão torna possível que o professor “assuma um compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis” (id., p. 100). Outra idéia correlacionada é a de que os saberes encerram aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor, além de um reconhecimento por parte de seus pares.

Além disso, o saber docente possui uma dimensão crítica, manifestada por meio de uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, em especial os adquiridos na universidade. Daí também a necessidade de se levar em conta o momento da carreira em que o docente se encontra na configuração dessa dimensão crítica. Ainda segundo o autor, essa dimensão desempenha um importante papel na busca de autonomia profissional. Essa dimensão, por sua vez, leva à outra idéia correlata, que seria a superposição entre os conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho e do desenvolvimento, onde o professor, freqüentemente, adere aos valores do grupo a que pertence.

Sintetizando as idéias de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, pode-se dizer que, para esse autor, os saberes possuem quatro características principais: 1) *os saberes são temporais*: pois vêm da história de vida dos professores, são utilizados por um longo tempo – a carreira do docente – e o professor leva um certo tempo para adquiri-los, primordialmente no próprio exercício da docência e nos primeiros anos de carreira; 2) *os saberes são plurais e heterogêneos*: pois provêm de diversas fontes, são formados de diferentes teorias, concepções e técnicas, e são utilizados para atingir diferentes objetivos (que, por sua vez, necessitam de diferentes saberes); 3) *os saberes são personalizados e situados*: pois os docentes são diferentes entre si, únicos em sua individualidade, e porque os saberes são incorporados aos próprios professores, mais do que apropriados por eles; 4) *os saberes carregam a marca do ser humano*: pois o objeto de trabalho do professor é o ser humano (que é um ser individual, mesmo que inserido em um grupo), e também porque o saber carrega um componente ético e emocional.

### 1.1.3 Os saberes docentes e a profissionalização do ensino

Os saberes docentes se constituem no foco das pesquisas ligadas ao movimento de profissionalização do ensino (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006) que vem ocorrendo em escala quase internacional<sup>2</sup>. Essas pesquisas visam

---

<sup>2</sup> Tardif (2002) se baseia em diversos outros autores para afirmar que, tanto na América do Norte como na maioria dos países de cultura anglo-saxônica, bem como, de forma mais recente, na Europa Francófona e nos países latino-americanos, “toda a área educacional está mergulhada numa vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular” (id., p. 247).

e elevar o status da docência de semiprofissão para profissão (GAUTHIER et al, 1998). Profissionalizar o ensino é aceitar que esse ofício, que historicamente sempre foi atrelado à missão, doação ou sacerdócio, de certa forma desqualificando tal ação (GONÇALVES PINTO, 2004), possui, além de saberes e competências, estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, como qualquer outra profissão (ANASTASIOU, 2002). Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) comparam a docência com outras profissões que possuem um corpo próprio de saberes para formação de seus profissionais:

Da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício (id., p. 50).

O termo profissionalização é aqui entendido como sendo:

Desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim, de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO et al, 2002, p. 50).

Para Tardif (2002), esses conhecimentos especializados possuem algumas características próprias. Seriam elas: 1) serem adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente; 2) serem pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; 3) terem nos profissionais, em oposição aos leigos e charlatões, a competência e o direito de serem usados; 4) permitirem que só os profissionais sejam capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares; 5) exigirem autonomia e discernimento por parte desses profissionais; 6) serem evolutivos e progressivos, necessitando, portanto, de uma formação continuada por parte dos profissionais; 7) e, por fim, permitir que esses profissionais sejam responsáveis pelo mau uso desses conhecimentos, acarretando danos a seus clientes (TARDIF, 2002, p. 247-249).

Essas características dizem respeito à docência, mas se aplicam a qualquer outra profissão, como exemplificaram Hentschke, Azevedo e Araújo (2006). Porém,

o movimento de profissionalização do ensino vai à contramão da realidade das outras profissões. Enquanto se discute cada vez mais a mudança de status da docência – de semiprofissão para profissão – e o conjunto de saberes, competências, atitudes, entre outros, que definem o escopo do profissional professor, as outras profissões atravessam uma crise de profissionalismo (TARDIF, 2002). Para esse autor, essa crise atinge até mesmo as profissões mais bem assentadas, como medicina, engenharia ou direito, e pode ser resumida em quatro pontos. O primeiro seria a constatação de que a crise do profissionalismo é a crise da perícia profissional, ou seja, a perícia profissional perdeu seu status de ciência para tornar-se um saber mais ambíguo, socialmente situado e localmente construído.

Outro ponto diz respeito ao impacto profundo que essa crise provoca na formação profissional, manifestada em cada vez mais freqüentes dúvidas em relação à eficácia e pertinência dos atuais modelos de formação inicial, principalmente o modelo universitário. Tardif (2002) afirma que:

Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2002, p. 252).

O autor critica a eficácia do atual modelo universitário na formação de profissionais afirmando que a cultura acadêmica é predominantemente disciplinar e regida por imperativos de produção de conhecimento, além de manter uma distância em relação à realidade do mundo do trabalho, quando deveria fazer o oposto. Todas essas queixas em relação à cultura universitária – disciplinar, obrigatoriedade de produção e fechada em si mesma – são compartilhadas por autores que se dedicam especificamente ao ensino superior, como Masetto (2003), Anastasiou (2002), Gonçalves Pinto (2004), Isaia e Bolzan (2004), entre outros, e, inclusive, pelos professores entrevistados, como se demonstrará na parte II desse estudo.

Outro ponto da crise do profissionalismo que atinge as demais profissões é que essa aponta também para um aumento da desconfiança do público e dos clientes em relação ao profissional, e sua conseqüente perda de poder, tanto político quanto no sentido de capacidade ou competência. Tardif (2002) afirma que essa perda de poder político remete ao fato do poder profissional estar, com demasiada

freqüência, servindo mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses dos clientes ou do público em geral.

O último ponto levantado por Tardif (2002) remete à ética profissional, também atingida pela crise do profissionalismo que atinge as outras profissões. Para o autor, “diversos setores sociais de atuação de profissionais tem sido permeados por conflitos de valores para os quais está ficando cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais” (id., p. 253). O autor afirma ainda que essa crise da ética se torna mais grave quando o objeto de trabalho da profissão é o ser humano, como no caso da docência, pois desapareceram a transparência, o poder de evidência e a força de integração de valores como saúde, justiça e igualdade nas profissões.

Tardif (2002), então, resume e relaciona essa crise profissional ao movimento de profissionalização do magistério, afirmando que:

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (id., p. 253).

Portanto, os saberes docentes encontram-se no cerne das discussões sobre a profissionalização do ensino, mesmo em meio a uma crise da profissionalização em outras profissões. Conseqüentemente, esse movimento afeta os professores universitários de música, uma vez que lidam com magistério, no que diz respeito ao seu trabalho e à sua formação. Sendo assim, os próximos itens são dedicados à formação e ao trabalho acadêmico dos docentes desse nível de ensino.

## **1.2 O trabalho acadêmico do professor universitário**

O trabalho acadêmico de determinado grupo de professores é determinado, entre outras coisas, pela área de conhecimento (BÚRIGO, 2003) e o meio em que se exerce essa atividade (ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2000). Ou seja, pode-se dizer que há diferenças entre os trabalhos acadêmicos de um professor universitário de engenharia e um de música, por exemplo, ou entre um professor de uma instituição pública e outro atuante em uma instituição privada, ou ainda entre um professor da educação básica e um atuante no ensino superior. Nessa pesquisa, o

trabalho acadêmico em questão é o desempenhado pelos professores de música que atuam em Instituições de Ensino Superior públicas.

Segundo o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal, o trabalho acadêmico de professores no âmbito da universidade pública se constitui da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu artigo 52, reitera tal indissociabilidade, porém apenas para as universidades, pois essas “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e de cultivo do saber humano (...)”. Ou seja, o trabalho dos professores de nível superior, além de ser um trabalho docente, também envolve as atividades de pesquisa, visando gerar conhecimento, e extensão, que por sua vez tem como objetivo levar esse conhecimento à comunidade. A indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão surge pela primeira vez no Brasil em 1968, quando é aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68)<sup>3</sup>.

Essas atividades [ensino, pesquisa e extensão] estão ideologicamente presentes apenas (...) no trabalho acadêmico exercido pelo professor universitário. Os demais professores também exercem um trabalho acadêmico, porém (...) sem o exercício indissolúvel dessas três atividades: o ensino, a pesquisa e a extensão (BÚRIGO, 2003, p. 24).

Louro (2004), em sua tese de doutorado, demonstra que há uma divergência de opiniões entre os professores universitários de instrumento<sup>4</sup> sobre seu trabalho acadêmico. Enquanto há aqueles que aceitam as atividades de ensino, pesquisa e extensão como funções próprias de sua prática profissional, há também aqueles professores que rejeitam as duas últimas, por ocupar um tempo que deveria ser despendido com atividades de performance musical. Alguns também consideram essas atividades de performance como pesquisa, porém refutando a necessidade de sistematizar e transmitir as idéias e pontos trabalhados através de escrita acadêmica. A autora afirma que “na música parece se configurar uma tensão específica entre as estruturas de poder da profissão e aquelas do mundo acadêmico” (id., p. 80), ou seja, uma incompatibilidade entre conceitos próprios do meio artístico musical e modelos adotados no restante da universidade.

---

<sup>3</sup> Essa lei também criou: os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, sendo valorizados sua titulação e a produção científica.

<sup>4</sup> A autora denomina como “instrumento” qualquer instrumento musical.

Alguns autores, como Borém (1997) e Búrigo (2003), incluem às atividades de ensino, pesquisa e extensão, as atividades de administração ou gestão universitária como funções do professor universitário, mas no sentido de colaboração junto à universidade, e não como essência de seu trabalho acadêmico. Entretanto, uma vez que o professor toma para si responsabilidades administrativas, tais atividades merecem uma maior atenção do que as despendidas atualmente. Por serem de grande importância e envolver enorme responsabilidade, além de estar presente em grande parcela do tempo de trabalho dos professores universitários, pode-se discutir se essas atividades devem ser encaradas apenas como “colaborações junto à universidade” ou como constituinte da essência de seu trabalho acadêmico.

Embora indissociáveis, o ensino, a pesquisa e a extensão não devem ser tomadas como três atividades distintas, e sim como atividades que se completam e se confundem no fazer diário do trabalho acadêmico universitário (FERNANDES, 1998; CHAUÍ, 2001; ISAIA, 2003). Pensar o ensino associado à pesquisa, por exemplo, é pensar o ensino sob a lógica da pesquisa, isto é, caracterizar o ensino sob a dúvida, que carece de investigação sistemática, gerando, assim, aprendizado (CUNHA, 1998).

Indissociabilidade é uma expressão muito forte e que não pode ser traduzida na idéia de atividades de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão, realizadas de forma separada pelo professor ou, em alguns casos, envolvendo alunos. A idéia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico (Fernandes, 1998, p. 99-100).

Segundo Búrigo (2003), a primeira ruptura entre ensino e pesquisa, por exemplo, data do Renascimento, onde a universidade passa a ser vista como uma possibilidade de ascensão social para a aristocracia, com o fortalecimento do Estado e o conseqüente enfraquecimento da Igreja. Com isso, há uma diminuição dos espaços para pesquisa, mesmo em meio à sociedade renascentista, pois o ensino passa a ser aristocrático e voltado para as necessidades da sociedade. A pesquisa apenas retoma seu papel na academia através da Universidade de Berlim, que buscava respostas às necessidades industriais que surgiam na Alemanha, bem como a libertação da universidade do monopólio do estado.

Ainda segundo a autora, além do resgate da pesquisa, também é no período de surgimento da sociedade industrial que surge a atividade de extensão. O ensino

aristocrático das universidades já não era mais compatível com essa sociedade, devido ao advento da Burguesia e sua sobreposição como classe dominante à Nobreza. Assim, o trabalho acadêmico transformou-se: o ensino torna-se mais técnico e a pesquisa não se limita à investigação básica, pois deveria atender aos anseios da indústria. Mesmo com essa transformação, um novo canal de comunicação se fez necessário entre a universidade e a sociedade, e coube às universidades norte-americanas implantar um modelo que correspondesse aos anseios exigidos, criando, além das atividades de ensino e pesquisa, a atividade de extensão. Essas três atividades são perpetuadas, nos dias atuais, pelas universidades norte-americanas e de alguns países da Europa e da América Latina, além do Brasil.

A ruptura entre essas três atividades pode gerar também uma fragmentação da identidade do professor universitário. Tomando o exemplo do ensino dissociado da pesquisa uma vez mais, tal fato pode gerar uma dissociação entre ser professor e ser pesquisador (ISAIA, 2003). Não se trata, contudo, de optar por uma ou outra função, mas de integrá-las na prática pedagógica universitária. Esse problema aumenta quando é investigada a identidade dos professores universitários de música, pois além da dicotomia professor/pesquisador, também existe a fragmentação músico/professor/pesquisador.

Os critérios de avaliação da qualidade do professor universitário contribuem para essa ruptura de identidade. Apesar das atividades de ensino e extensão estarem igualmente presentes no trabalho acadêmico do professor universitário, os processos de avaliação da qualidade do profissional, e até mesmo suas chances de progressão profissional, são medidos através de suas atividades como pesquisador ou profissional de sua área. Sendo assim, a identidade de docente fica desprestigiada em relação à do músico ou do pesquisador.

Outro fator existente é uma aparente “hierarquia” entre essas três atividades. Enquanto que para alguns a pesquisa é privilegiada (ISAIA, 2003), outros afirmam ser o ensino (URGEL, 1997). Parece haver um consenso quanto ao fato de a extensão receber menos atenção e verbas em relação às outras duas atividades, mesmo sendo ela, por lei, pertencente à atividade acadêmica do professor universitário.

A extensão universitária pode ser entendida como o elo entre ensino, pesquisa e a sociedade em que estamos inseridos, atuando também como um

veículo de transformação da realidade (VELLOSO, 1997). No caso da música, a extensão cumpre um importante papel na comunidade não só formando músicos e apreciadores de música, mas também dando subsídios para estudantes adentrarem nos cursos de graduação em música das universidades (URGEL, 1997). Nesse caso, a extensão estaria exercendo uma função que originalmente seria da educação básica, a de preparar alunos para adentrar o ensino superior.

### **1.3 A formação dos professores universitários**

No que tange à formação do professor universitário, a literatura aponta alguns descompassos entre sua prática profissional e sua formação, especialmente quanto aos aspectos pedagógicos. Leite, Braga, Fernandes, Genro e Ferla (1998) chegam a afirmar que: “na universidade que se quer pós-moderna, o modelo conhecido da formação pedagógica do docente universitário está em crise e precisa ser repensado” (*id.*, p. 40). Apesar de ter sido escrito em 1998, esse alerta feito pelas autoras permanece atual, permeando as discussões sobre o ensino superior dos autores da educação.

Segundo o artigo 66 da LDB 9.394/96, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Alguns autores, como Amaral (2004) e Morosini (2000), consideram essa lei omissa em relação à formação do professor universitário, pois não há referência à “formação” dos professores do ensino superior, e sim à sua “preparação”. De qualquer forma, é relegado às pós-graduações o papel de preparar os docentes para esse nível de ensino, sendo as alternativas mais comuns do processo formativo do professor universitário: a freqüência a cursos de mestrado na área específica de atuação, possuidores de alguma disciplina ligada à pedagogia universitária; ou a freqüência a cursos de mestrado na área da educação, muitas vezes com dissertações abordando, de algum modo, a área específica de atuação (FRANCO, 2000).

Diversos autores (ANASTASIOU, 2002; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; MASETTO, 2003; PINTO e BARBOSA, 2004; CHAÚÍ, 2001) criticam a formação do professor universitário ser deixada a cargo da pós-graduação, pois, para eles, sua real função seria a de formar pesquisadores, e não docentes. Embora a pesquisa seja uma das atribuições do trabalho acadêmico do

professor universitário, necessitando esse profissional de uma formação específica para desempenhar tal função (FRANCO, 2000; SEVERINO, 2002), o ensino também faz parte do trabalho acadêmico na universidade, e essa função exige, assim como a pesquisa, uma formação específica.

A pesquisa não é somente valorizada na formação dos professores do ensino superior, mas também nos processos de avaliação da qualidade do profissional, e até mesmo em suas chances de progressão profissional, que são medidos através de suas atividades como pesquisador ou profissional de sua área. O ensino não é valorizado quando se julgam os méritos profissionais dos professores desse nível de ensino.

Mesmo com as perspectivas de renovação que se delineiam na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores como pesquisadores, tanto em termos de progressão funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo (ISAIA, 2003, p. 244).

Além da ênfase na formação do professor como pesquisador, há outras críticas ao atual modelo de formação para o ensino superior. Quando se referem a esse nível de ensino, diversos autores concordam que os conhecimentos relativos aos aspectos pedagógicos da profissão, representados pelos saberes pedagógicos e curriculares, são freqüentemente discriminados. Essa situação está intimamente ligada ao movimento de profissionalização da docência e formação de professores, que atinge tanto a educação básica (GAUTHIER et all, 1998) quanto a universitária (GONÇALVES PINTO, 2004). Negando-se a reconhecer que há saberes e competências inerentes ao exercício docente, nega-se o status de profissão a essa atividade, relegando-a a uma semiprofissão. Conseqüentemente, negando-se o status de profissão à docência, assume-se que ser professor não exige nenhum conhecimento próprio ou específico a essa atividade particular. Porém, segundo a literatura pesquisada, a docência teria, sim, especificidades e saberes próprios, como os curriculares e pedagógicos, o que acarreta na necessidade dos profissionais que atuam nesse nível de ensino terem uma formação específica para desempenhar suas funções (CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004).

No que tange ao ensino superior, o próprio processo de seleção e contratação de um professor universitário freqüentemente enfoca a especialização do candidato no seu campo de conhecimento, sendo relegados a segundo plano seus conhecimentos sobre a área educacional e pedagógica, tanto de um ponto de vista mais amplo, filosófico, quanto de um ponto de vista mais imediato, tecnológico (ABREU e MASETTO, 1980). Nesse caso, como afirma Masetto (2003), ocorre o seguinte pensamento, tanto por parte das instituições que contratam o profissional para ser professor quanto do próprio contratado: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (*id.*, p. 13). Para Anastasiou (2002), uma vez que a instituição não exige que esse docente traga consigo elementos da formação inicial para a docência, deveria prover meios específicos para que esse profissional preenchesse essa lacuna em serviço. No entanto, segundo a autora, essas iniciativas não ocorrem tanto por parte das instituições quanto por parte dos professores individualmente.

Temos, assim, atuando nas salas de aulas, profissionais competentes em suas áreas de atuação, com pleno domínio dos saberes científicos de suas áreas, sendo desafiados a constituírem-se como professores, a assumirem-se nessa nova profissão, que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios (...) ficam, então, desconsiderados os elementos constitutivos dessa categoria profissional: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, a regulamentação profissional, o conceito de profissão e de profissional, o código de ética, as participações nas entidades de classe, que são fundamentais para exercer-se com competência uma profissão, o que possibilitaria um reconhecimento social da profissão (ANASTASIOU, 2002, P. 176).

Para Vasconcelos (1998), a resistência à obrigatoriedade de cuidar do aspecto pedagógico na formação de docentes para a universidade costuma vir: a) dos candidatos à pós-graduação e que já são professores; b) dos candidatos à pós-graduação e que não pensam em ser professores; c) dos professores dos diversos cursos de pós-graduação e mesmo dos colegas da graduação; e d) dos órgãos avaliadores, que têm, em suas comissões de verificação, doutores que são professores de cursos de pós-graduação e que consideram, *a priori*, como não adequado um modelo diferente do já habitualmente reconhecido como de excelência (*id.*, p. 90-91).

Tal preocupação não se restringe a autores da educação, podendo também ser encontrada na área de música. Louro (2004) reconhece esse problema na fala dos professores de instrumento entrevistados em sua tese de doutorado. Segundo a pesquisadora, enquanto alguns docentes reconhecem a necessidade de

conhecimentos pedagógicos para desempenhar seu trabalho, alguns julgam serem esses conhecimentos desnecessários, sendo essa opinião respaldada pelas Instituições de Ensino Superior.

