



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO
E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE
VIOLÃO EM SANTA CATARINA**

MARCOS ANTÔNIO DE ARAÚJO FIGUEREDO

FLORIANÓPOLIS, 2013

MARCOS ANTÔNIO DE ARAÚJO FIGUEREDO

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO
PROFESSOR DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGMUSD/UDESC como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profª Drª Teresa Mateiro

**FLORIANÓPOLIS, SC
2013**

F475u

Figueredo, Marcos Antônio de Araújo

Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina / Marcos Antônio de Araújo Figueredo - 2013.

120 p. : il. color. ; 21 cm

Orientador: Prof^a Dr^a Teresa Mateiro

Bibliografia: p. 93-101

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2013.

1. Violão (estudo). 2. Violão (instrução). 3. Professor de violão I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. III. Título.

CDD: 787.8707 - 20.ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

MARCOS ANTÔNIO DE ARAÚJO FIGUEREDO

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO
PROFESSOR DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGMUSD/UDESC como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Prof. Dra. Jusamara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro:

Prof. Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de setembro de 2013.

Para minha esposa Alessandra
Regina Fabris de Araújo Figueredo
e minha mãe Maria Terezinha
Nocetti.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus “Maravilhoso Conselheiro, Deus Forte, Pai da Eternidade, Príncipe da Paz”. (Isaías 9.6)

A minha esposa Alessandra, pelo amor, incentivo, paciência, dedicação, e à família pelo constante apoio.

A minha orientadora Dr^a Teresa Mateiro pelo aceite como orientando num momento decisivo do curso, pelo seu ensino criterioso e extrema dedicação em cada fase deste trabalho.

As professoras Maria Bernardete Castelan Póvoas, Jusamara Souza e Regina Finck Schambeck pelas observações, sugestões e comentários construtivos.

Ao professor André Moura, pela amizade, ensino, conselhos e principalmente pelo estímulo na realização do mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC que contribuíram para o aperfeiçoamento da minha formação acadêmica.

À coordenação, colegas e alunos da Escola de Música Villa-Lobos em Joinville, pela compreensão durante o período da realização deste trabalho.

Aos colegas do mestrado por compartilhar informações e experiências valiosas para o conhecimento no meio acadêmico.

A todos os professores de violão do Estado de Santa Catarina e colaboradores dos cursos superiores de música da FURB, UDESC, UNC, UNIVALI, UNIPLAC e UNOESC que participaram direta ou indiretamente da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa “Educação Musical e Formação Docente” (CNPq/UDESC), pelas revisões e sugestões para o desenvolvimento e amadurecimento deste trabalho.

“Eis que farei uma coisa nova, e, agora, sairá à luz; porventura, não a sabereis? Eis que porei um caminho no deserto e rios, no ermo.”

(Isaiás 43.19)

RESUMO

FIGUEREDO, Marcos Antônio de Araújo. **Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina.** Florianópolis, SC. UDESC, Dissertação de Mestrado, 2013.

O presente trabalho de pesquisa apresenta um estudo a respeito da formação e atuação dos professores de violão no Estado de Santa Catarina. O objetivo proposto é conhecer como foi a formação acadêmica dos professores de violão e entender qual a relação entre a sua formação e a atuação profissional. A metodologia empregada foi do tipo levantamento – *survey*, com questões divididas em três temas fundamentais: o perfil do professor, a formação acadêmica e a atuação profissional dos docentes. A amostra restringiu-se a 26 (vinte e seis) professores de violão, incluindo graduados e acadêmicos em formação em Música (Licenciatura e Bacharelado), que atuam profissionalmente em 27 (vinte e sete) municípios catarinenses. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação do professor de violão se dá no exercício da profissão em diversas situações de ensino, do estágio docente à pós-graduação. Conclui-se que os professores estão satisfeitos com os conhecimentos musicais, pedagógicos e habilidades técnicas adquiridas nos respectivos cursos e reconhecem o valor da educação continuada. Além disso, constatou-se que existe uma relação próxima da formação superior em Música com as necessidades teóricas e práticas do professor de violão em virtude da ampla variedade de conhecimentos que fundamentam a profissão e a atuação do professor em diferentes níveis e contextos.

Palavras chave: Formação. Atuação. Professor. Violão.

ABSTRACT

FIGUEREDO, Marcos Antônio de Araújo. A study regarding the educator and professional performance of guitar teachers in the state of Santa Catarina. Florianópolis, SC. UDESC, Master's dissertation, 2013.

