

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

Dissertação de Mestrado

**COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: VISÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA**

por

DANIELA DOTTO MACHADO

Porto Alegre
2003

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

Dissertação de Mestrado

**COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: VISÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA**

por

DANIELA DOTTO MACHADO

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Música

Orientadora: Prof^a Dr^a Liane Hentschke

Porto Alegre
2003

Aos doze professores de música participantes da pesquisa
que possibilitaram a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado mais esta caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Liane Hentschke, pelo profissionalismo, respeito, carinho e principalmente por ter me auxiliado no desenvolvimento de minhas competências como professora e pesquisadora na área da Educação Musical.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música que contribuíram com a minha formação e com o meu trabalho, especialmente à Dr^a Jusamara Souza e à Dr^a Luciana Marta Del Ben.

Às professoras Viviane Beineke, Ana Lúcia Louro e Cláudia Ribeiro Bellochio que, durante e após minha jornada no curso de licenciatura plena da Universidade Federal de Santa Maria, tonaram-se minhas amigas e conselheiras.

Aos colegas do mestrado Cristina, Regiana, Regina e Alexandre pelo respeito, carinho, cumplicidade e incentivo.

À minha avó Veneranda, meus pais, Felipe e Lenir e irmãos, Alexsandra, Patricia, Luiz Roberto, Felipe Junior, Fábio, Danielle e Kuki pelo amor e apoio incondicional.

À Ana Lúcia da Fontoura Prates pela amizade, carinho, cumplicidade e amparo em todos os momentos difíceis.

Aos amigos Marcelo Cazarré, Fernando Weber, Leonardo Perotto, Rogério Grings e às amigas Liane Pengo, Daiana Wienandts e Marta Maia, por cada atitude e palavra de incentivo.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Música Elô, Fátima e Maria Clara por sua disponibilidade.

À Irmã Eliane, Michele Cordeiro, Cassiane da Rosa, Débora Dreyer e Claudia Schneider, que, com muita dedicação, me auxiliaram nas transcrições.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para a análise dos dados tomei como fundamentação teórica a noção de competência de Philippe Perrenoud. Neste estudo empreguei o método de *survey* com desenho interseccional. Através dele foram selecionados doze professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS), que participaram da pesquisa. As informações dos docentes foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Entre os resultados desta investigação, saliento que todos os professores de música entrevistados acreditam ter desenvolvido grande parte de suas competências docentes no decorrer de suas atuações práticas profissionais. Não obstante, tendo como foco de análise os depoimentos dos entrevistados, identifiquei sete competências docentes, as quais são: 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 continuado processo de formação profissional.

Palavras-chave: competências docentes; formação de professores; formação continuada de professores

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the competencies of teachers necessary for the exercise of the musical-pedagogical practice in the school context, as viewed by elementary and high school faculty. The theoretical framework adopted is that of Philippe Perrenoud. The study utilized the survey method with intersectional design. Twelve active music teachers of elementary and high school levels in Santa Maria (RS) were chosen, all of whom participated in the study. The information was collected by the use of semi-structured interviews. Among the results of this study, all of the music teachers interviewed believe they developed a great part of their teaching competencies throughout their professional practice. However, since their reports comprise the focus of this analysis, seven competencies were identified: 1) Elaborate and develop proposals for music teaching within the school context; 2) Organize and direct situations of “interesting” musical learning for the students; 3) Administrate the progression of musical learning among the students; 4) Administrate the funds that the school dispose for music making; 5) Conquer the value of music teaching in the school context; 6) To have a relationship with the students but setting some limits; and 7) Maintain an updated process of professional formation.

Key words: competencies of teachers; teachers education; teaching training

GRÁFICOS

Gráfico 1 – A formação dos professores de música	63
Gráfico 2 – Instrumentos estudados pelos professores de música	67
Gráfico 3 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado, segundo sua formação	67
Gráfico 4 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado	79
Gráfico 5 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado, segundo o vínculo com as instituições	80
Gráfico 6 – Tempo de atuação profissional dos professores de música no ensino fundamental e médio, público e privado	81
Gráfico 7 – Propostas de ensino musical realizadas pelos docentes nas escolas de ensino fundamental e médio, público e privado	83
Gráfico 8 – Metas das aulas de música no contexto escolar	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 AS COMPETÊNCIAS DOCENTES COMO TEMA DE PESQUISA	13
1.1 A inserção da noção de competência na educação	13
1.2 A ótica docente como foco de análise em pesquisa na área educativa .	16
1.3 Pesquisas em torno das competências docentes na área da Educação	17
1.4 Pesquisas sobre as competências dos professores de música	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	30
2.1 A noção de competência na literatura da área da Educação	30
2.2 A definição de competência tomada para a análise dos dados: noção de Philippe Perrenoud	36
2.3 Os recursos a serem mobilizados na construção das competências profissionais	41
2.4 O inventário de competências proposto por Philippe Perrenoud	45
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	49
3.1 Método de investigação	49
3.1.1 A utilização dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa	52
3.2 Amostra da pesquisa	54
3.2.1 Primeira etapa de seleção da amostra	54
3.2.2 Segunda etapa de seleção da amostra	56
3.3 Instrumento de coleta de dados	58
3.3.1 Entrevista semi-estruturada	58
3.3.2 Procedimentos para a realização das entrevistas semi-estruturadas	60
3.4 Procedimentos de análise dos dados	60

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA	63
4.1 A formação profissional dos professores de música entrevistados	63
4.2 A ótica dos professores de música sobre suas formações profissionais	69
4.2.1 Os cursos de licenciatura curta em educação artística	69
4.2.2 Os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música	71
4.2.3 A formação parcial em cursos de licenciatura plena em música	75
4.2.4 A formação não acadêmica dos professores de música	77
5 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA	79
5.1 A atuação profissional dos professores de música no ensino fundamental e médio	79
5.2 As propostas de ensino musical realizadas no ensino fundamental e médio	82
5.2.1 As propostas de ensino musical desenvolvidas no currículo escolar	85
5.2.2 As propostas de ensino musical desenvolvidas fora do currículo escolar ..	87
5.2.3 As metas das propostas de ensino musical desenvolvidas no contexto escolar	88
6 COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	93
6.1 Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar	94
6.2 Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos	100
6.3 Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos	105
6.4 Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música	109
6.5 Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar	115
6.6 Relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites	122
6.7 Manter-se em continuado processo de formação profissional	126
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXO – Roteiro da entrevista semi-estruturada	141

INTRODUÇÃO

Na literatura da área da Educação Musical, a formação dos professores de música, que se destinam a atuar no ensino básico, tem se tornado um dos assuntos mais enfatizados, uma vez que os cursos de licenciatura em música não têm contribuído totalmente à qualificação dos docentes para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho (BEINEKE, 2001; HENTSCHKE, 2000; KLEBER, 2000; SOUZA, 1997).

A preocupação existente na área da Educação Musical em discutir a formação de seus docentes revela o reconhecimento acadêmico da amplitude que pode ter a atuação prática dos professores de música na sociedade (HENTSCHKE, 2001; OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2001; SOUZA, 2001) bem como da necessidade de um perfil profissional mais adequado às exigências atuais.

Nesse sentido, ao admitir a relevância que a formação dos docentes tem com a qualidade da educação oferecida no ensino básico, o governo federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, determinou mudanças significativas à educação dos professores. Essa lei, além de prever alterações estruturais importantes para os cursos de licenciatura, determina que a formação continuada de docentes em serviço deve existir e ser efetuada pelas

universidades através de programas destinados a esses profissionais atuantes em todo o ensino básico.

Nas publicações da área educacional, pude verificar que muitos dos programas de formação continuada oferecidos até então têm ignorado as questões que norteiam as práticas pedagógicas e não contribuem para o desenvolvimento de competências docentes e uma maior autonomia e criticidade desses profissionais na realização de suas práticas educativas (ver DEMO, 2001; BARILLI, 1998; GUTIERREZ, 2001; SOUSA, 1997). Diante dessa constatação, entendo que se torna necessária a realização de investigações que objetivem nutrir as reflexões com relação a esse tipo de formação profissional.

Na literatura da área da Educação Musical brasileira, averigüei a existência de poucas pesquisas sobre os cursos ou programas de formação continuada existentes e/ou relatos de experiências que buscam informações para alimentar discussões sobre a formação continuada dos professores. Desse modo, visando auxiliar nas discussões e nas elaborações de programas de formação continuada para os docentes de música em serviço, esta pesquisa foi proposta e realizada, tendo como objetivo identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

Por meio deste estudo procurei também responder a outras questões mais específicas que contribuem para a reflexão das competências docentes identificadas, que são: como se caracterizam a formação e atuação profissional dos professores de música participantes da pesquisa? Quais são as principais situações, desafios e/ou problemas enfrentados pelos professores de música no decorrer de

suas atividades no contexto escolar? Qual o impacto das formações profissionais desses professores na construção de suas competências docentes?

Para responder a essas questões, foi realizado um *survey* interseccional (BABBIE, 1999), no qual participaram doze professores de música atuantes em escolas do ensino fundamental e médio, público e privado na cidade de Santa Maria (RS). Com cada um dos docentes realizei uma entrevista semi-estruturada. Nela, refletiram sobre suas atuações profissionais no âmbito escolar e relataram as competências docentes que julgavam ser necessárias aos professores de música para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio.

Esta dissertação apresenta-se dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo inicialmente abordo, de forma breve, o processo de adoção do termo “competência” na área educativa. Após, efetuo uma revisão das pesquisas realizadas que tratam das competências docentes de diversas áreas educativas e, especificamente, dos professores da área da Educação Musical. Ressalto que todas as pesquisas apontadas têm como foco de análise o depoimento de docentes.

No segundo capítulo apresento a noção de competência que utilizo como fundamentação teórica para análise dos dados colhidos por este estudo. Diante da existência de algumas noções de competência encontradas na literatura da área educativa, realizo uma breve introdução abordando esses conceitos.

No terceiro capítulo procuro descrever detalhadamente o método de *survey* utilizado nesta pesquisa. Busco abordar todos os processos de seleção da amostra, da coleta dos dados e do modo como ocorreu a análise dos mesmos.

No quarto capítulo trato das formações dos professores de música que participaram desta pesquisa. Nele, procuro revelar a visão desses docentes sobre as

suas formações com relação às suas atuações profissionais em escolas de ensino fundamental e médio.

No quinto capítulo busco caracterizar a atuação profissional da amostra de docentes nas instituições de ensino em que lecionam. Neste capítulo, abordo também como se caracterizam as propostas de ensino musical desenvolvidas por esses profissionais nas escolas, associando com o assunto principal desse capítulo.

No sexto capítulo trato das competências docentes identificadas na visão dos professores de música as quais são necessárias à prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio.

Na conclusão, trato das contribuições desta investigação para a área da Educação Musical e realizo algumas sugestões de pesquisas que podem ser realizadas futuramente sobre as competências docentes nessa área.

1 AS COMPETÊNCIAS DOCENTES COMO TEMA DE PESQUISA

1.1 A inserção da noção de competência na educação

A partir da década de oitenta, acelerados avanços tecnológicos principalmente com relação aos meios de comunicação e informática têm ocorrido. A intensa utilização e exploração desses recursos ocasionou um forte impacto em todas as dimensões das relações humanas, incluindo a organização do trabalho e a formação profissional dos trabalhadores.

Desde então, as mudanças técnico-organizacionais no mundo trabalhista bem como a nova reorganização da economia mundial influenciaram a edificação de um novo significado das noções de “qualificação, competência e formação profissional” (MANFREDI, 1998, p. 25), as quais passaram a ocupar um lugar proeminente nos discursos e documentos de distintos agentes e instituições sociais (ibid., p. 14).

Na atualidade, o uso da noção de competência não se constitui em uma novidade, pois há tempos vem sendo utilizada em diversos contextos e com diferentes significados (ROPÉ; TANGUY, 1997). No entanto, seu conceito emerge numa tentativa de identificar a ampliação e o singular enriquecimento das habilidades, conhecimentos e entendimento demandados no cenário contemporâneo para uma *performance* trabalhista satisfatória (ZÚÑIGA, 2000). Como salienta

Ramos (2001), a noção de competência aparece com o intuito de atender, pelo menos, a três propósitos, os quais são:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;

b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;

c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional. (RAMOS, 2001, p. 39).

Na educação, a noção de competência tem sido incorporada numa tentativa de aproximar a escola ao mundo trabalhista (RAMOS, 2001; ARRUDA, 1997), pois, como tem sido possível averiguar, o tipo de educação oferecido tem se apresentado distante das demandas da atuação prática profissional, acarretando um despreparo dos jovens ao ingresso no mercado de trabalho. Em função disso é que Tanguy (1997) afirma que o movimento pedagógico centrado na competência foi assumido inicialmente no ensino técnico e profissionalizante.

Ainda, é possível verificar que a noção de competência foi surgindo e foi sendo empregada cada vez mais ao se tratar da formação dos professores diante das mudanças nas funções sociais da educação e da escola, que têm ressignificado tal atividade profissional. Visto desse modo, a atividade docente buscou superar o ato técnico que era dado ao ofício de ensinar. Como destaca Campos (2001):

Maior autonomia, maior domínio dos processos, capacidade de gestão de informações e, sobretudo, capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos, tornaram-se os aspectos mais destacados na literatura especializada. (CAMPOS, 2001, p. 4).

No Brasil, com o sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 no ano de 1996, a noção de competência aparece sendo utilizada nos novos documentos governamentais, os quais se destinam a guiar os diversos níveis de ensino, desde o básico até o superior.

Diante das novas determinações governamentais, a necessidade de um perfil dos docentes mais adequado às demandas do mercado de trabalho é reforçada, acarretando discussões no âmbito acadêmico, principalmente com relação às formações (inicial e/ou continuada) dos docentes. É possível perceber que esse assunto tem aparecido ressaltado nas publicações de autores da literatura nacional e internacional da área da Educação, dos quais destaco: Barilli (1998); Charlier (2001); Demo (1995, 1996, 2001); Franchi (1995); Gutierrez (2001); Kincheloe (1997); Marcelo García (1995, 1999); Pérez Gómez (1995); Perrenoud (2000, 2001); Schön (1995, 2000); Sousa (1997). Na área da Educação Musical brasileira verifico autores que também refletem sobre esse assunto, como: Arroyo (1991), Beineke (2000, 2001), Del Ben (2001), Figueiredo (1997), Hentschke (2000, 2001), Hentschke e Oliveira (2000), Souza (1997, 2001), Tourinho (1992).

Na busca por contribuir com as reflexões em torno da formação docente, bem como para a reestruturação e a criação de novas propostas de formação inicial e continuada desses profissionais, pesquisas pertencentes à linha de formação de professores vêm sendo realizadas. Inúmeras dessas investigações são efetuadas tendo como foco a análise dos depoimentos de docentes.

1.2 A ótica docente como foco de análise em pesquisas na área educativa

Pesquisadores educacionais, ao perceberem e assumirem o protagonismo dos docentes, reconhecendo-os como um dos principais agentes envolvidos no processo educativo (CUNHA, 1991; FRANCHI, 1995; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1997), entendem que o fato de os mesmos participarem de pesquisas, expondo suas percepções, idéias e concepções, torna-se imprescindível para entender suas atuações práticas de ensino, assim como suas formações profissionais. Nesse sentido, Del Ben (2001) aponta a necessidade de superação da representação social de que os docentes sejam agentes passivos e não reflexivos. Como essa mesma pesquisadora destaca, ao refletir sobre a literatura da área educacional:

Assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. (DEL BEN, 2001, f. 24).

Assim, estudos que se dedicam à análise da ótica de docentes são propostos e efetuados na tentativa de melhor entender e modificar qualitativamente tanto as formações como as práticas pedagógicas desses profissionais, como destaca Kincheloe (1997):

Se a educação do professor deve fazer alguma diferença real na tentativa de melhorar o ensino e aumentar a consciência emancipatória, ela deve entender e basear-se na intuição prática e conhecimento dos professores. [...] deve questionar as práticas existentes do conhecimento no estágio e serviço efetivo dos professores, mas, ao mesmo tempo, respeitá-los e baseá-los nos *insights* valiosos que possuem. (ibid., p. 220).

Ao concordar com o fato de os docentes serem capazes de proporcionar informações preciosas, fundamentadas em suas próprias experiências durante suas formações e exercício profissional, acredito ser relevante realizar esta pesquisa, que busca identificar e analisar as competências docentes necessárias à prática pedagógico-musical, na visão dos docentes de música atuantes no ensino fundamental e médio.

Na literatura educacional, pude verificar diversas pesquisas cujos assuntos se remetem às competências docentes realizadas a partir da análise da ótica de professores atuantes em diversos contextos escolares. Inicialmente, abordo alguns estudos realizados na área educativa, num âmbito geral. Posteriormente, saliento outras pesquisas realizadas especificamente na área da Educação Musical.

1.3 Pesquisas sobre as competências docentes na área da Educação

Na área educativa, constatei algumas pesquisas que tratam das características que compõem o perfil de professores tomados como competentes, a partir da voz desses profissionais. Entre esses estudos, destacam-se os efetuados por Giesta (1998) e Cunha (1991).

Partindo da opinião de ex-alunos, alunos e docentes de escolas municipais da zona Sul do Rio Grande do Sul, Giesta (1998) selecionou treze professores considerados como “bem-sucedidos” para a realização de sua investigação. Ao analisar os relatos desses docentes sobre suas formações e atuações profissionais, buscou explicitar como eles acreditavam ter construído suas identidades profissionais, quais influências as condições de trabalho, práticas pedagógicas, sociais, políticas e culturais exerciam em suas formações profissionais e se o tipo de

ensino que realizavam evidenciava a preocupação com o aprofundamento de conhecimentos e estabelecimento de relações de informações e manifestações crítico-reflexivas pelos alunos. Giesta (1998) concluiu que é no enfrentamento reflexivo das situações complexas, inéditas, conflituosas do cotidiano escolar que a formação e ação dos professores participantes da pesquisa se dava no contexto escolar.

Os docentes participantes do estudo realizado por Giesta (1998) apontaram que eram bem-sucedidos porque refletiam sobre suas ações, sobre as respostas que os alunos davam e as respostas que eles gostariam que os alunos dessem. Além disso, acreditavam ser competentes pois desafiavam seus alunos a entenderem que são capazes de aprender estabelecendo uma relação de confiança entre docente e discentes, na tentativa de aproximar o ensinar e o aprender. Giesta (1998) ressaltou, ainda, que todos os docentes entrevistados buscaram ler, informar-se nas mais variadas fontes e discutir com colegas para um maior aprofundamento ou esclarecimento de conhecimentos, sempre que necessário.

A partir das constatações de Giesta (1998), torna-se possível inferir que a postura autônoma dos professores, em relação à busca por esclarecerem e adquirirem conhecimentos, parece ter sido imprescindível à competência profissional dos docentes participantes da pesquisa. Esse dado, apontado pela pesquisadora, reforça a necessidade da existência de cursos e/ou programas de formação continuada melhor estruturados, destinados para todos os professores atuantes no ensino básico, inclusive os pertencentes à área de Educação Musical.

Próximo ao estudo realizado por Giesta (1998), Cunha (1991) investigou a prática docente de vinte e um professores pertencentes à Universidade Federal de Pelotas e à Escola Técnica Federal da mesma cidade. Cunha (1991) selecionou os

docentes que iriam participar da pesquisa através do levantamento da opinião de alunos de doze cursos distintos, compreendendo ensino técnico e universitário. Ao realizar entrevistas com os docentes e observações de suas práticas de ensino, Cunha (1991) analisou a formação dos professores, suas concepções, habilidades e comportamentos que se inseriam em sua prática pedagógica. Não obstante, buscou verificar como esses “bons professores” construíram a imagem de si mesmos e como os seus modos de ser interferiam em suas práticas de ensino.

Entre as conclusões dessa investigação, Cunha (1991) destacou a existência de um índice elevado de coerência diante da descrição dos professores sobre suas práticas de ensino e aquilo que acontece na realidade em sala de aula. Por meio da análise das práticas e dos relatos dos professores, pôde ainda constatar que a ação dos docentes é marcada politicamente por valores, mesmo a ação docente sendo pouco reflexiva.

Na área de Educação Musical, pesquisas como a realizada por Wille (2003) apontam para a incoerência existente entre a realidade das práticas de ensino e a descrição dos professores em relação a elas. Entendo que os resultados da pesquisa realizada por Cunha (1991) e Wille (2003) parecem reforçar a necessidade da realização de mais estudos, tendo como foco de investigação a coerência entre as práticas e as descrições dos professores sobre elas.

Investigando as competências docentes, encontram-se os estudos efetuados por Araújo (1997), Silva da Silva (1999), Magno (2002) e Veneza (2002).

Araújo (1997) investigou as definições de deveres do professor e dos alunos de língua estrangeira, a partir da ótica de uma professora atuante numa escola pública. Através dessa investigação, Araújo (1997) constatou que os deveres dos professores e dos alunos são mutuamente determinados e situam-se dentro de um

contexto social mais amplo. Os dados apontam para a necessidade de competências docentes capazes de conduzir os alunos nas construções de suas aprendizagens.

Analisando, ainda, a visão de professores de língua estrangeira, ressalta a pesquisa de Silva da Silva (1999). Em sua investigação, Silva da Silva (1999) objetivou caracterizar as competências dos professores de língua espanhola. Através de entrevistas, a pesquisadora coletou depoimentos de doze professores pertencentes a centros universitários e culturais. A autora verificou a necessidade de mudança de comportamento do professor em relação aos alunos. Nesse sentido, Silva da Silva (1999) destaca que o professor precisa apresentar-se disposto a se aproximar de seus alunos a fim de ouvi-los, compreendê-los e os auxiliar em momentos de dificuldade. Além disso, o professor necessita dominar os conhecimentos técnicos e culturais da língua. É preciso, ainda, que os docentes guiem o ensino da língua a favor de promoverem os alunos como seres sociais mais críticos, capazes de transformarem a si próprios e a sociedade.

Magno (2002) focaliza as habilidades e as competências necessárias aos professores universitários para a prática pedagógica na disciplina de didática. Por meio dessa pesquisa, Magno (2002) constatou a existência de diferenciações na abordagem da didática em cada curso de licenciatura. Conforme esse autor, isso acontece porque cada curso de licenciatura trata de focos específicos de estudo, o que demanda do professor de didática uma contextualização da disciplina em cada um dos cursos de licenciatura. Os resultados da pesquisa apontam que, para a prática de ensino na disciplina de didática, é necessário ao professor uma maior articulação entre as dimensões: técnica, humana e político-social, além de uma postura crítica e reflexiva (ibid.).

Veneza (2002) busca compreender, na ótica dos professores, de que maneira acontece a construção das competências docentes no espaço escolar e no processo de formação profissional. Fizeram parte da amostra de pesquisa professores das séries iniciais de duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Ponta Grossa (PR). Para coletar os dados, Veneza (2002) utilizou entrevistas e questionários destinados aos professores. Buscou, ainda, realizar uma análise minuciosa do seu próprio diário de campo. Como resultado, a autora destaca sete grandes famílias de competências necessárias aos docentes. São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagens; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação continuada.

Uma vez que a revisão de literatura na área educativa foi feita a partir de uma vasta busca, pude verificar que os estudos que tratam das competências docentes, de forma direta ou indireta, ainda são poucos. Esse fato talvez ocorra por esse assunto poder ser considerado recente no âmbito educativo brasileiro. No entanto, mesmo que as pesquisas aqui abordadas sejam em pequeno número, elas se mostram contextualizadas em relação às noções contemporâneas de competência profissional. Torna-se possível inferir que, em função das novas determinações legais destinadas à educação, o número de pesquisas sobre esse assunto aumente, no intuito de contribuir com as discussões sobre a formação e avaliação dos docentes.

1.4 Pesquisas sobre as competências dos professores de música

Na área da Educação Musical, constatei que são realizadas investigações que têm relação às competências dos professores de música. Tratando das habilidades necessárias aos professores de música, ressaltam-se as pesquisas realizadas por Teachout (1997), Saunders e Baker (1991), Hamann, Lineburgh e Paul (1998), Standley e Madsen (1991).

Teachout (1997) investigou as habilidades profissionais e comportamentos julgados importantes para o sucesso da prática pedagógico-musical nos três primeiros anos iniciais de docência na área educativa. Essa pesquisa foi realizada através da participação de noventa e oito professores estagiários e setenta e oito professores experientes da área de música, os quais responderam a um questionário.

Com esse estudo, Teachout (1997) pôde concluir que algumas habilidades e comportamentos, relacionados à motivação, autocontrole e postura de liderança, são consideradas, por todos os professores entrevistados, indispensáveis para o sucesso do ensino de música. Outra constatação realizada foi o fato de habilidades instrumentais e de canto não serem consideradas tão importantes para esses profissionais. Os resultados dessa investigação apontam para a necessidade de discussão e reformulação dos currículos de cursos superiores. Conforme Teachout (1997), durante a formação de professores de música são enfatizados conhecimentos e habilidades especificamente musicais, no entanto, pouco se tem dado espaço para o desenvolvimento de outras habilidades, comportamentos e atitudes necessários ao ensino de música no contexto escolar.

Do mesmo modo que Teachout (1997), Saunders e Baker (1991), em seu estudo, aplicaram questionários para identificar a opinião de professores estagiários quanto às habilidades musicais que acreditam ser úteis para a atuação em sala de aula. Os resultados indicam que os docentes estagiários questionados entendem suas funções de maneira diferenciada daquela dos professores especialistas, sendo importante para eles o desenvolvimento de habilidades relacionadas à utilização da música como um suplemento para outras áreas de estudo, auxiliando na transição de um tópico de estudo para outro ou, então, em períodos de recreação (ibid., p. 259). Saunders e Baker (1991) constataram também o fato de que a maioria dos docentes percebeu a necessidade dos professores de música propiciarem, em sua prática educativa, atividades como cantar, escutar e a realização de movimentos corporais, de modo a produzir experiências criativas. Conforme os pesquisadores, a realização desse tipo de estudo é necessária para determinar de que maneira e com que intensidade os professores usam suas várias habilidades.

Procurando determinar a relação entre o ensino eficiente e as habilidades sociais dos professores de música, encontra-se o estudo realizado por Hamann; Lineburgh e Paul (1998). Participaram dessa investigação cento e trinta e oito professores estagiários da área de música, pertencentes a três cursos universitários de Ohio (EUA). Por meio da análise dos dados foi constatada uma relação significativa entre a efetividade pedagógica e certas habilidades sociais identificadas como expressividade emocional, sensibilidade emocional e controle social. Essas habilidades sociais contribuem significativamente para a efetividade do professor estagiário. Desse modo, trabalhos dessa natureza têm como finalidade auxiliar nas discussões curriculares de cursos superiores de educação musical, na tentativa de aumentar as habilidades sociais dos professores.

Standley e Madsen (1991) caracterizaram as diferentes habilidades existentes entre os professores de música atuantes no ensino regular. Para isso, realizaram observações das práticas pedagógico-musicais de docentes. Esses pesquisadores verificaram uma clara diferenciação dos professores de música experientes com formação em cursos superiores de educação musical com relação aos outros docentes que não tiveram esse tipo de formação. Standley e Madsen (1991) constataram que o tempo de atuação ensinando música em escolas não é uma variável significativa com relação à diferença de resultados nas habilidades entre professores. Assim, concluíram que talvez algumas outras variáveis podem, ao longo do tempo, ter causado diferenciações entre professores mais experientes e os demais docentes.