Ele [um dos professores entrevistados] aponta a falta de uma preocupação em relação à formação pedagógica do professor de terceiro grau, tanto na música como em outras áreas, e destaca a sua impressão de que o preparo pedagógico dos docentes universitários não é considerado relevante por muitas instâncias da universidade (LOURO, 2004, p. 161).

Um outro problema apontado pela literatura na formação do professor universitário seria a exclusão da prática de ensino na formação de professores de tal nível (AMARAL, 2004). Segundo a LDB 9.394/96, “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (art. 65). A CAPES, por meio da Circular nº 028/99, estabelece que os bolsistas de demanda social vinculados a essa agência de fomento devem participar, obrigatoriamente, de atividades docentes, na modalidade de estágio supervisionado, junto aos cursos de graduação de suas instituições, sendo que os alunos de mestrado devem realizar esse estágio por um semestre e os de doutorado por dois. Essa resolução é bastante criticada pelas IES no que tange ao seu caráter essencialmente superficial, pois, segundo as instituições, o documento deixa margens para dúvidas e diferentes interpretações. Além disso, a obrigatoriedade desse estágio estende-se somente aos bolsistas de demanda social dessa agência de fomento. O que ocorre, portanto, é que o professor universitário entra em contato com a prática docente já no exercer do seu ofício, legando a essa prática toda sua formação para o magistério superior.

É inegável a importância da experiência pessoal na formação do professor universitário, como alertam diversos autores, entre eles Caldeira (2001) e Gonçalves Pinto (2004). Porém, deixar o preparo para a docência superior a cargo apenas dessa experiência acarretaria alguns problemas, como: 1) tendência dos docentes em converter diretamente os conteúdos disciplinares em curriculares; 2) visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa; 3) tendência a considerar os alunos como receptores passivos de informação; 4) separação reducionista entre conteúdos e metodologias; 5) concepção individual de aprendizagem, não se levando em conta sua dimensão social e grupal; 6) e, por fim,

um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que visa somente medir a capacidade dos alunos em memorizar dados (ARIZA e TOSCANO, 2000, p. 36).

Para alguns autores, como Demo (2004) e Abreu e Masetto (1980), esse cenário reflete uma ênfase no processo de “ensino” em detrimento do processo de “aprendizagem”. Para esses autores, a mudança desse cenário exige uma mudança de enfoque entre os dois conceitos. Segundo Abreu e Masetto (1980), o verbo “ensinar” apontaria mais para o professor como agente principal e responsável pelo ensino, enquanto que “aprender” apontaria mais para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem (*id.*, p. 5-6). Ou seja, a diferença está no enfoque na figura do professor como responsável pela aprendizagem ou nos próprios alunos como responsáveis pelo seu aprendizado. Na opinião de alguns autores, como Masetto (2003), Cunha (2000), Demo (2004) e Ruiz (2003), a docência universitária enfatiza o processo de ensino, quando deveria fazer o contrário.

Entendemos que toda e qualquer instituição de ensino, qualquer que seja seu nível, justamente porque existe em função do aluno (...) e da sociedade na qual se insere, deverá privilegiar a aprendizagem de seus alunos sobre o ensino de seus professores. Entendemos muito bem que aprendizagem e ensino possam estar indissociáveis, mas pensamos também que, dependendo da ênfase num ou noutro pólo, as orientações das escolas poderão se diversificar extremamente (...) julgamos de suma importância que nós, professores de nível superior, nos questionemos sobre nossa participação na criação e organização da aprendizagem de nossos alunos (ABREU e MASETTO, 1980, p. 6).

A ênfase na aprendizagem acarreta uma mudança de perfil no professor universitário, de especialista em sua área de atuação para mediador da aprendizagem dos alunos (ABREU e MASETTO, 1980; FERNANDES, 1988). Embora com outro perfil, a figura do professor universitário continua tendo a mesma importância e necessidade de antes, mudando apenas o papel que esse profissional desempenhará. O conhecimento necessário sobre a disciplina ministrada permanece o mesmo, mas suas atitudes frente à classe, a maneira como seus alunos desenvolverão esse conhecimento, será outra.

Não se quer com isso [com essa mudança de perfil] dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área de conhecimento em que leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar (...) a mudança está no cenário do

ensino (...) a atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (MASETTO, 2003, p. 24).

Essa mudança de perfil do professor universitário está ligada ao momento em que vivemos, onde se sente um forte impacto das novas revoluções tecnológicas sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais (GONÇALVES PINTO, 2004; MASETTO, 2003). De fato, o espaço universitário há muito deixou de ser o único lugar detentor do conhecimento, uma vez que a maioria dos lares possui acesso à internet e, conseqüentemente, a uma infinidade de informações. Sendo assim, embora seja produtora de conhecimento através de pesquisa, não mais pode ser atribuído à universidade o papel de principal responsável pela difusão do conhecimento. Dessa forma, pode-se argumentar que a função do professor desse nível de ensino não deve ser a de um simples transmissor de informações, pois os alunos, nos dias atuais, possuem outras fontes de aquisição do conhecimento (CHAUÍ, 2001).

A partir dos pontos levantados, pode-se depreender que o ensino superior é um ambiente complexo e importante (AMARAL, 2004; CALDEIRA e SANTIAGO 2004; CUNHA, 2000; GONÇALVES PINTO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; MASETTO, 2003), não só no ensino de música como em qualquer área de conhecimento. Os profissionais que aí atuam possuem funções específicas, diferentes daquelas da docência em outros níveis de ensino, bem como da performance musical. Possuindo funções específicas, esse trabalho exige, portanto, saberes específicos, que não podem ser ignorados na formação desses profissionais. As reflexões sobre essa formação passam necessariamente pelo papel das pós-graduações, o trabalho acadêmico desenvolvido nas IES públicas e pelo próprio professor. Daí a importância de uma pesquisa que desvele os aspectos reflexivos desses profissionais acerca de sua formação, seu trabalho acadêmico, bem como de seu papel na sociedade, como formadores de profissionais da área de música.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 Método e técnica de pesquisa

Para investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música, julguei como melhor método de pesquisa realizar um estudo de entrevistas. Esse método é pouco descrito pela literatura, e o termo *entrevista* é usado tanto como método de pesquisa quanto como técnica de coleta de dados. Na educação musical, a pesquisa de Green (2002) utilizou o método de estudo de entrevistas. Nesse estudo, a pesquisadora buscou, entre outras coisas: examinar a natureza das práticas educativas informais, valores e atitudes de músicos populares; considerar o quanto essas práticas, valores e atitudes mudaram durante os últimos 40 anos do século XX; compreender as experiências em educação musical formal de músicos populares; e explorar algumas possibilidades que o ensino informal de música popular pode oferecer à educação formal (id., p. 7). Para tal, Green realizou entrevistas com 14 músicos populares residentes em Londres ou em suas proximidades, de idade variante entre 15 e 50 anos. O critério para o número de entrevistas, segundo a pesquisadora, foi a repetição de dados – o que ocorreu após cinco ou seis entrevistas – e a constatação de que as áreas relevantes para as questões de pesquisa estavam saturadas. Percebe-se que esse método é muito aberto em sua estrutura, deixando a critério do pesquisador parâmetros como quantidade de pessoas pesquisadas, saturação da amostra, entre outros.

Minha pesquisa consiste, portanto, em um estudo de entrevistas de cunho qualitativo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994): “contém freqüentemente citações

e tentam descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão de mundo” (id., p. 49). Para tanto, julgou-se a entrevista semi-estruturada como sendo a melhor técnica para coleta de dados. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado participa da elaboração do conteúdo da pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que deve seguir um foco principal definido pelo pesquisador através de um roteiro de questões básicas, possui liberdade para responder às perguntas seguindo sua própria linha de raciocínio ou a ordem de suas experiências (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Cohen e Manion (1994), os propósitos de se entrevistar determinada pessoa são muitos e variados, estando entre eles: a possibilidade de obtenção de dados e a possibilidade de se investigar as opiniões dos respondentes acerca de algo (id., p. 271). Nessa pesquisa, a entrevista semi-estruturada com os professores possibilitou, além da investigação das opiniões e conhecimentos sobre sua prática profissional, o acesso a dados sobre eventos passados, como sua formação e práticas docentes anteriores, e o acesso a situações em que o pesquisador não pode estar presente, como sua prática diária de sala de aula.

O roteiro da entrevista semi-estruturada foi desenvolvido a partir do referencial teórico e da literatura consultada, buscando contemplar os principais pontos levantados por essa literatura. Está organizado em três blocos: *formação; prática docente na IES; e relação entre formação profissional e prática docente universitária de música* (APÊNDICE A). A pertinência desse roteiro foi investigada por meio de duas entrevistas piloto, onde foram feitas diversas modificações, tanto estruturais quanto de conteúdo. Na primeira entrevista, foi diagnosticada a necessidade de embasar mais o roteiro nos conceitos de saberes docentes de Tardif (2002). Na segunda entrevista, os problemas da literatura sobre o ensino superior, o trabalho acadêmico do professor universitário e sua formação foram inseridos. Ambas as entrevistas serviram também para que o pesquisador testasse a validade dessa técnica como um método eficaz na extração dos dados necessários para o estudo.

## **2.2 Seleção dos participantes e coleta de dados**

A primeira etapa da seleção dos participantes da pesquisa consistiu na definição de quais docentes universitários seriam entrevistados, sendo escolhidos

aqueles que ministram disciplinas de Fundamentos Teóricos da Música (FTM) em universidade pública localizada na região sul do Brasil. Para manter seu anonimato, não foram revelados os nomes ou localizações específicas das IES, sendo suficiente apenas informar que são universidades públicas localizadas na região sul do Brasil. Ainda para manter o anonimato dos entrevistados, lhes foram dados pseudônimos pelo pesquisador de forma aleatória.

Segundo o documento<sup>5</sup> entregue pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música ao MEC, estão incluídos como Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento<sup>6</sup> “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]” (p. 5). Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música (universal, brasileira etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musicais, Percepção Musical, entre outros.

A escolha por professores que ministrem disciplinas ligadas a esse campo de conhecimento justifica-se por dois motivos. O primeiro seria o fato desses profissionais trabalharem com dinâmica de classe, geralmente uma turma de alunos de determinado semestre, ao contrário dos professores de instrumento, que geralmente ministram aulas individuais. Esse fato aproxima a docência de música da docência de outras áreas, fazendo com que esse professor tenha as mesmas necessidades e dificuldades relatadas na literatura da educação, tornando possível, portanto, que se dialogue com as teorias e conceitos advindos dessa área de conhecimento no ensino de música.

O segundo motivo viria do fato de que as turmas com que esses professores trabalham são, na maioria dos casos, heterogêneas, formadas por alunos de diferentes níveis e idades, com diferentes ritmos de aprendizado, ou ainda de diferentes cursos, constituindo-se num desafio a mais a ser superado pelo professor. Sendo assim, esse profissional se depara com situações em sala de aula que podem exigir conhecimentos específicos da educação (tais como gestão de sala de aula,

---

<sup>5</sup> Trata-se das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de Junho de 1999. Esse documento serviu como base para o Parecer nº CES/CNE 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. A Comissão de Especialistas de Ensino de Música era composta pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Oliveira, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Pascoal.

<sup>6</sup> O mesmo documento define campo de conhecimento como sendo “o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que particularizam e dão consistência à área de Música” (p. 4).

estratégias de ensino e de avaliação de alunos, entre outros), além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, música.

Uma vez definidas as características dos professores que participariam da pesquisa, realizei uma busca em sites na internet das IES da região sul e através de colegas que atuavam em instituições dessa região. Por meio desse processo, obtive uma listagem de 13 professores que possuíam as características necessárias para a pesquisa. Estabeleci então um primeiro contato com esses por e-mail (APÊNDICE B), onde explicava as características da pesquisa, e convidava o docente a participar da mesma. Dos 13 professores, 10 responderam aceitando o convite, sendo 8 professores efetivos e dois colaboradores ou substitutos. O próximo passo foi um segundo contato também por e-mail (APÊNDICE C), agradecendo o aceite e solicitando um horário e dia mais adequado para a realização das entrevistas, além do número de telefone do professor, para facilitar o agendamento dos encontros. Através de contatos telefônicos, foram agendadas então as entrevistas, em datas e locais escolhidos pelos docentes, sendo que todos preferiram se encontrar nas IES onde atuavam.

Após a realização de duas entrevistas com os professores substitutos, percebi que esses não possuíam um trabalho acadêmico semelhante ao dos professores efetivos. Esses últimos estavam diretamente envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, enquanto que os substitutos se envolvem apenas com ensino e, raramente, com extensão. Além disso, os professores efetivos possuem um vínculo maior e mais estável com as IES, possibilitando uma visão muito mais abrangente do seu trabalho e do meio onde esse ocorre. Sendo assim, optei por manter na pesquisa apenas os professores que fossem efetivos, restando um total de oito. Esse número foi considerado satisfatório para a obtenção dos dados para a pesquisa, uma vez que, por ser de cunho qualitativo, o número de pessoas interrogadas não determina a qualidade da amostra, e sim sua adequação aos objetivos da pesquisa (RUQUOY, 1997). O restante das entrevistas se deu no período de Março a Junho de 2006, sempre nas IES onde atuavam os docentes, por escolha desses.

O ato de extrair dados unicamente a partir de falas sobre uma prática profissional docente, sem a complementação de observações ou outra técnica de coleta, exige do pesquisador uma grande imparcialidade, para permitir que os discursos não sejam, na medida do possível, “filtrados” pela ótica do entrevistador.

Considero que essa imparcialidade foi conquistada no decorrer da pesquisa, aos poucos ao cabo de cada entrevista, quando me foi possível, de certa forma, “entrar” no mundo desses professores, conhecer suas dificuldades, dilemas, lutas, anseios, o espaço onde desenvolvem seu trabalho, sua trajetória pessoal, entre outros. Além disso, ter apenas uma fonte de extração de dados – as falas dos professores – exige que o pesquisador projete e imagine o discurso em uma situação concreta. Essa tarefa exige um grande embasamento no assunto e nas técnicas de pesquisa.

Gostaria ainda de narrar um aspecto interessante do trabalho. Quando ainda desenvolvia o projeto de pesquisa, uma de minhas dúvidas era quanto à viabilidade e ética da pesquisa, no sentido de pesquisar a docência de professores do ensino superior, um nível de ensino que não é muito pesquisado pela educação musical. Essas dúvidas giravam, em sua maioria, sobre a disposição dos professores em participar do estudo, mesmo que garantido seu anonimato. Porém, o que percebi foi uma enorme disposição dos docentes em participar da pesquisa, consentindo com todos os aspectos da mesma, como gravação ou conteúdo da entrevista. Julgo ser importante relatar esse aspecto do estudo para futuras pesquisas da área que tenham o ensino superior ou seus profissionais como tema.

A tabela a seguir traz um breve resumo da titulação e da atuação na IES dos professores entrevistados, apenas para situar o leitor em relação aos participantes da pesquisa. Todos os professores entrevistados possuem contrato de trabalho de dedicação exclusiva e jornada de trabalho de 40 horas semanais, bem como todos os períodos de tempo se referem ao momento de realização das entrevistas.

**TABELA 1 – Titulação e atuação de cada professor entrevistado**

Professor(a)	Titulação		Disciplinas que assume na IES
	Graduação	Pós-Graduação	
Roberto <sup>7</sup>	Bacharel em instrumento <sup>8</sup>	Mestre em Música; Doutor em Musicologia.	História da Música.
Cléber	Bacharel em instrumento	Mestre em instrumento e musicologia; Doutor em teoria musical.	Harmonia, contraponto, percepção e análise musical.
Clélia	Bacharel em composição e regência	Mestre em outra área de conhecimento <sup>9</sup> ; Doutora na mesma área.	Percepção musical.
Adriana	Bacharel em instrumento	Doutora em musicologia.	História da música, estética musical e pesquisa em música.
Denise	Bacharel em instrumento	Especialista em educação musical.	Harmonia, contraponto, análise musical e instrumento.
Gabriel	Bacharel em composição e regência	Mestre em Música.	Harmonia, contraponto e análise musical.
Luiza	Bacharel em composição e regência	Especialista em outra área de conhecimento; Mestre em composição; Doutora em composição.	Composição, análise e estética musical.
Francisco	Bacharel em instrumento	Mestre em instrumento; Doutorando na mesma área.	Teoria e percepção musical e instrumento.

<sup>7</sup> Nomes fictícios.

<sup>8</sup> A fim de manter o anonimato dos entrevistados, os nomes dos instrumentos não serão revelados.

<sup>9</sup> Pelo mesmo motivo não serão revelados os nomes de cursos realizados em outras áreas de conhecimento além da música.

Todos os professores consentiram com que as entrevistas fossem gravadas em MP3, desde que fosse retirada qualquer fala, nome ou comentário que os pudessem identificar. Foi explicado aos entrevistados o teor das perguntas e sua organização no roteiro, além do que, por ser uma entrevista semi-estruturada, a ordem das perguntas do roteiro poderia ser alterada de acordo com a condução da entrevista, assim como algumas perguntas poderiam ser suprimidas caso o professor já as houvesse respondido em outro momento. Quando necessário, o pesquisador fez intervenções a título de reformulação ou interpretação das respostas (RUQUOY, 1997), porém sempre mantendo o cuidado para não influenciar o pensamento do entrevistado. Ao término de cada entrevista, foi perguntado ao professor se esse gostaria de acrescentar algo que julgasse relevante e que não havia sido abordado no roteiro. Em nenhum dos casos houve esse acréscimo. No mesmo dia de sua realização, os entrevistados assinaram consentimentos informados (APÊNDICE D) autorizando o uso do material coletado nas entrevistas na pesquisa, mantendo sempre seu anonimato. Posteriormente, as falas foram transcritas de forma integral e analisadas, conforme será explicitado no item seguinte.

### **2.3 Análise dos dados**

As entrevistas transcritas foram agrupadas uma após a outra de maneira integral em um caderno, denominado *Caderno de transcrições I*. Após isso, as falas foram reformuladas a fim de se tornarem compreensíveis, ou seja, os vícios de linguagem, bem como os termos coloquiais, foram modificados para se obter uma maior fluência do texto. Alguns autores, como Gattaz (1996), reconhecem a autoria desse texto reformulado como sendo do pesquisador, e o entrevistado é apenas um colaborador na confecção desse documento. Porém, o intuito aqui não foi o de confeccionar um novo texto e, sim, apenas dar à fala dos professores uma maior fluência quando escrita.

A partir desse primeiro caderno, as falas reformuladas foram agrupadas em categorias, com separação de entrevistado. Ou seja, cada categoria de análise continha tudo o que determinado entrevistado disse àquele respeito, sem que fossem misturados os autores das falas. Esse novo caderno foi denominado *Caderno de transcrições II*. As categorias de análise emergiram de duas maneiras:

das perguntas do roteiro de entrevistas e do conteúdo das falas dos professores. No primeiro caso as perguntas foram reformuladas e agrupadas por similaridade, originando as categorias; no segundo caso, os assuntos emergentes das entrevistas que não haviam sido contemplados no roteiro e que fossem considerados pertinentes para a pesquisa foram agrupados por similaridade, originando assim novas categorias. Para Maroy (1997), essas duas formas de categorização dos dados são chamadas, respectivamente, descrição simples e descrição analítica.

Foi confeccionado ainda um terceiro caderno, denominado *Caderno de transcrições III*, com o intuito de reduzir as falas dos entrevistados a tópicos curtos, mantendo-se a categorização anterior. Esse caderno serviu apenas como guia para o caderno II, facilitando o pesquisador na busca por assuntos, padrões, similaridades, discordâncias, entre outros.

Em seguida se deu a análise dos dados propriamente dita, sempre a partir do referencial teórico exposto anteriormente. Os dados foram descritos e analisados em dois grandes blocos, que originaram dois capítulos diferentes: formação e atuação profissional dos professores universitários de música, onde são analisados sua formação profissional, suas escolhas profissionais, modelos de formação, entre outros; e o trabalho acadêmico desses professores, com ênfase especial à sua prática docente, mas também analisando o campo de conhecimento trabalhado, o meio em que é desenvolvido esse trabalho, aspectos políticos e administrativos desse trabalho, e as atividades de pesquisa e extensão. Das falas dos professores emergem os saberes que demonstraram julgar necessários ou privilegiam em sua prática, sintetizados em um capítulo separadamente.