The following research work introduces a study regarding the formation and degree of guitar teachers in the state of Santa Catarina. The goal of this project is to know how the teacher's academic background was and to understand the connection between their educational formation and work. The methodology used was data collection – a survey with questions divided in three central topics: the teacher's profile, their educational background and professional performance. The sample was restricted to 26 (twenty six) guitar teachers, including graduates and academic in 27 (twenty seven) cities in Santa Catarina. The survey results revealed that the formation of the guitar teacher is built as a result of different academic situations, such as trainee and post graduation. It is concluded that teachers are satisfied with the musical knowledge; pedagogical and technical skills acquired in their courses and recognize the value of continuing education. Furthermore, it was found that there is a close relationship of higher education in music with the theoretical and practical needs of the guitar teacher, because of the wide variety of knowledge that underlie the profession and the teacher performance in different levels and contexts.

Keywords: Degree. Field of work. Teacher. Guitar

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual.....	50
Figura 2 – Municípios catarinenses.....	73

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores.....	52
Gráfico 2 – Idade inicial de estudo.....	53
Gráfico 3 – Estudos de violão.....	54
Gráfico 4 – Período de estudo anterior à graduação.....	55
Gráfico 5 – Autores da literatura do violão.....	56
Gráfico 6 – Instituições de nível superior.....	57
Gráfico 7 – Cursos superiores.....	58
Gráfico 8 – Opiniões sobre o curso.....	62
Gráfico 9 – Estágio curricular.....	65
Gráfico 10 – Cursos de Pós-Graduação.....	68
Gráfico 11 – Locais e espaços de atuação.....	76
Gráfico 12 – Carga horária semanal.....	77
Gráfico 13 – Perfil dos alunos.....	78
Gráfico 14 – Planejamento das aulas.....	80
Gráfico 15 – Estilos musicais.....	82
Gráfico 16 – Recursos tecnológicos.....	82

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 – Instituições de ensino superior – SC.....	59
Tabela 2 – Universidades que ofertam cursos de Licenciatura em Instrumento.....	61
Tabela 3 – Grau de importância da perspectiva musical.....	66
Tabela 4 – Avaliação do conhecimento adquirido nas áreas.....	70
Tabela 5 – Professores e municípios onde atuam.....	74
Tabela 6 – Literatura do violão.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRSM	<i>Associated Board of the Royal Schools of Music</i>
ANZCA	<i>Australian and New Zealand Cultural Arts Limited</i>
ASSESC	Associação de Ensino de Santa Catarina
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CIC	Centro Integrado de Cultura
EGTA	<i>European Guitar Teachers</i>
EMBAP	Escola de Belas Artes do Paraná
EMVL	Escola de Música Villa-Lobos
FAFIDIA	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FCJ	Fundação Cultural de Joinville
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IPEGEX	Instituto de Pós-Graduação e Extensão
RCM	<i>Royal Conservatory of Music</i>
RGT	<i>Registry of Guitar Tutors</i>
SC	Santa Catarina
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNC	Universidade do Contestado
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISA	<i>University of South Africa</i>
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USM	<i>University of Southern Mississippi</i>
VMEB	<i>Vienna Music Examination Board</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A EXPERIÊNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	15
1.2	REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2	A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....	25
2.1	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	25
2.1.1	Conhecimento prático.....	27
2.1.2	Cultura profissional.....	28
2.1.3	Tato pedagógico	29
2.1.4	Trabalho em equipe.....	30
2.1.5	Compromisso social.....	31
2.2	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....	33
2.2.1	Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.....	33
2.2.2	Identidade profissional.....	36
2.2.3	Professor de instrumento.....	37
2.2.4	Professor de violão.....	38
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	A ESCOLHA DO MÉTODO.....	41
3.1.1	Amostra.....	42
3.1.2	Questionário.....	43
3.1.2.1	Estrutura do questionário.....	44
3.1.2.2	Benefícios e limitações do questionário.....	44
3.2	O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	45
3.2.1	Grupo de sujeitos.....	45
3.2.2	Elaboração do questionário.....	47
3.2.3	Construção eletrônica do questionário.....	48
3.2.4	Análise dos dados.....	48
3.2.5	Descrição das categorias.....	49
4	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA.....	51
4.1	PERFIL DOS PROFESSORES.....	51
4.2	ESTUDOS DE VIOLÃO.....	52
4.3	FORMAÇÃOACADÊMICA.....	57
4.3.1	Curso de graduação.....	57
4.3.2	Opiniões sobre o curso.....	62