As pesquisas realizadas por Teachout (1997), Saunders e Baker (1991), Hamann, Lineburgh e Paul (1998) e Standley e Madsen (1991) apontam para a necessidade de serem realizados estudos sobre as habilidades e atitudes docentes no Brasil, que são escassos. A realização de pesquisas semelhantes a essas na área de Educação Musical torna-se relevante, pois os dados obtidos através delas podem vantajosamente contribuir com as discussões sobre como as formações oferecidas em cursos superiores, bem como de formação continuada, têm contribuído para o desenvolvimento de tais habilidades e atitudes profissionais. Conseqüentemente, pesquisas desse tipo podem nutrir as possíveis reestruturações de currículos de formação superior e continuada, numa tentativa de melhor preparar os professores de música para enfrentarem a realidade educativa. Além disso, talvez por meio do delineamento de habilidades se possa contribuir na estruturação de novos critérios para a avaliação dos docentes que se encontram atuantes no ensino básico.

Já Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998) investigaram o papel que algumas características dos professores de música exerceram no desenvolvimento de habilidades musicais dos estudantes de instrumento. Os pesquisadores puderam concluir que os alunos que adquiriram habilidades musicais com sucesso consideravam seus professores de instrumento como amigos, sendo que tais profissionais estiveram sempre dispostos a encorajá-los e a motivá-los frente aos desafios. Desse modo, Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998) constataram que, para o desenvolvimento de habilidades e de desempenhos musicais pelos alunos, é necessário existir uma boa relação entre professores e discentes. Esse tipo de postura profissional é demandado tanto no período inicial como em fases posteriores do estudo dos alunos.

Tratando mais diretamente as competências dos docentes de música, encontrei pesquisas na área da Educação Musical as quais foram desenvolvidas por Taebel (1980), Baker (1982), Goodman (1986), Requião (2002).

Taebel (1980) desenvolveu uma lista de competências pedagógicas para o ensino musical e as classificou de acordo com as visões de professores de música. Um propósito secundário dessa pesquisa foi determinar se os professores de educação musical, de instrumental e de coral diferem quanto às suas competências profissionais. No levantamento e discussão dos dados sobre as competências musicais e pedagógicas, o pesquisador verificou que foram mais salientadas as competências pedagógicas, em comparação às competências musicais. De acordo com o Taebel (1980), isso talvez ocorra pelo fato de que as competências pedagógicas podem ter uma aplicação mais generalizável.

Outras investigações sobre competências dos professores de música foram realizadas por Baker (1982) e Goodman (1986). Baker (1982) buscou identificar

competências gerais e pedagógicas características do ensino efetivo de música. Além disso, essa pesquisadora procurou desenvolver um catálogo de competências para o professor de música, a ser utilizado por administradores, supervisores musicais e docentes. Para a identificação das competências foram utilizados seis critérios: habilidades preparadas, interesse no trabalho e pelos alunos, administração da sala de aula, conhecimentos musicais e musicalidade, características da personalidade e características no momento de *performance*. Os resultados indicam que os professores de música consideram como competências cruciais: a necessidade docente de manter-se forte apesar da moderada disciplina, além de observar e manter os estudantes divertindo-se e interessados em música.

Em suas conclusões Baker (1982) ainda destaca que as maneiras gerais de ensinar não se refletem suficientemente nos comportamentos e características dos professores de música no momento de sua prática pedagógica. Por esse motivo, salienta a necessidade de se catalogar as competências profissionais dos professores de música, pois existe a necessidade de uma ferramenta, destinada a administradores gerais e supervisores musicais, que seja útil na avaliação de professores de música.

Goodman (1986), em sua pesquisa, verificou se os professores de música percebem a eles mesmos como profissionais competentes em suas práticas educativas, tendo como base suas competências pedagógicas e musicais. Além disso, buscou averiguar se os professores de música percebem suas formações musicais como efetivas no desenvolvimento de competências. A análise dos dados revelou que os professores percebem que os cursos de graduação realizados contribuíram ao desenvolvimento de suas competências musicais e pedagógicas. No entanto, Goodman (1986) sustenta que os cursos de formação de professores da

área musical necessitam ser reexaminados, na tentativa de desenvolver determinadas competências indispensáveis à atuação profissional que vão além das competências musicais e pedagógicas.

A partir da revisão da literatura estrangeira da área de Educação Musical, pude constatar que as pesquisas que tratam das competências dos professores de música não são numericamente expressivas. Entretanto, essas pesquisas revelam a necessidade de melhor conhecer, a partir da opinião ou relato dos docentes, as competências que acreditam serem essenciais às suas práticas profissionais, a fim de os preparar para ensinar música a seus alunos de modo mais efetivo.

No Brasil, Requião (2002) objetivou compreender os saberes e as competências construídas no decorrer da atividade docente do músico-professor em escolas de música alternativas, levando em consideração a formação profissional do músico. Através dos resultados de seu estudo, Requião (2002) pôde revelar que o músico-professor é percebido como um docente capacitado, uma vez que sua competência produtiva pode ser afirmada por meio de sua atuação artística. Assim, o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que “legitima sua atividade docente” (REQUIÃO, 2002, f. 115). Para o músico-professor que participou da investigação, a sua vivência profissional e a maneira de organizar e guiar o estudo de seus discentes é o que lhe assegura uma prática pedagógica bem sucedida. Na área de Educação Musical, é possível constatar a presença de músicos-professores atuantes nos mais diversos contextos de ensino, incluindo o ensino fundamental e médio, como constatado por essa investigação. É possível afirmar que a realização de pesquisas como a de Requião (2002), podem auxiliar no entendimento de como esses profissionais percebem suas competências profissionais, as quais julgam necessárias à atuação na educação básica.

Ainda na área da Educação Musical, o estudo realizado Del Ben (2001) possibilita algumas reflexões sobre as competências. Essa pesquisa trata das concepções e ações de educação musical de três professoras de música no ensino fundamental privado de Porto Alegre (RS). Del Ben (2001) concluiu que as professoras de música possuem um papel ativo na construção da prática de ensino musical nas escolas em que atuam. Além disso, constatou-se que as educadoras são detentoras de teorias de educação musical escolar, as quais aparecem implicitamente em seus discursos. Del Ben (2001) concebe a prática pedagógica como teoria em ação, na medida que a teoria depende da existência de uma prática de ensino, na qual é construída e transformada.

Por meio dessa pesquisa, Del Ben (2001) verificou, ainda, que para ensinar música não é suficiente ao professor apenas saber música ou saber ensinar, mas que os conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente relevantes para a realização da prática de ensino no contexto escolar. Dessa maneira, as práticas pedagógico-musicais realizadas nas escolas ultrapassam os limites do que é específico ao ensino de música, apresentando-se incluídas num projeto coletivo maior. Como salienta essa pesquisadora,

[...] a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo. (DEL BEN, 2001, f. 304).

Ao refletir sobre os resultados dessa pesquisa, entendo que eles sugerem, de forma indireta, que os professores de música participantes da pesquisa necessitam

desenvolver competências não só relacionadas à tarefa de transmitir conhecimentos musicais aos alunos.

Diante da mostra das pesquisas anteriormente realizadas e abordadas neste capítulo, pude perceber que são poucos os estudos que tratam especificamente das competências dos professores de música no contexto educacional brasileiro. Esse fato reforça a necessidade da realização desta pesquisa, como mencionado anteriormente na introdução desta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

2.1 A noção de competência na literatura da área da Educação

Na literatura da área educacional, pude verificar a existência de autores que têm se dedicado a discutir e definir a noção de competência (DEMO, 1995; MEGHNAGI, 1998; PERRENOUD, 1999, 2000, 2001; RIBAS, 2000; RIOS, 1995, 2000; SCHÖN, 2000; SEDREZ, 1998). Todavia, ao realizar um mapeamento dessas noções, constatei que não existe um consenso absoluto entre as mesmas. Assim, anterior à apresentação da noção de competência que irá ser utilizada como referencial teórico para a análise dos dados desta pesquisa, apresento as noções de competência defendidas por alguns autores da área educativa.

Entre os autores que realizam a definição da noção de competência, Schön (2000, p. 29.) utiliza a expressão “talento artístico profissional” para se referir aos tipos de competências que os profissionais demonstram em determinadas situações da prática que se apresentam como “únicas, incertas e conflituosas”. Essas situações são denominadas de “zonas indeterminadas” (ibid., p. 17-18).

Para Schön (2000, p. 38), o “talento artístico profissional” constitui-se em um tipo de reflexão-na-ação que possui um papel central na descrição das competências profissionais. Através dele, os professores podem responder às

descobertas que surgem em suas práticas por meio da criação imediata de novas regras.

Conforme Schön (2000), as respostas a tais “zonas indeterminadas” fogem, muitas vezes, à racionalidade técnica, necessitando tomadas de decisões cuja aplicação de técnicas derivadas dos conhecimentos profissionais não dão conta de solucionar. Assim, é por meio do “talento artístico profissional” que os profissionais conseguem intervir nas zonas indeterminadas da prática profissional, mesmo que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.

Ribas (2000) entende que o desenvolvimento da competência profissional ocorre através do processo de ação-reflexão-ação, num movimento dialético. Esse processo exige do profissional o juízo da existência simultânea do antever e do ajustar-se constante às situações, podendo acontecer adoção de procedimentos alternativos para as suas resoluções. Nesse sentido, o processo de construção da competência docente evoca inúmeras idas e vindas entre o fazer e o refletir.

A competência docente é percebida por Ribas (2000) numa dimensão pedagógica. Segundo a autora, a competência pedagógica não é estática; depende da época, dos interesses da sociedade e das pessoas, da sensibilidade, dos sentimentos e dos valores sobre os quais se fundamenta (ibid., p. 74).

Embora epistemologicamente diversa da concepção de competência defendida Ribas (2000), Sedrez (1998) também entende a competência numa dimensão pedagógica. Entretanto, Sedrez (1998) o faz de forma indireta no seu texto, quando destaca que o professor precisa ter a capacidade de transmitir conhecimentos aos seus alunos no contexto escolar. Além da dimensão pedagógica, é perpassada, ainda, a dimensão técnica, na medida em que o professor, para ensinar, necessita conhecimentos específicos do que vai transmitir.

Sedrez (1998) ressalta que, de modo geral, a competência do professor tem sido entendida por muitos educadores como uma tarefa de transmissão de conteúdos a partir de uma metodologia tecnicista. Criticando esse entendimento sobre a competência docente, a autora salienta que esse tipo de tarefa cumpre um planejamento desarticulado, muitas vezes, da realidade da classe social do aluno. Desse modo, Sedrez (1998) defende que a competência do professor está em realizar uma participação mais comprometida com a função social da escola, extrapolando a concepção mencionada anteriormente (ibid., p. 28). O educador necessita saber como aprender com os alunos e com os colegas de trabalho a elaborar um novo conhecimento e, através dele, explicar e superar os problemas que emergem na prática de ensino escolar. Como salienta a autora,

Ter competência é ter a compreensão da razão de ser da prática pedagógica. É entender a finalidade, o objetivo da atuação enquanto educador. Compreender por que se está na educação é entender que ensinar é ter compromisso político [...]. (SEDREZ, 1998, p. 30).

Assim como para Sedrez (1998), Demo (1995) também destaca que é fundamental ao professor ter competência política para sua atuação prática na educação. Demo (1995), além de conceber competência numa dimensão política, considera a competência docente como um processo de formação da capacidade inovadora permanente, numa dimensão formal. Para ele, é com base na renovação permanente da capacidade de melhor conhecer e de melhor intervir, procurando ultrapassar meros treinamentos e instruções, que essa habilidade se constitui.

Na ótica de Demo (1995, p. 52), a competência não é um desafio que começa na universidade, pois “o saber pensar e o aprender a aprender para melhor intervir e inovar são qualidades do ser humano”, ou seja, a competência começa a ser construída pelo indivíduo ao nascer ou até mesmo anteriormente a esse fato.

Reforçando essa concepção apontada por Demo (1995), Meghnagi (1998, p. 72) salienta que a competência é algo tipicamente humano, que não pode ser assimilado por máquinas, por mais sofisticadas que elas possam parecer.

Do mesmo modo que Sedrez (1998) e Demo (1995), Rios (1995) destaca que para a construção da competência docente são importantes duas dimensões: a política e a técnica. Na ótica de Rios (1995), essas dimensões são inseparáveis. Para que o sujeito realize um trabalho que vá ao encontro daquilo que é desejável (dimensão política), é mister que ele tenha um domínio de conteúdos (do saber) e de estratégias (do saber fazer) para que possa “dar conta de seu recado” (dimensão técnica) (ibid., p. 47).

Ao realizar a sua definição da competência profissional, a autora se refere a um fazer que demanda uma gama de saberes e requer um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. O saber, o fazer e o dever são percebidos como elementos historicamente situados, construídos pelo sujeito na prática educativa. Desse modo, ao se referir às dimensões política e técnica, Rios (1995, p. 46-47) define a competência como um “saber fazer bem”. Ou seja, para a autora, a competência remete-se a “um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”, guardando um sentido de “saber fazer bem o dever” (RIOS, 2002, p. 166-167).

Ao se referir à expressão “saber fazer bem”, Rios (1995, p. 48) ressalta que o termo “bem” adquire um significado importante no que se refere à competência. Na concepção da autora, esse termo não se desvincula das dimensões técnica e política, pois a idéia de “bem” não tem apenas um “caráter moral”, e apresenta-se tanto na definição como na organização do saber que será veiculado na escola, e também na direção que se dará a esse saber na sociedade.

Não obstante, a autora, ao avançar seus estudos, inclui, ainda, em sua concepção de competência, a existência de uma dimensão estética. Essa dimensão apresenta-se estreitamente articulada à dimensão técnica. Isso ocorre pois a dimensão técnica requer a “imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade¹, associada à razão” (RIOS, 2002, p. 166).

A noção de competência, para Meghnagi (1998, p. 51), se caracteriza por ser uma explicitação de repertórios cognitivos cuja natureza é variada, envolvendo atitudes de ações e de decisões que resultam em qualidade de desempenho. Para Meghnagi (1998), ela não se reduz a uma aquisição simplória de informações, mas reside na capacidade de saber onde e como procurar informações, às vezes não imediatamente disponíveis, para análise de situações e resoluções de problemas de médio a alto nível de complexidade.

Refletindo de modo semelhante, Meghnagi (1998) e Perrenoud (2000) ressaltam a possibilidade de se desenvolver as competências a partir da existência de condições de superação de comportamentos impostos por um sistema fundado, predominantemente de rotina. Assim, cada competência desenvolvida se caracteriza como um conjunto de ações planejadas na base de objetivos e projetadas em realidades particulares. A atuação através de ações pontuais inclui vários componentes operativos que entram nas prerrogativas do particular (planejamento de intervenções, projeção de atividades, realização de intervenções, verificação de resultados), mas que, isolados, não definem uma competência no seu conjunto. Desse modo, a competência está alicerçada sobre um alto nível de saberes e capacidades. Ela se caracteriza por ser ao mesmo tempo contextual, ligada ao

¹ “Sensibilidade como algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade.” (OSTROWER, 1986 apud RIOS, 2002, p. 166).

âmbito da ação, e estratégica, em relação às formas possíveis de decisão e de intervenção em espaços imediatamente próximos aos do trabalho ou em outros, a partir dos quais possa ser explicada (MEGHNAGI, 1998, p. 72).

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Além dessa definição, esse autor designa competência como sendo também uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Na visão desse autor, para o desenvolvimento de competências necessita-se que o docente ponha em ação e em sinergia vários recursos cognitivos que se complementam, incluindo os conhecimentos.

Ao descrever uma competência, Perrenoud (2000) evoca os tipos de situações, os recursos mobilizados e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos necessários em situações complexas e em tempo real. O termo “recursos” remete-se aos conhecimentos teóricos, metodológicos, às atitudes, ao saber-fazer e às competências mais específicas, aos esquemas motores e aos de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão. Conforme esse autor, o desenvolvimento de competências acontece somente na prática, vivendo experiências e analisando-as.

Por não haver um consenso absoluto entre as noções de competência apresentadas pelos autores e por essas definições divergirem, muitas vezes, epistemologicamente, optei por escolher apenas uma das noções de competência para a constituição do referencial teórico que norteará a análise dos dados deste estudo.

Assim, dentre as noções de competência que tive acesso, selecionei a que melhor me possibilitaria a leitura crítica dos dados que foram anteriormente coletados, diante da abrangência e profundidade dos mesmos.

Diante das noções de competência existentes e salientadas neste capítulo, optei por adotar como referencial teórico deste estudo a noção de competência defendida por Philippe Perrenoud. A escolha dessa noção ocorre pela capacidade dela compreender os dados coletados.

2.2 A definição de competência tomada para a análise dos dados: noção de Philippe Perrenoud

Nesta dissertação, a expressão “competências profissionais” é entendida pela ótica de Philippe Perrenoud, como uma gama variada de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados na atuação prática da profissão, podendo ser de ordem cognitiva, afetiva e prática (PERRENOUD et al., 2001, p. 12). Nessa perspectiva, tendo como base as concepções de Pierre Bourdieu, a definição de competência é defendida por Philippe Perrenoud como sendo a capacidade humana de mobilizar diversos recursos com o propósito de enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (2000, p. 15), as competências profissionais são construídas no decorrer da formação como também do exercício prático. Nesse sentido, o processo de construção e o grau de complexidade da competência depende das circunstâncias ou situações enfrentadas pelo professor. É a partir do reconhecimento da ordem de complexidade de tais situações que uma competência

será edificada. Conforme Perrenoud (2001a), revelar competências profissionais, frente a uma situação complexa, é ser capaz de:

- identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- considerar diversas estratégias realistas (do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis);
- optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;
- planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;
- coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista;
- se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;
- respeitar, durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc.);
- controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética;
- cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz ou equitativo;
- durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização. (PERRENOUD, 2001a, p. 139-140).

Diante da possibilidade de existirem diferentes tipos de situações que podem ser enfrentadas na atuação prática profissional, é possível inferir que nem todas elas necessitam de uma competência especializada². O professor, através de sua capacidade de adaptação e discernimento em um processo de transferência de

² A competência especializada é concebida por Perrenoud (1999, p. 9) baseada além da inteligência operatória, em esquemas analógicos próprios de cada área de atuação, “em processos intuitivos,

competência e de recursos, pode dar conta de muitas das situações que vão surgindo. O trabalho de transferência é possível de ocorrer porque a competência

[...] ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente. (PERRENOUD, 1999, p. 31).

Desse modo, o processo de transferência refere-se tanto à ordem da repetição como à da criatividade (ibid.).

Diante da complexidade de tal processo, a construção de uma competência parece ser uma tarefa impossível de acontecer sem a elaboração de esquemas de mobilização de recursos (PERRENOUD, 1999). O termo “esquemas” é compreendido e empregado, na ótica do autor, na mesma perspectiva de Jean Piaget. Ou seja, como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação que, por permitir acomodações menores, enfrenta uma gama de situações que possuem estruturas idênticas (ibid., p. 23). Perrenoud (2001b) chama de esquemas de ação

[...] aquilo que, em ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma a situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. (PERRENOUD, 2001b, p. 161).

Tais esquemas possibilitam ao indivíduo adaptar sua ação diante da situação enfrentada. Para isso, ocorre apenas uma pequena e nova mudança dos mesmos na tentativa de entender aquilo que torna a situação em questão única ou singular (PERRENOUD, 2001b).

procedimentos de identificação e resolução um certo tipo de problemas”, subentendendo a procura e elaboração de estratégias de ação adequadas.

Na elaboração de uma competência, a diversidade de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, pertinentes à situação, são capazes de tolerar

[...] interferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 25).

O processo de elaboração da competência passa, pelo menos no seu início, por “raciocínios explícitos, decisões conscientes, interferência e hesitações, ensaios e erros” (PERRENOUD, 1999, p. 24). A partir desse estágio, a competência vai se automatizando paulatinamente, constituindo-se num esquema complexo, ou seja, em um novo componente estável. Uma vez que pode ser entendida desse modo, os esquemas complexos possivelmente podem ser montagens de esquemas mais simples em um sistema tipo o de “bonecas russas”³ (PERRENOUD, 1999, p. 25). No entanto, torna-se relevante salientar que “[...] os esquemas de pensamento não são diretamente observáveis e só podem ser inferidos a partir das práticas de dos propósitos dos atores” (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Na perspectiva de Perrenoud (2001b), o docente se encontra em permanente processo de relação e evolução, não sendo somente um profissional constituído de uma gama de competências. É no momento que esse profissional assume uma postura reflexiva com relação a sua prática, essa associada ao treinamento das competências, que a edificação de novos esquemas ocorre com maior eficácia (ibid, p. 15). Assim, Philippe Perrenoud situa sua forma de pensar a formação dos professores bastante próximo às concepções de Donald Schön, ao admitir que o

³ “Bonecas russas” são bonecas tradicionais da cultura russa, elaboradas artesanalmente. Elas se caracterizam por serem de diferentes tamanhos e por se encaixarem uma dentro da outra.

conhecimento do “professor profissional” é formado também sobre a experiência e de maneira reflexiva (PERRENOUD, 2001b).

Abordando o processo de reflexão dos profissionais, Pérez Gómez (1995) salienta que essa postura requer

[...] a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

Ou seja, um profissional que não se limite a aplicar técnicas aprendidas ou os métodos de investigação, mas que esteja disponível para aprender a elaborar e a comparar novas estratégias de ação, fórmulas de pesquisa, teorias e categorias de compreensão, modos de enfrentar e definir os problemas encontrados no decorrer de sua prática pedagógica (ibid., p. 110). Assim, um professor torna-se um prático autônomo, um artista que reflete, que toma decisões e que está disposto a criar durante a sua ação (ibid.).

Como aborda Philippe Perrenoud, sua noção de competência insiste em quatro aspectos.

1. As competências não são elas mesmas saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Na ótica de Perrenoud (2000), descrever uma competência evoca três aspectos: os tipos de situações, a natureza dos esquemas de pensamento e os recursos mobilizados.

2.3 Os recursos a serem mobilizados na construção das competências profissionais

Na visão de Philippe Perrenoud, a construção de competência depende da existência de recursos a serem mobilizados. Como destaca o autor, essa concepção

[...] acrescenta o *valor de uso* dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva. (PERRENOUD, 1999, p. 28, grifo do autor).

Diante de algumas das publicações de Philippe Perrenoud, utilizadas nesta dissertação, foi possível realizar um inventário dos exemplos de recursos que podem ser mobilizados, integrados e orquestrados na construção de competências. São eles os saberes, o *savoir-faire*⁴, o *savoir-être*⁵, conhecimentos teóricos e metodológicos, as atitudes, as técnicas, competências de alcance mais limitado (PERRENOUD, 2000), as posturas, os valores, o *habitus*⁶, os esquemas motores, os esquemas de percepção, os esquemas de avaliação, os esquemas de antecipação, os esquemas de decisão, as faculdades, as habilidades, as capacidades, os gostos, as disposições, os sentimentos, as normas, os modelos, as formas de fazer, de perceber e de refletir (PERRENOUD et al., 2001). Entre os recursos apontados, o

⁴ Tradução: saber fazer.

⁵ Tradução: saber ser.

⁶ Tradução: hábito.

autor realiza um maior esclarecimento sobre as noções de esquemas, do *habitus*, do *savoir-faire*, das competências menores e dos saberes.

Da mesma maneira que a noção de competência, a noção de *habitus* é utilizada por Philippe Perrenoud, fundamentada nas concepções de Pierre Bourdieu. Ancorado na visão desse autor, Perrenoud (2001b) elucida que o *habitus* é aprendido no decorrer da atuação prática do indivíduo em seus contextos sociais. A moldagem do *habitus* ocorre através de “compensações, frustrações, condicionamentos e sanções” (ibid., p. 162), ou seja, a partir de diversas tentativas de acertos e erros na busca por respostas que poderão auxiliar o sujeito em sua adaptação ao meio no qual se apresenta inserido. É através do *habitus* que o indivíduo se torna capaz de enfrentar e de se adaptar a uma diversidade de situações do dia-a-dia.

Segundo Perrenoud (2001b), o *habitus* é formado pelo conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Ele permite ao sujeito “enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão” em decorrência de um ajuste prático de esquemas diante da situação enfrentada (PERRENOUD, 1999, p. 26). Embora o *habitus* seja constituído de esquemas simples e rígidos, é equivocado pensar que todo o esquema constitui-se num *habitus*.

Ao refletir sobre a ação pedagógica do professor, Perrenoud (2001b) salienta que ela é permanentemente controlada pelo *habitus*. Parte importante desse tipo de ação se encontra fundamentada em rotinas ou em “uma improvisação regrada”, as quais evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que propriamente saberes (ibid., p. 163). O *habitus* se insere em estratégias didáticas conscientes, escapando, em parte, da consciência do professor. É possível acrescentar que ele é elaborado

considerando os afetos, os gostos, como também os objetivos explícitos e valores do professor.

De acordo com Perrenoud (2001b), a ação pedagógica é continuamente controlada pelo *habitus* conforme, pelo menos, quatro mecanismos:

- uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*;
- a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;
- na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos dos atores. (PERRENOUD, 2001b, p. 163).

Philippe Perrenoud insiste em esclarecer a diferença entre o *habitus* e a competência por existir uma grande proximidade entre tais noções. Enquanto o *habitus* engloba todos os esquemas que um indivíduo possui em uma determinada situação, a competência mobiliza apenas parte dos esquemas existentes. Desse modo, a competência é vista de maneira diversa do *habitus* por possuir “um poder virtual da pessoa diante de um certo tipo de problemas ou obstáculos” (PERRENOUD, 2001a., p. 183).

Da mesma maneira que o *habitus*, o *savoir-faire* é tomado como um esquema que possui uma certa complexidade. O *savoir-faire* existe no estado prático e é oriundo de um treinamento nos contextos de atuação profissional. Diante dessa característica, o *savoir-faire* é classificado pelo autor como um tipo competência específica, podendo ela ser utilizada na elaboração de uma competência de nível mais complexo. Assim, a competência não pode se resumir em um *savoir-faire*, pois

esse nem sempre se apresenta relacionado a um saber ou conhecimento procedimental⁷. Além disso, “uma competência pode alcançar uma dimensão muito mais complexa, aberta, flexível” e “estar mais articulada com os conhecimentos teóricos” (PERRENOUD, 2001a, p. 27).

Esse autor, ao se referir às competências específicas, destaca que elas são entendidas como os componentes ou recursos principais na construção de uma competência de alto nível. Elas são de alcance mais limitado e quase não são úteis isoladamente. No entanto, constituem-se em recursos fundamentais nas tarefas em que inúmeras dinâmicas se desenvolvem permanentemente ao mesmo tempo.

É possível afirmar que, de acordo com a situação em questão, a competência pode assumir uma “dupla face” (PERRENOUD, 1999, p. 28). Ou seja, toda competência tem a possibilidade de ser uma competência de alto nível, ao mobilizar recursos, ou ser uma competência menor, ao se configurar como um dos recursos mobilizados na confecção de uma competência mais ampla (ibid.).

Os “saberes”, como recursos utilizados na construção da competência, são empregados por Philippe Perrenoud sem distinção do termo “conhecimentos”. Em decorrência disso, o autor usufrui indiferentemente de tais expressões em seus textos. Ambos os termos são empregados, amplamente, como “representações organizadas do real”, ou seja, representações do mundo que possibilitam a orientação da atuação prática, como “uma memória, um estoque de informações e teorias” (PERRENOUD, 2001b, p. 28.). Essas representações fazem uso de conceitos e imagens mentais na tentativa de descrever, explicar e até antecipar e controlar o que acontece na realidade a partir da observação. Na visão de Philippe Perrenoud, para que qualquer tipo de conhecimentos ou saberes existentes possam

⁷ Conhecimentos procedimentais são aqueles que “descrevem o procedimento a aplicar para obter-se

ser avaliados, comparados, veiculados e implementados em circunstâncias reais, é fundamental que sejam acionados esquemas operatórios pelo indivíduo.