## **PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES**

A trajetória de formação e atuação profissional dos professores entrevistados abrange informações sobre a aprendizagem inicial de música, fatores que influenciaram suas escolhas, formação acadêmica superior nos níveis de graduação e pós-graduação, modelos de professores oriundos da formação, atuação na IES, entre outras. Essa trajetória pode revelar indícios importantes para a caracterização dos saberes que os docentes consideram como sendo necessários para seu trabalho acadêmico (FRANCO, 2000). Tardif (2002) também considera essa trajetória importante na caracterização dos saberes de cada professor pois, para ele, esses saberes são únicos, uma vez que são: (i) temporais, já que vêm da história de vida dos professores; (ii) plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes; (iii) personalizados e situados, porque os professores são diferentes, são únicos em cada pessoa.

Para alguns autores, a formação para a docência inclusive já se inicia no período em que o professor ainda é aluno (CALDEIRA, 2001; PINTO e BARBOSA, 2004; GONÇALVES PINTO, 2004), ou, como denomina Tardif (2002), no período “pré-profissional”. Esse autor afirma que esse período também contribui para a aquisição dos saberes docentes pelos professores, além de serem várias suas fontes de aquisição:

(...) o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2002, p. 64)

(...) todos os saberes que eles [os professores] adquiriram durante a vida inteira e que podem partilhar com um grande número de indivíduos, desempenham um papel no ensino (TARDIF, 2002, p. 218).

Início a descrição do perfil profissional dos professores entrevistados a partir de suas escolhas de cursos de graduação. Esses cursos foram concluídos entre 11 e 21 anos atrás, sendo que todos optaram por cursos de bacharelado: cinco docentes são bacharéis em instrumento e três em composição e regência. Os motivos que levaram esses professores a escolher esses cursos podem ser agrupados em três grupos principais: a) há aqueles professores que sempre manifestaram interesse por determinada área musical, seja composição, repertório ou a prática do instrumento em si (quatro professores); b) há aqueles que julgaram importante se aperfeiçoar no instrumento, seja porque davam aulas desse instrumento ou porque consideravam o domínio instrumental importante para sua prática composicional ou pedagógica (três professores); c) e, por fim, há um professor que escolheu seu curso de graduação por não haver outro curso de interesse, mesmo não estando a par do caráter ou conteúdo do curso.

Com exceção desse último professor, que escolheu seu curso universitário sem conhecimentos prévios, nota-se que a escolha dos professores sobre seu curso de graduação valoriza os saberes disciplinares, pois todos buscaram cursos de bacharelado visando um aperfeiçoamento em algum aspecto musical de sua atuação profissional, mesmo sendo essa atuação a docência. O mesmo ocorre na maioria das escolhas de cursos de pós-graduações<sup>10</sup>. Comparando a subárea de pós-graduação dos professores e sua atuação docente atual nas IES, percebe-se que: os professores que cursaram suas pós-graduações em musicologia ministram disciplinas de história, e atuam na área de sua especialidade. O mesmo ocorre com os docentes que optaram pela subárea de FTM<sup>11</sup>, pois esses são responsáveis pelas disciplinas de aspecto analítico, ou seja, que abordam a música em sua própria construção (harmonia, contraponto, entre outras), e com o professor que

---

<sup>10</sup> Seis docentes possuem curso de doutorado – sendo 3 realizados no Brasil e 3 no exterior – um possui mestrado e um possui especialização, ambos realizados no Brasil. A conclusão desses cursos se deu entre um e doze anos.

<sup>11</sup> Apesar de um desses professores possuir pós-graduação em música, foi considerado como sendo de FTM porque sua dissertação possui como tema aspectos de harmonia, sendo que seu interesse real era a teoria da música. Além disso, esse docente afirma que apenas cursou uma pós-graduação pela exigência desse título para os professores universitários.

possui pós-graduação em composição, que, por sua vez, ministra a disciplina de percepção musical.

Na realidade, eu fiz dois mestrados. [O primeiro eu fiz] no exterior, fiz em instrumento. Depois de uns tempos, eu resolvi fazer outro mestrado, não sei para quê exatamente, mas fiz. Acabei fazendo em musicologia no Brasil, e daí eu comecei a trabalhar um pouco melhor com essa parte da teoria, teoria pura mesmo. Na época eu fiz um trabalho de harmonia, e foi um primeiro passo para o doutorado, onde acabei desenvolvendo esse mesmo tema, mas de uma forma muito mais ampla, de abrangência (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 14).

Já a professora que optou pela educação musical, relatou que o fez pela necessidade de conhecimentos da área de educação para sua prática docente universitária. Essa professora buscou se aprofundar na parte pedagógica de seu ofício, segundo ela: “justamente para me preparar, justamente por causa da educação, que faz falta” (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 19). Portanto, com exceção à professora Denise, as escolhas de cursos de graduação e pós-graduação dos entrevistados foram focadas nos saberes disciplinares.

E eu não tinha nada da parte de educação. Porque primeiro eu saí de uma linguagem totalmente diferente, que era exatas. Totalmente longe da palavra, vamos dizer assim. E depois vim pro instrumento que, de certa forma, também é muito técnico. Têm as outras partes todas, mas mesmo assim, longe da educação, especificamente. Então eu precisava conhecer alguns autores, conhecer mais coisas. A gente precisa sempre (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 19).

Embora de diferentes maneiras e com diferentes intenções, todos os professores entrevistados buscaram a pós-graduação em função do que julgaram ser necessidades ou exigências de seu trabalho na universidade. Mesmo o professor que optou pela pós-graduação em instrumento, apesar de também atuar como concertista, ele afirma que pretendia se especializar em FTM, não encontrando esse curso nas pós-graduações brasileiras. O mesmo ocorre com a professora que possui pós-graduação em outra área de conhecimento que não a música, pois, além de motivos pessoais, manifestou interesse em se inteirar da vida acadêmica, espaço onde pretendia atuar.

Outro aspecto levantado nas entrevistas foi os modelos que os professores trazem de sua formação. Para diversos autores, o contato com professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é importante na criação do próprio modelo de

docência. Para Gonçalves Pinto (2004), “muitas dessas referências [dos professores de nossa formação], tenham sido elas boas ou nem tão boas assim, serão inspiradoras para a construção do nosso próprio caminho, demarcando o que se quer, o que não se quer e o que se pode ser como professor(a)” (id., p. 370, 371). Os entrevistados consideram que houve aspectos positivos e negativos dos professores de sua formação. Os positivos concentram-se, principalmente, nos professores dos períodos da graduação e pós-graduação, e podem ser sistematizados da seguinte forma: Conhecimento didático (material didático), Conhecimento específico (performance, repertório, interpretação), Comportamento (ética e moral), Interação (motivação de alunos, metáforas visuais para aspectos sonoros), Relevância no cenário musical brasileiro e Interdisciplinaridade.

Por meio das falas dos entrevistados, pude perceber que os professores da graduação exercem uma maior influência como modelos para a prática docente dos futuros docentes de música do que os professores da pós-graduação. Um dos fatores que podem explicar esse fato é que, no período da faculdade, os alunos são, em sua maioria, mais jovens e talvez mais receptivos às influências de seus docentes. São necessárias mais pesquisas para referendar essa afirmação, mas, se confirmada, demonstra a responsabilidade social do trabalho docente dos professores universitários em nível de graduação.

Outro aspecto a ser notado é o tipo de influência que os professores da graduação exercem em seus alunos. Observando os pontos positivos ressaltados pelos entrevistados, nota-se uma ênfase em dois grupos: aspectos docentes/pedagógicos e aspectos profissionais/musicais. O primeiro grupo abrange os modelos docentes considerados positivos, como conhecimento didático (material didático) ou interação (motivação de alunos, metáforas visuais para aspectos sonoros, entre outros), sendo que esses aspectos não envolvem necessariamente relação com a área de música. Já no segundo grupo ocorre justamente o oposto: o que é considerado como aspecto positivo são relações, habilidades ou conhecimentos estritamente musicais, como relevância do professor no cenário musical brasileiro ou seu conhecimento específico (performance, repertório, interpretação).

O professor de percepção que eu tive aula na graduação foi inesquecível (...) como didática. O material que ele apresentava, o envolvimento dele

com a aula. É uma aula que até hoje eu me lembro, até hoje eu uso o material da aula dele (Professor Roberto, Caderno de Transcrições II, p. 20).

O meu professor de composição da graduação. Apesar de ele não ser nem um pouco sistemático (...) mas a energia que ele tinha, a capacidade de improvisação que ele tinha, o quanto que ele era bom pianista, aquilo impressionava, tudo que a gente levava, uma grade de orquestra, ele reduzia. Tocava tudo na hora, impressionante (Professora Clélia, Caderno de Transcrições II, p. 21).

Apesar de sua formação ser centrada em saberes disciplinares, conforme já demonstrado anteriormente, é interessante a constatação da importância dada aos aspectos docentes/pedagógicos dos professores oriundos da graduação dos entrevistados. Percebe-se, portanto, que os saberes disciplinares ainda ocupam uma posição de maior importância, embora os docentes reconheçam a existência e pertinência dos saberes da formação profissional, em especial os pedagógicos. Louro (2004) faz a mesma constatação por meio das falas dos professores universitários de instrumento entrevistados, porém usando a denominação conhecimentos profissionais – exemplificados como a maneira de tocar numa orquestra ou grupo de câmara – para saberes disciplinares, e conhecimentos pedagógicos para os saberes de mesmo nome. Segundo a pesquisadora:

Alguns professores salientaram os conhecimentos pedagógicos, mas ainda parece que os conhecimentos profissionais possuem um espaço maior na sala de aula e nas imagens de professor universitário que emergem de muitas das narrativas dos professores (id, p. 174).

Alguns entrevistados ressaltaram aspectos negativos quando perguntados sobre modelos da formação, sendo também nesse caso mais citados exemplos de professores do período da graduação. Um dos aspectos apresentados pelo professor Gabriel, por exemplo, é o distanciamento que esses professores impõem entre a música ensinada na universidade e a realidade brasileira de hoje, que define o mercado de trabalho do músico. Esse distanciamento seria fruto de um modelo utópico de ensino de música.

O curso [de graduação] é feito de uma maneira [que] parece que você tem uma visão de um mundo ideal. De um mundo onde a música deveria estar, ou aquela música [erudita] deveria estar (...) chegou a missão francesa e criou a escola de música e é assim. A escola de arte é assim, a escola de dança é assim e a escola de música é assim, e a gente não teve ainda coragem de falar, não, não é, vamos fazer outra. Não, espera aí, isso é outra coisa, é Brasil, o que as crianças cantam? É flauta doce mesmo que

tem que ser? É Haydn mesmo que eu tenho que dar na aula de harmonia? (...) **o modelo é o conservatório** (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 23 e 87 – grifos meus).

Entende-se que esse “modelo conservatório<sup>12</sup>” (FREIRE, 1992) de ensino adotado pelos cursos de graduação reproduz a formação pré-profissional (TARDIF, 2002) dos professores universitários, gerando um círculo vicioso. Dentre os docentes entrevistados, seis iniciaram sua aprendizagem musical com aulas de instrumento em conservatório, dos quais dois tiveram aulas particulares concomitantemente ao conservatório; um professor estudou somente com professores particulares; e um professor não teve aulas de música antes da graduação. Além da maioria dos professores ter iniciado seus estudos musicais em conservatório, a maior parte deles também teve seus primeiros contatos com música erudita – sete deles – dos quais apenas dois também tiveram contato com música popular. Pode-se concluir, portanto, que sua formação musical inicial é essencialmente calcada no gênero erudito de música e no ensino instrumental, ou nas palavras de Freire, no “modelo conservatório”.

Esse modelo é baseado em saberes disciplinares e no ensino tradicional (LOURO, 2004), diretivo (RUIZ, 2003) e conservatorial (FREIRE, 1992) de música. Louro (2004) também reconhece, tanto na fala dos entrevistados de sua tese de doutorado como na literatura consultada, a percepção de um modelo conservatório (ou, como denomina a autora, tradicional) no ensino superior de música, nos mesmos moldes descritos por Freire (1992). Segundo essa pesquisadora, esse modelo acarreta, entre outras coisas, uma tensão entre a escola de música e o “restante da academia” (id, p. 80), ou seja, entre a área de música e as outras áreas. Além do professor Gabriel, anteriormente citado, a professora Adriana também fez considerações a esse respeito:

Realmente alguns padrões, alguns modelos do ideário do artista romântico, estão presentes no século XX. E alguns desses modelos são a idéia do dom, a idéia do gênio, a idéia de que o artista vai se confinar no seu

---

<sup>12</sup> Freire (1992) define o termo “modelo conservatório” para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. É importante ressaltar que a autora utiliza a palavra *conservatório* aqui para designar um modelo de ensino, e não uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

instrumento e não dialogar com ninguém mais (...) Para mim o ideário do imaginário de um músico é uma questão de longa duração, porque está muito vinculado ao século XIX, quer dizer, a importância dele é saber o máximo da técnica instrumental, e muitas vezes os alunos em universidades ou escolas de música estão formados assim (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 52).

Outro aspecto negativo de sua formação profissional em música destacado pelos professores entrevistados foi a existência de divergências entre os pares de diferentes subáreas da música. Essas divergências são sentidas entre professores de música antiga e colegas de música contemporânea, ou ainda entre defensores do gênero popular em conflito com os da música erudita. Porém o conflito mais destacado ocorre entre os profissionais do bacharelado com os da licenciatura. Inclusive, segundo os relatos dos professores, esse problema persiste em sua prática atual.

A gente aprendeu que a escola de música é o conservatório e a universidade é o bacharelado, então as licenciaturas começam meio que, todo mundo já falou isso, é antigo, que as licenciaturas são bacharelados disfarçados. Eu me vejo mordendo a língua direto com esse problema (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 86).

Os colegas [professores] começam também a polarizar entre bacharelado e licenciatura, que são os que tocam mas não pensam [bacharéis], os outros [licenciados] são os que pensam mas não tocam (...) e isso acaba estimulando que os alunos incorporem esse discurso. Eu acho um pouco, um pouco bobo. E quando a gente trabalha com áreas que são mais ligadas à reflexão musical, como é a área da percepção, da harmonia, da etnomusicologia, ou musicologia, ou história da música, a gente vê que tudo isso é uma bobagem. Que são escaninhos que as pessoas se colocam dentro ou são colocadas ali, e não conseguem fazer circular o que mais interessa, que é o fazer musical, o pensar sobre a música. Então, eu sinto um pouco isso, tem falhas (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 41, 42).

Outras pesquisas da educação musical já apontam para essa tensão entre os professores de música do bacharelado e da licenciatura. Cereser (2003) percebe um “choque, uma rivalidade” entre esses profissionais, e esse choque chega até os alunos, os influenciando. Um dos alunos entrevistados pela pesquisadora afirma que “o professor do bacharelado não dá aula para a licenciatura” (id, p. 128). Louro (2004), além de rivalidade, vê uma competição entre esses dois grupos de professores. Para os professores entrevistados por essa pesquisadora, seria importante uma “mudança de mentalidade individualista para um intercâmbio maior entre os professores [de bacharelado e licenciatura]” (id, p. 94).

Um último aspecto negativo de sua formação ressaltado pelos docentes entrevistados diz respeito ao fato de existirem professores que não gostam da prática docente, ministrando aulas de má qualidade, uma vez que o mercado de trabalho não os absorve como músicos. Segundo os entrevistados, esse aspecto já era presente no período de suas graduações, e perdura até os dias de hoje no ensino universitário de música.

Uma coisa que para mim também não serviu [no período de graduação na] universidade foi essa coisa de que **você faz música então você não tem emprego e vira professor universitário**. E foi forte assim naquela época [da minha graduação], hoje eu não saberia te dizer, mas naquela época eu sentia muito isso, que as pessoas [os professores] estavam ali, mas se tivesse uma outra coisa para fazer não estariam. Isso não me serviu porque eu sempre gostei muito de dar aula. Para mim sempre foi o contrário, eu fazia outras coisas quando não podia dar aula (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 24 – grifos meus).

**Credito muitas vezes essa desmotivação que existe [entre os professores universitários] a esse abismo entre mercado de trabalho e a tua formação.** Eu vejo muitos colegas que, simplesmente, dão as aulas e vão embora para casa. Não estão dialogando com [seu trabalho], não estão incrementando a própria produção, eu sinto muitas vezes uma desmotivação. É interessante que não é uma realidade daqui, é uma reclamação que vejo em todo o Brasil, que eu vejo em todas as pessoas colocando isso (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 43 – grifos meus).

Analisando-se as falas acima, percebe-se que o problema da falta de motivação dos professores universitários de música com o ensino é antiga e se mantém até os dias de hoje. Essa “desmotivação”, segundo a professora Adriana, acarreta numa desqualificação profissional, uma vez que esses docentes não buscam realizar uma formação continuada ou mesmo estabelecer um vínculo com seu trabalho acadêmico.

Eu sempre pensei que a formação de um profissional de educação, ou de música mesmo, não pára nunca. (...) você não deve, no meu ponto de vista, parar. Deve estar sempre tentando se aperfeiçoar de alguma maneira. Se você pára, eu acho que você estaciona (Professor Cléber, Caderno de transcrições II, p. 140).

Caldeira (2001) reconhece alguns princípios orientadores da formação docente inicial e continuada. Para essa autora, “esses princípios deveriam perpassar a formação de docentes de qualquer área de conhecimento, possibilitando condições para que os mesmos possam construir saberes e habilidades necessários

à sua prática profissional” (id, p. 87). O primeiro deles seria a intencionalidade do trabalho docente, através da qual a ação do professor se compromete com a construção de um tipo de homem e sociedade, não sendo sua ação uma atividade neutra – política e socialmente. Essa intencionalidade da docência acarreta numa implicação com a mesma, “dando-lhe sentido pessoal e profissional, na medida em que os professores estão envolvidos, implicados com a atividade de ser professor” (ISAIA e BOLZAN, 2004). O motivo pelo qual os docentes atuam no ensino universitário é relevante para a definição dos saberes utilizados por eles em seu trabalho acadêmico. Atuando sem intencionalidade, esses professores não buscam adequar sua formação às exigências de seu trabalho, inclusive relegando em segundo plano saberes que são constituintes de seu ofício pedagógico.

Conforme destacado nas falas dos professores Gabriel e Adriana, esses profissionais atuam na docência universitária sem intencionalidade porque o mercado de trabalho para músicos não possibilita remuneração e estabilidade satisfatórias. Segundo o relato da professora Denise, o emprego de professor universitário em IES públicas é visto como uma possibilidade de se obter um maior salário e estabilidade profissional.

Eu acho que uma das coisas [que atraem profissionais para a docência universitária] é por que lá [no ensino básico] a valorização não é tão grande quanto aqui [na universidade]. Eu acho que, se fosse lá, a valorização igual aqui, eu acho que as pessoas não precisariam, está todo mundo querendo dar aula na universidade. Eu acho que, infelizmente, o que mais atrai é poder ganhar um pouco mais sendo professor. Eu, por exemplo, gostava muito de dar aula lá [na educação básica] (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 59).

Porém, a possibilidade de maior remuneração só é destacada pela professora Denise. Os outros entrevistados apresentam como principais motivos que os levaram a atuar no ensino superior: o espaço de atuação (universidade pública), o tipo de atuação (formação de profissionais) e a faixa etária dos alunos (jovens e adultos). Além desses, também foram citados: motivos pessoais (como família ou cidade para se morar) e possibilidade de ascensão na carreira, que também pode ser interpretado como uma busca de estabilidade financeira.

Eu sempre quis trabalhar em universidade pública, primeiro por ser pública, no sentido de que pra mim isso foi muito significativo. Eu realmente vim de uma classe social onde não teria como viver como vivo hoje se eu não tivesse tido essa chance da universidade. (...) e na universidade é assim, o

tipo de faixa etária [é mais interessante] (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 61).