4.3.3	Formação pedagógica.....	65
4.4	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	68
4.5	RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO....	70
5	A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA.....	73
5.1	LOCAIS E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO.....	73
5.2	ALUNOS E AULAS.....	78
5.3	ESTILOS MUSICAIS.....	81
5.4	LITERATURA DO VIOLÃO.....	83
5.5	AUTORES DA EDUCAÇÃO MUSICAL – técnica, métodos e repertório.....	84
5.6	IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE.....	102
	ANEXOS.....	112

1 INTRODUÇÃO

1.1 A experiência pessoal e profissional

A minha escolha pelo violão como instrumento principal de formação se deve ao contato e às experiências musicais durante a infância e o estudo informal na adolescência. O interesse pelo repertório de diferentes épocas e a busca pelo constante aperfeiçoamento das competências e habilidades técnico-musicais, bem como a necessidade de conhecimentos pedagógicos, levaram-me a optar pela busca de uma formação superior.

Esse interesse originou-se na experiência da minha formação acadêmica, pois na década de 80 a única opção de educação formal disponível em Florianópolis consistia no curso de Educação Artística – Habilitação em Música, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Não se tratava de um curso para formar professores de instrumento; mas caracterizava-se por formar professores para atuar no ensino fundamental e médio. Da mesma forma, o curso de Bacharelado em Música – Violão, na época não disponível na UDESC, mas em outras universidades brasileiras, estava direcionado à formação de violonistas e não de professores de violão. Um aspecto comum da época observado em ambos os cursos era que não ofereciam disciplinas pedagógicas relacionadas ao ensino do instrumento, no caso, ao ensino do violão. Considerando os meus anos de experiência, posso afirmar que a maioria dos professores de violão que atuam nas escolas livres de música formados na década de 80 são oriundos desses dois cursos.

Como discente do curso de Educação Artística – Habilitação em Música, observei que a grade curricular contemplou disciplinas que foram extremamente importantes para a minha formação docente. Contudo, o referido curso não pôde contemplar a disciplina de violão de maneira mais profunda por sua carga horária estar restrita a apenas dois semestres de estudo, o equivalente a 60 horas/aula. Dada essa realidade, paralelamente senti a necessidade de dedicar-me ao estudo do instrumento e tive a oportunidade de estudar violão na extinta

Escola de Música da UDESC, assim como participar de *master-classes* e cursos com reconhecidos professores do instrumento.

Atualmente o currículo do curso de Licenciatura em Música da UDESC oferece disciplinas eletivas, entre as quais o estudante pode dedicar-se a seu instrumento principal, desenvolvendo assim maiores habilidades. Dessa forma, o estudante em formação adquire conhecimentos específicos com ênfase na execução técnica e interpretativa do instrumento. Por exemplo: a disciplina de violão aborda o estudo da literatura histórica, a tipologia dos instrumentos de cordas dedilhadas, a prática artística, o estudo da notação e a estética musical nos períodos como a renascença, o barroco, o classicismo e os séculos XIX, XX e XXI, incluindo a música brasileira.

Como docente, lecionei violão em cursos e oficinas de diversas instituições públicas e privadas, como: Centro Integrado de Cultura – CIC, Associação de Ensino de Santa Catarina – ASSESC e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus de Florianópolis, no Colégio Lavoisier em São José e atualmente na Escola de Música Villa-Lobos – EMVL, pertencente à Fundação de Cultural de Joinville – FCJ.

A atuação como professor durante o período de uma década e meia me permitiu verificar que vários dos meus alunos optaram posteriormente pelo ensino superior de música, aumentando consideravelmente meu compromisso e minha responsabilidade em aprimorar a qualidade de ensino, mantendo a busca de formação continuada.

O autor Hainzereder (2004) enfatiza que cabe ao professor o dever e a responsabilidade de orientar os seus alunos na direção de um caminho seguro, com objetivos, disciplina e determinação. Essa orientação, por sua vez deve ser conduzida de modo a evitar possíveis transtornos e deficiências na formação músico-instrumental. O autor entende que a consequência de uma orientação inadequada pode refletir em uma grande perda de tempo, além de notório prejuízo na qualidade da formação profissional. Considerando que, em princípio, a tendência natural da maioria dos alunos é imitar o exemplo de seus mestres, a realidade mostra que isso pode refletir na eficiência da atuação docente. Para Harder (2003), a ausência de uma formação pedagógica específica para o instrumento demonstra que os professores acabam por recorrer

inconscientemente aos mesmos procedimentos metodológicos utilizados por seus modelos no passado.