Ao refletir sobre a definição de competência de Philippe Perrenoud, é possível perceber que, embora o autor faça referência a uma gama variada de recursos para a construção de uma competência de alto nível, nem todos eles necessitam ser mobilizados ao mesmo tempo. Assim, a seleção dos recursos a serem mobilizados pelos docentes, na elaboração de uma competência, é dependente da situação enfrentada no momento da atuação prática profissional.

2.4 O inventário de competências proposto por Philippe Perrenoud

Além da noção de competência defendida por Philippe Perrenoud, optei por utilizar como exemplo à organização e na discussão dos dados dessa pesquisa, o inventário de competências proposto por ele, fundamentado no referencial de competências⁸ adotado em Genebra no ano de 1996. O referencial genebrino teve como finalidade servir como guia na formação continuada de professores na tentativa de tornar tal formação mais coerente com as mudanças que estão em andamento naquele sistema educativo (PERRENOUD, 2000).

No referencial⁹ proposto por Philippe Perrenoud, os títulos das famílias de competências são idênticos aos existentes no referencial de competência genebrino (PERRENOUD, 2000). Como parte complementar a cada uma dessas famílias de

algum tipo de resultado” (PERRENOUD, 1999, p. 8)

⁸ Ressalto que Philippe Perrenoud, juntamente com outros pesquisadores, participou ativamente também do processo de elaboração do referencial de competências genebrino.

⁹ Philippe Perrenoud utiliza ambas expressões em seus textos, “referencial de competência” e “inventário de competência”, para designar a listagem de competências que propõe.

competências, há outras competências menores ou específicas. Desse modo, apresento o referencial de competências publicado por Philippe Perrenoud.

Competência de referência	Competência mais específica a trabalhar em formação contínua
1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2 Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5 Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6 Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7 Informar e envolver os pais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
8 Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10 Administrar a sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

(PERRENOUD, 2000, p. 20-21)

Perrenoud (2000) relata que a elaboração desse referencial se deu em duas etapas, sendo que, na primeira, foram selecionadas as dez famílias de competências e, na segunda, foram definidas as competências menores para cada uma das dez famílias. O autor salienta que poderiam ser realizados outros recortes ou reagrupamentos das quarenta e quatro competências menores apresentadas. No entanto, destaca que sua preocupação, ao organizar o referencial, apresenta-se interligada com a “problemática da mudança”, estando distante de uma ótica conservadora do ofício docente (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Além disso, ao se remeter ainda ao conteúdo, o autor destaca que o seu referencial de competência não contém categorias “convencionais”, como as que se referem à “construção didática, a avaliação e gestão de classe” (ibid., p. 19). Isso

não ocorre em função de que o autor deseja romper com a maneira de pensar o ensino como uma seqüência de assuntos a serem abordados e inovar com algo mais global, em categorias mais vastas. Como comenta o autor:

Interesso-me pelas competências emergentes, indaguei-me se, para ser exaustivo, eu deveria propor uma lista complementar, a das competências “clássicas” de um professor. Com a reflexão, essa lista não me pareceu pertinente, pois as competências básicas do ofício estão *contidas* nas competências examinadas [...]. (PERRENOUD, 2000, p. 175, grifo do autor).

Nesse sentido, a escolha de Philippe Perrenoud por conceber a construção de seu referencial de competências docentes desse modo não tem a pretensão de invalidar um ensino do tipo mais conservador (PERRENOUD, 2000, p. 175).

Além da maneira como Perrenoud (2000) concebe o seu referencial de competências sem ter a pretensão de ser conclusivo, definitivo e exaustivo, visto que, na ótica de Perrenoud (2000, p. 14): “nenhum referencial [de competência] pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Método de investigação

Esta investigação busca identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Ao refletir sobre o objetivo deste estudo e as características dos métodos de pesquisa existentes, optei por utilizar o método de *survey* por ele possuir algumas características que demonstram maior adequação à realização desta pesquisa.

O método de *survey* não se refere necessariamente a um estudo de todos os componentes de uma população, mas a uma amostra representativa da mesma (BABBIE, 1999; COHEN; MANION, 1994). Nesse sentido, como salienta Babbie (1999, p. 113), o termo *survey* é empregado freqüentemente, pelos autores que o abordam, com o sentido implícito de “*survey* por amostragem”. Essa característica metodológica demonstra ser relevante à realização desse estudo, uma vez que me proponho a investigar a opinião de apenas uma parcela de docentes de música acerca das competências profissionais.

Outra característica a ser salientada do método de *survey* é o fato de os resultados obtidos através do seu emprego poderem, vantajosamente, realizar

estimativas muito precisas sobre a população a qual retratam. Como afirma Babbie (1999, p. 83): “*Surveys* amostrais quase nunca são realizados para descrever a amostra particular estudada. São realizadas para entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada”. Uma vez que esta pesquisa almeja, com os seus resultados finais, auxiliar futuramente as discussões e elaborações de programas de formação continuada para os professores de música em serviço, torna-se importante que os resultados sejam representativos da população total da qual a amostra foi selecionada e a que tais programas irão se destinar. Assim, vistas as características principais do método de *survey*, concluí sua relevância ao desenvolvimento desta pesquisa.

Na realização deste estudo, o método de *survey* que emprego possui desenho interseccional (ou *cross-sectional*) (BABBIE, 1999, p. 101). O que caracteriza uma pesquisa de *survey* com desenho interseccional é o fato de a coleta dos dados ser realizada uma única vez, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada (ibid.). A decisão de optar por esse tipo de desenho de *survey* ocorreu a partir das reflexões que realizei sobre o objetivo geral desta investigação, os recursos financeiros e o tempo disponível para a sua realização. Assim, optei pelo desenho interseccional, pois apresenta maior viabilidade quanto aos seus custos e tempo exigido para a sua execução (ibid.). Babbie (1999) ressalta que, por proporcionar tais vantagens, a elaboração de estudos que empregam o método de *survey* com desenho interseccional é numericamente superior ao outro tipo de desenho possível do método, denominado de longitudinal¹⁰, o qual requer maiores gastos e tempo para a sua realização.

¹⁰ Como destaca Babbie (1999, p. 101), “surveys longitudinais permitem análise de dados ao longo do tempo”. Os dados são coletados em diferentes tempos, geralmente, com a intenção de verificar se ocorrem algumas mudanças nas descrições e nas explicações fornecidas pela população estudada.

A escolha pela utilização do método de *survey* pode ser guiada por um ou mais objetivos, podendo o pesquisador descrever, explorar e explicar fatos e fenômenos (BABBIE, 1999, p. 95). Desse modo, nesta pesquisa, realizei um estudo descritivo, exploratório e explicativo. Descritivo porque visei caracterizar a formação e a atuação profissional dos professores de música que participaram da pesquisa, além de descrever as competências profissionais necessárias para a prática pedagógico-musical, na visão dos professores de música. Exploratório pois objetivei encontrar elementos necessários que permitissem revelar as competências e os recursos que as compõem. E explicativo uma vez que almejei discutir as competências e alguns dos recursos que são mobilizados em suas construções, de acordo com a ótica dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa.

Como é possível perceber desde o início deste capítulo, utilizo prioritariamente as noções sobre *survey* defendidas por Babbie (1999) para fundamentar e estruturar o método empregado nesta pesquisa. A opção por empregar as concepções defendidas por apenas um autor ocorre ao verificar que os autores que se dedicam a tratar do método de *survey* (BABBIE, 1999; CARMONETO, 1993; COHEN; MANION, 1994; GIL, 1999; LINDEMEYER, 2002) fazem uso de concepções e terminologias muitas vezes distintas. Assim, pude concluir que o emprego concomitante das concepções e termos defendidos por esses autores poderia ocasionar possíveis embates ao tratar do método de *survey*.

3.1.1 A utilização dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa concomitante à redução quantitativa para a análise dos dados. Como afirma Bryman (1995), numa pesquisa que emprega o método de *survey*, a utilização desses dois tipos de tratamento dos dados é possível de ser efetivada; depende, no entanto, dos instrumentos de coleta de dados e das informações colhidas pelo estudo. Assim, por este estudo fazer uso de um instrumento de coleta que propiciou a aquisição de dados de naturezas tanto qualitativa como quantitativa, justifico a realização desses dois tipos de tratamento das informações.

É relevante ressaltar que investigações que utilizam o método de *survey* são convencionalmente relacionadas com pesquisas quantitativas (ibid.). O fato de existir esse tipo de associação acontece porque as informações adquiridas nesses estudos são obtidas, geralmente, por entrevistas estruturadas ou questionários auto-administrados, os quais propiciam a coleta de dados de natureza quantitativa (ibid.).

Nos últimos tempos, pesquisadores perceberam que ao utilizar outros tipos de instrumentos de coleta de informações, como entrevistas semi-estruturadas ou questões abertas na elaboração de seus questionários, os dados, tanto quantitativos como qualitativos, podiam ser colhidos e abordados nos resultados de *surveys*. Contudo, eles requeriam para a sua análise abordagens de mesma ordem, como salientam Bryman (1995) e Brannen (1995).

Na literatura que trata sobre métodos de investigação, são ressaltadas importantes características quanto aos tipos de tratamento que podem ser dados às informações coletadas em pesquisas de *survey*. No que se refere à abordagem qualitativa, a análise dos dados dá-se de forma indutiva, priorizando o estudo do

processo mais do que do produto. Além disso, a coleta e a armazenagem dos dados acontecem de modo a alcançar maior fidelidade com os depoimentos fornecidos, uma vez que essas informações são imprescindíveis ao processo de análise da pesquisa. Dados íntegros também são relevantes para “ilustrar e substanciar” as análises das informações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido,

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 51).

Em função desta pesquisa se caracterizar por ser um *survey* de pequeno porte, com número de entrevistados igual a doze, não foi possível utilizar cálculos estatísticos no tratamento dos dados coletados¹¹. Por esse motivo, este *survey* não se destina a tratar os dados coletados sob a luz do paradigma quantitativo. Na busca por melhor ilustrar as informações coletadas, foram confeccionados gráficos que demonstram a relação percentual da opinião ou das características dos professores entrevistados ou quaisquer outros aspectos com relação a determinado assunto. No entanto, ressalto que os gráficos elaborados na análise dos dados desta pesquisa não servem apenas para realizar meras descrições percentuais pontuais. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), numa pesquisa de abordagem qualitativa quaisquer exemplos de quantificação dos dados podem vantajosamente ser utilizados pelo pesquisador como uma ferramenta que propicia algumas reflexões entre as informações colhidas e a realidade à qual pertencem.

¹¹ Ressalto que a opção por não realizar uma análise estatística dos dados quantitativos, obtidos neste estudo, se deu diante da orientação recebida pelo Núcleo de Assessoria Estatística do Departamento de Estatística no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A utilização desses dois tipos de tratamento dos dados, a abordagem qualitativa e a redução quantitativa, traz algumas vantagens para esta investigação. Através da abordagem qualitativa foi possível analisar indutivamente as falas dos professores em toda sua dimensão, privilegiando os aspectos que fundamentam suas asserções sobre as competências profissionais. Já a redução quantitativa dos dados auxiliou na descrição e ilustração das características da população estudada, bem como de outras questões pertinentes a esta pesquisa.

3.2 Amostra da pesquisa

Para a seleção dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa, foram realizadas duas etapas seletivas. Essas duas etapas tornaram-se necessárias na medida em que necessitei refletir sobre: a dimensão do trabalho a que se propõe esta pesquisa, o tempo disponível para a sua realização e a quantidade de dados que iriam ser coletados e analisados.

A primeira etapa de seleção da amostra se deu por meio de uma amostragem não-probabilística intencional. Já a segunda etapa de seleção ocorreu através de uma amostragem probabilística sistemática. A descrição de tais etapas é apresentada a seguir.

3.2.1 Primeira etapa de seleção da amostra

A seleção dos professores de música pertencentes à amostra a ser estudada caracterizou-se, primeiramente, pelo emprego do método não-probabilístico. Segundo Babbie (1999), na amostragem não-probabilística nem todos os elementos

de uma população têm chances iguais de participarem da pesquisa. O motivo que levou à escolha por esse tipo de amostragem é o fato de que, na população da amostra a ser estudada nesta pesquisa, somente foram incluídos os professores de música que se inseriram nos três critérios de seleção, inicialmente estipulados, que foram os seguintes: 1) atuar como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (de 5^a à 8^a séries) e ensino médio da cidade de Santa Maria (RS); 2) desenvolver propostas de ensino musical nessas escolas, independentemente das mesmas estarem inseridas no currículo (disciplina) ou fora dele (como banda, grupo instrumental, coral – desde que a oferta fosse gratuita) e 3) aceitar colaborar com a pesquisa.

Em concordância com o objetivo geral desta pesquisa e do conhecimento da população de professores de música que se desejou estudar, o tipo de amostragem não-probabilística utilizada é chamada de amostragem intencional ou por julgamento (BABBIE, 1999). Esse tipo de amostragem caracteriza-se por selecionar a amostra a ser estudada considerando as metas de pesquisa, o conhecimento da população e os elementos que a compõe (ibid.).

Para a formação dessa amostra procurei, inicialmente, verificar através da 8^a Delegacia de Ensino, da Secretaria da Educação da cidade de Santa Maria, os endereços e telefones das escolas existentes na rede pública e privada de ensino. Pelo fato de algumas escolas pertencentes ao Estado e ao município apresentarem seus números telefônicos modificados, e pelos números telefônicos das escolas privadas não constarem na listagem fornecida pelo órgão citado, utilizei também o guia telefônico dessa cidade.

Após catalogar os telefones e endereços das escolas contatei cada uma delas, objetivando realizar uma primeira conversa por telefone com os vinte

professores de música atuantes nas mesmas. Por meio desse contato inicial com os docentes foi agendado um primeiro encontro pessoal com cada um deles, preferencialmente no respectivo local de atuação profissional, sem obedecer a nenhuma ordem preestabelecida de realização.

Esse primeiro contato foi efetuado prevendo três objetivos a serem alcançados: 1) apresentar a pesquisa aos professores de música; 2) verificar se tais professores se enquadravam dentro dos critérios da amostra de pesquisa e 3) convidá-los a participar da investigação.

Na realização dos encontros pessoais com os vinte docentes, averigüei que dezoito professores de música se enquadravam nos critérios de seleção da amostra deste estudo. Entre tais docentes, apenas uma professora de música, pertencente a uma instituição de ensino fundamental privado, não aceitou colaborar com a investigação. Assim, na primeira etapa de seleção da amostra pude totalizar dezessete professores de música, atuantes na rede educacional da cidade de Santa Maria, que se enquadravam nos critérios de seleção da amostra desta pesquisa.

Em função do tempo disponível para a realização desta pesquisa, da dimensão de todo o trabalho a ser realizado e do fato de o método de *survey* possibilitar que os resultados desta investigação pudessem ser representativos da população total, optei por realizar um refinamento da população da amostra selecionada na primeira etapa.

3.2.2 Segunda etapa de seleção da amostra

Com a intenção de proporcionar chances iguais a todos os docentes que aceitaram participar da pesquisa, optei por utilizar, nessa segunda etapa de seleção,

a amostragem probabilística. Como destaca Babbie (1999, p. 120), uma amostragem é probabilística quando for “representativa da população da qual foi selecionada, se todos os membros da população tiverem oportunidade igual de serem selecionados para a amostra”.

Diante das categorias existentes de amostragem probabilística sugeridas por Babbie (1999), para a realização dessa segunda etapa de seleção empreguei os critérios característicos da amostragem sistemática. A amostragem sistemática constitui-se num processo de seleção de indivíduos onde aqueles que farão parte da amostra são escolhidos mediante sua listagem e a determinação de um intervalo de amostragem, ou seja, de uma distância padrão entre os elementos que serão selecionados da amostra.

Objetivando garantir uma representatividade de cerca de 70% da amostra da primeira etapa de seleção, foram selecionados doze indivíduos dos dezessete resultantes da listagem da amostra da primeira etapa. A partir da lista dos dezessete docentes em música, a cada dois primeiros selecionados a fazer parte da amostra, o terceiro foi excluído. A listagem com os nomes dos professores foi elaborada conforme a ordem de realização dos contatos pessoais, evitando que fosse tomada qualquer atitude tendenciosa na seleção dos professores de música.

Após o segundo processo de seleção da amostra, estabeleci um novo contato com os professores selecionados para o agendamento das entrevistas a serem realizadas.

Cabe ressaltar que, da mesma maneira que os professores selecionados foram comunicados de suas respectivas participações na investigação, os cinco professores que desejavam participar da pesquisa e que não fizeram parte da amostra na segunda etapa de seleção também foram comunicados de que não iriam

compor a amostra da pesquisa. Nesse terceiro contato, agradei a todos os professores de música por seu interesse e disponibilidade.

3.3 Instrumento de coleta de dados

3.3.1 Entrevista semi-estruturada

Diante da necessidade de coletar dados referentes à visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, adotei como técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente, à qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. As entrevistas são utilizadas freqüentemente em pesquisas como ferramenta para adquirir informações sobre um determinado assunto dos entrevistados, constituindo-se em uma conversação propositada, normalmente entre duas pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

A opção pela entrevista semi-estruturada, nesta pesquisa, deve-se ao fato dela oferecer algumas vantagens. Entre elas, Lindemeyer (2002) salienta o fato de os resultados serem mais confiáveis e da possibilidade da obtenção de resultados mais rapidamente. Além dessas vantagens, Laville e Dionne (1999) destacam a possibilidade de amplitude quanto à organização da entrevista, na medida em que o entrevistador pode realizar algumas alterações na ordem dos questionamentos, caso seja conveniente. Não obstante, o investigador pode acrescentar outras questões ou subperguntas na tentativa de alcançar maiores e mais significativas informações à pesquisa. Triviños (1987) destaca, ainda, que a entrevista semi-estruturada

[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Desse modo, com a utilização da entrevista semi-estruturada, é possibilitado ao entrevistador esclarecer e aprofundar determinados assuntos mencionados pelos professores de música, e que fazem parte do interesse da investigação.

A utilização de entrevistas permite um percentual de participação bem maior dos indivíduos da amostra selecionada, quando comparada a outros métodos. Ao empregá-la, ocorre uma redução da ausência de respostas a determinadas perguntas, porque o entrevistador pode instruir e incentivar o entrevistando a buscar tais respostas (BABBIE, 1999; LAVILLE; DIONNE, 1999). E, ainda, no caso do mesmo não entender as perguntas, o entrevistador pode esclarecê-las melhor, de maneira a obter respostas relevantes sobre aquilo que é tratado. Soma-se a esses aspectos a oportunidade de enriquecimento dos dados obtidos, uma vez que o entrevistador tem a possibilidade de realizar importantes observações referentes ao entrevistado, como comportamento, expressões, resistência em responder as questões e, através disso, possibilitar uma melhor condução da entrevista (BABBIE, 1999).

Para a realização da coleta de dados com a utilização da entrevista semi-estruturada, elaborarei um roteiro para a mesma, a fim de que diminuíssem as chances de perda de dados importantes à pesquisa (ver Anexo). O roteiro da entrevista semi-estruturada foi construído fundamentado na literatura empregada associada aos objetivos desta pesquisa. Em sua estrutura, o roteiro apresenta três eixos que nortearam a realização da entrevista semi-estruturada. Articulados à construção das competências profissionais por parte dos docentes entrevistados, o primeiro eixo do roteiro refere-se à formação dos professores de música atuantes no

ensino fundamental e médio, o segundo à atuação prática desses profissionais e o terceiro às suas práticas pedagógico-musicais nas escolas e às competências docentes.

3.3.2 Procedimentos para a realização das entrevistas semi-estruturadas

Ao final da realização da seleção da segunda e última etapa de estratificação da amostra, foi estabelecido contato com os professores de música para o agendamento das entrevistas semi-estruturadas. Quase todas as entrevistas foram realizadas nas próprias instituições de ensino onde atuavam os docentes, com exceção de uma, que foi realizada na casa do professor a pedido do mesmo. O tempo de duração de cada entrevista foi de uma hora e trinta minutos, em média. Os dados de cada entrevista foram gravados em fita cassete, depois transcritos literalmente para que se pudesse, posteriormente, utilizá-los com maior fidelidade possível na análise mais detalhada dos mesmos. Triviños (1987) recomenda a gravação das entrevistas, mesmo que suas transcrições sejam cansativas. Conforme esse autor, “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (ibid., p. 148).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados colhidos por esta pesquisa caracterizou-se por ser um processo de busca e de organização sistemática de transcrições do material total reunido durante a coleta de dados. Esse processo tem como meta aumentar a

compreensão das informações coletadas e possibilitar que sejam compartilhados os resultados encontrados com outros indivíduos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Realizei sete etapas no processo que compreende a categorização e análise dos dados coletados. Essas etapas são descritas a seguir.

- 1) Após a transcrição literal dos dados gravados em fita cassete, foram elaborados dois livros, com seis entrevistas transcritas em cada.
- 2) Em seguida, nesses dois livros, os dados de cada entrevista foram categorizados tendo como referencial, para suas codificações, as questões do roteiro de entrevista. As respostas que não pertenciam às questões do roteiro foram classificadas posteriormente em outras categorias. As informações fornecidas à pesquisa que não se enquadravam nas questões do roteiro foram organizadas desse modo, pois poderiam enriquecer futuramente as discussões e os resultados desta pesquisa.
- 3) Depois de todas as respostas das entrevistas terem sido transcritas e categorizadas, foram criados e organizados outros três cadernos. Tais cadernos foram elaborados tendo três grandes assuntos como eixos norteadores. São eles: formação profissional; atuação profissional e prática pedagógico-musical na escola *versus* competências docentes, conforme o roteiro utilizado para a realização das entrevistas. Nessa etapa, cada trecho transcrito categorizado foi identificado com relação à sua localização nos cadernos que contêm as entrevistas transcritas integralmente. Para melhor explicar a indicação criada e utilizada nos trechos oriundos dos relatos docentes, parto de um exemplo: (L:2, E-8, p. 67), em que o “L” significa livro e o “2” representa o volume do livro; o “E” significa entrevista e o “8” é o número da mesma; “p” é a página do livro em que se encontra o trecho da entrevista citada.

- 4) A partir desses três cadernos, os dados possíveis de serem reduzidos quantitativamente foram organizados em tabelas. Essas tabelas se caracterizam por conterem: o assunto em questão, as variáveis, o número de indivíduos e seus percentuais com relação a essas variáveis. Após a confecção dessas tabelas, foram elaborados gráficos demonstrativos das características e da opinião da amostra estudada sobre os assuntos pertinentes à investigação.
- 5) Os dados de natureza qualitativa foram analisados através de sua codificação por assuntos relevantes à pesquisa. A partir do mapeamento dos três cadernos, tais dados foram constantemente refletidos sobre os seus sentidos e suas relações com as informações totais coletadas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 226). Isso ocorre uma vez que o significado de um conteúdo está na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, sendo que tal especificidade freqüentemente escapa ao domínio do que pode ser medido (ibid.).
- 6) Finalizada a classificação, organização e seleção dos dados pertinentes à esta pesquisa, o passo seguinte foi o de redação dos resultados e discussão dos mesmos.
- 7) Por fim, na tentativa de melhor ilustrar o depoimento dos docentes, as falas que foram transcritas passaram por um processo de textualização. Segundo GATTAZ (1996), o processo de textualização caracteriza-se por uma reformulação dos dados que foram transcritos literalmente dos depoimentos dos indivíduos. Assim, para apresentar as idéias dos entrevistados de maneira enxuta, compreensível e clara ao leitor, esse processo foi realizado.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA

4.1 A formação profissional dos professores de música entrevistados

Os professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa tiveram quatro tipos distintos de formação profissional. O gráfico 1, demonstra os percentuais de docentes em relação aos tipos de formação realizada.

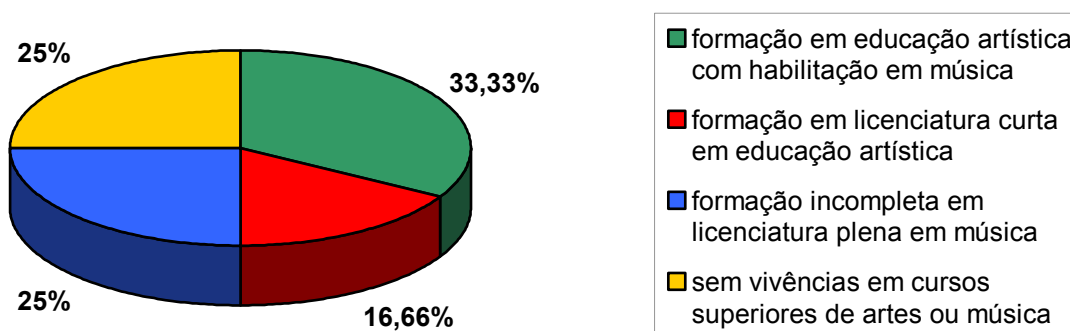


Gráfico 1 – A formação dos professores de música

Como aparece ilustrado no gráfico 1, da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% não possuem habilitação específica em música em cursos superiores; apenas 33,33% dos docentes tiveram esse tipo de formação. No entanto, ao analisar os percentuais de professores em relação aos quatro tipos de formação averiguados, percebemos que a formação da maioria dos docentes (33,33%) ocorreu em cursos de licenciatura em educação artística com habilitação

em música. Esse resultado é bastante distinto do constatado por Penna (2002) ao pesquisar sobre o ensino de música em escolas de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa (PB). Através de sua investigação, Penna (2002) revelou um percentual maior de professores com formação em licenciatura curta em educação artística.

Os cursos de licenciatura em educação artística, tanto curta quanto com habilitação em música, foram implantados nas instituições de ensino superior na década de 1970 por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692. Suas institucionalizações tiveram como finalidade suprir a demanda profissional do mercado de trabalho, pois, nesse período, havia a necessidade de profissionais que fossem capazes de possibilitar uma prática integrada de educação nas três áreas artísticas mencionadas na escola (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000).

De acordo com a ótica dos docentes entrevistados, os cursos superiores citados possuem algumas características específicas. Os cursos de licenciatura curta em educação artística têm uma base disciplinar que contempla o estudo em três áreas do conhecimento artístico: música, teatro e artes plásticas¹². A preparação dos educadores nesses cursos ocorreu num período de tempo de dois anos. Já os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música, além de proporcionarem as mesmas disciplinas da licenciatura curta nos dois primeiros anos de formação, garantem, ainda, a oferta de outras disciplinas direcionadas especificamente ao estudo na área musical, nos dois anos seguintes, como relataram os docentes.

¹² Conforme as novas determinações governamentais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o termo “artes plásticas” que era utilizado anteriormente passa a ser substituído pelo “artes visuais”.

No tempo que eu fiz a licenciatura curta [...], a gente tinha formação em expressão musical, dramática e plástica. Depois, na licenciatura plena, tu partias para aquela área mais específica que tu se identificavas, ou plástica ou música ou teatro [...] (L:1, E-4, p. 106).

Constatei que, dos professores de música que realizaram suas formação em curso de educação artística com habilitação em música, 50% ainda tiveram outras vivências musicais, em cursos superiores de bacharelado em flauta doce, flauta transversa e percussão. Esses dados sugerem que esses professores de música não se limitaram à formação no curso licenciatura, procurando aprimorar o estudo do instrumento no meio acadêmico. Um dos motivos que torna possível inferir isso é o fato de que o estudo e o aperfeiçoamento da *performance* instrumental são os objetivos principais dos cursos de bacharelado em música (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000).