Eu acho que no Brasil são poucas possibilidades [de atuação docente em música]. Acho que [a universidade] é uma via possível, e importante [de atuação docente de música]. Porque está trabalhando com a formação de pessoas que vão estar no mercado de trabalho daqui há pouco. E principalmente pessoas que escolheram estudar música. Acho que isso é fundamental, pessoas que estão ali porque querem. E, realmente, a universidade nos possibilita trabalhar em pesquisa, trabalhar em extensão, trabalhar com ensino também. Além dessa experiência administrativa nossa também (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 59).

Conseqüentemente, por procurarem o espaço universitário como meio de atuação docente por opção pessoal, a maioria dos professores entrevistados se considera satisfeito e/ou realizado com sua prática profissional. O principal motivo apontado para essa satisfação é a predisposição pela docência, sendo também citados a disposição pela área de atuação – FTM – e resultados satisfatórios em pesquisas. Quando questionado sobre se está realizado ou satisfeito com sua atuação em IES, Roberto, por exemplo, respondeu:

[...] completamente. Adoro dar aula. Fiquei 4 anos afastado e durante todo esse tempo me fez muita falta dar aula. Tive que me acostumar e não me acostumei. Quatro anos senti muita falta de estar em sala de aula. Gosto mais até do que estar tocando. Gosto de estar em sala de aula (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 54).

Dois professores alegaram que não se sentem suficientemente preparados para a docência universitária, reconhecendo a necessidade de formação continuada. Porém, enquanto um docente alega que, apesar disso, se sente realizado por fazer o que gosta, outro afirma se sentir satisfeito, porém não realizado. Além de formação continuada, os trechos acima demonstram a importância dada pelos professores aos saberes experienciais, conforme destacado na fala da professora Denise.

Eu acho que eu me sinto satisfeita, mas agora realizada eu acho que ainda falta bastante coisa para fazer. (...) Eu acho que conseguir organizar melhor, deixar mais, vamos dizer, a própria disciplina, os conteúdos, que sejam mais acessíveis, mais chamativos para os alunos. E, claro, estudar mais, porque a gente tem que sempre estar estudando. **E eu acho que mais tempo de caminhada, porque é muito pouco tempo ainda** (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 55 – grifos meus).

Eu me sinto realizado. Eu não me sinto a altura do que deveria ser, até por causa disso, hoje está difícil você ter uma opinião de que você está bem informado. É tanta coisa que ainda falta ler, tanta coisa, o dia inteiro descobrindo coisa nova. Então você fica um pouco inseguro, mas quanto a

isso [atividade docente superior], não, eu não queria trabalhar em outra área. É ser professor, e ser professor disso que eu sou [FTM] (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 56).

Por fim, uma professora afirma não se sentir nem satisfeita e nem realizada, devido às condições que está submetida na universidade.

Não [me sinto satisfeita]. Exatamente por causa dessas coisas todas que eu disse. Quer dizer, eu acho que a universidade não cumpre o seu papel, ou cumpre de modo muito medíocre exatamente por causa de todos esses problemas que eu coloquei para você: o ensino é completamente fragmentado, os alunos saem quase todos sem aprender a pensar, a raciocinar, e então é complicado isso. Muitas vezes eu me sinto bastante impotente diante das coisas, (...) porque eu noto que tem um limite, e não dá para ir além desse limite. A partir do momento que eu noto que deveria fazer coisas que eu acho que eu deveria estar fazendo, o que eu vou fazer? Vou começar a gritar? Vou começar a expor? Não tem como fazer isso. Então você tem que andar com o passo conforme o bonde (Professora Luiza, caderno de transcrições II, p. 56).

Quando a professora Luiza afirma que gostaria de ensinar os alunos a “pensar”, está demonstrando sua preferência em metodologias de ensino não-diretivas (RUIZ, 2003), ou seja, onde a ênfase não está na figura do professor como transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo de informações que serão devolvidas nas avaliações (ABREU e MASETTO, 1980; CUNHA, 2000; DEMO, 2004; MASETTO, 2003; RUIZ, 2003). Segundo a fala da professora, a adoção de metodologias diretivas ocorre em função do meio universitário e do modelo adotado nas academias. Em outras palavras, a ênfase no ensino tradicional, diretivo, transmissor de conteúdos, segundo a professora, acontece não apenas por escolha dos docentes universitários, mas também em função do meio e modelo universitário atual. Essa constatação demonstra que a manutenção de um ensino tradicional de música nas IES se deve tanto pelos docentes quanto pela própria universidade. Em outras palavras, não depende apenas dos professores universitários modificar esse panorama, e sim também das IES.

Finalizando, nesse capítulo foram apresentados a trajetória de formação e atuação profissional dos professores universitários entrevistados, também sendo levantados pontos em comum e diferenças entre suas trajetórias e perspectivas, enfatizando-se sua relação com os saberes docentes que emergiram de suas falas. Isso posto, passarei a descrever o trabalho acadêmico desenvolvido por esses professores nas IES onde atuam, uma vez que os saberes não só estão

relacionados organicamente à pessoa do trabalhador, como também ao seu trabalho, sendo construído e modelado nesse trabalho (TARDIF, 2002). Segundo o professor Cléber, o trabalho de um professor universitário exige:

Uma disposição para o ensino, de academia mesmo. Eu tenho a impressão que você deve ter não só essa disposição voltada para a prática da docência, mas das outras atividades todas que envolve, desde extensão e pesquisa até atividades de administração da universidade, apesar de eu mesmo ter declarado que não me envolvo muito com extensão. Mas deveria (...) pesquisa, ensino e a administração, é importante que você tenha uma predisposição para se envolver com esse tipo de coisa (Professor Cléber, Caderno de transcrições II, p. 132).

No próximo capítulo, portanto, serão abordadas não só as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também outras, como atividades administrativas, além de posicionamentos dos professores em relação a esse trabalho no que tange a sua natureza e seus dilemas, dificuldades e adequações em relação à academia.

## **CAPÍTULO 4 – O TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA UNIVERSIDADE**

### **4.1 Reflexões sobre a área de música no meio universitário**

A universidade é uma instituição social que tem o compromisso de buscar novos conhecimentos e socializar os já existentes, além de formar profissionais e intervir na esfera social, buscando solucionar os problemas que a realidade impõe (ANASTASIOU, 2002). Porém, a literatura cada vez mais vem discutindo a adoção de uma postura por parte da universidade de se voltar aos ideais de mercado, tendo que produzir competitivamente e de maneira rentável. Essa postura, que para a literatura é reflexo da LDB 9394/96, é criticada por diversos autores, como Borém (1997), Búrigo (2003) e Leite *et all* (1998), pois, para eles, se a universidade abandonar seu caráter social, áreas de conhecimento consideradas pouco atrativas financeiramente – como filosofia, antropologia ou as artes – ficariam em desvantagem, contribuindo para uma piora na formação dos profissionais dessas áreas, e até uma diminuição em seu número de alunos.

Tal fato gera questionamentos cada vez maiores do real sentido do ensino das artes continuar a cargo das universidades (GONÇALVES, 1997), uma vez que não traz retornos comparáveis aos de outras áreas. Muitos países, inclusive da Europa, além do Brasil, passam por questionamentos desse gênero e, em função disso, decidi averiguar a posição dos professores entrevistados a respeito da adequação do ensino de música à universidade, pois não há sentido em discutir os saberes *para* e *do* trabalho acadêmico dos professores universitários de música se há dúvidas sobre a adequação dessa área de conhecimento ao espaço acadêmico. As respostas dos entrevistados me surpreenderam, uma vez que não houve um consenso se a música deveria ser ensinada em universidades, ou ainda qual seria a

importância ou função do ensino de música nas IES públicas, além dos entrevistados relatarem diversas dificuldades advindas dessa discussão. Para os professores entrevistados que defendem o ensino de música nas IES, a universidade, além de ser “ampla”, é um local de geração de conhecimento, através da pesquisa, e esse fato justificaria a existência de uma faculdade de música. A fala a seguir ilustra esse pensamento:

Bom, especificamente de música, eu acho que é adequado [o ensino de música na universidade]. Tem suas especificidades, claro, mas eu entendo a universidade como uma coisa extremamente ampla. A academia deve ser pensada como um lugar que produz conhecimento, que produz pesquisa nas áreas mais diversas possíveis (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 64).

Outro motivo alegado foi de que, com a saída da música do meio universitário, se perderia força política para lutar por equivalência com outras áreas de conhecimento. Essa equivalência diz respeito a diversos aspectos, como repartição de verbas entre as áreas, status do curso, representatividade política, entre outros. Esse tema, inclusive, é recorrente na educação musical, a ponto da International Society for Music Education (ISME) manter, em sua página da Internet, uma seção para defesa da música como área de conhecimento a ser ensinada e pesquisada ([www.isme.org](http://www.isme.org)). Autores que mantêm textos nessa seção defendem que o sistema educacional freqüentemente privilegia outros conhecimentos, como o lingüístico (ler e escrever) ou matemático, em detrimento de muitos outros, dentre eles o conhecimento musical (HODGES, 2007)<sup>13</sup>.

Mark (2007)<sup>14</sup> defende a necessidade de se ter pessoas especializadas para atuar na defesa do ensino de música frente aos diversos segmentos da sociedade e das instituições de ensino. Para esse autor, apesar dos próprios profissionais de música atuarem politicamente no sentido de explicar e defender a área de música, esses profissionais passam anos se preparando para se tornarem músicos ou professores de música e, portanto, seus saberes e experiência não os prepara para defender a existência do ensino sistemático de música em instituições. Diversos professores entrevistados alegaram que precisam justificar a presença da música na

---

<sup>13</sup> Retirado do site da International Society for Music Education ([www.isme.org](http://www.isme.org)) com permissão do autor e da International Society for Music Education.

<sup>14</sup> Id.

universidade perante os profissionais de outras áreas, os órgãos superiores universitários, e até mesmo a sociedade.

Eu vejo muito isso quando participo do conselho com profissionais de outras áreas. A gente tem sempre que estar defendendo isso. Nossa especificidade. É um curso inútil [o de música], é o que a gente ouve por aí. 'Para que esse curso? É um curso inútil, não é um curso de verdade. Curso de verdade é exatas, outros, artes não'. A gente sempre é tratado dessa forma. O tempo todo tem que estar batendo de frente com isso (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 63).

Louro (2004) vê essa tensão entre a área de música e outras áreas como fruto da segmentação da universidade em “feudos semânticos”. Para essa autora, a música é “um dos discursos que compõem a universidade” (id, p. 81), porém não deve ser tratada de forma isolada e separada, mas sim integrada às outras áreas, interdisciplinarmente. Essa posição foi defendida também pelos professores entrevistados por mim, havendo inclusive a posição de que “a música é uma área dentro da universidade onde nós observamos uma das maiores integrações [com outras áreas]” (Professor Francisco, caderno de transcrições II, p. 71). Essa necessidade de defender a área frente a outras instâncias universitárias é um dos fatores que exigem uma atuação política dos professores.

Desde sua origem, pode-se afirmar que a universidade pública brasileira propiciou um isolamento entre as diversas áreas, já que foi formada da simples justaposição de faculdades profissionais. Segundo Olive (2002), a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, onde foram reunidas, administrativamente, as faculdades profissionais independentes já existentes desde o período imperial. Essas faculdades seguiam o modelo das grandes escolas francesas, que se voltavam mais ao ensino do que à pesquisa, e possuíam um caráter essencialmente elitista. Essas características não se alteraram quando da criação da universidade do Rio de Janeiro: essas faculdades continuaram independentes, elitistas, mais voltadas para o ensino do que à pesquisa e conservadoras da orientação profissional de seus cursos.

Os professores entrevistados que não defendem a permanência do ensino de música nas universidades justificam seu ponto de vista baseando-se em dois argumentos. O primeiro seria uma comparação entre o modelo Americano e Europeu de ensino superior de música com o Brasileiro; o segundo seria o caráter “não-científico” da música e sua conseqüente inadequação à universidade.

Pois é, eu não tenho uma clareza quanto a isso não [se o ensino de música deve estar na universidade]. Eu vejo, por exemplo, [que] o modelo alemão não é dentro da universidade, é uma academia, e parece que eles se dão muito bem com isso. Já no Brasil a gente já tem um esquema universitário, que não é o Europeu, tem mais haver com o modelo norte-americano de universidade e, também, ao contrário do modelo alemão, a gente não tem o ensino de música formalizado nos ensinamentos básico, médio, da maneira como se tem lá. E a questão da profissionalização, da titulação, acho que aqui tem um peso e lá tem outro, então não dá para transpor modelos, como o Europeu para a gente e achar que vai dar certo (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 65).

Segundo Mannis (1997), nos EUA são desenvolvidos o ensino, a pesquisa e a produção de música em forma científica (musicologia, etnomusicologia, etc.) e artística (composição, interpretação, etc.). Há possibilidades para o pesquisador artista – Mestrado e Doutorado em Artes – e o pesquisador científico – Mestrado e Doutorado Científico (Phd). Dessa forma, o artista está integrado à comunidade universitária e o pesquisador científico à artística. Já na Europa, o ensino, a pesquisa e a produção científica são produzidos na Universidade, enquanto que o ensino artístico (formação de compositores e intérpretes em nível avançado) está a cargo das escolas, academias e conservatórios de nível superior. Conclui esse autor que, no Brasil, “os artistas estão sendo integrados às universidades como nos EUA, e devem manter uma produção científica como na Europa” (*id*, p. 101), ou seja, dois tipos diferentes de profissionais, ambos exercendo atividades distintas dentro da área de música, dividem o mesmo espaço e a mesma titulação. O relatório parcial brasileiro da pesquisa *Mundus Musicalis*<sup>15</sup> também aponta que o modelo de ensino universitário brasileiro é intermediário em relação ao americano e o europeu.

Araújo (1997) também percebe essas duas posições pretensamente antagônicas no que concerne ao papel/função da música na universidade: a que engloba aqueles que defendem uma adequação da área de música aos padrões técnico-científicos determinantes na produção acadêmica, tais como objetividade, comunicação escrita, entre outros; e aqueles que aceitam sua validade apenas para

---

<sup>15</sup> O projeto de pesquisa intitulado *Mundus Musicalis* irá estudar a equivalência entre sistemas e qualificações de instituições de ensino profissional de música de todo o mundo, visando manter e futuramente desenvolver contatos entre essas instituições e as da Europa. Esse projeto é coordenado conjuntamente pelo departamento de música da *Norwegian University of Science and Technology* (NTNU) e a *European Association of Conservatoires* (AEC). Entre os países que possuem instituições que fazem parte do projeto estão: Reino Unido, Canadá, Austrália, Coreia, Estados Unidos e Brasil, representado pela UFRGS por meio da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke, que coordena uma equipe de trabalho composta pela Dr<sup>a</sup>. Regina Antunes Teixeira dos Santos e por mim. Para mais informações sobre o projeto *Mundus Musicalis*, acessar: <[www.aecinfo.org/mundusmusicalis](http://www.aecinfo.org/mundusmusicalis)>.

algumas subáreas (educação musical, musicologia, etc.). Para os partidários do primeiro ponto de vista, essas seriam as únicas formas de se legitimar o conhecimento, gerando um intercâmbio da área de música como um todo com outras áreas, principalmente as sociais.

Porém, para aqueles que defendem o outro ponto de vista, a música – e principalmente as subáreas tidas como de “interpretação” – possui algumas características únicas, como ser “temporal”, auto-referencial, desprovida de significados concretos, etc. Desse modo, poderia haver uma maior flexibilização em relação a termos caros ao meio científico, como “conhecimento”, “pesquisa” ou “trabalho publicado”. Em outras palavras, a produção artística, mesmo sendo vista como “subjetiva” ou “não-mensurável” poderia ser considerada como produção científica, um “conhecimento gerado” (ARAÚJO, 1997, p. 148-149). O autor defende uma integração entre as duas vertentes. Para ele, muito mais do que um antagonismo, há uma continuidade entre os dois argumentos, pois a música deve ser vista nos moldes científicos, ao mesmo tempo que pode obter uma flexibilização em relação a esses moldes.

Outro ponto relevante colocado pelos professores entrevistados, e de maneira quase unânime, é que a música possui algumas especificidades que a torna diferente das outras áreas. Essas especificidades seriam a causa dos conflitos entre a área e o restante da academia, uma vez que, para os professores, as várias instâncias universitárias não as reconhecem. A primeira delas seria a ausência de obrigatoriedade do curso de graduação para atuar nas áreas “interpretativas” (instrumentista, compositor, etc.)<sup>16</sup>. Ou seja, uma vez que para atuar artisticamente não se carece de titulação ou educação formal, o sentido de se manter um curso de graduação, com seus gastos e necessidades, é facilmente posto em xeque por pessoas de fora da área. Como coloca o professor Roberto: “nós [a área de música] somos diferentes [em relação às outras áreas] (...) porque [a música] não é uma carreira que exija um curso de graduação” (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 63).

---

<sup>16</sup> O relatório parcial brasileiro do Projeto *Mundus Musicalis* aponta que há dois casos onde há necessidade de formação específica em música para atuar profissionalmente com essa área do conhecimento. O primeiro é na educação básica, onde o profissional aí inserido necessita do grau de licenciado em música. O segundo é justamente na educação superior, fruto da nova legislação de ensino vigente. Embora os critérios para admissão de profissionais variem entre cada IES, geralmente se requer que o profissional inserido nesse nível de ensino possua uma pós-graduação em música ou na subárea em que atuará na instituição para ser admitido.

Outra especificidade da área de música levantada pelos professores diz respeito à existência de aulas individuais no ensino musical, enquanto que as outras áreas trabalham com classes cheias de alunos. Isso encarece o curso e gera dificuldades como, por exemplo, no caso de um aluno reprovar, onde se teria um índice de reprovação de 100% na turma, caracterizando assim um investimento “de risco” em uma só pessoa.

Uma coisa que é extremamente comum em música, por exemplo, são aulas de instrumento. Em muitos lugares você tem aulas que são individuais. Tipo conservatório mesmo, vai lá o professor e dá sua aula de piano para o aluno ali, individualmente. Essa é uma das especificidades que você encontra, por exemplo, em música. Coisa que não acontece em medicina, engenharia, arquitetura, mesmo em artes plásticas. Tenho a impressão de que são sempre aulas coletivas (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 64).

Um terceiro ponto levantado pelos entrevistados diz respeito à necessidade do aluno, ao entrar na faculdade, já possuir conhecimentos prévios de música. Nas outras áreas, como engenharia ou medicina, só é exigido o conhecimento “comum” de escola, uma vez que o ensino de música e de artes em geral não é exigido nos exames vestibulares. Mesmo nas provas específicas de vestibular de outras áreas, geralmente são julgadas habilidades motoras, ou coordenação, e não nível de conhecimentos necessários para a profissão. Essa necessidade de conhecimentos prévios de música, entretanto, não impede que haja um desnivelamento entre os alunos de uma mesma turma.

Quando um aluno entra em uma faculdade de música, agente pressupõe que ele seja, no mínimo, alfabetizado em música. Coisa que não acontece em história, por exemplo. Se você vai fazer uma faculdade de história, você não necessariamente tem que ter alguma formação em história. Basta que você seja alfabetizado, tenha passado no vestibular, essa coisa toda. Mas em música pressupõe que você tenha um conhecimento anterior [na área]. Então essa já é uma outra especificidade que, por exemplo, o curso de música tem (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 64).

Outro aspecto inerente ao meio musical levantado pelos professores diz respeito à dificuldade de delimitar uma área de atuação, uma vez que o campo de atuação é muito amplo. Embora um médico, por exemplo, possua uma gama ampla de possibilidades de especialização, seu espaço de trabalho dentro de cada subárea médica é bem delimitado. Já dentro da música, ou dentro de cada especialidade da área de música, há uma gama grande de possibilidades de atuação. Um compositor,

por exemplo, além de compor, pode atuar como arranjador, professor de escolas específicas, intérprete, entre outros;

Como última especificidade da área, os professores levantaram diferenças entre o ensino de música – um ensino lento, trabalhoso e árduo – e a realidade contemporânea, rápida e superficial. Sendo assim, a área se torna pouco atrativa para novos profissionais, uma vez que exige um alto investimento de dinheiro, tempo e esforço, para uma compensação baixa, tanto financeira quanto em termos de reconhecimento social.