Pensando em meus alunos e refletindo sobre a formação que tive, este trabalho tem como objetivo conhecer como foi a formação acadêmica dos professores de violão e entender qual a relação entre a sua formação e atuação profissional. Portanto, a questão de pesquisa que conduz o presente estudo é: Como foi a formação acadêmica dos professores de violão e qual a relação entre a sua formação e a atuação profissional?

Escolhi o Estado de Santa Catarina por três motivos principais. O primeiro pela proximidade da extensão territorial pelo fato de residir no próprio Estado. O segundo pela existência de seis universidades em regiões distintas; e o terceiro por ter conhecimento da existência de um número elevado de professores que se dedicam ao ensino de violão em diversos contextos.

1.2 Revisão de literatura

Várias produções científicas na área da educação musical se encontram disponíveis com temas relacionados à formação de professores de música, destacando-se aqui a formação docente para o ensino básico e a formação de professores de instrumento, em especial os de violão. Dentre os temas pesquisados diretamente relacionados ao ensino de violão, encontram-se trabalhos que tratam sobre metodologias de ensino (QUEIROZ, 2000; JALES, 2002; HAINSEREDER, 2004; TOURINHO, 2004; HARDER, 2008; MOURA, 2008; ZORZAL, 2010); ensino coletivo (TOURINHO, 2003); ensino a distância (BRAGA, 2009; WESTERMANN, 2010); autoaprendizagem (CORRÊA, 2000); motivação (TOURINHO, 1995; FIGUEIREDO, 2010); escola violonística (PEREIRA, 2003); repertório (FIREMAN, 2006; QUADROS JUNIOR, 2007); leitura à primeira vista (FIREMAN, 2010); e avaliação (TOURINHO, 2001).

A respeito da formação e atuação dos professores, tema de interesse para este trabalho, destacam-se as seguintes pesquisas: com estudantes de licenciatura em música acerca da adequação entre a formação recebida e o mercado de trabalho (CERESER, 2003); a respeito das identidades profissionais do

professor de instrumento (LOURO, 2004); sobre a formação do professor para a escola livre de música (GOSS, 2009); sobre a atuação dos professores de violão (VIEIRA, 2009; ULLER, 2012); sobre a formação dos professores de instrumento (SILVA, 2011); e ainda, sobre a atuação do professor de instrumento (KOTHE, 2012).

Cereser (2003) pesquisou sobre a adequação da formação docente comparando as necessidades pedagógico-musicais adquiridas com a atuação profissional dos professores e a demanda do mercado de trabalho na visão dos estudantes do curso de Licenciatura em Música. Trata-se de um *survey* de pequeno porte que foi aplicado a quatorze estudantes do curso de Licenciatura em Música de três universidades federais do Rio Grande do Sul, procurando compreender seus relatos e aspirações profissionais como um todo. A autora concluiu que os estudantes percebem a formação sob a perspectiva acadêmica com enfoque no ensino enciclopédico ao contrário do enfoque compreensivo, e as perspectivas técnica e prática com enfoque no ensino tradicional. Os acadêmicos sugerem que as perspectivas da formação dos professores para atuar em espaços pedagógico-musicais se encontram de acordo com uma perspectiva prática pedagógica equilibrada com enfoque reflexivo.

Louro (2004) investigou sobre as identidades profissionais com base no discurso de 16 professores de instrumento do nível superior nos cursos de Bacharelado em Música, tendo como objetivos compreender as identidades profissionais, pensamentos e ações desses professores, além de contribuir para a produção de conhecimento específico a respeito da atuação na universidade. Esses docentes lecionam diferentes instrumentos em três universidades públicas federais: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Utilizou como metodologia a “técnica da história oral e temática”, com informações colhidas através de entrevistas semiestruturadas e usando ainda como recurso o registro em anotações em diário de campo. Percebeu que a experiência de formação musical pessoal durante a vida dos professores pode ser analisada de acordo com uma visão sobre a construção de uma identidade profissional. Considerou que existem particularidades nessa construção, pois, para

alguns, o ambiente de trabalho está afastado de outras esferas da vida, enquanto para outros, esses aspectos fazem parte de uma mesma unidade. Dessa forma, o ser músico é para alguns uma definição de conhecimento, valorização e identificação; para outros, identidade é considerada complexa por pertencer ao meio acadêmico e viver em contextos diferentes.