Atualmente, em todo o Brasil, muitos cursos de licenciatura em educação artística (curta e com habilitação em música) que possuem as características anteriormente mencionadas encontram-se em vigor (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). No entanto, diante da existência de novas leis e de documentos oficiais das políticas públicas¹³ que regem a área educativa, promulgados em 1996, os cursos de licenciatura em educação artística necessitam ser adaptados. As alterações das estruturas dos cursos de licenciatura devem acontecer não só pela melhoria da qualificação profissional dos docentes, mas também pela necessidade das instituições de ensino superior oferecerem uma formação profissional inserida dentro dos padrões exigidos pelo Ministério da Educação e o governo federal (ibid.).

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos Superiores.

Pelo fato de alguns cursos de licenciatura em educação artística terem sofrido algumas alterações curriculares na tentativa de se adaptarem às novas exigências legais (ibid.) e por já se apresentarem em vigor, dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa, 25% relataram que sua formação se deu parcialmente nesses cursos, denominados de licenciatura plena em música. Uma das características curriculares desse tipo de formação, salientada pelos docentes, é a existência de disciplinas relacionadas somente à área musical.

Além dos 50% dos professores de música com habilitação em música, que realizaram cursos de bacharelado, verifiquei também que a totalidade dos docentes que freqüentaram parte do curso de licenciatura plena em música cursaram, de modo parcial ou total, bacharelado em instrumento. Desses, 66,66% permaneceram em tais cursos por um período de tempo de dois a três anos; dentre esses, 50% concluíram o curso de bacharelado em piano e de pedagogia e os outros 50% não buscaram realizar outro tipo de formação em cursos superiores, nem na área musical nem na educativa. Já os 33,33% dos professores restantes continuam freqüentando os cursos de licenciatura plena com a perspectiva de concluí-los. A totalidade desses 33,33% dos professores realiza ainda, concomitantemente, cursos de bacharelado em canto.

Como é possível verificar no gráfico 1, não tiveram nenhum tipo de vivência em cursos superiores de artes ou música 25% dos professores de música. Conforme esses docentes, seus aprendizados na área musical foram realizados basicamente por meio de aulas de instrumento, acompanhadas de teoria musical. Esse tipo de formação foi recebido no decorrer do ensino fundamental e/ou médio, assim como durante a formação religiosa em seminários e/ou em aulas particulares (incluindo os conservatórios). Os instrumentos musicais estudados por tais professores podem ser visualizados no gráfico 2.

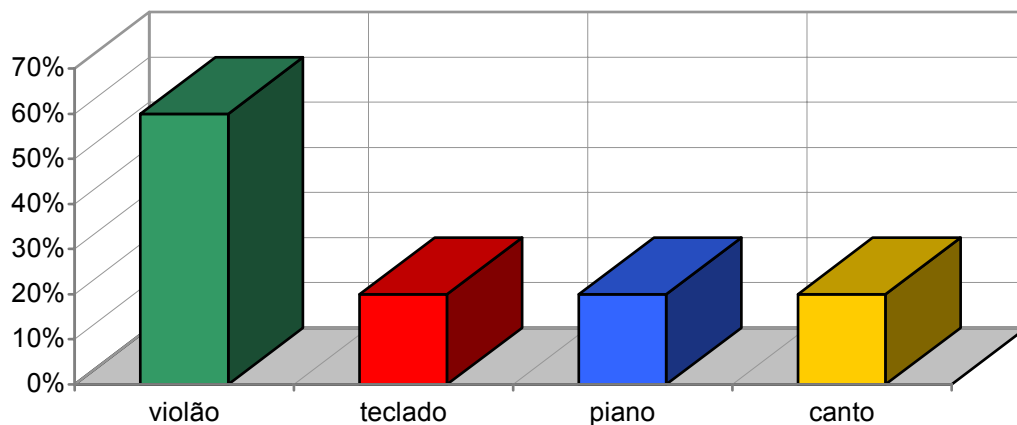


Gráfico 2 – Instrumentos estudados pelos professores de música

Os professores de música, de acordo com quatro tipos formação, estão distribuídos no ensino fundamental e médio da rede de pública e privada, como demonstra o gráfico 3, que segue.

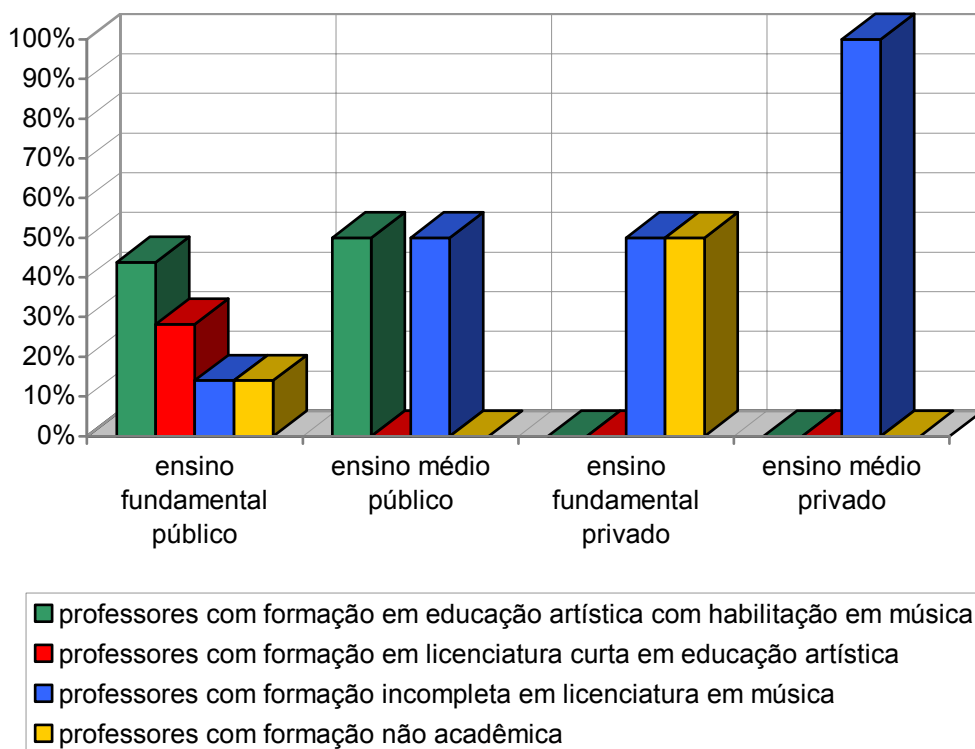


Gráfico 3 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado, segundo sua formação

O gráfico 3 mostra a presença de professores com os quatro tipos de formação no ensino fundamental público; no entanto, prevalece a atuação de professores com formação em cursos superiores, destacando-se a presença dos docentes com habilitação em música. Apenas no ensino fundamental e médio da rede pública ocorre a incidência de docentes com esse tipo de formação. Quanto ao ensino fundamental e médio da rede privada, a totalidade dos docentes não apresenta formação completa em nível superior.

A constatação acerca do tipo de formação dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio privado parece confirmar o fato de que “ser professor é uma condição intrínseca à atividade profissional do músico”, como pôde verificar Requião (2002, p. 11). Assim como verificou essa pesquisadora, averigüei também que o que parece caracterizar um músico como docente capacitado para atuar no ensino fundamental e médio é o seu saber-fazer numa dimensão performática. Por isso é que verificamos a presença de músicos (instrumentistas) que, sem qualificação acadêmica superior em cursos de licenciatura, são admitidos como educadores musicais nos contextos escolares.

Ao refletir sobre as concepções de Perrenoud (1999), o que caracteriza um professor como um profissional capacitado não são somente os conhecimentos e habilidades que ele possui, mas, sim, a mobilização e a orquestração que ele faz desses e de outros recursos para o enfrentamento das situações no decorrer de seu exercício profissional. Nesse sentido, penso que se considerasse a *performance* instrumental como único aspecto de avaliação das competências docentes, estaria considerando apenas um tipo de habilidade, o que talvez não garanta o sucesso da aprendizagem dos alunos. Logo, a habilidade instrumental, nesse caso, pode ser tomada como um dos recursos mobilizados na construção das competências dos

professores de música, pois, para a efetivação da aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor faça uso de competências menores, relacionadas à dimensão pedagógica, além de outros recursos. Ressalto que a habilidade instrumental como competência menor a ser mobilizada será discutida ainda no capítulo seis desta dissertação.

4.2 A ótica dos professores de música sobre suas formações profissionais

4.2.1 Os cursos de licenciatura curta em educação artística

A totalidade dos professores de música que obtiveram suas formações profissionais em cursos de licenciatura curta em educação artística considerou sua formação como sendo “boa”, em relação ao aprendizado de conhecimentos básicos nas áreas de teatro, música e artes plásticas. Esses docentes concluíram isso considerando os conhecimentos recebidos e utilizados na realização de suas práticas de ensino em relação ao breve período de tempo previsto para a realização de sua formação, ou seja, apenas dois anos:

Dessa que eu tive, eu gostei, sabe. Eu achei que ela me deu uma base boa para tudo o que eu trabalho agora. Tanto na música quanto no teatro, no canto... toda a parte das artes. [...] Mas, assim, aquilo que eu aprendi acho que foi legal [mesmo no] tempo curto que eu tive para me preparar [...] (L:2, E-9, p. 88).

Embora tenha constatado que os docentes entendem como sendo “boa” a base de conhecimentos adquiridos em seus processos formativos em tais cursos de licenciatura, verifiquei uma contradição na fala dos mesmos, quando afirmam que os conteúdos teóricos e práticos musicais foram abordados de modo superficial:

É, a parte da teoria... claro, superficial. Não uma coisa aprofundada, porque num curso curto tu não tens oportunidades para fazer muita coisa. Mas a gente aprendeu toda a parte básica. A gente aprendeu instrumento, na época era flauta doce. Então, aprendi por aí, foi mais ou menos assim (L:2, E-9, p. 87-88).

[...] Ah, eu acho [...] que a faculdade te dá uns tópicos. [...] ela te dá as pinceladas, mas tu tens que te virar (L:2, E-9, p. 120).

Tais resultados apontam para o que muito se tem ressaltado na literatura da área da Educação Musical, ou seja, o fato de que os professores de música que realizam suas formações em cursos de licenciatura em educação artística apenas adquirem conhecimentos rudimentares de música (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 56).

Com relação ainda a sua formação em cursos de licenciatura curta em educação artística, os professores de música não mencionaram a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos. Talvez isso ocorra por esses cursos fornecerem uma formação incipiente com relação a esses conhecimentos, confirmando o que apontam Hentschke e Oliveira (2000) e Figueiredo (1997).

Os resultados averiguados sobre os cursos de licenciatura curta em educação artística, nesta pesquisa, sugerem que eles não se apresentam suficientemente estruturados para propiciar uma formação adequada ao professor de música para a realização do ensino musical no âmbito educacional. Como aparece apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes,

As [...] faculdades de Educação Artística, não estavam instrumentalizadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividade múltiplas, envolvendo exercícios, musicais, plástico, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos pelas faixas etárias. (BRASIL, 1997, v. 6, p. 29).

Dos docentes formados em cursos de licenciatura curta em educação artística, 100% confirmam que não foram preparados como gostariam, nesses cursos, para lecionar música em contextos escolares. Dessa maneira, tais professores são unânimes em afirmar que aprenderam a lecionar música, como as outras artes, ao longo de suas práticas pedagógico-musicais, como é possível destacar nas falas que seguem:

[...] na faculdade a gente não aprende isso. É no seu tempo de profissão, seu tempo de sala de aula, seu tempo de classe que você vai desempenhando, que você vai pegando o jeito (L:1, E-4, p. 130).

[...] Eu duvido muito que alguém saia de uma faculdade sabendo muita coisa, tu não sabes. Tu sabes é uma teoria. Mas, assim, a prática é no dia-a-dia que tu aprendes (L:2, E-12, p. 120).

4.2.2 Os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música

Diferentemente da opinião fornecida pelos professores com formação em cursos de licenciatura curta em educação artística, a totalidade dos docentes que realizaram os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música considera, de maneira geral, como “boa” sua formação quanto aos conhecimentos teórico-musicais adquiridos.

Ao refletirem sobre as atividades práticas de ensino musical realizadas, 50% dos professores entrevistados ressaltaram que elas foram muito pouco propiciadas e incentivadas no decorrer de suas formações:

É, o que eu sinto assim, que falta lá [no curso de licenciatura com habilitação em música] [...] é o preparar para ser professor. Falta a questão mais prática. A questão talvez... de como os outros cursos fazem. Não se tem estágio, [...] de fazer a prática, [...] pelo menos na minha época não tinha (L:1, E-3, p. 88-89).

Nos últimos tempos, o fato de os cursos de formação de professores de música oferecerem poucas atividades referentes à prática de ensino musical, por meio de projetos de extensão e estágios docentes, tem preocupado os educadores da área da Educação Musical. Hentschke (2000, p. 85) defende a idéia de que a instituição de ensino superior deve propiciar e incentivar a inserção dos seus alunos na realidade do ensino musical nas escolas no decorrer de seus processos formativos. Para a autora, isso se torna relevante porque é através da prática de ensino escolar que os acadêmicos terão a oportunidade de estabelecer uma reflexão crítica entre as vivências, não só teóricas, realizadas na universidade e as da realidade de ensino na qual o estudante se insere ou irá se inserir. De acordo com Hentschke (2000), a inserção dos estudantes em práticas de ensino deve e necessita ser propiciada desde o primeiro ano do curso de licenciatura escolhido.

As experiências de atuação prática de ensino durante a formação dos professores de música podem ser entendidas, à luz das concepções de Perrenoud (1999), como atividade essencial ao desenvolvimento de competências pelos futuros professores. De acordo com autor, o exercício prático profissional associado à sua reflexão constante é a única maneira de acontecer o treinamento de competências necessárias ao ensino. Desse modo, o treinamento de competências é entendido como associado a um “aprendizado no campo”, ou seja, se dá somente no decorrer da atuação prática, na qual nunca irão faltar situações concretas que servirão de ponto de partida para a reflexão (ibid., p. 31-36). Ao abordando sobre a necessidade de serem propiciados exercícios práticos no decorrer dos processos de formação, o autor afirma

Se as competências serão formadas *pela prática*, isso deve ocorrer necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. Quando o programa [de formação] não propõe nenhum contexto, entrega aos professores a *responsabilidade*, isto é, o *poder* e o *risco* de determiná-lo. (PERRENOUD, 1999, p. 39, grifo do autor).

Além de apontarem a existência de poucas atividades relacionadas à prática pedagógico-musical, os mesmos 50% dos professores demonstraram insatisfação com o fato de não existir uma articulação entre os conteúdos teóricos abordados nos cursos de licenciatura e as suas práticas de ensino musical nas escolas. O distanciamento da abordagem teórica em relação à prática pedagógico-musical é considerado um dos principais agravantes na formação docente, na ótica dos professores entrevistados:

[...] lá [nos cursos de licenciatura] eles mostram tudo mecanicamente, tudo de uma forma estática, de uma forma perfeita. E tu vais ver, depois, na tua realidade, que é não é uma coisa perfeita (L:1, E-6, p. 202).

Esses resultados reafirmam as conclusões realizadas por Souza (1997) ao discutir a formação dos docentes de música em cursos superiores. A autora, ao ressaltar algumas tendências dos currículos de licenciatura em música, destaca o desequilíbrio e a desarticulação na relação entre as disciplinas teóricas e práticas (ibid., p. 15).

Na ótica de Perrenoud (1999), embora a construção de competência não se resume apenas à mobilização de conhecimentos, eles, situados, são considerados recursos sumamente importantes na edificação das competências docentes. Por isso, a apropriação dos saberes é relevante à prática de ensino, pois, como salienta esse autor, “conhecimentos e competências são estreitamente complementares”, pelos conhecimentos serem um dos recursos fundamentais mobilizados à construção das competências docentes, embora não sejam os únicos (ibid., p. 10).

Como pude verificar, mesmo que 50% dos professores que tiveram suas formações em cursos superiores de licenciatura em educação artística com habilitação em música não tenham salientado explicitamente suas insatisfações com

a preparação em relação à prática de ensino, eles relataram que apreenderam a lecionar no decorrer de suas experiências como professores de música no ensino regular¹⁴. Como aparece nos depoimentos dos docentes:

Eu aprendi [...] na prática mesmo. [...] porque a gente [...] sai de dentro de uma faculdade com o currículo na mão e mais nada [...] (L:2, E-9, p.119).

[...] o dia-a-dia é que ensina, realmente, o trabalhar. Porque nem tudo que você planeja você consegue fazer (L:1, E-3, p. 73).

Talvez os cursos de licenciatura em educação artística com habilitação em música não tenham preparado os professores de música a lecionar pelo fato de seus currículos apresentarem-se fragmentados quanto aos conhecimentos abordados. Outro fator que pode ter contribuído para isso é o fato deles propiciarem vivências mínimas quanto às práticas de ensino musical no contexto escolar e a reflexão sobre as mesmas.

Como pode ser constatado, 25% dos professores entrevistados afirmaram que aprenderam a lecionar não só no decorrer da prática de ensino, mas também nos cursos de licenciatura com habilitação em música. Segundo esses docentes, os cursos puderam auxiliá-los na maneira de organizar e construir os planejamentos. Além disso, salientaram que aprenderam, inclusive, observando a *performance* de outros professores:

Na universidade... a questão de ter que montar um planinho, de ter que fazer aquela parte didática da coisa, foi tudo lá. [...] A minha mãe é professora [...] as tias são professoras, então, assim, aquela coisa de estar enxergando, o observar o professor, os tipos de atitudes que os professores tomam (L:1, E-1, p. 31).

¹⁴ Refiro-me a ensino regular como o tipo de educação realizada em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

4.2.3 A formação parcial em cursos de licenciatura plena em música

A partir dos dados coletados, constatei que 100% dos professores de música que realizaram parte do curso de licenciatura plena em música, avaliam suas formações obtidas como “boa”, no que se refere à aquisição de conhecimentos teórico-musicais:

[...] esta formação ela me dá [...] um embasamento teórico de música. Ninguém é professor sem ter a teoria. [...] para você ensinar alguma coisa você precisa saber o que está ensinado. Então, o embasamento teórico é muito interessante e eu acho que é uma das coisas que me faltava [...] ter um curso superior na licenciatura exatamente para ter essas partes mais desse embasamento teórico (L:1, E-6, p 165).

Além dos conhecimentos teórico-musicais, 33,33% dos professores que concluíram parte dos cursos superiores de licenciatura em música reconheceram como relevante, para as suas atuações práticas pedagógico-musicais no contexto escolar, a aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos durante a permanência em tais cursos. De acordo com os docentes, esses conhecimentos os auxiliaram a tratar os problemas de mesma ordem enfrentados no dia-a-dia de suas práticas de ensino:

[...] minha faculdade ajudou muito. [...] Até o modo de como é que você dirige uma aula, como você trata com problemas da aula, né? [...] (L:2, E-8, p.45-46).

Outros 33% dos professores entrevistados, que também freqüentaram parte da formação acadêmica superior, apresentam-se insatisfeitos com a abordagem dos conhecimentos teóricos da área educacional. Tais docentes afirmam que esses conhecimentos foram pouco transpostos para as atuações práticas de ensino, experienciadas por eles em seus períodos de formação:

[...] a parte didática [...] é um pouco estanque demais em relação ao que é muito teórico e nada prático. [...] eu creio que está muito teórico. A gente só define teorias e a gente não utiliza nada para ver se dá certo (L:1, E-6, p 165).

Esse tipo de problema enfrentado na formação dos professores também é abordado por Hentschke (2000). Segundo a autora, os alunos dos cursos de licenciatura têm dificuldades em realizar a transposição didática dos conteúdos musicais. Não obstante, salienta que é tarefa dos professores universitários promover atividades que propiciem e incentivem os acadêmicos a refletirem sobre a transposição de conteúdos para a prática pedagógica, inclusive com a finalidade de compartilhar as experiências realizadas por todos em torno de suas práticas de ensino. Como salienta Perrenoud (1999), a reflexão sobre as práticas realizadas é uma das condições para que as competências sejam treinadas.

Dos professores que não chegaram a concluir totalmente suas formações superiores, 33,33% relatam, ainda, que as vivências práticas de ensino de música foram muito menos enfatizadas durante sua formação nesse curso em comparação ao estudo teórico:

[...] a gente fica muito na teoria e a prática fica um pouco no segundo plano, o que eu acho totalmente errado (L:1, E-6, p 165).

Mais do que conhecimentos teórico-musicais e didático-pedagógicos, 33,33% dos professores, que não concluíram totalmente os cursos de licenciatura plena em música, salientaram, ainda, a aprendizagem prática de instrumentos musicais como outro tipo de conhecimento e habilidade adquiridos, importantes para suas atuações como professores de música:

A licenciatura em música foi boa porque ela me deu condições de conhecer o estudo de outros instrumentos, como a voz, a flauta, a regência, o violão e o piano, e o teclado. Então, ela me abriu esse leque. [...] Então, eu avalio dentro desses aspectos (L:2, E-12, p. 159-160).

Como salientei anteriormente, mesmo que parte desses professores acredite ter recebido uma boa base do ensino instrumental em tais cursos, pude constatar que 100% dos docentes entrevistados que não freqüentaram todo o curso de licenciatura plena em música cursaram, de modo parcial ou total, cursos de bacharelado em instrumento.

Como constatei, os docentes de música entrevistados relataram que aprenderam a lecionar no decorrer da atuação prática, ensinando música. No entanto, os mesmos docentes parecem reconhecer que alguns dos conhecimentos musicais e pedagógicos adquiridos, nos cursos parcialmente realizados, foram muito importantes, pelo menos no início de suas atuações profissionais, como ilustram os relatos a seguir:

A gente não, não tem escolinha, né. [...] lá dentro [do curso de licenciatura] você, ao mesmo tempo você aprende, corre atrás da máquina, você se espelha naquele professor que você tem. Eu tive boas referências lá, entendeu? Algumas menos, outras melhores, outras piores [...] Então, você acumula isso aí durante a tua vida, dentro da faculdade. E quando você pega uma turma [...] você não sabe se bate, ou se grita, ou se chora, abre a porta e vai embora. Isso acontece, acontece mesmo no início da tua carreira, porque você não é uma máquina que sabe tudo o que quer fazer. [...] E eu também tive isso, então, a gente aprende. A gente tem essa carga que vai acumulando e depois faz um bom trabalho (L:2, E-8, p. 84).

Bom, eu estudei música e assim como me ensinaram eu passei para os meus alunos. Só que no decorrer dos anos e das atividades é que eu fui aos poucos percebendo que eu também podia fazer uma leitura, me tornar independente ou criticar aquilo que eu aprendi. Então, eu fui moldando, eu fui modelando, eu fui vendo se as modificações que eu vinha fazendo ou que eu estou fazendo está sendo benéfico para os alunos [...] (L:2, E-9, p. 180).

4.2.4 A formação não acadêmica dos professores de música

Ao refletirem sobre suas formações profissionais, 33,33% dos professores que as tiveram totalmente fora do ambiente acadêmico ressaltaram que seus estudos foram suficientes apenas para ter acesso a alguns conhecimentos teóricos e

às habilidades prático-instrumentais da área musical. Tais conhecimentos, na ótica desses docentes, proporcionaram somente um embasamento para desenvolver um trabalho em um nível inicial de ensino musical no âmbito escolar, com a finalidade de apenas despertar os alunos para a música, como exemplifica a fala a seguir:

Para lançar a semente, sim. Agora, para avançar e aprofundar, não. Tanto que os meus alunos daqui, quando eles querem avançar eu encaminho [...] para um conservatório [...] que a gente saiba do trabalho que faz. Hoje, em Santa Maria, já tem mais conservatórios, escolas de música ou senão até o centro universitário de formação musical (L:2, E-7, p. 5).

Tendo em vista o relato acima, tornou-se possível inferir que esses professores de música entrevistados percebem suas limitações teóricas e práticas para o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas.

Os docentes entrevistados são unânimes em afirmar que durante suas formações não tiveram acesso a nenhum tipo de conhecimento didático e pedagógico de modo sistematizado. Desse modo, afirmam que aprenderam a lecionar música durante a prática de ensino, como destacam as falas desses docentes, que seguem:

Onde que eu aprendi a lecionar? Vou te ser bem sincero, ninguém nunca me ensinou, foi a vontade de trabalhar com isso. E eu me intitulei que sabia tocar, que eu sabia cantar e que eu ia ensinar os outros. Claro, quando eu comecei a base era pequena, curtíssima, eu tentei investir, fui atrás, corri, como eu disse, foram dois anos e meio [de aulas] de teclado com os dedinhos na parede para amolecer. Foi mais um semestre todo e mais um pedaço com técnicas, eu fui aperfeiçoando, mas nunca tirei da cabeça que eu poderia ensinar música para os outros. Botei aquilo na cabeça, queria aquilo. Eu sou muito metido. Quando eu digo que eu consigo alguma coisa, mesmo que eu não saiba nada, eu vou e faço (L:1, E-2, p. 70-71).

[...] A vida foi ensinando. Acho que toda a experiência do trabalho, da aprendizagem de música no seminário, é enfrentando todo esse trabalho no magistério de quase trinta anos que eu tenho, muita coisa se aprendeu não só como professor de música, se aprendeu no trabalho, no dia-a-dia. Às vezes, como a gente diz, analisando e olhando que a gente cometeu falhas. Como fazer para não cometer falhas [...] (L:2, E-7, p. 40).

5 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA

5.1 A atuação profissional dos professores de música no ensino fundamental e médio

O percentual de atuação dos professores de música em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada pode ser observado no gráfico 4.

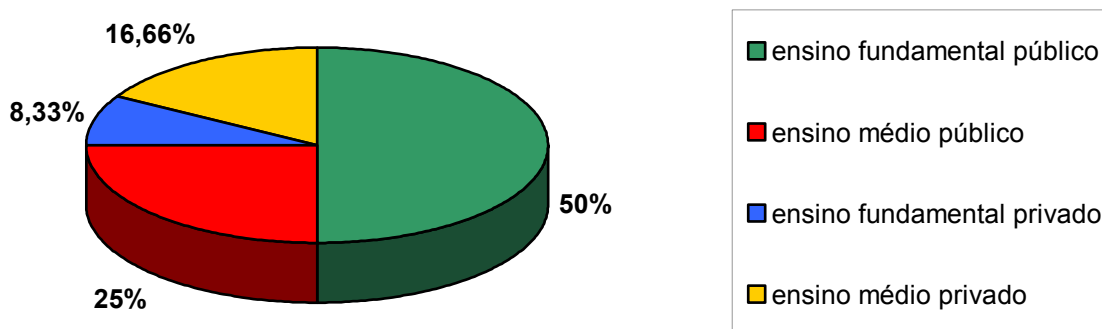


Gráfico 4 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado

Como demonstrado no gráfico 4, dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa 75% atuam no ensino fundamental e médio públicos, enquanto 25% dos docentes lecionam no ensino fundamental e médio privados. Essa constatação indica que as práticas pedagógico-musicais acontecem com um percentual bem maior (75%) em escolas da rede pública da cidade de Santa

Maria. Vale ressaltar que na área da Educação Musical, relatos de pesquisas, como a realizada por Penna (2002), contrariam os resultados desta pesquisa, pois apontam para o fato de o ensino de música ser oferecido com maior percentual em escolas privadas.