Eu acho que a gente tem, principalmente dentro da performance, tem uma estrutura de ensino que é muito ligada a épocas muito anteriores, que é a questão do mestre e aprendiz. Então para a gente conseguir desenvolver no aluno uma capacidade [musical], essa capacidade precisa passar por um olhar atento, por um espírito crítico, por uma adequação, e por um treinamento muscular. Então é muito diferente de toda a realidade do ensino hoje, do que as crianças vivenciam hoje, que é uma coisa muito mais ligada à dinâmica da internet, por exemplo, que é mais superficial, mais ampla, mais rápida, e o ensino da música, pelo menos o da prática do instrumento, não entrando especificamente na educação musical, mas essa aquisição de conhecimentos, é muita característica da música, ou seja, pros moldes atuais, ela é muito devagar, ela é muito específica (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 66).

Portanto, os dados levantados sugerem que a área de música, devido a algumas especificidades, muitas vezes entra em conflitos com o atual modelo acadêmico brasileiro. Esse modelo seria baseado nas ciências “duras” (exatas e biológicas), privilegiando essas áreas em detrimento das humanas, em geral, e das artes em particular. Segundo o relato dos entrevistados, a música seria considerada pelos pares de outras áreas como “inútil”, “cara” e “inadequada” aos padrões da universidade, exigindo dos professores uma atuação política no sentido de justificar seu ensino perante esses pares, as instâncias superiores da academia e até mesmo a sociedade. A seguir analisarei alguns aspectos dessa atuação política dos professores, bem como de sua atuação administrativa.

#### **4.2 Aspectos administrativos e políticos do trabalho acadêmico dos professores universitários**

Conforme demonstrado anteriormente, a LDB 9394/96 estabelece a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão como

componentes do trabalho acadêmico dos professores universitários, seja qual for sua área de atuação. Porém, as atividades de administração ou gestão universitária também são funções do professor universitário, embora sejam consideradas como colaborações, e não componentes de seu trabalho (BORÉM, 1997; BÚRIGO, 2003). Além desse aspecto administrativo, Masetto (2003) também considera o exercício da dimensão política no exercício da docência universitária como uma competência necessária para a atuação dos professores universitários.

Segundo o professor Roberto, os professores da sua IES possuem características diferentes que determinam seu envolvimento em cada uma das atividades acima. Enquanto alguns se envolvem mais com sala de aula, outros preferem trabalhar mais com pesquisa, ou extensão, e as atividades político-administrativas também são encaradas dessa forma. Mesmo admitindo que suas funções administrativas lhe roubam muito tempo, não permitindo que desenvolva pesquisas, por exemplo, Roberto considera importante que os professores tenham um envolvimento com aspectos administrativos, pois assim entram em contato com outras instâncias que não só o departamento de música, conhecendo todo o funcionamento da universidade. Porém, outros professores não vêem aspectos positivos em suas funções administrativas, justamente por tomarem uma grande parcela de tempo de seu trabalho. Para a professora Clélia, por exemplo, essas funções são menos importantes que as atividades de ensino e pesquisa:

A gente tem mil tarefas paralelas que não são ligadas ao ensino e nem à pesquisa, e que consomem muito mais tempo do que deveria, do que poderia e do que a gente ganha para isso (...) porque a administração ela é colocada na frente de tudo, você tem que fazer porque tem prazo, e então isso eu acho que é o mais desgastante de trabalhar numa instituição desse tipo (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 55).

Percebe-se, portanto, que os professores têm uma atuação administrativa inserida em seu trabalho na IES, e não apenas no sentido de colaboração à instituição (BÚRIGO, 2003), mas sim como componente obrigatório de suas funções. Além disso, esse trabalho administrativo, além de lhes tomar uma grande parcela de tempo de sua atuação profissional, está inserido em um ambiente extremamente burocrático, complexo e diferente de sua formação de origem. Todos esses pontos levantados se agravam caso o professor ocupe um cargo administrativo em seu departamento.

Olha, a gente percebe que não tem nenhuma formação para [atuação administrativa]. [Além disso], a gente percebe que a burocracia da universidade brasileira é assustadoramente grande, e muito mais complexa do que a gente jamais poderia imaginar. Então te demanda uma atenção muito grande, e ao mesmo tempo uma capacidade de ser fluido, de estar fazendo várias coisas ao mesmo tempo (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 34).

Portanto, tais funções administrativas exigem saberes específicos para serem desempenhadas, e estão inseridas na atuação dos professores universitários. Por conta disso, devem receber maior atenção pelas instâncias formadoras de docentes para o ensino superior, as pós-graduações, conforme estabelece a LDB 9.394/96. Outro caminho a se considerar seria inserir nas funções administrativas pessoal de fora da área de música com formação específica para administração. Porém, mesmo afirmando que lhe roubam uma parcela grande de tempo de atuação em ensino e pesquisa, e reconhecerem que não possuem formação para atuação administrativa, exigindo que aprendam na prática seus mecanismos, alguns professores reconhecem a necessidade dessas funções serem exercidas por professores do próprio departamento.

As funções administrativas são completamente diferentes da realidade de minha formação. Completamente. Acho que ninguém é preparado para um cargo desse, ninguém. A gente aprende meio no tranco. Não existe uma preparação, um curso de administração, a gente aprende no dia-a-dia. As coisas vão aparecendo, você tem que se interar de como as coisas funcionam e tocar adiante. E é importante que isso seja ocupado por um professor, que não venha uma pessoa de fora ocupar um cargo administrativo. Eu como professor conheço a realidade do departamento. Uma pessoa de fora não conhece a realidade do departamento, se eu sou professor eu dou aula, eu sei qual é a realidade de sala de aula, eu sei qual a realidade dos colegas, do currículo. E se for uma pessoa de fora, pode não saber tanto sobre isso. Agora, por um lado é complicado realmente, você não ter conhecimentos de administração e ter que pegar isso no tranco. Então realmente a gente pega sem preparação nenhuma (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 162).

No que tange aos aspectos políticos do trabalho dos professores universitários, esses perpassam praticamente todas as suas funções. Ao defenderem a área frente aos pares de outras áreas, ao dialogar com as instâncias superiores buscando subsídios para o departamento, e até mesmo na participação no corpo docente, há inserido aí uma atuação política. Além disso, diversos autores (MASETTO, 2003; CALDEIRA, 2001) defendem que dentro da prática docente há

uma atuação política. Para Masetto (2003), o professor não deixa de ser um cidadão “político”, não podendo assim ensinar de forma neutra. Além disso, esse autor defende a necessidade dos alunos discutirem com os professores universitários os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Os professores também reconhecem problemas nessa atuação política, tanto fora quanto dentro do departamento. Ao dialogar com as instâncias superiores da IES, o professor Cléber percebe um descaso com os problemas do departamento, uma demora em resolver os problemas de imediato. Segundo ele, “isso leva você a um certo desgaste, em que você tem que acabar engolindo a coisa, para você tentar ser mais diplomático” (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 32). Já a professora Luiza reconhece problemas políticos dentro do departamento de música, como corporativismo e isolamento do poder:

Eu acho que o clima na universidade é gerado por mediocridade. Não quero dizer que isso acontece em todos os momentos, mas a partir do momento em que as decisões políticas, as decisões educativas, em grande parte, estão submetidas a uma cúpula, em geral, a cúpula que está no poder, aqueles que estão dirigindo, a gente percebe claramente que as coisas giram em redor dessa cúpula. Às vezes outras pessoas se associam, e a gente tem uma coisa do corporativismo. Então, você tem mais ou menos chances de se aproximar desse espaço político (Professora Luiza, caderno de transcrições II, p. 39).

Portanto, o trabalho acadêmico dos professores universitários possui uma dimensão política, não apenas no exercício da docência, como aponta Masetto (2003), mas também em outras esferas, como: entre os pares da área; entre os pares de outras áreas; frente às instâncias superiores da academia; e frente à sociedade. Porém, essa atuação política advém da responsabilidade social da profissão docente universitária e, ao contrário dos aspectos administrativos que também fazem parte do trabalho dos professores, não necessita de saberes específicos. Mesmo assim, assim como os aspectos administrativos, o lado político da atuação dos professores universitários de música também deve receber maior atenção das instâncias formadoras, uma vez que é parte de sua atuação.

### 4.3 Ensino

A prática docente de determinado grupo de professores envolve necessariamente alguns aspectos da área da educação – tais como planejamento de disciplina, estratégias de ensino, delimitação de objetivos, sistemas de avaliação, entre outros – em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento (CUNHA, 2000; TARDIF, 2002; MASETTO, 2003; ISAIA, 2003; AMARAL, 2004; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; GONÇALVES PINTO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; PINTO e BARBOSA, 2004). No caso dos professores universitários de FTM não é diferente. Para que se considere o ensino universitário como uma profissão, deve-se considerar que há saberes inerentes a essa atividade, com especificidades que variam de acordo com a área de conhecimento trabalhada, no caso, música, porém com um núcleo comum.

Os saberes relativos a esses aspectos são os pedagógicos e curriculares. Desconsiderar esses saberes é aceitar que quem possui conhecimento sobre determinado assunto, automaticamente é capaz de ensiná-lo (MASETTO, 2003), conforme demonstrado anteriormente. Porém, a posição adotada nessa pesquisa é a de que a docência universitária possui uma responsabilidade social enquanto formadora de futuros profissionais para o mercado de trabalho e, portanto, exige que se reflita sobre as reais necessidades para se formar um docente de nível superior.

Conforme explicado anteriormente, o referencial teórico adotado nessa pesquisa é o trabalho de Tardif (2002), onde os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar, e os saberes pedagógicos seriam as perspectivas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa em geral. Sendo assim, nesse item serão abordados aspectos que emergiram da fala dos professores no que concerne a esses saberes, como seleção e organização de conteúdo, avaliação de alunos, prática docente em sala de aula, bem como elementos além da docência, mas que fazem parte do trabalho acadêmico dos professores.

#### 4.3.1 Planejamento e desenvolvimento de disciplina

A maior parte dos entrevistados define o conteúdo de sua disciplina a partir da Ementa da IES. Cabe ressaltar que a maioria das instituições dos professores

participantes reformulou suas ementas, muitas vezes contando com a colaboração do próprio professor na definição de seu conteúdo. Portanto, mesmo seguindo um documento da IES, são os professores que definem o conteúdo programático de sua disciplina, como afirma a professora Clélia: “Eu crio [o conteúdo a partir da ementa], ainda mais que a gente fez, com essa reforma curricular agora, a ementa foi feita por nós mesmos” (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 91).

Para alguns professores, entretanto, mesmo tendo a ementa como base, suas vivências pessoais em relação ao assunto trabalhado influenciam suas escolhas de conteúdo e planejamento. Esse raciocínio revela a posição de destaque dada ao professor em detrimento ao aluno, ou seja, o professor, ao invés de focar a disciplina nas necessidades de formação do aluno – o que é importante ele aprender para se tornar um profissional, suas necessidades e deficiências, entre outros – baseia seu planejamento nas experiências vividas por ele próprio. A fala da professora Luiza, a seguir, ilustra essa questão:

Para dar aula, o que eu faço, é que eu antecipo, muitas vezes inconsciente. E é por isso também que eu levo muito tempo para pensar o que é que eu vou fazer. E às vezes não dá tempo (...) Então, por exemplo, se eu quero falar com você sobre análise contemporânea. Então assim: o que eu estou vivendo em termos de análise contemporânea? O que é importante para mim? (...) quais são os conceitos que eu estou vivendo como professora, compositora, que eu acho que de alguma forma deveriam estar presentes dentro do meu ensino? Então, primeiro eu vou localizar a experiência, vou localizar esses conceitos e então, a partir disso, eu vou começar a procurar as partituras, os CDs (Professora Luiza, caderno de transcrições II, p. 105, 106).

Outro aspecto relativo ao conteúdo das disciplinas de FTM é uma divergência apresentada nas respostas dos entrevistados quanto à natureza desse conteúdo. Para alguns professores, as disciplinas de FTM são teórico-práticas, enquanto que para outros seriam apenas teóricas. As disciplinas de FTM são classificadas como “teóricas” em oposição às disciplinas “práticas”, identificadas como as de instrumento musical, que não abarcaria conteúdo de teoria da música como definido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música (1999). Louro (2004) também reconhece essa divisão entre disciplinas teóricas (harmonia, contraponto, história da música) e práticas (instrumento), reconhecendo que os professores de instrumento também ministram “disciplinas teóricas da música” (id, p. 108).

Outro aspecto que parece diferenciar a natureza do conteúdo é a existência ou não de atividades motoras em sala de aula. As disciplinas de instrumento seriam práticas por exigirem uma “prática”, um manuseio do instrumento. As disciplinas teórico-práticas seriam aquelas que exigem um conhecimento teórico sobre o assunto, além de uma habilidade, como reconhecimento de acordes em aulas de percepção, por exemplo. Pode-se ainda concluir que a natureza do conteúdo – teórico ou prático – é classificada em função da estratégia de ensino adotada em aula, como aulas expositivas ou exercícios práticos. O conteúdo teórico seria associado a aulas expositivas, enquanto que o prático exigiria dinâmicas de aula diferenciadas, com participação ativa do aluno. Ou seja, as disciplinas de FTM seriam consideradas teórico-práticas porque as dinâmicas das aulas transitam entre um lado essencialmente teórico, de aulas expositivas, conteúdo a ser assimilado, leitura, entre outros, e um lado prático de exercícios, experimentação, lidar diretamente com música, como no exemplo da aula de percepção.

Ela tem um caráter interessante, porque ela é uma disciplina teórico-prática. Ela fica no meio termo [entre] aquela disciplina que eles tem que são exclusivamente teóricas e a disciplinas práticas, no caso instrumentos, ou conjuntos de câmara (Professor Francisco, caderno de transcrições II, p. 120, 121).

Essa dicotomia entre teoria e prática se reflete nas estratégias adotadas pelos professores, independente de como enxergam o conteúdo de sua disciplina – teórica ou prática. A maioria dos entrevistados subdivide suas aulas em momentos de exposição de teoria, seguidos de exercícios para fixação do conteúdo. Como explica o professor Cléber: “Eu procuro fazer a parte teórica antes, de qual é o assunto, de como proceder, e a parte prática mesmo [depois], que é aplicação de exercícios mesmo (...) Mas é sempre, geralmente, subdividido assim. Tem a parte teórica, e depois a prática” (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 90).

Em relação à organização do conteúdo, a maioria dos professores divide o conteúdo do semestre em dois blocos, geralmente visando deixar a mesma distância de tempo entre as avaliações de fim e de meio de semestre. Uma variação dessa forma de organização é espaçar as avaliações não em função de tempo, mas sim em função do conteúdo, ou seja, a partir de certo ponto do conteúdo da disciplina – geralmente a metade – ocorre uma avaliação, não importando o momento do

semestre letivo em que se esteja. Ambos os modelos de organização trabalham a partir de um plano de ensino “fechado”.

Para Abreu e Masetto (1980), esse termo remete àquele plano que não comporta mudanças advindas da reflexão sobre a prática cotidiana de sala de aula. O plano de todo o curso é seguido literalmente, em seu conteúdo, forma, tempo e em todos os aspectos planejados previamente, independente da resposta da turma em relação a esse planejamento. Conforme exposto anteriormente, esses autores defendem um plano “aberto”, ou seja, que leve em conta o feedback dado pelos alunos, além de sofrer mudanças e adaptações no decorrer da disciplina frutos de reflexões por parte do professor. Essa visão de um planejamento mais “aberto” é compartilhada pelo professor Gabriel:

A princípio, eu achava que o programa tinha que ser assim: o que faz no primeiro ano, tem que fazer isso, no segundo ano, tem que fazer aquilo. E hoje eu não acho mais assim, não consigo mais fazer assim (...) hoje o negócio fica mais solto mesmo. Quer dizer, não pode confundir que você está com uma displicência, alguma coisa assim, não é isso. É que o tempo também que você vai ficar em cada coisa, ou ritmo, também depende muito das classes (...) mas tem sido interessante ouvir mais os alunos, deixar as coisas num tempo mais [flexível], interagir com eles de outra maneira (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 103, 104).

Para o professor Gabriel, o conteúdo da disciplina é definido pela ementa até o momento em que os alunos não manifestem um desejo de aprender algo que não está contemplado no planejamento. Ou seja, para ele, é importante adaptar o conteúdo da disciplina de acordo com o que os alunos manifestam desejo de aprender, levando em consideração os assuntos que eles julgam serem relevantes de ser tratados em sala de aula.

Tenho tentado ver o que está interessando à galera, assim, sabe, quando o olhinho do cara brilha ali, dane-se a ementa. Se o olho do cara brilhou é ali que vai. E se tem dois ou três que puxaram um assunto, ou aconteceu, por exemplo, eles gravam disco, então coisa de escola, ou [algo assim], entendeu? Ah, finjo que não tem ementa. Mas não é uma zona (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 104).

Os outros professores apresentaram diferentes opiniões sobre o que representaria adaptar algum aspecto do plano de disciplina (seleção e organização do conteúdo, estratégia de ensino, entre outros) em função dos alunos, deixando o plano de disciplina “aberto”. Suas respostas podem ser separadas em três grupos:

1) aqueles professores que entendem que adaptar o planejamento de disciplina em função dos alunos é usar o que eles sabem, gostam ou conhecem nas aulas, para facilitar o aprendizado dos conceitos trabalhados. Dessa forma, os professores modificam a estratégia da aula, utilizando-se de um repertório ou gênero musical já familiar aos alunos para facilitar o aprendizado do conteúdo definido no objetivo do plano de unidade.

Por exemplo, entramos em música eletrônica agora, e tem muita gente da música popular, isso é muito comum aqui. Obviamente eu tenho que preparar uma aula voltada para a música popular, pro rock, pro techno, eu tenho que puxar para isso de alguma forma. Quando eu falo de música brasileira, eu tenho que puxar mais pra música popular entendeu? (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p.108).

2) Aqueles professores que entendem que levar em conta o perfil dos alunos no planejamento é observar e mostrar ou ensinar para eles o que eles não sabem, gostam ou conhecem, para expandir seus horizontes. É uma postura quase inversa à anterior, pois aqui o interesse está no repertório ou gênero desconhecido dos alunos. Porém, não é a estratégia de aula que é modificada, e sim o próprio conteúdo, ou seja, aquele repertório já familiar dos estudantes será menosprezado em sala de aula, para que tenham contato com novas músicas.

Tinha um grupo, por exemplo, que era um pessoal que trabalhava muito com choro. Eu achei legal fazer algumas coisas de choro com eles, mas eu não ia ficar mostrando, trabalhando com eles coisas que eles já conhecem, eu achava meio desnecessário eu ficar reforçando já uma série de conceitos que comigo ou sem mim eles iriam atrás de qualquer jeito. Então eu sempre procuro trazer alguma coisa que eu vejo que para aquele público é novidade (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 109).

3) Aqueles professores que consideram que levar em conta o perfil dos alunos é ir mais “rápido ou devagar” com a matéria em função do ritmo de aprendizado da turma, ou seja, mudar a quantidade de conteúdo estipulado no plano de unidade em função do ritmo de aprendizagem da turma. Essa mudança atinge outros dois pontos do plano de unidade, a saber, a estratégia adotada e os objetivos propostos.

Às vezes esse planejamento vai um pouco rápido demais. Então você percebe [que] tem que dar um freio com o conteúdo da disciplina para que eles tenham um aproveitamento melhor. Outras vezes, você percebe que a coisa está indo um pouco devagar. Depende muito de caso para caso (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p.108).

Uma exceção a esses três grupos, a professora Adriana foi a única entrevistada que adapta a técnica de avaliação de acordo com os alunos. Segundo ela, o plano de ensino da IES, no que tange à avaliação, é primeiramente submetido aos alunos. Esses optam por determinada forma de avaliação, e só após essa escolha é submetida ao colegiado. Nesse caso, a forma de avaliação é a única variável onde há a colaboração dos alunos.