Goss (2009) pesquisou como os cursos de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina preparam os alunos para atuar como professores em escolas livres de música. A autora investigou a concepção dos licenciandos, coordenadores de cursos e professores a respeito das escolas livres de música, bem como a preparação oferecida para a atuação nesse contexto. Utilizou como metodologia a pesquisa exploratória e o estudo de caso. Os dados foram coletados através de entrevistas com 30 alunos da última fase do curso de Licenciatura em Música, 5 professores, e 3 coordenadores de quatro universidades no Estado de Santa Catarina. Os resultados mostraram que os licenciados sentem-se preparados para exercerem a profissão atuando em escolas livres de música e que os egressos as reconhecem como importantes espaços de atuação profissional. Observou-se que os conhecimentos específicos e as habilidades que um curso de Licenciatura em Música proporciona são fundamentais para o exercício da profissão e que os coordenadores e professores dos cursos de Licenciatura concordam que o curso superior prepara os licenciados para atuarem profissionalmente em diferentes contextos.

Vieira (2009) investigou os professores de violão e seus modos de agir na profissão, como as culturas profissionais envolvidas e adquiridas no campo do ensino de música. Entre os objetivos citados, o autor procurou “apreender e compreender” as características pessoais de como os professores são e de que forma eles desenvolvem a ação pedagógica, bem como o interesse no comportamento e a ética pessoal, além da formação docente e musical. Teve como amostra uma seleção de oito professores com formação diversificada e que atuam profissionalmente em Porto Alegre e lecionam em contextos contrastantes, como: residência própria, residência dos alunos, escolas de música e escolas da rede de ensino. As informações

baseadas nas experiências dos professores foram registradas por meio de entrevistas semiestruturadas.

As conclusões mais importantes revelaram que os professores de violão constroem relações sociais com outros docentes e socializam conceitos, materiais, metodologias, conselhos e dicas, formando uma rede de trocas. Essa relação faz parte de uma cultura profissional dos professores de violão, que passa a ser transmitida durante a atuação docente em processo contínuo de transformação conceitual e sugere uma identidade profissional.

Silva (2011) pesquisou a respeito da formação dos professores de instrumento a partir da concepção dos alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A autora procurou contextualizar os cursos de licenciatura no Brasil; investigou os direcionamentos que orientam a formação do professor de instrumento no curso de licenciatura em instrumento na universidade citada; identificou também as trajetórias musicais, as motivações que levaram os estudantes a escolher o curso, as concepções de formação e também as expectativas profissionais dos alunos sobre ser e tornar-se professor de instrumento. Identificou ainda a formação dos professores e sua concepção a respeito de seus discentes e futuros egressos professores de instrumento. Os dados na pesquisa de Silva foram coletados na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de 9 cursos de licenciatura em instrumento e aplicação de questionário e entrevistas a distância (on-line) com 9 alunos e 7 professores. A autora concluiu que para formar professores de instrumento é necessário ir além do domínio instrumental, pois saber tocar não é suficiente para ensinar. Deve haver conexões entre os conteúdos das disciplinas específicas de música, específicas de instrumento e formação pedagógica em música.

Uller (2012) pesquisou as práticas pedagógicas de dois professores de violão em duas escolas livres de música, localizadas no município de Blumenau, com objetivo de representar a ação educacional relacionada aos processos de ensino de violão. Além disso, procurou pesquisar como os professores avaliam sua atuação pedagógica no processo de ensino do instrumento. Esse autor utilizou como metodologia o estudo de caso e coletou os dados em duas etapas: na primeira, aplicou o questionário aos professores, procurando identificar o

perfil e o contexto onde os profissionais atuam; na segunda etapa as aulas foram observadas e registradas em vídeo; com base nas informações foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos professores com o objetivo de identificar como eles percebem suas práticas pedagógicas a partir da reflexão após a ação. As conclusões evidenciam que cada professor tem formas diferentes de se relacionar com seus alunos e que a participação na pesquisa proporcionou-lhes uma reflexão sobre a ação, a revisão e o aperfeiçoamento de alguns procedimentos de ensino em suas práticas pedagógicas.