Através dos relatos dos docentes, verifiquei que o vínculo dos mesmos com as escolas do ensino fundamental e médio para lecionar música pode ser dividido em duas categorias: 1) professores que realizam trabalho voluntário e 2). professores que têm vínculo empregatício com a instituição. Pertencentes à categoria 1 estão os professores de outras disciplinas que se disponibilizam a trabalhar em horas vagas com o ensino de música, mesmo não tendo sido contratados para tal. Além desses, realizando o ensino de música como voluntários, encontram-se acadêmicos que freqüentam cursos de licenciatura plena em música.

Para fins de visualização, o gráfico 5 demonstra o percentual de professores que ensinam música como voluntários e como contratados nas instituições de ensino fundamental e médio, público e privado.

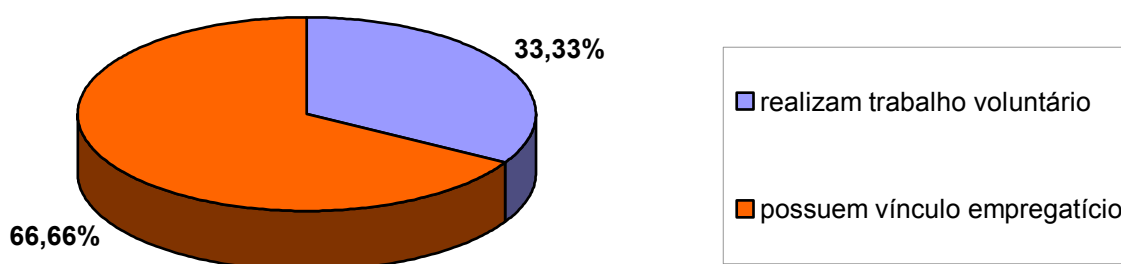


Gráfico 5 – Professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, público e privado, segundo os vínculos com as instituições

Embora as aulas de música ocorram em menor índice em escolas privadas, como foi afirmado anteriormente, pude verificar que o tempo de carreira de 33,33%

dos professores de música, nessas instituições de ensino, é superior a 21 anos, enquanto que 66,66% dos docentes restantes encontram-se em exercício profissional numa faixa de tempo entre 3 a 5 anos. Já no ensino público, o tempo de atuação de cerca de 75% dos professores é superior a 10 anos.

Os dados correspondentes aos distintos tempos de atuação docentes no ensino fundamental e médio podem ser melhor visualizados no gráfico 6, que segue.

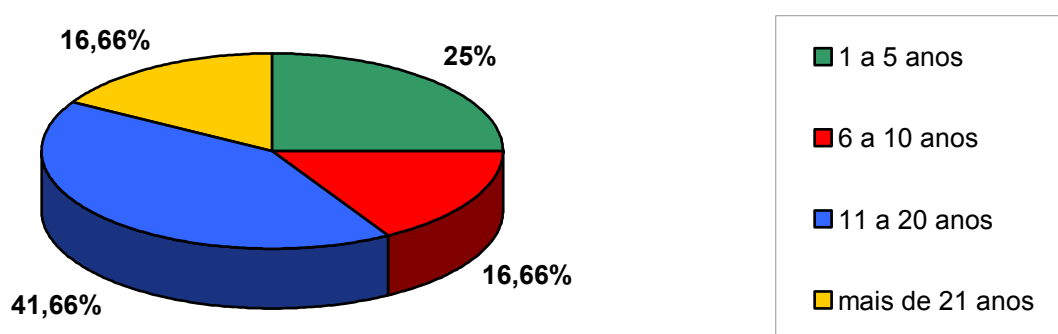


Gráfico 6 – Tempo de atuação profissional dos professores de música no ensino fundamental e médio, público e privado

Ressalto que, com relação ao tempo de atuação dos docentes que lecionam música no ensino fundamental, Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002) averiguaram, em sua pesquisa, resultados bastante próximos aos constatados nesta investigação. Essas autoras, ao pesquisarem as diferentes concepções de professores e membros da administração escolar sobre o ensino de música, em quatro escolas no ensino fundamental pertencentes às cidades de Porto Alegre, Salvador e Florianópolis, verificaram que o tempo de carreira dos professores de música ficava compreendido num período que variava de 3 a 26 anos, em média.

5.2 As propostas de ensino musical realizadas no ensino fundamental e médio

As propostas de ensino musical realizadas pelos docentes entrevistados, nas escolas onde atuam, são: aula de instrumento, coral, banda e educação musical (por meio da disciplina de educação artística).

A inexistência de disciplinas específicas de música nas escolas do ensino fundamental e médio de Santa Maria aponta para a provável ausência de documentos curriculares para guiar as práticas pedagógico-musicais. No entanto, pude perceber que, nesses contextos escolares, é ofertado o ensino musical aos alunos independentemente da existência desses documentos-guia e de disciplinas destinadas especificamente para isso.

O fato do ensino musical acontecer mesmo na ausência de documentos curriculares nas escolas parece reforçar a necessidade dos docentes assumirem uma postura profissional autônoma. Concluo isso a partir da constatação de que a maioria das práticas de ensino musical, aproximadamente 75%, são realizadas pelos professores fora do currículo, exigindo que os docentes elaborem, por conta própria, as propostas de ensino musical que desenvolvem nas escolas onde atuam. Vale ressaltar que 25% dos docentes participantes da pesquisa realizam mais de um tipo de propostas de ensino musical nos contextos escolares onde atuam.

Os percentuais dessas propostas de ensino musical no ensino fundamental e médio, público e privado de Santa Maria são demonstrados no gráfico 7.

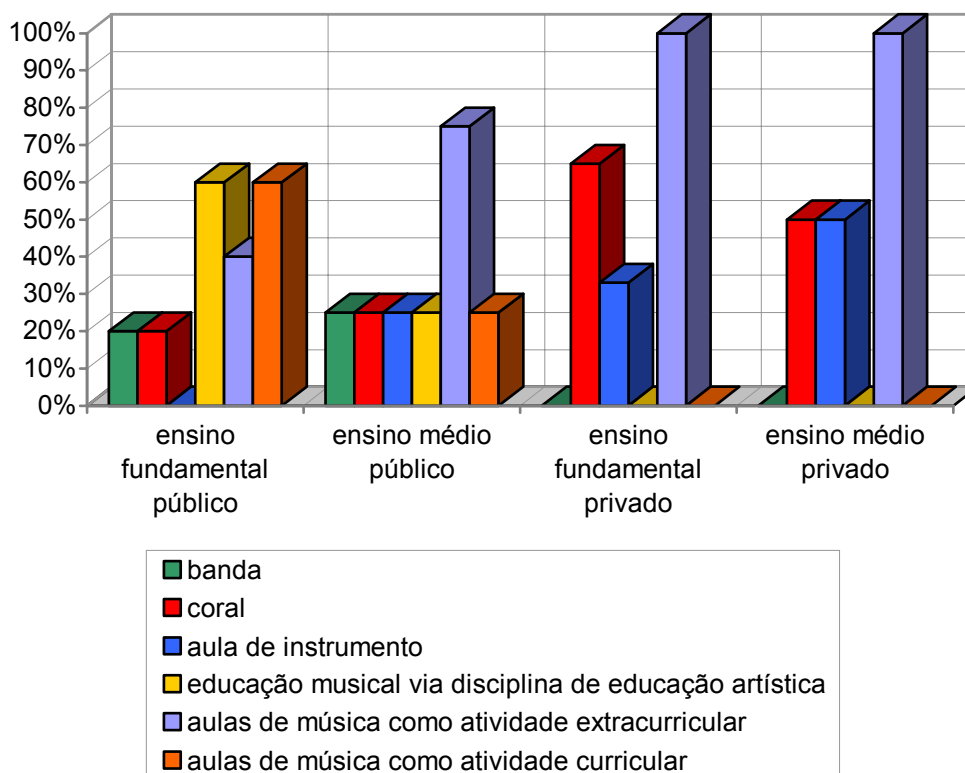


Gráfico 7 – Propostas de ensino musical realizadas pelos docentes nas escolas de ensino fundamental e médio, público e privado

Como pude averiguar, a disciplina de educação artística é a única via de acesso dos alunos à aula de música no currículo, sendo que nela a frequência dos discentes é obrigatória. As outras propostas de ensino musical desenvolvidas no contexto escolar, como aula de instrumento, banda e coral, caracterizam-se por serem extracurriculares, não obrigando a participação dos alunos. Somente no ensino fundamental e médio público as aulas de educação musical por meio da disciplina de educação artística são oferecidas no processo formativo dos alunos, como é possível observar no gráfico 7.

A partir dos depoimentos dos docentes, posso fazer algumas afirmações acerca das propostas desenvolvidas pelos docentes no ensino fundamental e médio de Santa Maria. São elas: 1) apenas no ensino fundamental público não são oferecidas aulas de instrumento, que aparecem com percentuais bastante significativos no ensino médio público e fundamental e médio privados; 2) no ensino

médio público, além do ensino instrumental, ainda são ofertadas aos discentes mais três propostas de ensino musical, sendo que elas são realizadas com os mesmos percentuais; 3) em todas as escolas do ensino fundamental e médio, público e privado, é realizada a proposta coral.

Um dos fatores determinantes da variada oferta de propostas de ensino musical no contexto escolar provavelmente está relacionado à busca docente por contemplar as necessidades e os interesses dos discentes. A preocupação dos professores em relação aos interesses dos alunos ocorre na tentativa de motivar a participação dos mesmos, uma vez averiguado que o ensino de música ocorre em maior percentual como atividade extracurricular, ou seja, não exigindo a obrigatoriedade da presença dos discentes. A fala que segue pode ilustrar isso:

[...] acho que sempre tem que buscar o interesse do aluno. Se você não buscar o aluno, você perde ele porque a aula de música é, no caso, assim, como eu disse [extracurricular] [...] Eu trabalho mais com aquele aluno que está mais a fim, não é dentro da sala de aula, dentro da sala de aula é pouca coisa. Então, você tem que buscar o interesse dele (L:2, E-9, p.113-114).

Entretanto, não só os professores que desenvolvem o ensino música através de atividades extracurriculares demonstram a preocupação em atender aos interesses discentes, através da elaboração de uma proposta pedagógica. Os docentes que ministram aulas de música como atividade curricular também relataram ter esse mesmo cuidado:

[...] aluno de hoje vem com o interesse de aprender aquilo que ele quer. Aquele embasamento dos conteúdos [teórico] que ele tem que saber para vida futura dele, ele não quer saber. [...] eles vivem dizendo “eu vou aprender isso aí e onde é que eu vou ocupar lá fora?” [...] Então, você tem que ser muito perseverante naquilo que você acredita [...] Você não pode enfiar nada goela abaixo, vulgarmente falando. Tudo o que tu enfias goela abaixo, o aluno não aprende [...]. Eu acredito nisso (L:1, E-4, p. 122-123).

[...] eu nunca vou dar uma aula [de música], digamos assim, sem primeiro pesquisar aquilo que eles gostariam de aprender. Aquilo que eles gostariam de vivenciar (L:1, E-4, p. 126).

Essa constatação indica que o fato de os docentes entrevistados possibilitarem espaços aos interesses dos seus alunos não significa que tenham que abrir mão de seus valores, idéias e princípios. Mas, sim, refletir criticamente como articular suas concepções de ensino musical às demandas de sua atuação nas escolas, podendo essa atitude ser percebida numa dimensão política.

No entanto, ressalto que o fato de os docentes, das escolas de Santa Maria, ponderarem os interesses dos alunos na elaboração de suas propostas de ensino musical não parece ser uma atitude tão comum a outros professores de música do sistema educativo brasileiro. Como Tourinho (1995, p. 48) afirma, geralmente durante os processos de ensino musical os professores têm procurado desconsiderar os desejos dos alunos, por não acreditarem na suas potencialidades para a motivação e a aprendizagem dos discentes.

5.2.1 As propostas de ensino musical desenvolvidas no currículo escolar

Como abordado anteriormente, os alunos pertencentes às escolas onde os docentes entrevistados atuam somente têm acesso ao ensino musical no currículo via disciplina de educação artística. Do total das disciplinas de educação artística realizadas no ensino fundamental e médio, 75% das mesmas dividem suas cargas horárias semanais entre o ensino de música, artes visuais e arte dramática. Essa constatação aparece demonstrada nas falas docentes que seguem:

É bem como eu te disse. Eu não trabalho especificamente a música. Dentro do currículo do ensino fundamental tem a parte de educação musical, a parte da plástica e educação dramática [...] (L:1, E-4, p. 109).

[...] eu trabalho todas as partes: música, teatro, tudo misturado, né? Então, eu não sigo só música, eu não sigo só teatro, eu vou fazendo uma mescla. Mas, meço o que eles vão necessitando (L:1, E-3, p. 79).

Na atualidade, o fato de as escolas realizarem o ensino de mais de um tipo de arte através da disciplina de Educação Artística talvez ocorra por elas não estarem adaptadas, por enquanto, às novas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos governamentais determinam que as instituições de ensino realizem “o ensino de arte” como disciplina obrigatória no currículo, substituindo a antiga disciplina de “educação artística”. Diversa da concepção acerca da disciplina de educação artística, o ensino de arte na escola não necessita abranger todas as áreas do conhecimento artístico, somente aquela ou aquelas que as escolas decidirem ser as mais pertinentes à formação dos alunos. Como é salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “não estão definidas aqui [no documento] as modalidades artísticas a serem trabalhadas [...]”, pois necessitam ser determinadas em função da realidade escolar e das possibilidades que os tipos de arte têm em tais contextos, de serem desenvolvidas de modo aprofundado (BRASIL, 1997, v. 6, p. 55).

A carga horária de ensino musical por turma, no ensino fundamental público, é bastante reduzida quando se trata da disciplina de educação artística. De acordo com os relatos dos docentes entrevistados, as aulas de educação artística apenas ocorrem, por turma, à razão de uma por semana, com tempo estimado que varia de uma a duas horas. Pelo fato de a disciplina de educação artística continuar propiciando o ensino polivalente de artes, o ensino de música não acontece obrigatoriamente em todas as aulas e, quando acontece, o período de tempo destinado a sua realização é mínimo, como relataram os docentes:

Por semana... de repente falha uma semana, [...] e na outra tem.[...]
Olha, digamos que de duas horas semanais, acho que trinta minutos [de aula de música] (L:1, E-4, p. 112-113).

Como pude averiguar, a totalidade das disciplinas de educação artística oferecidas no ensino médio público de Santa Maria não aborda os outros tipos de arte (artes visuais, dramática e dança), focalizando apenas o ensino musical. Da mesma maneira que no ensino fundamental público, a carga horária da aula de educação artística, por turma, não ultrapassa duas horas por semana.

5.2.2 As propostas de ensino musical desenvolvidas fora do currículo escolar

As propostas de ensino musical extracurriculares são: aulas instrumentais, banda e coral. Diferente de 75% das propostas de ensino musical desenvolvidas no currículo escolar, essas propostas de ensino não são realizadas buscando integrar os outros tipos de arte (artes visuais, artes dramáticas e dança).

As práticas de banda e coral têm carga horária semanal, por turma, superior a uma hora. Já as aulas de instrumento acontecem uma vez por semana, com duração máxima de uma hora. O tempo de duração e a frequência dessas aulas de música extracurriculares podem variar, e elas acontecem com mais frequência caso esteja planejada a realização de alguma apresentação pública dos alunos, como demonstra o relato que segue:

[...] Quando, por exemplo, eu tenho uma apresentação que tá meio perto ou alguma coisa, aí sempre se intensifica [os ensaios], a gente faz mais (L:1, E-2, p. 43).

Entretanto, as propostas extracurriculares de ensino musical de coral e banda marcial são as que mais realizam ensaios extras, pois, como os professores relataram, a execução musical das obras depende do bom desempenho de todo o grupo de alunos.

5.2.3. As metas das propostas de ensino musical desenvolvidas no contexto escolar

As propostas de ensino de música desenvolvidas no ensino fundamental e médio, público e privado de Santa Maria são realizadas pelos professores de música tendo em vista determinadas metas a serem alcançadas. Para cada um dos tipos de proposta de ensino de música desenvolvidos nas escolas, verifico que os docentes entrevistados demonstraram interesse em mais de uma meta. As metas salientadas pelos docentes entrevistados foram organizadas em cinco categorias e verificadas conforme as atividades musicais propostas, como pode ser observado no gráfico 8.

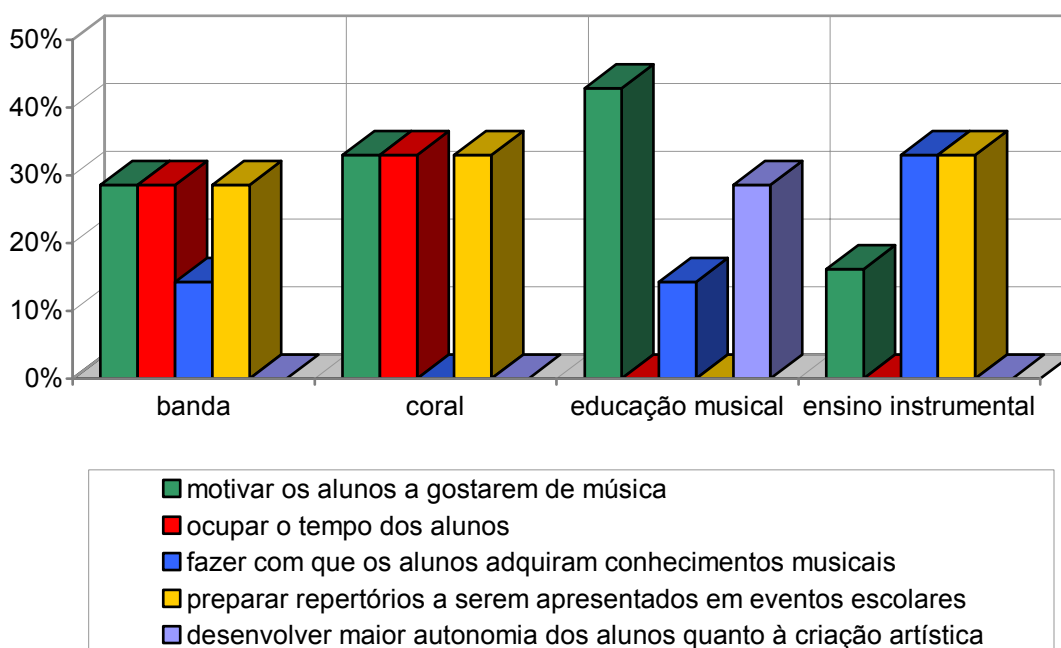


Gráfico 8 – Metas das aulas de música no contexto escolar

As metas das propostas de ensino musical podem ser consideradas como variáveis, as quais influenciam também na determinação do desenvolvimento de um ou de outro tipo de proposta de ensino musical no ensino fundamental e médio. Ao refletir sobre a meta de “preparar repertórios a serem apresentados em eventos escolares”, pude perceber que, para alcançá-la, os professores de música

necessitariam desenvolver um tipo de proposta de ensino musical que propiciasse maior tempo semanal de contato com os alunos ou atendimento mais individualizado. Vistas sob essa perspectiva, as aulas de música ministradas no currículo (via disciplina de educação artística) não seriam suficientes para garantir o alcance de tal meta, como ilustra a fala de um professor que leciona a disciplina de educação artística:

[...] eu gostaria até de poder dar uma formação musical mais específica, mais detalhada para o aluno, que até ele conseguisse tocar algum instrumento, tocar uma flauta doce que não é difícil e o instrumento não tem custo muito alto na compra. Só que o conteúdo que eu tenho que desenvolver com eles, de repente o tempo seria muito curto para eu me deter mais especificamente nessa parte aí. E isso aí não se aprende em uma semana, ainda mais com alunos de quinta e sexta série [...] (L:1, E-4, p. 115).

Desse modo, somente outros tipos de proposta pedagógico-musical poderiam alcançar tal meta, como os sugeridos pelos docentes: banda, coral e aula instrumental. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 94), defende que a educação, por não possuir somente um único tipo de orientação, admite que uma proposta de ensino possa ser concebida e executada de diversas formas, de acordo com as finalidades a que se propõe.

Como pude desvelar através das falas dos docentes, as propostas de ensino musical extracurriculares, ao possuírem como meta a preparação de repertórios a serem apresentados em eventos escolares, fazem com que o produto musical dos alunos seja mais valorizado do que o processo de desenvolvimento musical. Como destaque na fala que segue:

Você precisa que o aluno, em questão de dois meses, esteja tocando alguma coisa. Então, eu tenho que fazer, eu tenho que **queimar etapas para fazer ele tocar**, por exemplo. Então, o que que acontece? Eu, tecnicamente, posso tanto estar conseguindo alguma coisa com ele mas queimei um monte de etapas [...] para ele chegar lá na frente. Então, eu praticamente estou fazendo como se fosse um papagaio. **Eu ensino só**

o “a” e ele vai falar, mas nem sempre ele sabe o que está falando.
[...] Enquanto sala de aula, você pode educar a criança para entender o que está acontecendo. E você não tem a obrigação lá de apresentar no final do mês o resultado para os pais ou para escola. [...] Aqui, a coisa tem que ser mais apurada tecnicamente [...] (L:1, E-3, p. 85, grifo meu).

Visto dessa forma, o ensino musical dos alunos acaba privilegiando apenas o treinamento mecânico instrumental ou vocal, de modo desarticulado dos conhecimentos teórico-musicais. Como pude ilustrar no gráfico 8, confirmando o reflexo da supervalorização do produto musical dos alunos é o fato da meta “fazer com que os alunos adquiram conhecimentos musicais” aparecer com um percentual inferior a 20% na proposta de coral e não ser prevista como a ser alcançada na da proposta de banda.

O gráfico 8 mostra que apenas na proposta de ensino instrumental a meta de “fazer com que os alunos adquiram conhecimentos musicais” apresenta-se com percentual equivalente a de “preparar repertórios a serem apresentados em eventos escolares”. Esse dado parece sugerir que os professores de instrumento estão preocupados com a articulação entre a teoria e prática musical dos alunos, nos seus processos formativos, como revela o relato a seguir:

[...] eu não sou a favor do aluno só partir do ouvir musical, sabe? Eu acho que a gente tem que fazer um meio-termo das duas coisas e exigir atenção do aluno e a compreensão dele. [...] eu não curto, eu não gosto de ficar papagaiando vinte e cinco vezes uma nota para que o aluno toque. Eu escrevo, eu toco com ele [...] (L:2, E-8, p. 42-43).

Os docentes que trabalham com música no currículo, em aulas de educação musical, não concebem a preparação de repertórios a serem apresentados em eventos escolares, em função do pouco tempo destinado ao ensino musical semanal, por turma. Todavia, estipulam outras metas, algumas comuns às outras

propostas de ensino, como: motivar os alunos a gostarem de música, fazer com que os alunos adquiram conhecimentos musicais.

Apenas os docentes da proposta de educação musical possuem como uma de suas metas “desenvolver maior autonomia dos alunos quanto à criação artística” (ver gráfico 8). Como pode revelar, 75% dos docentes das disciplinas de educação artística ainda realizam o ensino de música integrado às outras áreas de arte (artes visuais e dramáticas). No entanto, esses docentes demonstram utilizar a música como pano de fundo para o ensino das outras artes, por acreditarem que ela auxilia no processo de desenvolvimento da livre expressão dos alunos, como exemplifica a fala que segue:

[...] [a música] vai contribuir numa criação maior, numa criatividade mais ampla, eles vão partir daquele tradicional que eles fazem no dia-a-dia que é o que eles vêm fazendo desde a pré-escola. Eu digo para eles, eu falo muito na casinha, na arvorezinha, “vocês só vão pra casinha!”, “pode até ser a casinha, a arvorezinha, mas criem em cima disso aí! Ousem mais, inventem. Vocês têm um potencial de criação muito grande”. Eles, às vezes, não percebem isso aí, então a música estimula muito. Então, se tem a música que está tocando... diferentes tons e diferentes timbres, coisas assim, dentro da própria música, eu digo “olha, o que disso aí entrar em vocês, aí já sai alguma coisa diferente”. [...] eu fiz um trabalho assim: “vocês vão desenhar conforme a música que vocês estão ouvindo”. Então, eu gravei [...] pedaços de cada música, sabe? Tinha música com som bem agudo, grave, lento, ou então numa tonalidade que não oscilava muito. [...] A gente está trabalhando com a linha. Então, de desenhos de trinta alunos saíram trinta composições diferentes, cada um com um sentido, uma maneira diferente. [...] Se a música tinha um som grave, eles têm a idéia assim do pesado, do grande. Então, como é que eles representaram isso aí? Uma linha grossa ou então um monte de linhas, uma do ladinho da outra, que “preteou” a parte da composição, escureceu. Eu acho que isso aí é um estímulo para criação e de repente assim eles têm mais idéias, saem do tradicional (L:1, E-4, p. 113-114).

Na área da Educação Musical, Gifford (1988) aponta para o fato de a música ter ganhado utilidade nos contextos escolares porque auxilia nos processos de ensino e aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar. Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), ao realizarem uma investigação com trinta e sete

professores de séries iniciais de quatro escolas do ensino fundamental, puderam constatar, em relação a esse assunto, que

a música é concebida como meio e não como fim, ficando relegada à ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas [...] a música e todos os seus conhecimentos intrínsecos e extrínsecos não são vistos como algo passível de ser ensinado e aprendido, até porque as professoras que procuram trabalhar com música na sala de aula não possuem domínio e formação específica para o desenvolver o ensino de música nas escolas. (ibid., p. 64).

O fato de que 50% dos docentes entrevistados que ministram a disciplina de educação artística não possuem habilitação específica em música em cursos superiores de licenciatura reforça o que Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002) colocam quanto ao despreparo profissional do professor de música atuante nas escolas. No entanto, pude averiguar que desses 50% de docentes 16% reconhecem a música como área de conhecimento e só não priorizam seu ensino nas aulas de educação artística por admitirem o fato de não possuírem conhecimentos teóricos e práticos mais sólidos para tal, como ilustra o depoimento a seguir:

[...] eu me sinto muito insegura hoje. De repente, logo que eu saí da faculdade, aquilo estava mais vivo, mais fresquinho. Mas hoje em dia eu me sinto muito insegura para dar uma aula de música [fala enfaticamente]. Eu posso até dar, mas eu tenho que estudar antes, eu tenho que me preparar muito antes [...] (L:1, E-4, p. 115-116).

6 COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Neste capítulo, trato das competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Como abordado anteriormente, no capítulo dois, as competências docentes identificadas, nos relatos dos professores entrevistados, são fundamentadas na noção de competência defendida por Philippe Perrenoud.

Com o objetivo de organizar e analisar as informações colhidas dos professores entrevistados, optei por adotar alguns dos títulos e/ou termos que Philippe Perrenoud utiliza para nomear as competências presentes em seu referencial. A escolha por empregá-los ocorreu durante o processo de confecção dos títulos, quando percebi que alguns dos termos e/ou títulos propostos por esse autor auxiliavam na definição das competências identificadas na ótica dos docentes entrevistados.

Nesta investigação constatei sete competências consideradas como “maiores”, as quais necessitam mobilizar, para sua construção, recursos como competências menores, atitudes, posturas, etc. As competências identificadas na visão dos doze professores de música participantes da pesquisa são: 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 continuado processo de formação profissional. Essas competências são apresentadas a seguir.