No que tange à avaliação de alunos, os professores não foram específicos sobre seus critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, se concentrando em explicar apenas as técnicas de avaliação que utilizam. Segundo os dados obtidos nas entrevistas, os professores apresentam uma preferência por provas escritas, geralmente duas, sendo uma ao meio e outra ao fim da disciplina. Porém, também são utilizadas outras técnicas de avaliação, como trabalhos em sala, provas orais e listas de exercícios.

A professora Luiza, por exemplo, afirma aplicar uma prova e um trabalho escritos, dando mais importância ao trabalho. Para ela, o foco principal de sua disciplina não é a memorização de conteúdos por parte dos alunos, e sim que eles aprendam a “pensar” e a fazer “vãos mais altos”. Para ela, suas avaliações privilegiam aqueles alunos que conseguem fazer “relações subjetivas”, ou seja, desenvolve raciocínio, capacidade de traçar relações e conexões com outras disciplinas ou assuntos, ao invés de apenas relatar descritivamente o conteúdo ministrado em sala de aula na avaliação. Esses critérios de avaliação também são cada vez mais valorizados pelos profissionais da educação (ABREU e MASETTO, 1980; CUNHA, 2000; DEMO, 2004; MASETTO, 2003).

A questão subjetiva para mim é muito importante. O feedback dos alunos, como é que eles recebem aquilo que você está dando, se eles conseguem pensar, se eles não conseguem pensar, se eles conseguem ir além do básico, e básico que eu digo é essa parte descritiva (...) e o meu critério é esse: eu tendo a avaliar melhor os alunos que me dão outro tipo de informações, como a questão estética, contextualização às vezes também é importante. Aqueles que dão sentido ao que estão fazendo, não fica só no: a frase está dividida em dois períodos, cadência tal (Professora Luiza, caderno de transcrições II, p. 118).

Outro aspecto relatado foi a concepção de avaliação, prova e conceitos avaliativos (notas) feita pelo professor Gabriel. Embora reconheça como “importantíssimo” avaliar os alunos e que eles se sintam avaliados, Gabriel não concorda com a realização de provas escritas coletivas realizadas em um único

momento. Segundo ele, o lado de “terror” que esse tipo de avaliação exerce sobre os alunos, obrigando-os a passarem a semana se preparando para aquele exame, deixando-os tensos e desconfortáveis com a avaliação, não é interessante. Além disso, se realizasse provas escritas coletivas, os alunos não poderiam tocar o que escrevem, o que vai contra seus princípios.

Eu faço avaliação. Eu não dou prova. São coisas diferentes. O aluno não pode, em nenhum minuto, não se sentir avaliado. Ele tem que ser avaliado, saber como é que está, como está indo [na aprendizagem], se está legal, onde que está. E isso não tem que ser necessariamente uma prova. (...) Não tem como todo mundo sentar no piano [em uma prova coletiva]. Então, se eu tivesse fazendo isso eu estaria derrubando tudo o que eu falo. Jamais escreva um acorde sem tocar. Daí eu vou dar prova pro cara fazer sem tocar? (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 117).

Outro aspecto negativo da prova escrita para o professor é a impossibilidade dessa avaliar a evolução dos alunos ao longo da disciplina, aspecto importante para ele. Para avaliar uma evolução, o processo de avaliação deve ser contínuo (ABREU E MASETTO, 1980), ou seja, deve ocorrer ao longo de todo o curso, e não apenas em momentos específicos. Gabriel, para atingir esse objetivo, utiliza como técnicas de avaliação: listas de exercícios, trabalhos individuais e anotações sobre a participação de cada aluno ao longo do curso. Esse aspecto de evolução dos alunos também o preocupa no momento de aplicar um conceito avaliativo (uma nota) para cada um. Gabriel não aceita que os alunos se comparem entre si, mas sim que se comparem com eles mesmos no início da disciplina.

Isso aí é outro problema, essa coisa de nota. Porque os professores, colegas meus, não entendem, eu não entendo, e os alunos também não. Mas eu trabalho com um negócio assim, e que não dá certo, quer ver? Nós dois somos colegas [de sala de aula], claro, você tem uma história de vida, eu tenho outra, [ou seja] a tua nota é tua, ela não é em relação à minha. E isso aí é difícil [de entender] (...) é que a gente tem esse negócio pré-concebido [de que] os alunos tem que ser iguais no fim [da disciplina]. Então as notas têm que ser todas equiparadas. O teu trabalho tem que ser em relação ao meu, e o meu em relação ao teu. Eu tento trabalhar com outra lógica. Não, tua nota é tua, não tem como comparar com alguém, só se a gente tivesse um curso super homogêneo (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 117).

Um último ponto a ser destacado sobre avaliação de alunos é a concepção que alguns professores têm sobre a avaliação como motivação, como revela a fala da professora Clélia: “eu estimulo muito os alunos para criarem grupos, para criarem seus exercícios, e isso é avaliado. A melhor forma de estimular é marcar uma

avaliação, porque daí eles fazem” (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 91). Essa estratégia de motivação modifica o objetivo original da avaliação, que é apontar, tanto para o professor quanto para o aluno, se a aprendizagem está ocorrendo ou não, e se os objetivos propostos no início da disciplina estão sendo atingidos (ABREU e MASETTO, 1980).

A professora Denise identifica problemas nessa forma de motivação pela avaliação. Para ela, essa medida exige que os alunos sejam avaliados ao longo do curso, para os manter sempre motivados e, dessa forma, não haveria mais nenhum aspecto a ser avaliado quando da avaliação final. Em outras palavras, a professora mantém uma visão de avaliação como um único momento – ao final do curso – e não como um processo contínuo e recorrente ao longo da disciplina. Essa postura é oposta à adotada pelo professor Gabriel, por exemplo, que visa avaliar seus alunos num processo contínuo.

Porque quando é em grupo ou sozinho [a avaliação, eles dizem]: depois eu faço [o trabalho], depois eu te trago. Às vezes até trazem, mas é mais difícil. A menos que valha ponto. Mas se começar tudo a valer ponto, quando chegar na prova, não tem mais o que avaliar. Porque tudo que é ponto já saiu na aula (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 92).

#### 4.3.2 Aulas coletivas

Os professores comparam as aulas individuais com as aulas em turma, relatando que a segunda traz dificuldades e desafios que a primeira não possui. O modelo de aulas individuais de instrumento advindo dos conservatórios parece ainda prevalecer como parâmetro ideal nas falas dos professores, mesmo que esse modelo, conforme exposto no capítulo anterior, gere tensões entre a música e o restante da academia.

Porque uma turma de história da música com que eu trabalho, por exemplo, é uma turma, é difícil a gente identificar, como na aula de instrumento, que é muito mais fácil, tu identificares o que cada pessoa quer, ou o que cada um se motiva, ou o que cada um vai conseguir fazer melhor (...) [aula em turma] é um desafio sempre (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 22).

Eu acho que aula individual sempre rende mais. Quer dizer, também depende do aluno. Acho que tudo depende do aluno. Eu acho que assim: algumas turmas rendem bem, quando tem alguns [poucos alunos]. Aumenta um pouquinho [a turma], entram outros alunos, atrapalham a turma. Eu acho que com todo mundo é assim (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 176).

Os professores manifestam preferência por aulas individuais porque julgam ser mais “produtivo” dar aula para apenas um aluno do que para uma turma. Porém, um aspecto que emerge de suas falas é uma maior dificuldade de lidar com gestão de classe – estratégias de ensino, motivação, disciplina, entre outros – em relação às aulas individuais. Para alguns professores, entretanto, a gestão de classe não é afetada pelo número de alunos em sala, e sim pelo aspecto prático ou teórico do conteúdo da disciplina. É o caso do professor Roberto, por exemplo:

A diferença maior é que eu dava uma aula de instrumento, prática, e [agora eu dou] uma aula teórica (...) Eu dei aula de baixo contínuo, para uma turma coletiva, então tem diferença entre uma aula prática e uma aula teórica. Mas quanto a ser individual ou coletiva, não vi diferenças (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 172).

Um dos principais aspectos negativos relatados em se lidar com gestão de classe e de conteúdo em aulas teóricas é trabalhar com alunos que possuem ritmos de aprendizagem e conhecimento prévio da matéria diferentes. Nesse ponto, portanto, os professores estão manifestando necessidade de saberes oriundos da formação educacional, pedagógica. A docência, entendida como profissão (e não como semiprofissão), abarca uma série de saberes e competências próprias, incluído aí a capacidade de se lidar com gestão de classe e de conteúdo. Essa capacidade de se lidar com grupos de alunos é vista como uma “arte” pela professora Clélia, aliando-se aqui um aspecto do modelo conservatorial, o dom (FREIRE, 1992), a uma habilidade educacional. Esse fato revela a falta de formação pedagógica do docente – e dos saberes que dizem respeito à essa formação – que atrela ao “acaso” ou à “sorte” o sucesso da ação pedagógica.

A questão das idéias, das dinâmicas, como você ter que lidar com pessoas diferentes, que tem ritmos de aprendizado diferentes, te coloca algumas questões, na prática, de como resolver e como fazer que seja interessante pros dois, para aquele [aluno] que sabe bastante, e para aquele que não está sabendo nada, manter esse interesse de pessoas que estão em níveis tão diferentes. É uma arte também. Muitas vezes eu consigo, vou embora feliz, muitas vezes eu me frustro, porque não dá certo: um dormiu, o outro não entendeu. Tudo tem uma química, depende do seu dia, depende, lógico, sempre da sua experiência, mas não é só isso, tem uma questão do acaso e do momento que é determinante também (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 174).

Os professores creditam o desnível entre alunos dentro da turma ao fato de, em algumas IES, não haver a prova específica de música no vestibular, pois, dessa forma, contribui-se para que haja na mesma sala alunos com conhecimentos avançados da disciplina e iniciantes. Esse desnivelamento, para a maioria dos entrevistados, é visto como um fator negativo para a aprendizagem. Apenas um docente afirmou que acha interessante que haja pessoas com diferentes graus de adiantamento na mesma turma, para que os mais avançados estimulem os mais iniciantes.

Além disso, a professora Clélia reconhece alguns aspectos positivos em aulas coletivas sendo, porém, esses aspectos estritamente musicais. Para ela, a oportunidade de haver mais de um aluno em sala de aula proporciona um fazer musical mais elaborado e interessante:

Eu acho que a aula coletiva, para o que é o trabalho, é muito mais interessante. Porque a gente depende do grupo, você pode montar coisas, a 4 vozes, pode criar alguma coisa rítmica interessante com 2, 3 pessoas, e que sozinho é sempre mais chato, o repertório fica mais restrito pra solista (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 174).

Porém, alguns professores levantaram outros aspectos positivos de se trabalhar com aulas em grupo, como o professor Gabriel, que relata a possibilidade de, em turmas, os alunos aprenderem com os próprios colegas. A mudança de perspectiva do professor, de transmissor de conteúdos a facilitador da aprendizagem de seus alunos (ABREU e MASETTO, 1980; FERNANDES, 1988; MASETTO, 2003), é um dos fatores que possibilita aos próprios aprendizes gerarem seu aprendizado a partir de si mesmos ou de colegas. Para autores da educação (ABREU e MASETTO, 1980; CUNHA, 2000; DEMO, 2004; MASETTO, 2003), esse tipo de aprendizagem seria mais eficaz, em relação à simples memorização de conteúdo.

Se você deixar ele falar [aluno], ele vai contagiar a classe inteira, e vai dar a melhor aula. Não é aula que ele vai dar, mas vai rolar oportunidade de aprendizado. Que às vezes não é por aula que, às vezes o cara nunca mais vai esquecer aquilo, ou vai ser um momento legal, emocionante pra todo mundo (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 137).

Outro aspecto levantado é o fato das turmas serem compostas de alunos do bacharelado e da licenciatura. Segundo os professores, o fato de haver alunos de dois cursos diferentes traz implicações e desvantagens na gestão de conteúdo, no sentido de que o mesmo conteúdo é assimilado e trabalhado de formas diferentes

por um bacharel ou um licenciando. Essa questão perpassa pelo conflito entre pares do bacharelado e licenciatura exposto anteriormente, onde os bacharéis são vistos como os que “tocam, mas não pensam” e os licenciados como os que “pensam, mas não tocam” (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 41, 42). Normalmente, os currículos de graduação mantêm um núcleo musical comum, encarado como “básico” pelos professores, para os dois cursos, o que possibilita que haja turmas com alunos de ambos os cursos. O que é modificado é o enfoque, grau de aprofundamento e horas-aula com que esse conteúdo é trabalhado para cada modalidade.

Eu tenho uma turma que é só bacharelado, [portanto] obviamente eu posso direcionar a aula pro bacharelado. Aula mais de interpretação, por exemplo. Mas uma turma mista, não tem como. Eu posso falar mais básico e interessa pros dois (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 172).

Por outro lado, para alguns entrevistados, a convivência com visões diferentes do mesmo conteúdo seria extremamente rica para o aprendizado dos alunos:

Eu acho que tem que misturar mesmo [bacharelados com licenciandos], é bacana, experiências diferentes, as práticas musicais são diferentes, a rotina diária é diferente, de onde eles vêm, pra onde eles vão. Acho que é muito bom o pessoal do bacharelado na aula, porque eles conhecem o repertório, e tocam, e eles batalham com aquilo de outra maneira. Não é que você só vai ver, você tem que batalhar pra conseguir tocar e tal. E por outro lado é muito importante o pessoal da licenciatura estar junto com o pessoal do bacharelado, porque dá aquela, não sei o que vão dizer os alunos, mas eu acho que eles [os bacharelados] perdem muito das relações humanas, ver o mundo assim, em cima do instrumento, que você tem que ficar lá [estudando] e não vê mais nada. Então pelo menos isso eles tinham [que fazer]. A meu ver, [ao não misturar as turmas], se perde um pouco do curso universitário (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 28).

Portanto, os professores universitários de FTM trabalham com dinâmicas de turma complexas. Essa particularidade aproxima a docência em nível superior de outros níveis, particularmente no que tange aos saberes necessários para desempenhar essa docência. Sendo assim, para lidar com tal dinâmica e desempenhar sua função docente, o trabalho docente dos professores universitários entrevistados exige não só saberes disciplinares e experienciais, como também os curriculares e da formação profissional.

### 4.3.3 Dificuldades no exercício da docência nas IES

Os professores narraram algumas dificuldades que enfrentam na docência diária nas IES. Os principais pontos levantados foram: inadequação do espaço físico (salas pequenas, pouco arejadas, sem tratamento acústico), falta de recursos materiais (data show, projetor, softwares de música, computadores), falta de bibliografia disponível na biblioteca e baixa remuneração. Para o professor Cléber, todos esses problemas têm a mesma origem: a falta de verbas das IES públicas Brasileiras.

Eu acho que tudo mais ou menos passa por aí [pela falta de verbas para as IES públicas]. Por exemplo, se você tem uma deficiência de bibliografia, que atrapalha sua disciplina, que você está planejando ou ministrando em determinado tempo, ela passa pela falta de verba da universidade, que não tem dinheiro para comprar determinado livro (Professor Cléber, caderno de transcrições II, p. 73).

A falta de verbas gera dificuldades de ordem prática, como necessidade dos professores produzirem seu próprio material didático. Esses materiais são, em sua maioria, textos, excertos de partituras e exercícios e resumos das aulas agrupados em apostilas ou deixados para os alunos xerocarem. Além da falta de verbas, os professores também apontam a escassa literatura em língua portuguesa disponível como outro motivo dessa necessidade.

Eu faço uma apostila, e coloco todo o material que vai ser usado em aula, não só texto, mas também partitura. Então, se vai ouvir uma canção de trovador, eu coloco a partitura quando tem, e o texto, na língua original e traduzido. Então o aluno tem um resumo de toda a aula aqui [na apostila]. E junto com isso eu gravo um CD. Para cada disciplina, eles me trazem e eu gravo pra eles. Então é um resumo de tudo o que vai ser dado no semestre, e as partituras também estão na apostila, e parte da avaliação está no CD também (Professor Roberto, caderno de transcrições II, p. 98).

É difícil, porque aqui na faculdade a gente não tem uma bibliografia muito grande, e se for trabalhar com livro específico (...) Em português também é pouca coisa, não é a maioria que consegue entender inglês. Esse [livro que adoto] do professor de São Paulo é o único, mais uns três ou quatro, que tem na biblioteca. Até por isso que eu fiz questão de manter [o trabalho] com ele. Por que eu já tinha, e aí quando eu cheguei, eu vi na biblioteca e falei: que bom! Compraram o livro, não sei de onde tiraram [dinheiro], conseguiram comprar, que bom. E aí aproveitei. Muitos [alunos] pegam o livro, e vão atrás mesmo (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 103).

Porém, para alguns professores, como Clélia e Adriana, há um outro aspecto envolvido: a universidade não compreende necessidades especiais que a música

possui em relação a outras áreas<sup>17</sup>. Como exemplo, Clélia cita o problema de isolamento acústico das salas de aula:

A universidade não enxerga direito a dimensão desse tipo de atividade [musical] dentro da [academia], e então as coisas não são muito adequadas. A gente não tem um prédio adequado para a questão do som, você tem as paredes de divisória, então você toca seu trombone aqui, o outro toca bateria ali, ninguém mais dá aula de nada. Então esse tipo de coisa é chato, cansa no dia-a-dia. Você dá aula de percepção, às vezes você está dando um teste, e as pessoas não conseguem ouvir nada porque tem 4 ou 5 coisas acontecendo simultaneamente. É um desgaste. E isso tem haver com a mentalidade da universidade em relação ao curso (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p. 74).

Chauí (2001) aponta que toda a área de humanidades sofre uma perda de sentido dentro e fora da universidade, sendo cada vez mais considerada “inessencial”. Essa inessencialidade das Humanas, segundo a autora, foi produzida em três etapas. Na primeira, ocorrida entre os anos 1964 – 1974, as humanas foram consideradas um “perigo subversivo” para o projeto de “integrar a nação” à modernidade capitalista. Na segunda etapa, de meados de 1974 à 1985, o projeto universitário implantado pela ditadura fez encolher o campo de atuação dos formados em áreas de humanas; reduziu verbas e recursos das universidades públicas, mantendo fixo o quadro de docentes e aumentando o número de alunos – que, por sua vez, gerou uma piora sensível da docência universitária, fruto da massificação do ensino – e levou as escolas de segundo grau e os vestibulares a descuidar da formação e da informação humanísticas, fazendo com que os estudantes que optassem pela área de humanas o fizessem em segunda, terceira ou quarta opção.

Por fim, na última etapa, que se iniciou em 1985 e perdura até os dias de hoje, as áreas de humanidades foram declaradas inessenciais pelos pesquisadores que saíram da universidade pública para realizar suas pesquisas em centros privados, sob a alegação de que os centros de humanas universitários são improdutivos, corporativistas, rotineiros e irrelevantes. Nesse período, também, outros dois fatores contribuíram para a perda de sentido das humanidades: a “acumulação flexível do capital” (ou “desregulação econômica”) e a adoção da ideologia neoliberal. (id, p. 160-165).

---

<sup>17</sup> Essas necessidades especiais ou especificidades da área da música em relação às outras áreas de conhecimento, bem como sua adequação ao meio universitário, foram mais bem detalhadas anteriormente.

Outra dificuldade relatada pelos professores em sua prática docente é a falta de motivação dos alunos, dentro e fora de sala de aula. Quando os entrevistados afirmam haver uma falta de motivação dentro de sala de aula, estão se referindo a fatos como indisciplina, exercícios e trabalhos que não são feitos, descaso com o conteúdo da disciplina, entre outros. Fora de sala de aula, os professores lidam com evasão de alunos do curso. Esse problema é descrito pelos entrevistados como muito “sério” e “recorrente”.