Kothe (2012) estudou a atuação profissional docente dos egressos do bacharelado em instrumento que desempenham suas atividades em orquestras no Estado de Santa Catarina. Identificou a formação profissional, verificou os saberes docentes, a percepção da formação recebida e as diversas possibilidades de atuação profissional. O trabalho foi realizado através de um estudo de levantamento ou *survey* com foco nos bacharéis em instrumento, dos quais 23 participaram efetivamente da pesquisa. Os relatos apontaram que esses docentes atuam em diferentes espaços, tais como escolas de música, escolas públicas e particulares e conservatórios de música, entre outros. Tal atividade docente justificou-se pelo gosto particular, por motivo profissional ou necessidade financeira. A exposição dos respondentes ainda avaliou as disciplinas concernentes à ação pedagógica ministradas nos cursos superiores como relevantes para adquirir conhecimento. O autor conclui que os cursos de Música – Bacharelado passam por transformações curriculares para se adaptar às reais necessidades dos egressos. Constatou que há uma veemente necessidade de maior fundamentação pedagógica e didática nos cursos superiores de instrumento para qualificar melhor os formandos.

Em resumo, foram encontradas 26 pesquisas das quais 7 se destacam por aproximar-se do tema deste trabalho: Cereser (2003) investigou sobre a adequação da formação docente comparada às necessidades pedagógico-musicais na atuação profissional dos professores no mercado de trabalho sob a óptica dos estudantes do curso de Licenciatura em Música; Louro (2004) sobre as identidades profissionais dos professores de

instrumento de nível superior nos cursos de Bacharelado em Música; Goss (2009) a respeito da concepção dos discentes, coordenadores de cursos e docentes sobre as escolas livres de música e a preparação oferecida para a atuação nesse contexto; Vieira (2009) pesquisou como os professores são e de que forma desenvolvem a ação pedagógica, o comportamento, a ética pessoal e a formação docente e musical; Silva (2011) sobre a formação dos professores no curso de Licenciatura em instrumento, suas concepções de formação, trajetórias, motivações e expectativas profissionais; Uller (2012) como os professores avaliam sua atuação pedagógica no processo de ensino do instrumento; e Kothe (2012) sobre a atuação profissional docente dos egressos do bacharelado em instrumento que desempenham suas atividades em orquestras no Estado de Santa Catarina.

Essas pesquisas mostram perspectivas de professores e alunos que refletem sobre suas experiências acadêmicas e práticas pedagógicas. Entretanto, nenhuma tem uma abordagem mais ampla na qual possa ter como objetivo específico a formação docente e a atuação do professor de violão. Este trabalho aborda seus conhecimentos anteriores à graduação, perspectivas sobre a experiência acadêmica e seus anseios em relação à vida profissional. Quem são esses professores? Onde se formaram? Onde atuam? Para quem lecionam? O que ensinam? Quais seus métodos de ensino de violão? Quais estilos musicais trabalham? De quais recursos materiais e tecnológicos dispõem?; e, por fim, qual a relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional?

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro faz referência à experiência pessoal e profissional do pesquisador, a escolha pelo violão como instrumento principal, a procura pelo aperfeiçoamento das habilidades e competências técnico-musicais e a necessidade de adquirir conhecimentos na área da educação musical. Expõe o motivo pelo interesse da pesquisa, o relato particular sobre a formação acadêmica e atuação profissional do pesquisado. É apresentada a revisão de literatura descrevendo as principais pesquisas na área da

música, destacando alguns trabalhos que têm relação próxima com o tema desta pesquisa.

O segundo capítulo está dividido em duas partes. A primeira aborda o referencial teórico descrevendo a respeito do pensamento de (NÓVOA, 1997, 2002, 2009) pesquisador da área da Educação que fundamentou o viés desta pesquisa através de considerações sobre a formação docente. A segunda parte tratou sobre a atuação do professor. Foram conceituados os termos profissionalidade, profissionalização e profissionalismo do professor; em seguida, uma breve seção sobre a identidade profissional. Por último, escreveu-se sobre o professor de instrumento com características próprias e diferentes do professor que leciona na rede de ensino regular.

O terceiro capítulo versa sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa de levantamento – *survey*, em cada uma das etapas. Foi aplicado um questionário contendo 34 questões sobre três temas centrais. O primeiro tema sobre o perfil do professor com 6 questões referentes a informações sobre os estudos do instrumento – violão antes de ingressar na graduação. O segundo tema acerca da formação acadêmica com 15 questões, incluindo tópicos sobre cursos de graduação, pós-graduação e complementação pedagógica, assim como os conhecimentos, habilidades e avaliação da formação universitária. Por último, sobre a atuação profissional, 13 questões em relação a pontos como a prática pedagógica, os recursos tecnológicos e a bibliografia especializada adotada.