6.1 Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar

Da totalidade dos docentes entrevistados, 83,33% apontam a necessidade de os professores de música apresentarem interesse e disposição para elaborar e realizar propostas de ensino musical no contexto escolar, pois, como salienta um professor: “ele [o professor de música] tem que ter um projeto de trabalho” (L:1, E-5, p. 139). Essa competência torna-se relevante à realização da prática pedagógico-musical específica no contexto escolar, pois foi constatada a inexistência de disciplinas¹⁵ destinadas ao ensino musical nos currículos do ensino fundamental e médio onde os professores entrevistados atuam.

Desses 83,33% de docentes, 90% salientaram a necessidade de as propostas de ensino musical irem ao encontro dos interesses dos educandos. Desse modo, esses docentes relataram que, ao optarem por um ou outro tipo de proposta de ensino musical, necessitaram ponderar os seus próprios interesses e os interesses dos alunos:

Eu acho que ele [o professor de música] tem que saber o que quer primeiro. Se [...] eu quero trabalhar com violão, daí eu tenho que levar isso para a direção. [...] Eu acho que basicamente isso: o que eu quero [...] e o interesse dos alunos também acho que conta. [...] Eu acho que [é] baseado em cima disso que eu vou montar uma proposta (L:2, E-9, p. 115).

¹⁵ Refiro-me às disciplinas de música propriamente ditas, não às de “educação artística”.

Como aparece apontado na literatura da Educação Musical, talvez o embate entre as práticas de ensino musical e as expectativas e interesses dos alunos possa ter sido uma das causas da grande insatisfação de alunos e de professores de música na escola, ao longo dos últimos tempos (SOUZA, 2000). Como destaca Souza (2000), a insatisfação quanto às vivências musicais ofertadas no ambiente escolar tem desencadeado a evasão dos alunos e a desistência dos professores de música de suas práticas de ensino.

O fato de os professores de música acreditarem ser importante considerar os interesses dos alunos na elaboração de suas propostas de ensino musical denota que tais profissionais estão reconhecendo e valorizando as outras vivências musicais que não somente as oferecidas na escola. Assim, ao refletir sobre a ótica dos docentes e dos autores da área da Educação Musical (SOUZA, 2000; TOURINHO, 1995), é possível inferir que as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar não só como área de conhecimento, mas também por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos.

Ainda, 90% dos 83,33% dos docentes entrevistados defendem que os professores de música precisam saber estruturar suas propostas de ensino, buscando justificar no contexto escolar todas as suas decisões. Como é possível verificar na fala que segue:

[...]acho que para montar um projeto, além da metodologia científica, além de um modelo que tu tens que ter [...], tu precisas ter bem claro o porquê, para que, e para quem que tu vais fazer (L:1, E-2, p. 67-68).

Dos docentes entrevistados, 91,66% entendem que é necessário os professores de música dominarem os conhecimentos teórico-musicais a serem ensinados aos alunos:

Eu acho que ele tem que ter uma formação básica forte. Dominar muito aquilo que ele vai transmitir, e assim ter noção daquilo que ele está passando para o aluno, porque como é que você vai ensinar uma coisa que não domina? [...] (L:1, E-4, p. 115-116).

Com relação ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, Tardif (2001) e Perrenoud (1999) entendem que conhecer os conteúdos a serem ensinados é apenas uma condição necessária à prática pedagógica, e não uma condição suficiente. Desse modo, o domínio dos conteúdos a serem ensinados é sumamente importante à prática docente, mesmo que não compreenda somente isso.

Da totalidade dos docentes entrevistados, 16,66% ainda justificam a necessidade do domínio dos conhecimentos teórico-musicais a serem ensinados, por acreditarem que ele proporciona aos professores de música maior segurança para ministrar as aulas de música. Como salienta um professor:

[...] ter segurança no que está trabalhando. Por exemplo, assim, se eu estou trabalhando com a velocidade preciso estar consciente do que é velocidade, de pode comparar uma coisa com a outra [...] (L:1, E-1, p. 12-13).

Talvez seja possível afirmar que a segurança docente possa ser decorrente da possível projeção dos professores dos saberes que dominam em relação aos objetivos de aprendizagem que almejam, como sugere a fala que segue:

Eu penso assim: o que que eu gostaria de passar para eles hoje? Qual é o meu objetivo, hoje, na aula que eu vou dar? O que que eu quero com a música, por exemplo, que eu vou passar? Aí, em cima daquele objetivo, o que que eu vou passar para eles [...] (L:1, E-3, p. 98).

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 27) salienta que é fundamental que o “professor domine os saberes, que esteja sempre a mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados”.

Para a elaboração e realização de propostas de ensino musical, 83,33% dos docentes salientaram a necessidade do domínio de noções básicas da prática instrumental. Segundo os professores, esse tipo de domínio é relevante, pois a utilização de um instrumento musical na aula de música é um excelente recurso para exemplificar os conteúdos musicais abordados e estimular os alunos em suas aprendizagens, como é dito no relato que segue:

[...] se eu pegar e trabalhar a música, o canto, ela pode se tornar muito pobre e desmotivadora para ti que está ouvindo. Agora, parece que um instrumento viria enriquecer aquilo que tu estás fazendo. Alguns momentos como, por exemplo, mostrar a diferença de tons às crianças. Acho que aí, [...] o instrumento deixa mais claro. É uma ferramenta que eu vejo como útil (L:1, E-2, p. 53).

Ressalto que o domínio da habilidade instrumental de modo mais aprofundado é reconhecido por 100% dos docentes como fundamental aos professores de música que propõem o ensino de instrumento no contexto escolar:

[...] você tem que dominar um instrumento. Não precisa ser um exímio instrumentista, não precisa ser um pianista. Mas acho que é bom você dominar. [...] se está dando aula de teclado, você tem que dominar o instrumento (L:2, E-8, p. 58-59).

Do total dos docentes entrevistados, 91,66% ressaltaram que os professores de música, para colocarem em prática suas propostas de ensino, precisam não só dominar conhecimentos musicais teóricos e práticos, mas também saber transmitir seus conhecimentos teóricos e suas habilidades práticas de instrumento de modo que os alunos possam entendê-los e se apropriar ativamente dos mesmos:

[...] eu acho que só ter conhecimento não adianta. **Ele tem que desenvolver habilidades para saber transmitir. Isso, ele [o professor] vai conseguir só com o tempo [de prática docente].** [...] Porque eu acho que não adianta você achar porque você se formou na universidade e que você é um instrumentista, que você vai chegar e saber dar aula. Não vai. [...] Eu acho que você tem que ter toda uma outra formação da parte pedagógica. Como é que você vai trabalhar com esses conteúdos, como é que você vai levar esses conteúdos até o seu aluno [...] (L:1, E-5, p. 146-147, grifo meu).

Como constatei no capítulo quatro, de acordo com os relatos de 75% dos docentes entrevistados, os conhecimentos pedagógicos e didáticos não foram aprendidos no decorrer de suas formações, mas ao longo da prática de ensino, na busca por uma metodologia de ensino mais adequada à realidade de trabalho, por meio de inúmeras tentativas, acertando e errando. Nesse sentido, o fato de os docentes terem desenvolvido “habilidades para saber transmitir” (L:1, E-5, p. 146-147) no decorrer, principalmente, de suas atuações práticas ensinando música, afirma que a formação dos professores não os tem capacitado para lecionar música nos contextos escolares. Não obstante, esse resultado reforça ainda as concepções de Perrenoud (1999, p. 25) quando afirma que, independentemente da duração ou da qualidade da formação dos professores, as competências são desenvolvidas através da atuação prática, onde os “esquemas complexos adquiridos podem ser montagens de esquemas mais simples, em um sistema de bonecas russas”.

Ao refletir sobre os relatos dos professores de música com relação a suas práticas de ensino musical, pude verificar que os conhecimentos das áreas musical e educacional necessitam ser mobilizados concomitantemente, por esses profissionais, durante o enfrentamento de diversas situações práticas de ensino. Nesse sentido, 33,33% dos docentes entrevistados sugerem que os saberes musicais e pedagógicos possuem o mesmo grau de importância, pois um depende do outro para o sucesso da prática educativa musical, como ilustra o relato a seguir:

[...] o professor de música, hoje, ele tem que saber didática, metodologia, como se trabalhar com o aluno, junto com a teoria musical. As coisas têm que estar em parceria, senão a coisa não anda. Ou o professor vai puxar muito na parte prática e não vai saber se relacionar com o aluno e não vai saber da teoria musical. Então, as duas têm que andar de mãos dadas [...] (L:2, E-9, p. 163).

Os relatos dos docentes reforçam a constatação realizada por Del Ben (2001), na área da Educação Musical, em relação aos conhecimentos necessários à prática de ensino musical. Quanto a isso, essa pesquisadora ressalta que

[...] para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. [...] (DEL BEN, 2001, f. 303-304).

Além de Del Ben (2001), outros autores como Ribas (2000), Perrenoud (1999, 2000) e Tardif (2001) também defendem o fato de que os conhecimentos pedagógicos do conteúdos a serem ensinados não podem se apresentarem separadamente dos conhecimentos desse conteúdo.

Para elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar, 16,66% dos docentes ressaltaram a necessidade dos professores de música conhecerem, ainda, a realidade escolar de onde o ensino musical irá ser realizado, em relação ao seu funcionamento. Como destaca o relato de um dos docentes entrevistados:

Eu acho que, primeiramente, alguém que entenda a realidade da escola. Tem que primeiro se inserir. E, se pudesse ficar de fora uns dois meses, seria muito bom. [...] Isso eu aprendi, eu tomei na cabeça para aprender isso aí [...] (L:2, E-8, p. 65-66).

Conhecer a realidade escolar implica também ter conhecimento dos materiais didáticos e os espaços físicos disponíveis à realização das propostas de ensino

musical, como relatou a totalidade dos docentes entrevistados. Exemplificando, destaco um dos relatos dos professores:

[...] tu tens que trazer a aula para a realidade. Ao trazer ela [a aula de música] para a realidade eu acho que tu estás fazendo um trabalho acessível com aquilo ali que tu tens [espaço físico e materiais didáticos] [...] (L:1, E-5, p. 154).

6.2 Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos

Durante suas atuações profissionais ensinando música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos discentes é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem¹⁶ que são promovidas na realização das propostas de ensino musical no contexto escolar:

Bom o aluno em geral, hoje, ele é muito dispersivo. Ele não tem a concentração assim que eu acho que um adolescente, que um pré-adolescente deveria ter. A gente tem que explicar muitas vezes para eles terem a compreensão. Então, parece falta de interesse porque eles não querem prestar atenção naquilo ali ou não querem desenvolver aquela atividade (L:1, E-4, p. 129).

Ah, o primeiro problema [...] é a resistência de alguns alunos que vêm motivados e ao descobrirem o que é [a aula de música], a motivação vai embora (L:1, E-2, p. 51-52).

Em função disso, esses docentes demonstraram acreditar que os professores de música necessitam organizar situações de aprendizagens “interessantes”¹⁷ aos

¹⁶ A expressão “situações de aprendizagem” é utilizada nesta pesquisa entendida na ótica de Perrenoud (2000). Segundo o autor, essa expressão “acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido” (PERRENOUD, 2000, p. 25).

¹⁷ O termo “interessantes” foi adotado por ser constantemente utilizado pelos docentes, diante de suas preocupações em contemplar os interesses dos educandos.

alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse deles pelas aulas de música. Defendendo a importância dessa competência docente à prática de ensino musical, destaco o relato que segue:

Eu acho que se você chegar e quiser dar teoria para eles, isso aí eles não vão aceitar. Então tu tens que levar, por exemplo, todos elementos da música de um modo lúdico, para que eles achem interessante. Se tu fores lá dar pausa, tempo, notação, eles odeiam isso, dado assim como conteúdo. [...] Tem que ser um professor criativo, que ele saiba transformar todo esse conteúdo em aulas práticas e lúdicas (L:1, E-5, p.156).

Esses 58,33% de docentes entendem que na organização e direção de situações de aprendizagem “interessantes” aos alunos os professores de música necessitam integrar teoria e prática musical:

[...] é preciso você juntar [...] o técnico com aquilo que é o prático, porque senão você fica dizendo, teorizando e não vai para prática. Aliás, eu acho que é um dos grandes problemas hoje do ensino, os professores ficam muito na parte... “ah, isso aqui vai servir para você lá na frente”. Não! Hoje, no que que eu posso usar? Eu estudei uma escala maior, mostra para o teu aluno no violão a escala maior, um acorde maior. Estudou uma escala menor, mostra para ele como é gostosa a escala menor no violão ou no instrumento que você estiver tocando (L:2, E-7, p. 32).

É possível inferir que os professores de música, ao promoverem a separação da teoria e da prática musical, acabam depositando nos alunos a responsabilidade de apropriação e transposição dos conteúdos ensinados às suas práticas musicais. No entanto, talvez pelo fato desses docentes entenderem que a transposição da teoria à prática musical é algo complexo de ser realizado solitariamente pelos estudantes, defendem a necessidade de os professores de música propiciarem a integração entre teórica e prática, além de auxiliarem os alunos em seus processos de aprendizagem.

Além disso, 16,66% dos docentes acreditam que os professores de música devem possibilitar a participação dos alunos na elaboração e na direção de situações de aprendizagem:

[...] eu acho que você tem mais sucesso trabalhando pertinho do aluno. Esse trabalhar pertinho não é você impor as coisas, é eles [os alunos] também quererem. E eles dizerem “Oh professor, quem sabe não faz assim. Vamos fazer de outra maneira?” [...] eles expõem as idéias deles (L:1, E-4, p. 127).

O fato de os docentes possibilitarem a participação dos alunos na elaboração e na direção de situações de aprendizagem musical denota que esse profissionais têm a preocupação de envolver e comprometer os alunos em seus próprios processos de aprendizagem.

Como defende Perrenoud (1999), os docentes devem possibilitar espaços para os interesses dos discentes. Contudo, compreende que “o professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos”, mas, sim, realizar negociações, escutando sugestões e críticas dos discentes para que possa enfrentar melhor as situações com que irá se deparar durante o processo de ensino e aprendizagem (ibid., p. 62). Não obstante, o fato de os professores possibilitarem lugar às sugestões e interesses discentes no ensino de música sugere que os docentes talvez estejam cientes que das experimentações que os alunos realizam são produzidos conhecimentos, representações e significados que não podem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem musical.

A totalidade dos docentes entrevistados acredita que os professores de música precisam realizar planejamentos prévios de suas práticas de ensino, organizando de forma flexível seqüências didáticas a serem desenvolvidas. Como destaque nas falas dos docentes:

[...] eu sei que eu poderia ter um plano por aulinha [fechado] e a prática mesmo ser morta. [...] eu acho que isso aí todos nós sabemos, o planejamento ele não é algo estático. [...] eu me programo para fazer alguma coisa, mas dependendo do momento da minha aula... vai que eu chegue lá e tenha uma criança de aniversário, e eles querem ensaiar o parabéns naquele dia. Eu, se sou um profissional, uma pessoa criativa, [...] você não tem que bitolar, não se prender a um único sistema [planejamento]. Então, é muita flexibilidade nisso (L:1, E-2, p. 66-67)

[...] eu acho que se você planejar uma coisa e quiser seguir aquilo ali à risca, você não está sendo maleável. Você tem que ser maleável em todos os sentidos [...]. Eu acho que você tem que ter essa maleabilidade para poder até improvisar, porque às vezes surge alguma coisa na aula que você pensa “bah, mas isso aqui eu posso trabalhar com eles”. Então, você pára o conteúdo e vai. [...] se é uma coisa interessante, a gente introduz [...] (L:1, E-5, p. 155).

Perrenoud (1999) também defende a necessidade dos professores planejarem as seqüências didáticas de modo flexível. Segundo ele, isso se torna possível uma vez que durante o processo de ensino e aprendizagem outras situações podem se desencadear, as quais possuem, muitas vezes, dinâmicas próprias, necessitando serem priorizadas. Assim, os planejamentos das seqüências didáticas precisam ser estruturados com flexibilidade para comportar tais situações, importantes no processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a construção de planejamentos flexíveis, pelos professores de música, pode ser percebida distante de uma mera articulação de seqüências de lições a serem seguidas rigidamente.

Vale ressaltar que, em função dos planejamentos de seqüências didáticas serem realizados, pelos professores de música entrevistados, na tentativa de contemplar os interesses dos discentes e de tolerar algumas alterações necessárias pertinentes à variedade de situações enfrentadas, os docentes percebem sua prática de ensino de modo diferenciado das outras realizadas na escola, as quais, geralmente, são guiadas rigidamente pelos planejamentos dos docentes:

[...] existe o planejamento geral e [a partir dele] você faz uma evolução dentro de todo o conteúdo e você vai programando cada aula. Às vezes você sai fora porque, vamos dizer, em artes, [...] [o planejamento] não é uma coisa que é constantemente revisto [o planejamento]. Não é como matemática, que tem que ser encadeado, ou qualquer outra disciplina. Muitas vezes, você traz um conteúdo lá que tá dando lá pro início (L:1, E-5, p. 154).

Já 25% dos docentes que participaram da pesquisa abordaram a necessidade dos professores de música partirem das representações que seus discentes possuem sobre música, como ilustram os relatos que seguem:

Bom, olhando pela pedagogia, muitos dos nossos alunos se manifestam ou no lado musical ou no lado da poesia. O professor [de música] tem que reunir condições pra canalizar aquilo que já vem aflorando no aluno. E mesmo na parte da teoria musical, também, tem muitos alunos que sabem interpretar, sabem tocar, mas não sabem o que estão tocando (L:2, E-9, p. 165).

Faz a ligação da tua vivência com as deles [...] Por exemplo, [...] o gosto musical é traduzido pelas vivências [...] da tua vida, através dos teus pais, através dos teus irmãos, através dos teus amigos. Então, disso aí é que eu acho importante partir para começar a produzir qualquer coisa (L:1, E-6, p. 184).

Perrenoud (2000) também defende a necessidade dos docentes partirem da representação que os alunos têm sobre música. Nesse sentido, as falas dos docentes concordam com Perrenoud (2000) quando afirma que

[...] o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. (ibid., p. 28).

Acreditando na relevância de se levar em consideração a representações discentes, destaca-se também Gimeno Sacristán (1998). Esse autor entende que

[...] a aquisição da valiosa cultura acadêmica deve ser sempre um processo de reconstrução, e não simplesmente de justaposição. É necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural. Somente se poderá realizar esta provocação se o professor/a parte do conhecimento do estado atual do estudante, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 62).

Perrenoud (2000, p. 15) destaca que os docentes, ao desejarem conceber “situações de aprendizagens”, necessitam sobretudo investir energia e tempo, bem como dispor de competências profissionais para imaginá-las e criá-las. Assim, organizar situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos pode ser uma competência fundamental quando se trata de colocar em prática as propostas de ensino musical no ensino fundamental e médio, público e privado, ao alcance de seus sucessos.

6.3 Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos

Da totalidade dos docentes entrevistados, 91,66% defendem a necessidade de os professores de música administrarem a progressão de aprendizagens musicais dos alunos. Na visão desses docentes essa competência é considerada importante, pois nem todos os alunos pensam e aprendem música ao mesmo tempo e do mesmo modo, como salientam as falas que seguem:

[...] às vezes para mim é fácil assimilar um conhecimento, peguei, pronto. Mas, **ninguém pensa igual**, graças a Deus. É preciso você também conhecer os limites, a potencialidade de cada um que trabalha contigo (L:1, E-2, p. 59-60, grifo meu).

[...] eu parto do princípio que **todos podem aprender. Só em ritmos diferentes**. Quer dizer, um vai chegar antes, o outro pode chegar depois. Isto é, [o professor] tem que estar muito presente na hora que você vai passar essa, conduzir esse aprendizado (L:2, E-7, p. 36-37, grifo meu).

Em função dessa constatação, pude verificar, de acordo com a ótica dos docentes entrevistados, que aos professores de música é demandada a construção de seqüências didáticas de acordo com o nível dos alunos. Não obstante, ao colocar tais seqüências em prática, esses profissionais devem observar e acompanhar

cuidadosamente os desenvolvimentos de seus alunos para que possam propor ou inserir, caso necessário, outras situações de aprendizagem. Desse modo, os professores podem conduzir os alunos em seus processos de aprendizagem sem que os mesmos “queimem” (termo utilizado por um dos docentes) etapas. A preocupação por administrar o processo de aprendizagem musical dos alunos é demonstrada na fala de um dos docentes quando aborda como deve acontecer, na sua opinião, o processo de aprendizagem musical inicial de educandos:

Acho que tem que começar bem baixinho, assim como uma criança quando aprende a ler e a escrever. Ela começa do nada, assim, sabe. E a música eu comparo assim. Aprender música é que nem você aprender a ler e a escrever. Quando tu vês, tu já estás tocando, tu já estás cantando, tu vais aos pouquinhos, juntando coisinha com coisinha, som mais um som mais aquele som, aquele som. Quando tu vês já está assim, perfeito, pronto, sabe? (L:2, E-9, p. 100).

No desenvolvimento do ensino musical nos contextos escolares, 8,33% dos docentes entrevistados, ao perceberem a existência de alunos com níveis e possibilidades distintas de habilidade instrumental, acreditam ser imprescindíveis aos professores atitudes quanto à não exclusão de alunos iniciantes ou com maiores dificuldades. De acordo com a visão desses docentes, cabe aos professores de música motivar os alunos a participarem, fazendo uso de dispositivos didáticos, como realizar alterações de dedilhado ou de posições no instrumento mais facilitadas para esses alunos, que possibilitem a eles a participação no grupo, como destaca a fala de um professor:

Ao invés de apertar um orifíciozinho que é meio difícil atrás, e tal, tem uma alternativa. É, então outros têm facilidade e um meio-tonzinho, um semitonzinho num grande conjunto não aparece (L:2, E-11, p.155).

Assim os docentes entrevistados sugerem que o professor de música deva promover vivências musicais em grupo propiciando que todos os alunos possam

participar independentemente dos níveis e possibilidades nos quais possam se encontrar.

Em função da heterogeneidade dos alunos, outros 16,66% de docentes apontam a necessidade de os professores realizarem o ensino em pequenos grupos ou até mais individualizado, quando existe muita disparidade entre os níveis dos alunos ou quando alguns dos discentes sentem dificuldades de aprendizagem, como apontado nos relatos que seguem:

É, é complicado. O que que a gente tenta fazer? [...] Perceber o que não foi. Ele [o aluno] fez um passo e deixou os outros três passos, ele já está distraído. Então, você tenta fazer com ele individualmente, tá? Então, a gente tenta dar, exatamente, uma atenção um pouquinho mais individualizada, procura fazer ele repetir. “Tá bom”, nós fizemos no grupo, “agora, faz para mim”. “Vamos ver, não conseguiu fazer o primeiro passo? Eu vou fazer contigo de novo”. “Observa a minha mão.” Eu faço para ele. E como a gente tá começando um grupo agora, [...] ontem à tarde eu pude observar isso bem de perto. Eu tenho crianças [...] que já fazem a mudança do dó para o sol tranquilamente, sem parar a mão direita. E tem outras que não conseguem acertar o dedinho no acorde. Então, é uma diferença. Então, eu tento trabalhar isso ali. Dou atenção para aquele, vou lá pertinho. “Olha, ainda não está bem, mas você já conseguiu hoje colocar o dedinho. Você vai treinar isso em casa e no outro dia nós vamos ouvir de novo”. E se ele não consegue, “olha, você fica me devendo essa liçãozinha para o outro dia de novo”, para tentar estimular. Nunca tentar dizer “olha, você não, não vai dar” [...] (L:2, E-7, p. 36-37).

Eu vou dar um exemplo, não me esqueço o nome do menino. O sobrenome era Volnei. Esse menino não tinha ouvido, coitadinho. Não cantava. Olha, o hino nacional, naquele tempo era arroz com feijão. Hoje em dia, infelizmente, não. [...] E eu insistia com ele, e ele gostava de música, ele queria. Era o primeiro que chegava. E, sabe, que no fim de quatro anos de ginásio, o Volnei cantou o hino nacional brasileiro. Esse aí foi um caso (L:2, E-11, p. 145).

Nesse sentido, os relatos desses docentes revelam a necessidade dos professores de música respeitarem e saberem lidar como essas diferenças entre as pessoas, com muita paciência. Desse modo, entendo que os depoimentos docentes parecem concordar com Perrenoud (2000, p. 41) quando afirma que “não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais”, devido às diferenças entre as pessoas e suas respectivas autonomias.

Foi possível constatar que, em função do envolvimento, 66,66% dos docentes, ao administrarem a progressão das aprendizagens musicais dos alunos, avaliam continuamente os educandos, sem ter, necessariamente, que dar nota ou valor escrito formalizado, como ilustram as falas as seguir:

Formalmente, não. Mas, informalmente nós fazemos desde a questão assim... “faz, para mim, o que a gente aprendeu”. Aí, eu digo para ele: “olha, você sentiu que o teu acorde não está..., o som não está saindo direito em teu dedo? O que que está faltando para sua mão? Você já olhou em casa? Você faz sair direitinho o som? Está muito alta a corda do teu violão? Então, vamos ter que ver isso. Vamos ter que dar uma olhada nesse violão, baixar um pouquinho a corda. [...] Faz aquela melodia que nós treinamos. Tá bom, eu vou fazer contigo, agora. Eu vou fazer o ritmo e você vai fazer a melodia.” Ou faz eles fazerem em dupla. Mas, para que ele [o aluno] perceba que precisa melhorar, ele tem que sentir comigo. “Olha, dentro dessa marcação, você viu que você entrou no tempo errado na música? Então, vamos fazer de novo. Como é que se entra no tempo certo?” Eu considero que esta é uma avaliação que eu diria assim informal que você vai chamando a atenção dele ele, você vai dizendo. [...] Então, é esse tipo de avaliação a gente faz. Agora, aquele formal “olha, agora vamos fazer dez perguntas, você vai...” Isso a gente não faz (L:2, E-7, p. 37-38).

O desempenho em sala de aula, enquanto eles estão trabalhando eu estou avaliando, sempre assim, não tem provas escritas, conteúdo escrito. Mas, avaliação sim, sempre contínua e sempre dentro da sala de aula [...] (L:1, E-4, p. 129).

Vale ressaltar que 16,66% dos outros professores afirmaram que avaliam somente o produto musical final dos alunos e os outros restantes relataram que não avaliam seus alunos de nenhuma forma.

Pude verificar que o fato dos docentes (66,66%) avaliarem continuamente os alunos está relacionado à necessidade dos mesmos de administrarem as progressões de aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação realizada por esses professores caracteriza-se, na visão de Perrenoud (2000, p. 49), por possuir uma intenção formativa, situando-se numa perspectiva pragmática, o que significa considerar os aspectos que podem auxiliar os discentes a aprender.

O depoimento dos docentes quanto ao tipo de avaliação realizada demonstra ter coerência com a ótica de Gimeno Sacristán (1998). Esse autor ressalta:

A avaliação contínua tem coerência pedagógica só se a entendemos desde a perspectiva informal com fins formativos, realizada pelos professores dentro das práticas habituais de trabalho e de acompanhamento de tarefas, tal como comentamos antes, num clima de comunicação fluente, em que é possível reconhecer diretamente o aluno/a sem ter a aplicar-lhe exames desligados do trabalho normal para comprovar suas aquisições, crenças, possibilidades, etc. (ibid., p. 347).

Embora os docentes entrevistados não tenham apontado especificamente a necessidade de os professores de música realizarem a avaliação contínua dos educandos, pude constatar que essa parece ser a mais adequada, em função dos mesmos sugerirem que os professores de música administrem a progressão da aprendizagem musical dos alunos.