Ruiz (2003) realizou uma revisão de literatura sobre motivação para aprender de estudantes universitários, baseando-se no modelo de Pintrich (1991, 1994, 1995 *apud* RUIZ, 2003). Esse modelo incorpora quatro componentes principais que se inter-relacionam e são apresentados de forma linear, a partir da influência do primeiro para os demais: i) o contexto sócio-cultural do estudante (atitudes, crenças e comportamentos que os alunos trazem para a faculdade, baseados em experiências anteriores); ii) os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula (tipos de tarefas dadas, comportamento do professor e os métodos instrucionais utilizados); iii) os fatores internos ao aluno (sentimentos, percepções, necessidades e metas, vistos como preponderantes para o comportamento motivado e o desempenho acadêmico); e o comportamento motivado em si (comportamentos reais observáveis).

Ruiz (2003) também cita autores que revisaram pesquisas anteriores sobre fontes de interesse e “aborrecimento” ou “chateação” em ambientes educacionais e suas relações com as emoções. Uma das pesquisas citadas pela autora aponta duas conclusões: i) embora os professores sejam vistos como os responsáveis pela motivação dos alunos, são os sentimentos de competência e autodeterminação dos estudantes que estão mais fortemente relacionados com a motivação para aprender; ii) apesar disso, quando utilizadas estratégias de obtenção da atenção do aluno baseadas em elementos de surpresa e novidade, reduzindo assim a previsibilidade da matéria, os alunos se tornam mais motivados e interessados para aprender. Um elemento importante para que essas estratégias sejam realizadas é criatividade do professor, ou seja, sua capacidade de gerar surpresa, novidade, curiosidade e suspense.

Pelas conclusões expostas acima, percebe-se que a motivação dos alunos universitários para aprender depende dos próprios estudantes, inclusive não só em termos de atitudes, mas também de emoções. Porém, essa motivação também

depende dos professores, no sentido de que sejam capazes de utilizar estratégias “mais apropriadas para modelar e regular a aprendizagem e a motivação de estudantes universitários, levando-se em conta suas características próprias, enquanto grupo” (RUIZ, 2003, p. 21). Porém, a autora e diversos outros autores (ABREU e MASETTO, 1980; CUNHA, 2000; DEMO, 2004; MASETTO, 2003) afirmam que muitas IES ainda se utilizam, preponderantemente, de modelos de ensino e aprendizagem convencionais, em especial os métodos mais diretivos, como a aula expositiva.

Esse aspecto “motivacional” do trabalho docente parece preocupar os professores entrevistados. Em suas falas, muitos citam o quanto é difícil e desgastante dar aula para “quem não quer”, ou “não está interessado”. Por conta disso, muitos desaprovam ter de ministrar aulas de música para alunos de outros cursos, como teatro ou dança, ou mesmo de dentro da música, mas de outras subáreas. Como exemplo cito o professor Francisco, que manifesta preferência por alunos do bacharelado em piano em suas aulas do instrumento, em detrimento de alunos da licenciatura ou de outros instrumentos:

Todos os concursos que eu fiz eu preferi ficar com Teoria e Percepção Musical, porquê? Porque eu podia atuar nessa área, quer dizer trabalhar em grupo, porque eu gosto dessas atividades que são em grupo, e poderia também, vamos dizer assim, entre aspas, eleger quais os alunos de piano que eu daria aula (Professor Francisco, caderno de transcrições II, p. 57).

Finalizando, pode-se perceber, dentre outras coisas, que o ensino universitário apresenta dificuldades e características comuns a qualquer atividade docente em qualquer nível de ensino. Porém o trabalho acadêmico do professor universitário não se restringe apenas às atividades de ensino e administração, conforme já demonstrado anteriormente, e inclui também a pesquisa e extensão. Sendo assim, passarei a analisar essas duas atividades no item seguinte.

#### **4.4 Pesquisa e extensão**

Os professores entrevistados reconhecem a importância das atividades de pesquisa e extensão, além do ensino e da administração universitária, sem deixar de levantar, contudo, alguns problemas oriundos desse acúmulo de tarefas. O primeiro ponto levantado é o da falta de tempo para desempenhar as quatro funções: ensino,

pesquisa, extensão e administração. A saída encontrada pelos docentes é privilegiar algumas dessas atividades de acordo com a demanda do momento, ou seja, se ocupam cargos administrativos, privilegiam essa atividade em detrimento da pesquisa, e assim por diante. Nesse rodízio de funções, as atividades de ensino e administração são as menos marginalizadas, quando comparadas com pesquisa e extensão. Essa última – extensão – inclusive é a que recebe menos atenção por parte dos docentes.

No que tange à pesquisa, os professores entrevistados apresentaram diferentes concepções do que seria essa atividade e qual o seu propósito. A pesquisa tem por objetivo gerar novos conhecimentos (ANASTASIOU, 2002), que devem ser ensinados através do ensino e difundidos na comunidade pela extensão (VELLOSO, 1997). Além dessa visão, os professores apresentam mais cinco visões do que seria pesquisa: 1) uma oportunidade para se revelar o que acontece na prática (musical ou docente), identificar os problemas e tentar saná-los; 2) um meio para se manter comunicação entre os pares, saber em que estão trabalhando; 3) ligação com comunidade, substituindo o papel da extensão; 4) confecção de material didático (métodos, livros teóricos, entre outros); 5) trabalho de restauração de repertório antigo; 6) escrita de artigos e ensaios científicos. Percebe-se, portanto, que os docentes apresentam várias definições do que seria pesquisa e de suas finalidades. Porém há uma ênfase em definir a pesquisa como um instrumento de comunicação, entre pares ou comunidade, e em forma escrita ou oral através de apresentações em congressos, e não como um meio de se gerar conhecimento.

A última visão apresentada do que seria pesquisa – escrita de artigos e ensaios científicos – define a avaliação da qualidade dos profissionais, segundo os entrevistados. Para eles, os órgãos de fomento e o próprio MEC, ao exigir a publicação de artigos pelos professores universitários, privilegiam a pesquisa (se entendida dessa maneira) em detrimento do ensino e extensão:

Hoje talvez haja uma tendência maior para valorizar a pesquisa, por todas as exigências que o MEC faz para a gente [professores universitários]. E os órgãos de fomento também, no sentido da tua produção, o fantasma do Lattes, que cada vez mais está se especializando e talvez seja um problema, porque está sempre espelhado na área das ciências duras, na área das ciências exatas. As exigências para as áreas das ciências humanas são sempre espelhadas nas ciências exatas. Então, quer dizer, agora não adianta mais livros, mas sim artigos publicados em revistas, e são poucas no Brasil na área da música. Então essa corrida por títulos faz

com que, talvez, a prioridade seja a pesquisa (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 124).

Outra crítica feita pelos professores a esse modelo de avaliação é a conseqüente superficialidade que esses textos atingem, por serem feitos apenas para cumprir uma exigência, sem a reflexão e estímulos necessários:

Eu falo isso, e outras vezes eu já falei mais, e hoje eu não falo muito, mas eu acho que não é assim, com essa obrigatoriedade ingênua que você vai estimular a pesquisa. São outras coisas, são outros estímulos que fazem o professor, ou qualquer outra pessoa a produzir coisas assim. E é todo mundo adulto, não adianta você ficar puxando orelha. Parece um bando de criança. Ah, tenho que fazer, tenho que fazer. Não é isso! (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 128).

No que tange à extensão pode-se aferir, a partir das falas dos professores, que essa é a mais marginalizada das três atividades que formam o tripé do trabalho acadêmico do professor universitário. Essa marginalização se dá em função de pouco tempo disponível para a atividade, em função do acúmulo de tarefas de seu trabalho acadêmico, ou da falta de interesse dos professores. Além disso, segundo os entrevistados, cada vez mais a extensão tem ocupado um papel de suprir carências da educação musical, tanto da educação básica quanto da graduação. Para a professora Adriana, por exemplo, por não possuir um ensino de música institucionalizado, a extensão serve como via de acesso para a universidade, tomando para si um papel que deveria ser das escolas. Esse papel da extensão de preparar alunos para adentrar a universidade também é apontado pela literatura (vide, por exemplo, URGEL, 1997). Segundo a professora, “a extensão é ainda uma via importante de acesso, porque justamente supre essa falta de ensino de música na educação básica, então muitas vezes, é feita pela universidade” (Professora Adriana, caderno de transcrições II, p. 124). Talvez, em função da visão da extensão como “educação musical básica”, os professores universitários não manifestem interesse em atuar nessa atividade, relegando-a a alunos da graduação ou professores substitutos.

Já para o professor Gabriel, a extensão age como uma ligação entre a universidade e a comunidade, porém no sentido de tentar sanar um erro da academia, a saber, o de se distanciar da realidade, tornando-se uma “torre de marfim” (BÚRIGO, 2003). Segundo essa autora, essa expressão simboliza o fechamento da universidade aos fatores externos a ela, e tem sua origem no

renascimento, onde a universidade sofre sua primeira crise de identidade, devido à ruptura nos valores sociais da época e a um novo fenômeno, o Estado, considerado laico. O homem do Renascimento nega a totalidade do poder da Igreja, desintegrando o dogma do cristianismo e, conseqüentemente, desintegrando também a universidade, que gradativamente distanciava-se da cultura viva do momento.

Isso é difícil pra falar em poucas palavras, porque assim, eu tive a chance de conhecer um cara que escreve sobre extensão, e ele fala isso, que não existe extensão, que a grande extensão é a graduação. Se a graduação estivesse funcionando, isso era a extensão. No caso de música isso é muito verdade. Eu passei a perceber isso assim. Quer dizer, se você tem um curso bacana, a relação desse curso com a cidade, ele se esparrama bem rápido assim (...) O que aconteceu na visão desses autores, é que a universidade foi se alienando tanto da realidade, que a extensão se tornou um tipo de um tapar o sol com a peneira (...) Mas ele estava falando desse desvinculo, que a pesquisa ficou totalmente longe das pessoas, o ensino ficou longe das pessoas, e a extensão tem que fingir que está justificando a existência da universidade (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 125).

Nesse capítulo foram demonstrados diversos aspectos do trabalho acadêmico do professor universitário de FTM. Desses aspectos, emergiram dois tipos de saberes que são utilizados nesse trabalho, segundo a fala dos entrevistados. O primeiro é descrito pela literatura – inclusive pelo referencial teórico aqui adotado – como sendo parte do trabalho acadêmico dos professores, o saber curricular. O segundo emerge do trabalho específico do professor universitário, a partir da necessidade de conhecimentos administrativos que esse trabalho requer. Para desenvolver esses tópicos, farei no capítulo seguinte uma síntese dos saberes que emergiram dos dados apresentados, bem como considerações sobre outros aspectos relevantes do trabalho.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa busquei investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Para alcançar esse objetivo, realizei entrevistas semi-estruturadas com oito docentes de FTM, onde os saberes emergiram direta ou indiretamente, ou seja, alguns saberes foram citados explicitamente pelos entrevistados como sendo importantes ou constituintes de sua prática profissional, enquanto outros eram subtendidos a partir da narrativa dessas práticas pelos professores. Nesse capítulo, além de minhas considerações finais, farei uma síntese dos saberes que emergiram a partir dos dados coletados no estudo, tanto em relação à sua natureza quanto tipologia. Para tal, me apoiarei no trabalho de Tardif (2002) como referencial teórico, conforme já citado.

Em primeiro lugar, o autor considera uma dualidade em relação ao saber, pois ele é ao mesmo tempo social e pessoal. O saber é social por três motivos: no sentido de vir de diversas fontes sociais, como escolarização, formação e pares; no sentido de ser utilizado numa relação social, o ensino; e no sentido de gerar relações sociais com os diversos grupos que os produzem. Já a visão do saber como algo pessoal vem do fato de cada indivíduo ser único em diversos fatores, como prática cotidiana, trajetória pessoal, reflexões, entre outros.

Como foi demonstrado no capítulo 1, Tardif defende essa idéia se baseando em alguns fios condutores. O primeiro atrela o saber ao trabalho, no sentido de que os saberes são *para* e *do* trabalho docente, sendo legitimados por esse trabalho e pelos pares. Nesse sentido, os saberes para determinado trabalho seriam únicos

àquele trabalho e ao trabalhador que o desempenha. Essa idéia pode ser aplicada aos professores universitários, pois seu trabalho acadêmico é único, não se limitando apenas à atividade docente, já que abrange também as atividades de pesquisa, extensão e administração. Por conseqüência, os profissionais aí inseridos necessitam de uma formação específica para desempenhar esse trabalho único.

Tardif inclusive considera como um importante fio condutor dos saberes a relação entre eles e a formação dos professores. Pelos relatos dos entrevistados, foi possível averiguar que sua formação foi calcada nos saberes disciplinares e num ensino tradicional, entendido aqui como sendo diretivo (RUIZ, 2003) e baseado nos modelos advindos dos conservatórios do século XIX (FREIRE, 1992). Além disso, segundo os entrevistados, esse modelo de formação é reproduzido tanto pelos professores, quanto pelas próprias IES, que contribuem, em sua estrutura, para que esse modelo seja mantido. Contudo, notou-se nas falas dos entrevistados, em diversos momentos, um incômodo com esse atual modelo, no sentido de estar ultrapassado e conseqüentemente inadequado às necessidades de hoje. Esse incômodo ocorre em função da dimensão crítica que os saberes possuem, manifestada especialmente em uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade (TARDIF, 2002).

Essa ênfase nos saberes disciplinares em sua formação faz com que os professores privilegiem esse tipo de saber em sua prática, demandando-lhe mais atenção, tempo e estudo. Um reflexo disso é a escolha dos cursos de pós-graduação dos professores. Como já demonstrado esses cursos são responsáveis pela “preparação” dos professores universitários, segundo a nova LDB, e em sua maioria foram realizados em sub-áreas de atuação dos professores, com exceção de um docente, que optou pela educação musical.

Porém a formação universitária não foi a única fonte de aquisição de saberes pelos professores entrevistados. Além da pós-graduação, os docentes citaram também masterclasses, cursos extras e diversos professores particulares como fontes de saberes necessários para seu trabalho acadêmico. Essa constatação também reflete a visão de Tardif de que os saberes, além de serem sociais, possuem uma origem social, pois provêm de diversas fontes.

A origem social dos saberes e sua relação com a formação dos professores perpassam um outro fio condutor para Tardif, a temporalidade dos saberes, pois, para o autor, esses são adquiridos ao longo de uma história de vida e de uma

carreira. Essa idéia encerra duas funções conceituais: que, por serem adquiridos ao longo de um tempo, sua formação inicial não tem como provir para o professor todos os saberes necessários ao seu trabalho acadêmico; e, decorrente disso, os professores necessitam realizar uma formação continuada, concomitante ao seu trabalho. Os docentes entrevistados relataram essa necessidade de saberes além dos adquiridos em sua formação, além de enfatizar, como a professora Denise, a necessidade de “mais tempo de caminhada, porque é muito pouco tempo ainda” (Professora Denise, caderno de transcrições II, p. 55).

Tardif considera ainda que o trabalho dos professores é “interativo”, ou seja, os saberes utilizados nesse trabalho são “saberes humanos a respeito de seres humanos” (id, p. 22), já que os professores se relacionam com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana. No caso dos professores universitários pode-se argumentar que, por possuírem diversas atividades diferentes entre si, mesmo que essas atividades se completem e se confundam no fazer diário do trabalho acadêmico universitário (FERNANDES, 1998; CHAUI, 2001; ISAIA, 2003), o objeto de trabalho do docente desse nível de ensino é múltiplo. Quando executa a atividade de ensino, seu objeto de trabalho pode ser compreendido como sendo a aprendizagem de seus alunos (ABREU e MASETTO, 1980; GONÇALVES PINTO, 2004); quando faz pesquisa, sua função seria gerar novos conhecimentos (ANASTASIOU, 2002); na extensão, difunde esses conhecimentos na sociedade (VELLOSO, 1997). Em todos os casos, o professor universitário de música se relaciona com seus objetos de trabalho através de interação humana pois, conforme afirma a professora Adriana, o trabalho acadêmico universitário de música “é lidar com um grupo de gente (Professora Adriana, Caderno de transcrições II, p. 150).

Essa multiplicidade de objetos de trabalho, oriunda das diversas atividades do professor desse nível de ensino, pode acarretar alguns problemas. Alguns docentes confundem seu objeto de trabalho com a própria área de conhecimento em que atuam, como exemplifica Louro (2004) em sua tese de doutorado. Essa pesquisadora traz depoimentos de professores universitários afirmando que seu compromisso maior é com a “música”, considerando-se “representantes da música” (id, p. 162). Outros definem sua responsabilidade social como sendo a responsabilidade de produzir uma música artisticamente relevante, “que faça diferença na nossa razão de viver” (id, p. 168). Essas afirmações dizem respeito, preponderantemente, ao trabalho do músico, e não do professor de música.

Alguns autores, como Abreu e Masetto (1980) ou Gonçalves Pinto (2004) definem o objeto de trabalho dos professores, sejam qual for o nível de ensino e a área de conhecimento em que atuam, como sendo a aprendizagem de seus alunos. Como afirmam Abreu e Masetto (1980), “a situação de ensino em sala de aula pode ser descrita como um encontro (...) a razão central desse encontro é a aprendizagem do aluno (...) o critério de eficiência do trabalho do professor é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno” (id, p. 113). Porém, o professor universitário não possui apenas a atividade de ensino em seu trabalho acadêmico, conforme já demonstrado. Esse docente também realiza as atividades de pesquisa, com o objetivo de gerar novos conhecimentos (ANASTASIOU, 2002) e extensão, onde busca difundir esses conhecimentos na sociedade (VELLOSO, 1997). Portanto, pode-se argumentar que o objeto de trabalho do professor universitário é múltiplo, uma vez que seu trabalho acadêmico possui múltiplas atividades.

A definição do objeto de trabalho passa pela definição do próprio trabalhador. Os entrevistados se percebem como profissionais “plurais” (ou multidimensionais), que atuam como docentes, músicos ou pesquisadores. Esses perfis se alternam em relevância, variando conforme o momento, importância pessoal ou visão de mundo. Nas palavras da professora Clélia, “cada época o foguinho acende mais para um lado” (Professora Clélia, caderno de transcrições II, p.51), ou seja, dependendo do momento, uma determinada faceta de seu perfil – docente, pesquisador, músico – é privilegiada. Alguns docentes não concordam com essa exigência de multiplicidade, como o professor Gabriel: “o departamento tem que ter ensino, tem que ter extensão, tem que ter pesquisa, tem que ter administração. Mas isso não quer dizer que tenha que ser você fazendo tudo ao mesmo tempo” (Professor Gabriel, caderno de transcrições II, p. 127). Já alguns entrevistados acham importante o docente universitário ter esse perfil plural, justamente porque, além da necessidade em desempenhar múltiplas atividades, a música possui como característica ser flexível quanto ao meio de atuação.

Além disso, as atividades do trabalho acadêmico do professor universitário – ensino pesquisa e extensão – são atividades distintas, mas que devem ser encaradas de forma dissociada (FERNANDES, 1998; CHAUI, 2001; ISAIA, 2003; CUNHA, 1998), ou seja, devem ser integradas umas às outras, conforme já discutido no capítulo 1. Porém, para que isso seja possível, a identidade do professor universitário, ainda que plural, não deve ser dissociada ou fragmentada em facetas

isoladas, sem que haja uma integração entre elas. Realizar o ensino sob a lógica da pesquisa (CUNHA, 1998), por exemplo, exige, ao mesmo tempo, um docente e um pesquisador. Ou seja, um profissional de perfil plural, porém integrado na realização de seu ofício. Assim também é o pensamento de alguns docentes, como é o caso da professora Clélia, quando afirma que “é só interessante mesmo se for integrado [o ensino com pesquisa e extensão], se conseguir fazer isso reverter na sala de aula, porque as questões que são levantadas na sala de aula motivam a gente pra pesquisar também” (Id, p. 124).

Em sua tese de doutorado, Louro (2004) buscou compreender as identidades profissionais que emergem das falas de professores universitários de instrumento. Em sua conclusão, a autora não constata a existência de diferentes perfis nos professores entrevistados, mas identidades profissionais complexas e plurais, onde “uma das pétalas do girassol é a atuação como professor” (id, p. 176). O trabalho dos docentes das IES é plural e exige, portanto, que tenham um perfil profissional igualmente plural. Entretanto, pode-se argumentar que assumir que suas identidades são fragmentadas, onde uma das facetas é a docência, pura e isoladamente, pode ser uma das causas da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão constatadas na literatura. Esse assunto exige mais pesquisas para que se corroborem ou não essas suspeitas.