6.4 Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música

Da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% demonstram insatisfação quanto aos espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas de ensino fundamental e médio onde lecionam:

Não tem nada [nenhum espaço adequado]. Por exemplo, o ano passado eu trabalhava numa sala. Essa sala foi desativada pra ficar sala [...] das artes, com tudo o que tu quisesses fazer lá, mas acabou não sendo. Então, esse ano ela ficou sala de aula e está sendo providenciada uma outra sala [...] Mas para canto; música, não tem nada [...] (L:2, E-9, p. 94).

A partir dos relatos dos professores entrevistados que não possuem salas de aulas apropriadas e/ou específicas para a realização do ensino de música nas escolas, verifiquei que as práticas de ensino musicais têm exigido desses docentes

muita criatividade e disposição para realizar o aproveitamento dos espaços físicos disponíveis, como demonstrado nas falas que seguem:

É, aqui a gente resolve com espaço físico externo, também. Por exemplo, os ensaios gerais a gente faz na quadra. É uma quadra aberta, então ajuda muito [...] (L:1, E-3, p. 90).

Olha, eu acho assim que a escola tem todo o pátio, tem vários locais que você pode usar. Então você tem que estar sempre buscando lugares alternativos. E você tem [...] tem que estar se enfiando. Você tem que se enfiar e começar a fuçar. Ir metendo o teu nariz (L:1, E-5, p. 149).

Pesquisas realizadas na área da Educação Musical têm verificado a carência de espaços físicos adequados para o ensino de música no contexto escolar. Entre os estudos executados na atualidade, destaca-se o efetivado por Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002). Das quatro escolas que fizeram parte dessa pesquisa, nenhuma delas possuía salas ou ambientes específicos, destinados ao ensino musical.

Da totalidade dos docentes entrevistados, 66,66% mostraram insatisfação com relação à escassez de materiais didáticos disponíveis nas escolas. A partir do depoimento desses professores, foi possível verificar que as escolas onde atuam oferecem, em sua maioria, quadro, giz, televisão, videocassete, aparelho de som, cadeiras e mesas, não tendo outros materiais didáticos como instrumentos musicais, aparelhagem de som, estantes, livros didáticos, revistas, e muito menos verba para investir nos mesmos, como ressalta a fala de um dos professores:

Olha, me oferecem o espaço físico, a sala de aula, o quadro de giz, o aparelho de som e só. O xerox é outro preço, mas eu tenho que pagar, eu tenho que ter o teclado que eu preciso do instrumento, eu tenho que levar. E outros recursos [...] eu busco, eu incremento, eu corro atrás para que as coisas aconteçam (L:2, E-9, p. 168).

Em função das experiências obtidas pelos professores de música entrevistados no ensino fundamental e médio, a opinião desses foi unânime quanto à necessidade do professor de música se dirigir à administração escolar na tentativa de dialogar e conquistar tanto espaço físico como materiais e/ou verbas para a realização do ensino de música.

Com relação à aquisição de materiais didáticos, a totalidade dos docentes ressaltou que é tarefa bastante difícil tentar fazê-la pela administração escolar. Uma das alegações dadas aos professores de música entrevistados, pelas direções escolares, é o fato de não existirem recursos financeiros para tal. Desse modo, 25% dos professores esclarecem que, em função de suas necessidades, acabam organizando eventos para arrecadar fundos:

Eu acredito que [...] sempre que o profissional precisar, ele tem que se dirigir à administração, à direção [escolar]. Se é uma escola pública, da mesma maneira, porque daí [se a escola não fornece] pode se promover uma rifa, algum meio de levantar fundos para fazer a aquisição de instrumentos [...] (L:2, E-7, p. 29-30).

Olha, eu acho, que para conseguir [materiais didáticos] é meio difícil, mas dá para tentar ir falar com a direção. No caso, se você quer fazer alguma coisa, você tem que fazer uma rifa [...] (L:1, E-5, p. 150).

Outros 8,33% dos docentes acreditam que os professores de música necessitam investir nos seus trabalhos, comprando os materiais de que precisam com seus próprios salários. Esses docentes entendem que, se as instituições não possuem recursos financeiros ou não querem investir nas atividades musicais realizadas, os professores de música necessitam fazê-lo.

O que determina a atitude desses 8,33% de docentes é o fato de que as mostras musicais dos alunos também são determinantes da valorização dos

discentes e das aulas de música pela comunidade escolar¹⁸. Nesse sentido, esses docentes sugerem que o professor de música precisa ter grande interesse e envolvimento pessoal na sua prática de ensino, para que o seu trabalho possa ser valorizado qualitativamente no contexto escolar:

Eu já pedi [...] via correspondência oficial e não foi doada [verba]. Por exemplo, eu pedi uma verba também de gravação de estúdio. [...] Então, não foi cedido. E, [...] e existe muita burocracia pra pedir fundos para uma apresentação. Então, uma [apresentação] eu até paguei do meu bolso. Então, algumas coisas poderiam ser melhores. Esse lado... mais agilidade, mais disposição para ajudar (L:2, E-8, p. 70).

Eu acho que o professor tem que buscar primeiro [na direção escolar]. [...] Se [a escola] não der, eu acho que o professor tem que investir, porque daí, quando você investe, você está investindo no seu potencial também (L:2, E-8, p. 71).

Outra solução encontrada por 33,33% dos docentes é envolver os alunos no processo de aquisição de materiais didáticos, solicitando que tragam quaisquer objetos que produzam som para a aula de música. Assim, com os materiais trazidos pelos discentes, são realizadas a construção de instrumentos musicais e as atividades de exploração sonora:

[...] Até uma época, aqui na escola, a gente construía [instrumentos musicais] com caixa de fósforo. [...] ou com latinhas de refrigerante e cerveja. [...] Então, teria que trabalhar isso. Até construir alguns instrumentos [...] essa seria então, a alternativa que a gente tem (L:2, E-7, p. 29).

[...] quando eu quero trabalhar, eu peço para eles buscarem em sucata na casa deles ou num lugar, lá perto do colégio. Algumas coisas que produzam som. [...] Mais ou menos tenho feito isso (L:1, E-3, p. 93).

Dos 66% dos docentes de música que se apresentam insatisfeitos com os materiais disponíveis para a realização do ensino musical, 58,33% afirmam que a

¹⁸ Entende-se por comunidade escolar todos os indivíduos envolvidos com a educação oferecida na instituição de ensino, ou seja, pais, alunos, todos os professores, administração escolar.

utilização dos materiais oferecidos pelas escolas tem desmotivado os alunos a participarem das aulas de música por apresentarem-se distantes da tecnologia existente na atualidade e de outros materiais a que muitos dos alunos têm acesso em suas vivências musicais fora da escola, como ilustra o relato de um dos docentes:

[...] os alunos de hoje não têm interesse que os alunos de quatro, cinco anos atrás tinham. Eles têm outros interesses, que não [...] de estar ali na sala de aula. Até mesmo porque os recursos, os materiais que a gente tem são quadro, giz, audiovisual. [...] Então, hoje em dia, a tecnologia fora da sala de aula está dez vezes mais. Então, eu acho que isso desmotiva um pouco eles estarem na sala de aula e a gente não tem tanto recurso para inovar (L:1, E-4, p. 128).

Através dos relatos dos docentes averigüei a necessidade de os professores de música dominarem e utilizarem recursos tecnológicos na aula de música. No entanto, apenas 33,33% dos docentes entrevistados os têm a sua disposição na escola. Entre tais recursos didáticos utilizados para motivar e efetivar a aprendizagem musical dos alunos, 25% professores de música destacam a Internet, como mostro no relato de um dos docentes entrevistados:

Ele [o professor] tem que dar suporte para seus alunos para que eles possam buscar em lugares o que realmente eles querem tocar. Isso, eu acho que isso aí é fundamental ter o lance da Internet, porque isso aí é fantástico. Você ter acesso a material que você nunca pudesse imaginar que existia à disposição. [...] aqui dentro da escola tem muito esse lance da informação, da educação. Eles [os alunos] têm acesso aos laboratórios de informática e tem Internet [...]. Então eles vão, eles buscam, eles pesquisam (L:2, E-8, p. 56-57).

Assim, 33% dos docentes ressaltam que é necessário aos professores de música “[...] saber ocupar todos os meios tecnológicos que ela [a escola] lhe propõe [...]” (L:2, E-8, p. 76). Entendo que os professores de música, ao fazerem uso de computadores, programas, Internet ou quaisquer outros recursos tecnológicos no ensino musical no contexto escolar, estão fornecendo uma educação mais

interessante e relevante aos alunos, pois os preparam para utilizar esses recursos também em suas vidas, fora da escola. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 127) destaca que:

Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparem-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. (PERRENOUD, 2000, p. 127).

Desse modo, Perrenoud (2000) defende que utilizar os recursos tecnológicos pelos professores nas práticas educativas é uma das competências requeridas aos docentes na atualidade. Como salienta o autor:

Uma cultura tecnológica de base é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertirem, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola. (PERRENOUD, 2000, p. 138-139).

Ao refletir sobre os avanços tecnológicos e suas influências na educação musical dos estudantes, Souza (2000, p. 53) entende que, na atualidade, os professores de música têm a possibilidade de “responder aos desafios tecnológicos e lidar com as influências das transformações globais na formação musical”. De acordo com essa autora, as reflexões docentes, decorrentes de suas conscientizações acerca desse assunto, provavelmente farão com que os conteúdos e práticas educativas da aula de música nas escolas passem a ser constantemente revistos e modificados, na tentativa de apresentarem-se contextualizados às possíveis alterações que tais mudanças tecnológicas imprimem na sociedade e no modo das pessoas se relacionarem com a música.

6.5 Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar

Verifiquei que o ensino musical é realizado nos contextos escolares, onde os docentes de música lecionam, independentemente da existência de apoio institucional. Todavia, pude concluir que, dependendo das prioridades da direção escolar, o professor de música recebe maior ou menor incentivo e amparo à realização de sua prática de ensino.

Assim, como averigui na fala dos professores, na medida em que a escola possui interesse nas propostas de ensino musical, os professores específicos de música são direcionados exclusivamente para a realização das mesmas. Caso contrário, eles são desviados de suas funções e/ou são sobrecarregados com outras atividades, em áreas artísticas que são mais valorizadas pela escola. Por meio do relato de um dos professores entrevistados é possível ilustrar esse quadro:

[...] no ano passado, quando eu vim aqui para a escola, o diretor da época me trouxe porque ele queria formar grupos instrumentais. Daí, a gente começou um trabalho até bom. E esse ano, com a nova direção, eles já não valorizaram tanto isso. Tanto é que [...] a gente ficou sobrecarregado de aulas [em outras áreas artísticas] e aquilo não teve mais tanta importância. [...] Então, esse é um dos problemas, porque se você quer fazer, pode fazer, mas você vai se sobrecarregar mais ainda. Daí, você que tem que ter essa força de vontade, não porque a escola está propiciando ou está querendo que você faça aquilo como uma coisa que acha importante para os alunos (L:1, E-5, p. 162).

Mesmo que o ensino musical não receba muito apoio institucional para sua realização, a música é lembrada e bastante incentivada pela administração escolar em momentos de comemorações escolares. Nesse sentido, a totalidade dos professores entrevistados relatou que as direções das escolas demonstram forte interesse na realização de mostras performáticas de seus alunos, tanto dentro como fora da escola. Isso ocorre porque através das apresentações dos alunos também se

possibilita a veiculação da imagem da própria instituição. Reafirmando o que anteriormente foi ressaltado, 25% dos professores relataram que, a partir do momento que a escola possui interesse pela proposta de ensino musical desenvolvida e pela mostra das produções musicais dos alunos, as práticas pedagógicas dos professores de música parecem estar bem mais amparadas pela instituição de ensino:

[...] eu me dou bem com ela [a direção escolar], assim, como com o pessoal todo. A professora [nome da professora] ela gosta que tenha atividades que promovam a escola [risos]. Então, nesse sentido eu fico bem respaldada. Porque trabalhando com aluno, levando ele para fora [da escola], mostrando que a escola está produzindo, ela considera bastante. Então, quer dizer que por esse lado eu estou bem assessorada com a direção [...] (L:1, E-1, p. 24).

Talvez seja possível mencionar que, diante do apoio institucional, 25% dos professores de música entrevistados consideram o interesse escolar na elaboração de suas propostas de ensino musical, como ilustra a fala de um professor:

Dependendo das necessidades da escola, no caso. Quando tem alguma solicitação, alguma apresentação, alguma data especial. Então de acordo com aquela data eu preparo as... [músicas] (L:2, E-11, p. 154).

No entanto, o fato de os docentes de música considerarem o interesse escolar na elaboração e execução de suas propostas de ensino musical tem ocasionado a supervalorização da produção musical dos alunos, em relação ao processo de aprendizagem dos mesmos. Como salientaram 8,33% dos professores, a demasiada valorização da produção musical tem propiciado a “queima” (termo utilizado por um professor) de etapas durante o processo de aprendizagem musical dos alunos, em função da necessidade de alcance das metas das propostas de ensino. É possível ilustrar isso a partir do relato de um dos docentes, que segue:

[...] [você] precisa que seu aluno esteja tocando alguma coisa, tecnicamente, em dois meses. Então, [...] eu tenho que queimar etapas para fazer ele tocar [...]. Então, o que que acontece? [...] eu posso estar conseguindo alguma coisa com ele, mas eu queimei um monte de etapas para ele chegar lá na frente. Então, praticamente, eu estou fazendo [...] como se fosse um papagaio. Eu ensino “a” e ele vai falar, mas nem sempre ele sabe o que tá falando. [...] enquanto na sala de aula, você pode educar a criança para ela entender o que tá acontecendo, né?! E você não tem a obrigação de apresentar lá no final do mês o resultado para os pais.[...] Aqui [na banda], a coisa tem que ser mais rápida [...] é ensinar o instrumento, é ensinar a marchar (L:1, E-3, p. 85)

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem e o produto musical das aulas de música, 75% dos professores de música compartilham a idéia de que a aula de música não deve ter somente como meta a preparação de repertórios a serem apresentados freqüentemente nas festividades escolares. Tais docentes defendem que o produto musical da aula de música, realizada no ensino fundamental e médio, necessita ser uma consequência do processo de ensino e aprendizagem e não vice-versa. Talvez os professores possam concluir isso ao considerarem a proposta geral a que se destina o ensino fundamental e médio na formação dos alunos.

Nesse sentido, 25% desses docentes entrevistados demonstraram descontentamento diante do fato de a administração escolar impor a apresentação musical dos seus alunos em grande parte das datas festivas das escolas:

Ele [o professor de música] e o grupo de alunos não podem estar [...] em todos os eventos da escola [...] para preencher o vazio. Não! [...] Ele está ali para educar, fomentar o gosto pela música na criança. Então, ele está ali para fazer esse trabalho bem completo. E, é lógico que quando a gente se prepara, a gente quer uma apresentação. Então, só se vai para uma apresentação quando o grupo ou o aluno está preparado para aquela apresentação (L:2, E-12, p. 164).

Segundo os docentes entrevistados, a apresentação dos alunos em público é uma atividade planejada pelo professor. Contudo, deve acontecer no momento em que os alunos estiverem com seus repertórios musicais prontos para serem

mostrados ao público. Desse modo, pude averiguar que os professores não concordam que a música seja usada com o intuito de “abrilhantar” (fala de um dos professores) as festas escolares, como destacam os docentes:

[...] eu acredito que tem que inserir a apresentação dos teus alunos dentro da hora certa. E não usar os alunos como meio de abrilhantar festinhas [escolares]. Então, fazer momentos que realmente cabem. Por exemplo, aqui na escola, a gente tem as audições musicais [...] (L:2, E-8, p. 63-64).

[...] é lógico que quando a gente se prepara, a gente quer uma apresentação. Então, só se vai para uma apresentação quando o grupo ou o aluno está preparado para aquela apresentação (L:2, E-9, p. 164).

Assim, esses docentes defendem a idéia de que o professor de música deve se impor, dialogando com a administração escolar, à medida que ocorram determinadas cobranças por mostras musicais dos alunos e do professor de música nos diversos eventos escolares, como demonstra o relato que segue:

Agora, dentro da escola, o professor tem que se impor. Ele não pode estar em todos os eventos da escola por ele ser o professor de música e [...] o grupo dele tem que estar ali pra preencher o vazio. Não! [...] (L:2, E-12, p. 164).

Todos os professores de música entrevistados são unânimes em afirmar que a apresentação dos alunos é uma atividade necessária para que toda a comunidade escolar valorize o ensino musical e a instituição de ensino contribua com espaço físico adequado bem como materiais didáticos para a realização das mesmas, como ilustram as falas a seguir:

[...] eu acho que para você começar a ser valorizada, tem que fazer alguma coisa onde depois você vai mostrar. Porque a música é mostrar, é tocar, é participar. Não adianta ficar só entre quatro paredes. Música entre quatro paredes não existe. Então, o que que você tem que fazer? Tem que procurar formar um grupo, formar um coral, nem que seja como eu fiz quando eu comecei a trabalhar [...] por exemplo, aquele dia da inauguração [...] o que que apareceu da escola? Para a secretária de Estado, etc. e tal? Foi o grupo instrumental da escola que tocou. [...]

Então, é a maneira que você vai mostrar aquilo que está fazendo. Claro que se você não mostrar nessas oportunidades, fica entre quatro paredes (L:1, E-5, p. 145).

Eu sempre parti do princípio que: se tem gente querendo aprender algum instrumento, eu posso começar um trabalho. [...] “Ah! Mas a gente não tem local muito adequado! Tem um cantinho? Tá, então vamos começar naquele cantinho.” Claro que eu vejo que conforme vai crescendo [o trabalho], tem que ter estrutura. Por exemplo, [...] quando nós trabalhamos de 81 até 86, eu comecei dando aula num cantinho que tinha lá [na escola] [...]. Aí, [...] daquelas aulas nasceu um festival. Bom, aí nós sentimos necessidades. Quando se ia fazer um festival, a escola bancava o som, nós tínhamos o melhor som da cidade, a escola nunca negou isto. Por quê? Porque se construiu aquela credibilidade junto à administração. A administração também apoiava muito isso, e viu o resultado, um festival que [...] movimentava a meninada. Era um momento muito marcante da escola. Eu penso [...] que a gente tem que partir dos recursos que têm. A partir dali, você vai mostrando que é possível [...] e aí as portas se abrem (L:2, E-7, p. 29-30).

Além das apresentações em público, na busca por maior reconhecimento, 16,66% dos professores entrevistados procuram, juntamente com seus alunos ou mesmo sozinhos, introduzir a música no dia-a-dia da escola, inserindo-se na comunidade escolar ativamente. Nesse sentido, a infiltração do professor de música nos diversos momentos do contexto escolar, o seu envolvimento com a comunidade e o trabalho que realiza são imprescindíveis para que o ensino musical seja percebido e valorizado nas instituições de ensino. Como destaca a fala do docente:

[...] quantas pessoas de repente, hoje, fazem a sua profissão, o seu trabalho, seja músico, seja qualquer profissão, obrigado pelas circunstâncias e aí é como um sino que não ressoa, ele bate, mas ele não vibra. É como se um sino estivesse cheio de panos de lã, a pessoa não vibra. Então, eu penso que essa qualidade do ser humano, de vibrar com o que faz é essencial, é fundamental. [...] A pessoa que não se envolver no seu projeto de vida, digamos assim, eu vou ser professor de música aqui na escola, mas eu fora daqui eu não tenho nada que ver com a música, parece que falta alguma coisa.[...] Se tem uma manifestação, pego meu violão, minha gaita, meu acordeon, meu teclado, vou lá e faço minha musiquinha. Eu estou sendo, estou mostrando para as pessoas muito mais do que alguém que se propõe a ensinar. Eu estou sendo um testemunho e isso não têm palavras que vençam. [...] não só se envolva no seu trabalho como também que ela goste do que faça, por isso ela vai gostar, ela vai fazer, ela consegue envolver-se na comunidade. E, então, me parece que vai passando, de todas as formas você vai passando o teu encanto, o teu entusiasmo por aquilo que você faz (L:2, E-7, p. 20-21).

Todos os professores de música entrevistados acreditam que tanto os alunos quanto as instituições onde lecionam gostam e valorizam as atividades musicais desenvolvidas na atualidade, nas escolas de ensino fundamental e médio. No entanto isso não ocorreu, segundo a maioria dos relatos, desde o princípio da inserção e atuação desses educadores no contexto escolar. Ou seja, a conquista da valorização da prática pedagógico-musical no contexto escolar tem exigido grande empenho desses profissionais desde o início da realização de seus trabalhos. Pode-se verificar isso no relato a seguir:

Eu acho [que a valorização ocorreu a partir] da minha prática. Por exemplo, [...] depois que você se estabelece dentro da escola, que você mostra como é que é o seu trabalho, as pessoas lhe respeitam como o profissional que você é (L:1, E-1, p. 22).

Vale ressaltar que 75% dos docentes afirmam que esse reconhecimento aconteceu não só pelos membros da administração escolar, mas também dos professores das outras disciplinas da escola que inicialmente não reconheciam a música como área de conhecimento, desvalorizando o trabalho e a atuação dos docentes entrevistados, como relata um dos professores:

Eu tive dificuldade quando eu comecei. Há quase vinte anos, os professores diziam assim “é..., você ganha muito para fazer o que faz”. Aí, um dia, [...] um dia eu preparei os alunos organizei tudo e não fui num dia antes [da apresentação]. Eu não fui para deixar o último ensaio com uma das professoras. Aí, eu mostrei para ela que era importante. Que não era assim como eu vou dizer assim, vai lá e não faz nada. Claro, não tem coisa melhor do mundo que trabalhar cantando, né. Não tem! [...] E, então, tinha alguns que achavam que eu ganhava demais para trabalhar. Aí, eu mostrei que não era uma brincadeira. Eu acho que é por aí, a gente tem que mostrar que a coisa não é assim, que tu tem que ter uma competência para poder trabalhar com eles. Não é uma brincadeira. É um trabalho como qualquer outro. Acho que até mais difícil, porque o outro dá o exercício no quadro enquanto a gente fica trabalhando com um monte de idéias, com tentar organizar todo mundo ao mesmo tempo. Eu acho que tem, você tem que ter uma competência dentro de classe, nesse sentido, assim de mostrar o quanto são importantes as coisas para não ficar só na brincadeira. E mesmo com esse tom de brincadeira, fazer uma coisa séria (L:1, E-1, p. 21-22).

Nesse sentido, defendem que os professores de música devem lutar, através da realização de um trabalho de boa qualidade, pela valorização e respeito profissional por parte dos outros professores:

Eles são encantados pelo que eu faço [...] é gritante, é escrito na testa de cada um [dos professores] o resultado que eles sentem no meu trabalho. Te confesso, eu sou muito elogiado aqui dentro, até às vezes digo que é puxação de saco demais, eu sou muito elogiado porque o reflexo está ali. Tu olhas para as crianças tu vês o resultado do trabalho. [...] Mas é uma coisa assim de muita admiração, acolhida e apoio também. Se preciso tirar um aluno da sala de aula, para trabalhar música, elas não acham que é perda de tempo. Elas não acham que é perda de conteúdo. Sempre incentivaram até mesmo as crianças: “vai e aproveita bem o tempo que tu vais estar lá”. Então, eu sinto, eu sou motivado por eles também, os meus colegas valorizam bastante (L:1, E-2, p. 61-62).

Os professores que possuem vínculo empregatício com as escolas estaduais ressaltam que as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas fora do currículo não são reconhecidas pelos órgãos superiores (secretarias de educação), que regem o ensino fundamental e médio, como atividades que contam na carga horária de trabalho dos professores como trabalho realizado. Ou seja, somente são reconhecidas as atividades curriculares desenvolvidas pelos professores. Assim, para a realização da aula de música como atividade extracurricular, nessas instituições, aos professores é demandada força de vontade, persistência e gosto pelo que fazem:

[...] como a gente é professora do Estado, se você está em sala de aula conta tempo para você se aposentar. Mas, como você está numa atividade que não tem [vínculo curricular], não conta ponto para você se aposentar, as pessoas [os professores] caem fora. Então, eu estou aqui. Estou trabalhando com canto e teatro, isso não conta para eu me aposentar (L:2, E-9, p. 95).

[...] ser professor de música nesse contexto é ser um batalhador. É ser uma pessoa persistente, ser aquela pessoa que está ali porque gosta e porque ela quer fazer alguma coisa, porque senão ela esmorece e não faz nada. Então, ela tem que ter muita persistência. (L:1, E-5, p. 147).

Além desses profissionais, todos os outros docentes de música relataram que para a realização do ensino musical os docentes necessitam gostar dos alunos.

6.6 Relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites

Os depoimentos de 100% dos docentes entrevistados demonstram a defesa da necessidade dos professores de música de se relacionarem afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites. De acordo com Tardif (2001):

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2001, p. 29).

Desse modo, 100% dos docentes entrevistados acreditam que o relacionamento do professor de música com os alunos deve ser caracterizado pela ênfase na “amizade”, na qual se necessita priorizar o respeito mútuo. Desses docentes, 33,33% acreditam ainda na necessidade de os professores de música propiciarem espaço à demonstração de carinho e de afeto:

Eu procuro ser uma amiga deles [dos alunos] dentro da sala de aula. Dentro da sala de aula e fora da sala de aula. [...] deles saberem que eu sou igualzinha a eles como ser humano. Que eu tenho sentimentos que eles também têm. Que eu vibro com o que eles fazem, que eles vibram com o que eu faço. Nesse sentido assim. [...] Eu acho que é importante que eles tenham alguém que possa incentivá-los o tempo inteiro. Que eles se sintam bem em estar com aquela pessoa [...] (L:1, E-1, p. 20).

Ao refletir sobre a citação anterior pude perceber que talvez a manutenção de um bom relacionamento com os alunos também possa interferir de modo positivo na aprendizagem dos mesmos. Como abordado no capítulo um, o estudo realizado por

Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998) aponta para esse fato. Esses pesquisadores constataram que o sucesso da aprendizagem instrumental dos alunos estava vinculado com tipo de relacionamento que eles e os seus professores mantinham. Além dessa pesquisa, outra, realizada por Faria (2002) na área da Educação, no Brasil, também pode constatar a eficácia do relacionamento emocional entre professores e alunos na aprendizagem dos discentes.

Nesse relacionamento de amizade, 25% dos professores (todos do sexo feminino) relataram que chegam a assumir uma postura próxima à materna, como uma referência familiar. Essa postura é tomada na tentativa de chegar mais proximamente dos alunos, ajudá-los em seus processos de aprendizagem em música e no enfrentamento de problemas pessoais que possam prejudicar seu desempenho como aluno:

[...] ele [o professor de música] tem que ser uma pessoa amiga e tratar aquele aluno como se até fosse seu próprio filho [...] entrar no problema dele. Não adianta você achar que esse aluno está de má vontade, não é por esse lado. Você sempre tem que procurar captar, trazer ele pra dentro da sala. Fazer com que ele ache que aquele problema pode ser resolvido. Nunca afastar-se, porque isso pode causar um trauma maior, afastando-o definitivamente [...]. Porque você se expressar para muitas pessoas é muito difícil. Porque eles estão acostumados a ouvir. Mais ouvir do que eles se expressarem (L:1, E-5, p. 153).

No entanto esses docentes ressaltaram que, por possibilitarem maior abertura no relacionamento com seus alunos, às vezes perdem o domínio de situações em sala de aula:

[...] às vezes a gente deixa esse lado crescer muito [...]. E aí, a gente fica com [...] uma certa dificuldade, não digo de domínio, mas “bom, agora não é hora da gente brincar, agora, é hora da gente trabalhar!”. Às vezes acontece isso (L:1, E-1, p. 21).

Olha, eu procuro chegar nos alunos [...]. Eu até sou mãezona deles. Às vezes eu até me prejudico por causa disso, mas eu sou muito assim, sabe? (L:2, E-9, p.108).

Assim, embora na sua totalidade os professores entrevistados possibilitem espaços para as brincadeiras e conversas, eles salientaram a necessidade de os professores de música fazerem com que os alunos compreendam que a relação de amizade estabelecida entre eles deve possuir limites fundamentais para o convívio entre ambos (professor e alunos):

[...] eu sempre coloco limites para eles. Eu mostro até aonde eu posso ser aquela pessoa simpática, alegre, legal, que brinca ensinando. Mas, eu também já mostrei para eles onde é que eu preciso deixar de brincar e falar mais sério (L:1, E-3, p. 95).

[...] você tem que ter disciplina e ao mesmo tempo você não pode ser muito rígida, então tem que ter o ponto “x” de como trabalhar com eles, tem que achar a maneira exata, como é que você vai trabalhar e cada turma, uma é diferente da outra (L:1, E-5, p. 139-140).

Durante o relacionamento com os alunos nas aulas de música, 17% dos professores entrevistados relataram que os alunos demonstram agressividade verbal e física entre si. Esse tipo de atitude dos alunos faz com seja exigido do docente algum tipo de intervenção, na tentativa de orientá-los quanto aos seus comportamentos. Desse modo, os docentes entrevistados demonstram perceber que o professor de música necessita estar preparado para enfrentar situações cujos conhecimentos teóricos e práticos extrapolam os relacionados ao de ensino musical:

Briga [entre alunos], claro que tu chamas a atenção. Mas, eu também sou uma pessoa que se eu vejo de repente alguma situação que ameaça eu, em outra oportunidade, sento, falo e trago aquele aluno de volta para mim [...] Porque o aluno, ele sempre ousa muito. Ele tenta ultrapassar de repente os limites. Mas, você tem que ter a lucidez, a cautela de, às vezes, engolir o sapo, como a gente diz, ou mostrar para o aluno em outro momento que “olha você não estava muito certo”, “olha você foi meio áspero” [...] (L:1, E-4, p. 121-122).

Então, isso não é teoria musical, nem é prática, isso já é um trabalho de esclarecimento, de conduta, de comportamento. Todos são importantes, então, aí eu tenho que mudar o prumo da aula se uma agressão física venha acontecer que já me aconteceu, [...] uma agressão física ou com palavras ou um gesto brusco, eu tenho que parar e explicar que o aluno tem que se respeitar, nos estamos todos juntos nessa (L:2, E-9, p. 173).

[...] Assim, se eu estou trabalhando [...] aula de teoria musical e acontece um fato de que eu tenho que falar, me manifestar para o bem do meu projeto, para o bem do aluno e da educação do aluno, eu já estou trocando a aula para o outro lado. Depois, eu retomo de novo. Eu estou sempre alerta, aproveitando as circunstâncias que me aparecem. É lógico que eu traço uma meta, traço um caminho, e eu não posso me desvincular dele [...] (L:2, E-9, p.170-171).

A partir dos relatos acima, é possível verificar a necessidade de o professor de música saber quando e como chegar nos alunos e interferir, numa tentativa de esclarecer as condutas exigidas do grupo para participar da aula de música e/ou demandadas ao relacionamento social. Estabelecer e esclarecer condutas à participação social e às aulas de música é essencial para um bom relacionamento entre os indivíduos que se encontram ali convivendo.

A partir dos relatos dos docentes, averigüei que a aula de música, assim como as aulas das outras disciplinas propostas pela escola, busca, entre seus objetivos, preparar os alunos para enfrentar a vida e atuar na realidade do mundo. Assim, os resultados desta pesquisa concordam com os alcançados por Del Ben (2001):

[...] as professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso leve a alguma transformação ou contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos. Não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos. (DEL BEN, 2001, f. 240).

Pelos discentes apresentarem-se em fase de formação pessoal e de valores, que irão permear as condutas necessárias ao convívio e prática profissional no meio social, é necessário que o professor de música saiba estabelecer e apontar comportamentos, atitudes e valores que poderão ser pertinentes à formação dos seus educandos. Desse modo, mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos discentes. Sem tais limites, como o respeito e o

discernimento do que é permitido ou não de ser feito nas aulas de música, não existem maneiras de organizar e desenvolver uma prática pedagógico-musical no contexto escolar, como foi possível de se constatar nos relatos dos professores entrevistados.

6.7 Manter-se em continuado processo de formação profissional

No capítulo quatro, pude verificar através dos relatos da totalidade dos docentes que suas formações não os têm preparado suficientemente para lecionarem música nos contextos escolares. Desse modo, os docentes entrevistados mencionaram que tentam buscar alternativas para melhorar suas qualificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógico-musicais.

Uma delas é a aquisição de materiais como livros, revistas, jornais, uso da Internet e a realização de outras atividades como ir a concerto e ouvir rádio, como demonstram as falas do entrevistados:

Eu procuro sempre [...] estar ouvindo rádio, porque é o que os alunos quase sempre escutam. [...] Você tem que te inserir no meio dos alunos. Além, é claro, de também participar de concertos, recitais, assistir filmes [...], por exemplo, na televisão, a TV Cultura, muitas vezes, aparece entrevistas com músicos, musicólogos, com historiadores da música, da arte [...] (L:1, E-6, p. 168).

Olha, eu agradeço a essas leituras, porque muito dessas minhas atualizações, eu acredito que eu já saí de casa com uma certa base dos livros que eu li. Então, ou na teoria musical, ou na educação musical para a criança ou metodologias diferentes, quer dizer que tudo isso eu busquei nos livros. [...], eu lia por ano dois livros de educação musical, de teoria ou dentro da pedagogia. Foi aí que eu conheci Paulo Freire e outros [autores]. Livros de ritmo, então... Esse período, para mim, foi assim uma adubagem, vamos dizer assim (L:2, E-9, p. 161).

Além da procura e utilização desses recursos, 75% dos docentes destacam a realização de cursos de formação continuada, como salientam as falas que seguem:

[...] olha, a faculdade é para dar um embasamento. Embasamento técnico, bem dizer. E, vamos dizer, a habilidade de como ser um bom professor eu fui buscar em cursos, em seminários, em congressos, em cursos, em tudo que eu podia. Você vê, com todos esses meios de comunicação que o jovem tem, para você chegar até ele, você tem que esperar, né? Então você tem que estar sempre buscando, é uma busca constante (L:1, E-5, p. 148).

Ah, tem que realizar [formação continuada], porque a cada dia as coisas vão andando e o jovem que vem vindo para gente educar, [...] vem sempre [diferente], não é o mesmo do ano anterior, nem de dois anos anteriores. Então, você tem que estar sempre crescendo porque senão eles evoluem mais que você [...] (L:1, E-4, p. 109).

Ele [o professor de música] tem que estar sintonizado também com o que está acontecendo no mundo, o que que está acontecendo além da sala de aula, ele tem que estar atento ao que a sociedade, as pessoas estão cogitando sobre o pensar da humanidade, ele tem que estar sempre atento, buscando (L:2, E-9, p. 181).

Entre as justificativas dadas por esses 75% dos docentes para a procura da formação continuada salienta-se a velocidade com que as novas informações e conhecimentos são produzidos e comunicados. Pude constatar que a aquisição de saberes atualizados é relevante à prática dos docentes, pois precisam estar contextualizados para motivar seus alunos, inclusive, através de temáticas atuais em torno da música, como foi salientado anteriormente (item 6.4). Confirmando a afirmação dos docentes, Barilli (1998) afirma que

[...] hoje, a velocidade e dinamismo com que o conhecimento é produzido e transmitido fazendo com que, num curto espaço de tempo esse mesmo conhecimento se torne obsoleto, exige do professor uma constante capacitação, não somente para preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também para fazer uso da tecnologia no ensino (BARILLI, 1998, p. 44).

Outra justificativa para a procura pelos cursos de formação continuada refere-se à possibilidade de um contato maior com outros professores de música. Conforme afirmaram 25% dos docentes, é por meio desse contato que eles trocam informações, materiais didáticos e discutem alguns assuntos pertinentes à sua formação e atuação como professores de música:

[...] quando você se isola, você não tem acesso a CDs dos outros, você não tem acesso à música, nem a partituras, a nada. Entendeu? Então, aí, o que que você vai fazer de repertório? Agora, eu vou fazer, sei lá, música antiga. Mas aí você vê que na realidade da tua escola, ela não é tão bem-vinda. Então ao passo que, se você se comunicar com os outros ao teu redor, você vai ter um acesso melhor à informação, melhor aos acertos, melhor aos erros, às experiências bem-sucedidas, às suas apresentações. Eu acho importante ponderar até que ponto você tá trabalhando ou tá dando coice em faca. [...] a princípio, essa parte de repertório, eu acho bom ter acesso a uma amplitude de um bom número de músicas. Até para você fazer um trabalho melhor. Talvez uma música no grupo seja bem-vinda (L:2, E-8, p. 68).

Acho que essa troca de informação com os outros colegas, acho bem importante. Porque você pode se corresponder com pessoas que você não viu, mas que elas podem te auxiliar em programas que você tem na tua sala, esse é o lance legal da Internet [...] Assim, você pode se comunicar com regente de Porto Alegre que você não viu, de outro coral, que você pode trocar uma palhinha com um cara de São Paulo que trabalha com, com teclado, que tem um sistema de ensino só dele, [...] Então, aí você consegue ter um contato maior com eles, dificuldades, problemas, realizações, as experiências bem-sucedidas. Acho que isso aí tá bem avançado. Acho muito importante que aí você não se sente solto no mundo (L:2, E-8, p. 49-50).

Eles [os cursos de formação continuada] trazem uma certa visão de um outro... [professor] de uma outra região. Então, algumas trocas de experiências. Por exemplo, digamos que na Bahia tem um pessoal que trabalha os mesmos conteúdos que você aqui em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Só que algumas formas de expor os mesmos conteúdos são diferentes. [...] A gente não gosta muito de qualificar assim são melhores ou piores, mas são diferentes. Então, são formas de utilizar a mesma e de obter o mesmo rendimento dos alunos daquele mesmo conhecimento que você tá produzindo (L:1, E-6, p. 167).

Verifiquei através dos relatos docentes que, independentemente de realizarem ou não formação continuada, 91,66% acreditam que “manter-se em contínuo processo de formação profissional” é uma competência necessária ao professor de música atuante no ensino fundamental e médio:

[...] eu vejo sempre importante fazer uma comparação. Uma casa sem alicerces, ela não dura muito tempo de pé. Um profissional sem reforçar os seus alicerces, ele também não consegue se manter, mas também não só isso. Quando eu digo não só isso, é que ele tem que buscar essa formação [continuada], ele não pode ficar somente no tradicional (L:2, E-7, p. 11).

Eu acredito que eu tive uma boa formação, mas isso não quer dizer que eu devo cruzar os braços e [pensar que] estou pronto. Não! Acho que a gente tem que estar sempre buscando (L:2, E-9, p.181).

Esse resultado aponta para o que tem sido ressaltado na literatura da área da Educação Musical nos últimos tempos. Do mesmo modo que os docentes, Hentschke (2000) entende que os professores de música não devem se contentar com a formação recebida em cursos superiores de licenciatura em música. Conforme essa pesquisadora, os professores em serviço necessitam recorrer continuamente às atividades de formação continuada existentes, para que possam ter maior contato com a literatura da área da Educação Musical e trocar informações com outros professores de música sobre suas práticas educativas.

Perrenoud (2000) salienta, no referencial de competência que propõe, a necessidade de os docentes administrarem suas próprias formações continuadas. Segundo esse autor, esse tipo de formação não é uma invenção recente. No entanto, ela se torna relevante uma vez que

[...] Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua. Alguns paradigmas novos aí se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Oliveira (2001, p. 38) afirma a necessidade dos cursos de formação continuada proporcionem um tipo de formação aos professores de música que, além de ser capaz de permitir o aprofundamento de algumas habilidades e conhecimentos, possibilite a construção de outras competências a partir das que os docentes já possuem.

CONCLUSÃO

Nesta investigação procurei identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Na busca por identificar essas competências docentes, acredito ter revelado informações quanto aos tipos de formações e atuações dos professores entrevistados pertinentes à área da Educação Musical, uma vez que pouco se tem conhecimento dessas características dos profissionais que ensinam música no ensino fundamental e médio no Brasil.

Com relação às formações dos professores de música entrevistados pude verificar que 66,66% dos docentes não as realizaram em cursos de licenciatura com habilitação em música. No entanto, a totalidade dos professores de música (33,33%) inseridos na amostra da pesquisa com esse tipo de formação se encontra atuando no ensino público. Quanto às suas atuações profissionais, averigüei que 75% dos docentes entrevistados ministravam aulas de música no ensino público. Esses dados parecem apontar para o fato de que, além de possibilitar percentuais mais elevados de aulas de música que as escolas privadas, as escolas públicas parecem estar bem mais preocupadas com o tipo de qualificação profissional dos docentes que atuam nessa área educativa no contexto escolar.

A partir das entrevistas realizadas com os professores de música, verifiquei algumas situações e/ou problemas enfrentados por eles na realização de suas práticas de ensino musical no âmbito escolar, os quais podem ser verificados nos capítulos cinco e seis. A partir da reflexão sobre essas situações e/ou problemas, os professores revelaram as competências docentes que julgaram serem as necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar, as quais são: 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.

Como mencionado anteriormente, no capítulo seis, alguns dos termos e/ou títulos utilizados na nomeação das competências docentes encontradas foram retirados do inventário de competências proposto por Philippe Perrenoud, por acreditar que alguns deles auxiliavam na definição das competências identificadas na ótica dos docentes entrevistados, como é possível de observar nas competências um, dois e três. Vale ressaltar que a utilização do inventário do autor ocorreu numa tentativa de enriquecer a discussão dos resultados da pesquisa, visto que esse Perrenoud (1999) procurou refletir especificamente sobre cada competência que aborda em seu referencial de competências.

Entretanto, ao tomar o referencial de competências de Philippe Perrenoud como auxiliar para a discussão dos dados, percebo que ele não contempla todas as competências docentes necessárias aos professores de música identificadas na

visão dos entrevistados. Talvez isso ocorra pelas particularidades do ensino musical no contexto educacional onde os docentes entrevistados atuam. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa reforçam o que Perrenoud (2000, p. 14) tem salientado com relação ao fato de que um referencial de competência não é e não pode ser visto como algo definitivo, exaustivo.

Considero que as sete competências verificadas por este estudo são frutos de um primeiro mapeamento sobre esse assunto. Sugiro que outras investigações semelhantes a esta sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que competências docentes, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nesta pesquisa, podem ser identificadas. A partir desses dados talvez se possa oferecer uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a desenvolver as competências docentes necessárias, de acordo com a realidade que enfrentam.

Como pude constatar, independentemente de ter realizado sua formação em cursos superiores de licenciatura com habilitação em música, a totalidade dos docentes percebeu, ao iniciar suas atuações profissionais, que não foi preparada para enfrentar a realidade escolar e lecionar música. Esse fato indica que as competências desses profissionais foram desenvolvidas principalmente no decorrer de suas atuações práticas profissionais, bem como em suas buscas constantes por informações, e através da realização de cursos de formação continuada disponíveis. Assim, o fato de 91,66% dos docentes entrevistados defenderem a necessidade da competência docente de “manter-se em contínuo processo de formação profissional” reforça o que muito tem sido ressaltado na área educativa, de modo geral, e nos

novos documentos governamentais¹⁹ quanto à necessidade da formação permanente dos professores. Nesse sentido, percebo que, na atualidade, investir na formação continuada dos professores de música é tão importante quanto fazer o mesmo em relação à formação inicial de docentes, para o alcance do sucesso das práticas educativas no contexto escolar.

Espero que, por meio dos resultados desta investigação, possa contribuir nas discussões e na elaboração de cursos de formação continuada destinados aos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria assim, como em outras localidades.

¹⁹ Diretrizes Curriculares Para os Cursos Superiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, S. *Abordagens de ensino de língua estrangeira: um estudo sobre os deveres do professor e do aluno.*, 1997. Dissertação (Mestrado em Letras)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- ARROYO, M. A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.
- ARRUDA, M. Construção de competência: uma demanda emergente. *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 265-271, jul. 1997.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BAKER, P. The development of a music teacher checklist for use by administrators, music supervisors, and teacher in evaluating music teaching (Doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene), *Dissertation Abstract International*, 42, 3489 A, 1982.
- BARILLI, E. C. V. Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out./nov./dez. 1998.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-96, 2001
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANNEN, J. Combining qualitative and equantitative approaches: an overview. In: _____. *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Ashgate Publishing, 1995. p. 3-38.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2000.

Disponível em:

<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc>. Acesso em: 5 maio 2003.

BRYMAN, A. quantitative and qualitative research: further on their integration. In: BRANNEN, J. *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Ashgate Publishing, 1995. p. 57-80.

CARMO-NETO, D. *Metodologia científica para principiantes*. 2. ed. Salvador: Editora Universitária Americana, 1993.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 85-102.

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

CUNHA, M. I. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus, 1991.

DAVIDSON, J.; MOORE, D.; SLOBODA, J.; HOWE, M. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalist. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, p. 141-160, 1998.

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

DEMO, P. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. de (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 265–297.

_____. *A nova LDB: ranços e avanços*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FARIA, A. Uma abordagem de ensino utilizando relacionamento emocional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 2002.

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

FRANCHI, E. P. *A causa dos professores*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

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

GIESTA, N. *Formação, concepções e ações profissionais do docente bem sucedido: análise de representações e prática no ensino médio*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GIFFORD, E. F. *An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum*. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernâni da Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 149-195.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernâni da Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GOODMAN, J. Perceive music and music-teaching competencies of classroom teachers in the state of Ohio (Doctoral dissertation, the Ohio State University), *Dissertation Abstract International*, 46, 3642 A, 1986.

GUTIERREZ, C. A. *Formação continuada de professores na escola cidadã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

HAMANN, D.; LINEBURGH, N.; PAUL, S. Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, p. 87-101, 1998.

HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-89.

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

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

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

MAGNO, M. O professor de didática: da competência teórica à práxis transformadora. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Goiânia, 2002. *Anais...* Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas: Cedes, n. 64, p. 13-49, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor: In: NÓVOA, A. (Org.). *Os docentes e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

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

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Campinas: Cedes, n. 64, p. 50-86, 1998.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 9-10.

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

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

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

PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001b. p. 161-184.

PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REQUIÃO, L. P. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., Goiânia, 2002. *Anais...* Goiânia: Multipolo, 2002, p. 154-187.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papyrus, 1997.

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

SAUNDERS, T.; BAKER, D. In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understanding. *Journal Research in Music Education*, v. 39, n. 3, p. 248-261, 1991.

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

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SEDREZ, S. Da competência para “manter” à competência para “mudar” a organização do trabalho docente. *Educação*, Santa Maria: Editora da UFSM, v. 23, n. 1, 1998.

SILVA DA SILVA, V. R. *Caracterização de competências de um melhor professor de língua espanhola, segundo testemunho de docentes*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SOUSA, F. C. L. Alguns dos fundamentos que inspiram a formação dos professores: uma reflexão sobre os cursos de formação continuada. *Educação em Debate*, Fortaleza: Editora da UFCE, ano 19, n. 34, p. 29-35, 1997.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Seminário...* Salvador, 1997. p.13-20.

_____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 33-43.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.

SOUZA, J.; HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEN, L.; MATEIRO, T. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

STANDLEY, J.; MADSEN, C. An observation procedure to differentiate teaching experience and expertise in music education. *Journal of Research in Music Education*, v. 39, n. 1, p. 5-11, 1991.

TABEL, D. Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, v. 28, 1980, p. 185-197.

_____. An assessment of the classroom performance of music teachers. *Journal of Research in Music Education*, v. 38, n. 1, p. 5-23, 1991.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papyrus, 1997. p. 167-200.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação* [da]. Faculdade de Educação/UFPel, ano 10, n. 16. jan./jun. 2001.

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

TOURINHO, C. Estruturando currículos saudáveis. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., Rio de Janeiro, 1992. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 41-46.

_____. Cultura, repertório e aula de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., Goiânia, 1995. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 45-54.

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

VENEZA, J. (Re)conhecendo as competências profissionais para ensinar na prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Goiânia, 2002. *Anais...* Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM.

WILLE, Regiana B. *Vivências formais, não formais e informais dos adolescentes – três estudos de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZÚÑIGA, F. V. De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Porto Alegre, n. 149, p. 9-23, mayo/agosto 2000.

ANEXO – Roteiro da entrevista semi-estruturada

1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 Qual sua formação profissional?

Se tiver formação em curso superior de música

1.1.1 Qual foi o curso de graduação em música realizado por você?

1.1.2 Como você caracteriza esse curso superior em música?

Se tiver outro tipo de formação que não em cursos superiores em música

1.1.3 Como você caracteriza a formação que lhe proporcionou ser professor de música?

1.2 O que você pensa sobre a sua formação profissional?

1.3. Você já participou de curso(s) de formação continuada de professores de música?

Em caso afirmativo para a 1.3

1.3.1 Como você caracteriza os cursos de formação continuada realizados por você?

1.3.2 Você percebe contribuições desses cursos para sua qualificação e prática docente? (*em caso afirmativo: quais contribuições?*)

1.3.3 Além desses cursos, você realiza outras atividades na tentativa de melhorar sua prática de ensino em música? (*em caso afirmativo: quais?*)

Em caso negativo para a 1.3

1.3.4 Você realiza algum tipo de atividade na tentativa de melhorar sua prática de ensino em música? (*em caso afirmativo: o que realiza?*)

1.4. A instituição de ensino onde trabalha exige ou incentiva a sua participação em cursos de formação continuada ou atividades de aperfeiçoamento profissional?

1.5. O que você pensa sobre a formação ou estudo contínuo do professor de música?

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Qual o seu tempo de atuação como professor de música na escola em que trabalha atualmente?

2.2. Qual o seu tempo de serviço total atuando no ensino música em escolas?

2.3. Para que séries ministra aula? Qual a carga horária do seu trabalho frente aos alunos?

2.4. Que tipo de proposta de ensino musical você desenvolve na escola?

2.5. Como você caracterizaria suas aulas?

2.6. Você realiza propostas de ensino musical extracurriculares na escola que trabalha? Quais?

2.7. Qual é a principal meta do trabalho de música desenvolvido por você na escola?

2.8. Realiza outras atividades como professor de música em outros estabelecimentos de ensino ou outras atividades musicais?

3 PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NA ESCOLA E COMPETÊNCIAS DOCENTES²⁰

3.1. Na sua visão, quais seriam as competências ou capacidades e habilidades necessárias aos professores de música para atuarem no nível básico de ensino?

3.2 Você adquiriu essas competências? Como?

Recursos escolares

3.3 Como você caracteriza o espaço físico oferecido pela escola para a realização das aulas de música?

3.3.1 Como você lida com ele?

3.3.2 Que tipo de aproveitamento você faz do que é oferecido?

3.3.3 Você enfrenta algum problema para a realização das aulas de música no espaço escolar destinado às aulas de música?

Em caso afirmativo para a 3.3.3

3.3.3.1 Quais problemas?

3.3.3.2 Como você lida com eles?

3.4 São oferecidos pela escola materiais didáticos para a realização da aula de música?

Em caso afirmativo para a 3.4

3.4.1. Caracterize-os.

3.4.2. Como você os utiliza?

3.4.3 Você tem alguma dificuldade em lidar com eles? (se tiver: quais? você procura superar estas dificuldades? como?)

²⁰ Ressalto que, a partir das próximas perguntas, os docentes entrevistados foram questionados quanto às competências, atitudes, posturas, entre outros, necessárias aos professores de música, a partir do relato de suas atuações práticas.

3.5 Quais materiais você necessita para desenvolver suas aulas de música na escola?

3.6 A escola fornece esse material?

Em caso negativo para a 3.6

3.6.1 Que atitudes você toma para tentar enfrentar e suprir a falta de materiais na escola?

3.6.2 Você tem alguma postura ou atitude com respeito à administração escolar para que sejam providenciados pela instituição de ensino esses materiais? (*em caso afirmativo: quais?*)

Relacionamento com os alunos na escola

3.7 Como você caracteriza o seu relacionamento com os alunos durante a prática educativa musical na escola?

3.7.1 Você enfrenta alguma dificuldade no relacionamento com os alunos?

Em caso afirmativo para a 3.7.1

3.7.1.1 Sobre esse assunto, poderia citar situações ou problemas enfrentados por você durante as aulas de música na escola?

3.7.1.2 Como você enfrenta tais situações? Que atitudes você toma?

Relacionamento com outros professores na escola

3.8 Como você caracteriza o seu relacionamento com os outros professores da escola?

3.9 Você enfrenta alguma dificuldade no relacionamento com os professores?

3.10 Existe alguma situação interessante sobre o relacionamento entre colegas que você acharia importante citar?

3.11 Você se relaciona com outros professores de música na escola ou fora dela?

Em caso afirmativo para a 3.11

3.11.1 Como você caracteriza esse relacionamento?

3.11.2 Vocês desenvolvem planejamentos e/ou discussões em conjunto?

3.11.3 No seu ver, quais os fatores positivos e negativos desse tipo de relacionamento?

Relacionamento com a administração escolar

3.12 Qual é a sua opinião sobre o relacionamento entre você e a administração escolar?

3.13 Você detecta algum problema entre a administração escolar e as aulas de música e/ou o professor de música?

Em caso afirmativo para a 3.13

3.13.1 Que problemas?

3.13.2 Como você lida com cada um deles?

Planejamento

3.14 Você planeja suas aulas?

Em caso afirmativo para a 3.14

3.14.1 Como você planeja suas aulas?

3.14.2 O que você leva em consideração no planejamento das aulas de música?

3.14.3 Por que você planeja dessa maneira?

3.14.4 Seu planejamento sempre funciona? Por quê?

3.14.5 Na sua visão, que conhecimento o professor precisa ter para planejar suas aulas?

3.14.6 Se você fosse realizar um projeto ou uma proposta de ensino musical para a escola, de que conhecimento você precisaria ter para realizá-lo? E para defendê-lo junto à administração escolar?

Ensino-aprendizagem

3.15 Na sala de aula, quais são os problemas detectados por você que atrapalham seu desempenho como professor de música?

3.16 Quais são os principais problemas que você detecta na aula de música que dificultam a aprendizagem dos alunos?

3.17 Que decisões você procura tomar para que a aprendizagem dos alunos seja satisfatória sobre um determinado assunto?

Avaliação

3.18 Você avalia seus alunos?

Em caso afirmativo para a 3.18

3.18.1 Quais são seus critérios de avaliação?

3.18.2 Quais são os problemas enfrentados por você para avaliar os alunos?

3.18.3 Como você enfrenta isso?

Atuação x formação profissional

3.19 Na sua visão, como você aprendeu a lecionar?

3.20 Como você explica e/ou percebe o processo dessa aprendizagem?

3.21 Como você percebe a relação entre a sua atuação e a sua formação para dar aula de música?

3.22 Você acredita que sua formação profissional auxiliou-o a enfrentar os problemas e as situações existentes na prática pedagógico-musical?

Em caso afirmativo para a 3.22

3.22.1 De que maneira?

Caso tenha feito cursos de formação continuada

3.22.2 Os cursos de formação continuada realizados por você auxiliaram ou não na melhoria da qualidade do ensino de música? E na superação de problemas e situação inseridos nas suas prática de ensino musical na escola?

Em caso afirmativo para a 3.22.2

3.22.2.21 De que forma?

Em caso negativo para a 3.22.2

3.22.2.2 Por que não?