Por fim, Tardif enxerga a experiência como o núcleo dos saberes. Para o autor, os saberes experienciais englobam todos os demais, porém desde que socializados e submetidos a outros grupos produtores de saberes, permitindo um reconhecimento social do professor como produtor de conhecimento. O docente universitário, por realizar a atividade de pesquisa, tem na natureza de seu trabalho acadêmico a produção de conhecimento. Porém, a idéia defendida pelo autor é que no ensino também se gere conhecimento, através da experiência e de atitudes reflexivas por parte do professor. É nesse sentido que os conceitos de professor reflexivo e saberes docentes se inter-relacionam, pois é no processo de reflexão *sobre e na* ação (SCHÖN, 2000) que os saberes experienciais permitem o reconhecimento social citado por Tardif.

Os professores entrevistados conferem uma grande importância aos saberes experienciais, não apenas pelos motivos citados por Tardif, mas também porque, através deles, conseguem suprir a carência de saberes que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não foram privilegiados em sua formação. Esses saberes

são os pedagógicos e os curriculares. Todos os professores reconhecem que a prática traz um conhecimento essencial para a realização das atividades de docente universitário, e reconhecem que realmente aprenderam o ofício ao atuarem. Portanto, embora a literatura reconheça a importância dos saberes experienciais e do espaço de trabalho como local não só de aplicação, mas também de produção de saberes, os professores universitários de música estão utilizando sua experiência para suprir uma necessidade sentida em sua prática de saberes pedagógicos e curriculares, que não são privilegiados em sua formação.

Não se quer aqui desconsiderar a importância dos saberes disciplinares ou dos cursos realizados pelos docentes. Apenas se constata que os entrevistados sentem falta de saberes que não foram contemplados em sua formação, e que essa constatação está de acordo com a literatura de educação, já que, uma vez que o trabalho acadêmico dos professores envolve a docência, envolve também saberes próprios a ela, como os pedagógicos e curriculares.

Muitos dos professores entrevistados reconhecem os saberes da formação profissional, em especial os pedagógicos, nos seus professores de formação. O que ocorre, porém, é que esses saberes são confundidos com aspectos específicos da docência, como produção de material didático ou dinâmica de classe. Segundo os depoimentos dos professores, eles reconhecem a necessidade de “saber dar aulas”, e muitos reconhecem essa capacidade em seus próprios professores, porém ainda há a visão de “dom” ou “talento” para o ensino.

Já os saberes curriculares não são reconhecidos pelos professores, porém, através das descrições de suas práticas docentes diárias, percebe-se que fazem amplo uso desses saberes. Esses saberes são utilizados na definição e organização do conteúdo da disciplina – ambas feitas pelos próprios docentes, que em sua maioria participaram também da elaboração das ementas da IES – e na definição dos métodos utilizados em sala.

Os dados também revelaram que os saberes experienciais também são utilizados para gerar um outro grupo de saberes que originalmente a literatura de educação não prevê. Seriam os saberes das funções de gestão, entendidos como saberes administrativos, pois os docentes universitários possuem funções administrativas, chegando inclusive a exercer cargos com essa função nas IES. Os entrevistados reconhecem que suas funções administrativas lhes tomam muito tempo de seu trabalho, são complexas e exigem conhecimentos muito distantes de

sua formação. Mas também reconhecem que essas funções não devem ser feitas por pessoas de fora da área. Para os entrevistados, as instâncias formadoras devem levar em consideração que os professores universitários possuem essas funções e sentem necessidade de saberes específicos para desempenhá-las, saberes esses que são adquiridos apenas com e pela prática.

Por fim, a atuação dos professores universitários envolve também uma atuação política em diversas instâncias, como perante os pares de outras áreas, na formação dos alunos enquanto futuros profissionais de música, e na atuação na comunidade. Alguns estudiosos do ensino superior enxergam na atuação política dos profissionais desse nível de ensino uma necessidade de conhecimentos ou competências específicas, como Masetto (2003) ou Caldeira (2001). Porém essa atuação política não demonstrou a necessidade de saberes específicos, caracterizando mais uma necessidade normal à função social que a docência universitária possui.

Finalizando, segundo alguns autores da educação, como Búrigo (2003) e Pinto e Barbosa (2004), e da educação musical, como Cereser (2003), há um número relativamente pequeno de pesquisas sobre o ensino universitário, e em especial sobre o ensino universitário de música no Brasil, bem como sobre os profissionais que aí atuam e seu trabalho acadêmico. Essa falta de pesquisas sobre esse nível de ensino não reflete a importância e complexidade do ensino universitário de música, conforme se demonstrou anteriormente. Os professores das IES possuem uma responsabilidade social enquanto formadores de profissionais, enquanto responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, enquanto produtores de conhecimento através de pesquisas, enquanto difusores de conhecimento através da extensão, enquanto músicos com atividades artísticas regulares.

Assim como a educação musical se volta para outros níveis e instâncias de ensino, como ensino básico, escolas específicas, entre outros, deve também se voltar para o ensino superior de música em toda sua complexidade: seus atores e sua formação e preparação para atuar nesse espaço, as políticas, dificuldades e características do trabalho desses profissionais, entre tantas outras possibilidades que merecem e carecem de estudos. Entre essas carências, estão os saberes docentes utilizados pelos professores de IES de música. Creio que novas pesquisas sobre esse tema, com diferentes metodologias – como observação da ação docente, ou aprofundamento de casos – são necessárias, para que se contribua com as

discussões sobre a formação e profissionalização desses professores. A possibilidade de haver um novo grupo de saberes que o trabalho acadêmico dos professores universitários exige e que não é contemplado originalmente na literatura da educação, os saberes administrativos, também deve ser mais bem explorada e aprofundada em futuras pesquisas, a fim de desvelar como se dão essas atividades administrativas e de gestão, e se realmente essas atividades carecem de saberes específicos.

Além disso, ao investigar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior, surgiram dados sobre outros aspectos do trabalho, da formação e dos próprios professores, e todos esses aspectos merecem ser investigados em outros estudos. Um deles refere-se a identidade profissional dos professores entrevistados. Em minha pesquisa, assim como aponta Louro (2004), pude constatar que os docentes apresentam uma identidade multifacetada, que reflete as diversas funções que seu trabalho exige: ensino, pesquisa, extensão, administração e atividades artísticas. Os docentes reconhecem essa variedade de identidades, e afirmam possuir dificuldades em correlacioná-las e integrá-las em seu trabalho. Essa fragmentação identitária pode ser um dos motivos que levam as atividades de ensino, pesquisa e extensão a não serem integradas nas IES, conforme aponta a literatura (FERNANDES, 1998; CHAUÍ, 2001; ISAIA, 2003).

Outra constatação foi a de que os professores universitários definem e percebem de maneiras distintas alguns aspectos e funções de seu trabalho, tais como: propósitos de pesquisa, definição de área, adequação do ensino de música às IES, entre outros. Tentar alcançar essas definições exigiria diversas pesquisas, fugindo do escopo e do propósito desse estudo. Porém, penso ser importante relatar que há essa falta de consenso entre os pares da área.

Além dessa falta de consenso sobre esses aspectos e funções de seu trabalho, os professores entrevistados também relataram conflitos entre os pares, tanto da área de música como de outras áreas. Dentro da música, os entrevistados ressaltaram tensões principalmente entre profissionais do bacharelado e licenciatura, e esse conflito já foi apontado em outras pesquisas da educação musical (Cereser, 2003; Louro, 2004). Os conflitos apontados pelos entrevistados envolvendo profissionais de outras áreas ocorrem devido ao fato desses verem o ensino de música como algo supérfluo e inadequado aos padrões da universidade, exigindo

dos docentes da área de música uma atuação política no sentido de defender a música nas IES, conforme exposto anteriormente.

Além dos pares de outras áreas, também foi relatado pelos docentes um descaso da IES com o ensino de artes em geral. Esse descaso pode ter sua origem numa suposta tendência neoliberal adotada pelas IES atualmente, conforme apontam alguns autores (Borém, 1997; Búrigo, 2003; LEITE *et all*, 1998), ou em um descaso das IES e da sociedade em geral com toda a área de humanas, que não se adequaria aos padrões da academia, padrões esses que são baseados nas ciências “duras” – exatas e biológicas (CHAUÍ, 2001).

Outro ponto muito comentado pelos entrevistados é o distanciamento que a IES mantém entre a música e a realidade contemporânea, se isolando como uma “torre de marfim” (BÚRIGO, 2003). Segundo os professores, as universidades privilegiam uma música eurocentrista, oitocentista e erudita, se fechando para as tendências musicais contemporâneas e populares, que permeariam a realidade de trabalho dos alunos depois de formados. Mesmo constatando-se que os docentes começam a levar em consideração as manifestações musicais populares e contemporâneas, essa realidade pode ser creditada aos próprios docentes, que reproduzem os modelos de aula que tiveram em sua formação, e também às IES, que contribuem para que o ensino musical privilegie esse gênero de música.

Portanto, há vários aspectos que podem ser pesquisados no que tange aos professores universitários de música. Além de contribuir para as discussões sobre a formação e profissionalização desses professores, pesquisas sobre esses profissionais, e em especial sobre seus saberes, podem contribuir para sua própria prática profissional. Além disso, como aponta Tardif (2002), é necessário que os professores universitários de música saiam do plano teórico e voltem suas atenções para sua própria prática, uma prática que, assim como em outros níveis de ensino, necessita de saberes próprios e específicos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. IN: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc)>. Acesso em: 27/02/2007.

AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Goiânia e Rio de Janeiro: Ed. Alternativa e DP&A Editora, 2002, p. 173-187.

ARAÚJO, Rosane C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Samuel. A discussão da identidade da pesquisa e pós-graduação em música no Brasil (PPGM): um breve olhar etnomusicológico. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

ARIZA, Rafael P.; TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. IN: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 35-42.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BEHREINS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 9, 2000, Salvador. Salvador: ABEM, 2000, CD-ROM.

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

BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na universidade brasileira. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09/07/2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música**, de Junho de 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>> Acesso em: 19/02/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº CES/CNE 0146/2002**, aprovado em 03 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. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/11/2005.

BÚRIGO, Carla C. D. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade federal**: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001, p. 87-104.

\_\_\_\_\_.; SANTIAGO, Nilza B. Formação docente no ensino superior: um estudo de caso. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

CERESER, Cristina M. Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 1994.

CUNHA, Maria I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. IN: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. IN: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FIORENTINI, Dário.; SOUZA JR, Arlindo J.; e MELO, Alves Gilberto F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. IN: GERALDI, Corinta Maria G. da. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: mercado das letras, ALB, 1998.

FRANCO, Maria E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. IN: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 61-73.

FREIRE, Vanda L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

GATTAZ, André C. 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.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antônio C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

GONÇALVES, Maria I. D. O ensino da música nas universidades brasileiras: reflexões. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa**

**e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Brookfield: Ashgate, 2001.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 2006, p. 49-58.

HODGES, Don. **Why Study music?** Disponível em: <www.isme.org> Acesso em: 02/02/2007.

ISAIA, Sílvia M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. IN: MOROSINI, Marília C. [et al.]. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_.; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, nº 2, p. 121-133, 2004.

LEITE, Denise [et al.]. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. IN: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

LOURO, Ana L. M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Tese (doutorado em música) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Daniela D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 2004, p. 37-46.

MANNIS, José A. Extensão/interação com a sociedade e música na universidade brasileira. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

MARK, Michael L. **Why does our profession need advocacy?** Disponível em: <www.isme.org> Acesso em: 02/02/2007.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. IN: ALBARELLO, Luc [et al.]. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. IN: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e**

formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abr/2001, p. 27-42.

OLIVE, Arabela C. Histórico da educação superior no Brasil. IN: SOARES, Maria S. A. **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PERRENOUD, Philippe [et al]. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINTO, Idalina de M.; BARBOSA, Jane R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. AMARAL, Janine B. do. Docência superior: processo formativo pela história de vida. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

RAMALHO, Betania L. [et al]. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto alegre: Ed. Sulina, 2004.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 11, 2002, Natal. Natal: ABEM, 2002, CD-ROM.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 11, 2002, Goiânia. Goiânia: Multipolo, 2002.

RUIZ, Valdete M. Motivação na universidade: uma revisão de literatura. Revista Estudos de Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, 2003, p. 15-24.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. IN: ALBARELLO, Luc [et al]. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTIAGO, Nilza B. **De profissional-enfermeira a enfermeira-professora**: um estudo sobre formação docente no ensino superior. Dissertação (mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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

SCOTT, David; USHER, Robin. **Researching Education**: data, methods and theory in education enquiry. London and New York: Cassell, 1999.

SEVERINO, Antonio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, February 1987, p. 1-22.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. [et al]. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 185-210.

TEIXEIRA, Christiane B. **Formação de professores**: tendências contemporâneas. Disponível em: <[www.presidente.kennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo17.pdf](http://www.presidente.kennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo17.pdf)>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URGEL, Cláudio. Prestação de serviços e produção artística na extensão universitária. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. IN: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

VELLOSO, Rodrigo C. Música contemporânea e novas tecnologias: um plano de extensão universitária. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada

### 1. Formação

- a) Como se deu sua formação musical anterior à graduação? (conservatórios, aulas particulares, etc.).
- b) Instituição e curso de graduação em música. Ano de conclusão.
- c) A escolha desse curso (de graduação) se deu por qual motivo? (interesse na performance, na docência, etc.).
- d) Possui outros cursos superiores?
- e) Possui curso de pós-graduação?
  - **(Se afirmativo)** Instituição e curso de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ano de conclusão.
  - **(Se afirmativo)** A escolha desse curso (de pós-graduação) se deu por qual motivo? (interesse na performance, na docência, etc.).
- f) Houve algum professor que você considere ter sido mais significativo em sua formação, tanto acadêmica, quanto em outros cursos – aulas particulares, cursos de férias etc? (algum professor que você considere como um modelo para sua prática).
  - **(Se afirmativo)** Em que sentido eles te influenciaram?

### 2. Prática docente na IES

- a) Disciplinas que assume na IES e para quais cursos são ministradas (bacharelado e/ou licenciatura).
- b) Há quanto tempo atua nessa IES?
- c) Qual o regime de horas de trabalho semanal a que você está vinculado nessa IES?
- d) Você se sente participante das decisões de cunho político e pedagógico da IES em que atua?
- e) Como você se sente em relação aos colegas de trabalho? (outros professores da IES).
- f) Atua em outros ambientes de trabalho além desse? (quantos e quais ambientes, inclusive como músico).
  - **(Em caso de trabalhar como músico)** Como você se percebe: mais músico, mais docente? Porquê?
  - **(Caso apenas dê aulas, apenas confirmar)**
- g) Como se sente em relação à escolha da atividade profissional docente? (está satisfeito, se sente realizado, está insatisfeito?).
- h) A escolha pela docência de música no ensino superior se deu por qual motivo?
- i) Hoje há uma discussão se o ensino das Artes deve ocorrer na universidade. Na sua opinião, a música deve ser ensinada em Universidades? Qual seria, na sua opinião, a importância ou função do ensino de música nas IES públicas?

- j) Você enfrenta dificuldades no exercício da profissão docente na IES? (na sala de aula – materiais, motivação de alunos, incentivos no departamento, políticas públicas, remuneração, status profissional, etc.)
- k) Você acha que a formação para ser professor universitário de música deve ser a mesma para ser professor de outros níveis de ensino? Por quê? (a prática docente seria diferente? Quais seriam essas diferenças?)
- l) Fale um pouco sobre as disciplinas que ministra (conteúdo, objetivos, etc.).
- m) Como você planeja suas aulas?
- n) Você julga necessário adaptar o planejamento de sua disciplina ou de suas aulas em função das características ou perfis dos alunos?
  - **(Se afirmativo)** O que é adaptado? (conteúdo, estratégias de ensino, etc.)
- o) Como você avalia seus alunos? (que critérios utiliza, quais instrumentos, em que momento do curso etc.).
- p) Além da atividade de ensino, como você vê as atividades de pesquisa e extensão? (importância, dificuldades etc.)

### **3. Relação entre formação profissional e prática docente universitária de música**

- a) Na sua opinião, o que se precisa saber para ministrar aulas de música em IES? (quais conhecimentos considera necessários para sua prática docente)
- b) Na sua opinião, em que momento você sente que adquiriu os principais ou a maioria dos conhecimentos necessários à sua prática docente? (em sua formação acadêmica, em sua prática, em outros cursos ou aulas etc.).
- c) Como você percebe a aquisição da experiência no trabalho docente? (teve dificuldades no início da carreira? Sente as mesmas dificuldades hoje? Etc.).

**APÊNDICE B – E-mail para contato inicial com os professores**

Caro(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_,

Meu nome é Fernando Galizia e sou aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista da CAPES e orientando da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke.

Pretendo conduzir uma pesquisa, durante o ano de 2006, sobre o trabalho acadêmico universitário de professores que trabalhem com disciplinas de teoria musical, tais como: Harmonia, Contraponto, História da Música, Percepção, Linguagem e Estruturação Musicais etc. O objetivo do estudo é investigar, sob a ótica desses professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Para coletar os dados dessa pesquisa, pretendo selecionar professores dentre as universidades públicas da região sul do Brasil, que ministrem tais disciplinas, e entrevistá-los uma ou duas vezes. Como forma de complementação de dados, serão solicitados planos de disciplina – conteúdo curricular da disciplina – e planos de aula, quando houver.

Em acordo com a minha orientadora, venho por meio desse convidá-lo a fazer parte dessa pesquisa. Caso Vossa Senhoria aceite o convite, lhe será enviada uma carta de autorização para a condução da pesquisa e será agendado um local e horário de sua preferência para a(s) entrevista(s). O roteiro de entrevista contém questões sobre: a) sua formação profissional (graduação, cursos, títulos etc.); b) sua prática docente na Universidade (disciplinas que leciona e conteúdo das disciplinas, etc.); c) sua opinião sobre a docência no ensino superior. Seu nome e o nome da instituição em que trabalha serão mantidos em sigilo, e na dissertação serão usados pseudônimos.

Os dados dessa pesquisa poderão elucidar questões importantes sobre a formação dos professores universitários de teoria musical, apontando aspectos que necessitam de uma maior atenção nos cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação desses profissionais.

Desde já me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através de meu endereço de e-mail: fsgalizia@yahoo.com.br ou pelo telefone: (51) 3231-5544.

Solicito a gentileza que Vossa Senhoria retorne esse e-mail com o seu posicionamento, para que eu possa dar andamento à minha pesquisa.

Muito obrigado pela sua atenção.

Atenciosamente,

Fernando Galizia

**APÊNDICE C – Segundo contato por e-mail com professores**

Caro (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_,

Em meu nome e de minha orientadora, gostaria de agradecer pelo seu interesse em participar de minha pesquisa. Conforme esclarecido através do e-mail anterior, realizarei as entrevistas de minha pesquisa durante o mês de Abril e, caso necessário, Maio. Sendo assim, gostaria de marcar uma data com você para a realização da mesma. Talvez, posto que será necessário agendar dia, horário, local etc., fosse melhor uma comunicação através de telefone. Por isso, se possível, pediria a gentileza de você me enviar seu número para que eu possa fazer contato.

Mais uma vez me coloco à disposição para maiores esclarecimentos, por meio desse endereço de e-mail ou pelo telefone: (51) 3231-5544.

Atenciosamente,

Fernando Galizia

**APÊNDICE D – Consentimento informado**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, carteira de identidade número \_\_\_\_\_ declaro, para os devidos fins, que consenti participar de seções de entrevistas, gravadas em áudio, para pesquisa de mestrado desenvolvida por \_\_\_\_\_, carteira de identidade número \_\_\_\_\_. Da mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como de que os dados obtidos estarão protegidos por sigilo e minha identidade permanecerá no anonimato.

Data:

Assinatura: \_\_\_\_\_