O quarto capítulo registra os resultados do questionário sobre os aspectos relacionados à formação dos professores de violão. Foram elencados assuntos como: perfil dos professores, estudos de violão, curso de graduação, opiniões sobre o curso, formação pedagógica, pós-graduação e a relação entre a formação e a atuação docente.

O quinto capítulo aborda os resultados do questionário sobre a atuação dos professores de violão. Os conteúdos analisados foram: locais e espaços de atuação, alunos e aulas, estilos musicais, literatura específica do violão incluindo técnica, métodos e repertório, autores da educação musical, recursos materiais e tecnológicos, e a identidade profissional dos

participantes. O sexto capítulo apresenta as considerações finais do estudo.

2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte serão abordados temas específicos referentes à formação docente, fundamentados principalmente no pensamento de Nóvoa (1997; 2002; 2009): conhecimento prático, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Na segunda parte aborda-se a atuação do professor. Os termos profissionalidade, profissionalização e profissionalismo do professor são brevemente conceituados, seguidos por uma seção sobre a identidade profissional. Por fim, discorre-se sobre o professor de instrumento, que tem características próprias e diferentes das do professor que atua na escola regular.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor pode passar por significativas transformações no exercício da profissão docente, das vivências e a própria cultura profissional, podendo estar mais próximos dos objetivos propostos e os objetivos alcançados na prática. Nesse sentido, Nóvoa (2009) salienta a necessidade de mudanças e espera alcançar uma direção para melhorar a qualidade da formação docente, pois sustenta que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão.

Para Nóvoa (1997), é importante valorizar os exemplos de formação docente que fomentam o preparo de professores reflexivos com responsabilidade sobre o seu crescimento profissional e como membros ativos na implantação de políticas educacionais. A formação deve proporcionar uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores meios para estimular um pensamento autônomo e facilitar o desenvolvimento da educação continuada (NÓVOA, 2002). O autor acrescenta, ainda, que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Além disso, para Nóvoa (1997), os saberes experienciais e as práticas dos professores devem ser valorizados para promover uma práxis reflexiva em contraposição à racionalização do ensino, e investigar as práticas pedagógicas é uma forma de

produzir novos conhecimentos e outros modelos de formação que, conseqüentemente, conduz à mudança e à transformação do profissional e do seu contexto.

Tardif (2002) também aponta a necessidade de se repensar a formação docente, considerando os saberes e as experiências vivenciadas conforme as realidades específicas da atuação diária do professor. O autor sugere três considerações de mudanças que podem ser significativas nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação dos professores. A primeira considera que “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional.” (p. 240). Os professores atuam profissionalmente a favor da formação de muitas pessoas e estão cientes das competências que lhes são conferidas. Reconhecer tais competências e discuti-las pode ser de extrema relevância para o aperfeiçoamento da profissão.

A segunda trata sobre os conhecimentos específicos para o trabalho docente. O autor afirma que a formação de professores deveria basear-se nos conhecimentos da profissão e naqueles que dela emanam. Dessa forma, as experiências e os saberes educacionais estudados e vivenciados na formação e no exercício da profissão docente podem colaborar para produzir novos conhecimentos para a formação docente.

Por fim, Tardif (2002) critica a estrutura fragmentada de ensino, pela organização da lógica disciplinar e pela tendência à especialização. Assim como Nóvoa (1997), o autor fala do modelo aplicacionista do conhecimento, afirmando:

(...) o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e

processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p. 242).

Essa lógica profissional deve estar fundamentada na análise reflexiva da atuação docente, nas tarefas e nos conhecimentos dos professores, conforme o exercício da profissão e mediante os fatos concretos e as condições reais de trabalho. No mesmo sentido, a formação dos professores pode exercer um papel fundamental na construção de uma nova profissionalidade docente, favorecendo a emergência de uma cultura profissional no seio da classe dos professores e de uma cultura organizacional no seio das instituições de ensino.

A proposta de Nóvoa (2009) para os programas de formação docente está baseada nas contribuições de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos que têm como fundamento a experiência de professores reconhecidos. Assim, o autor descreve e discute o conhecimento prático, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social como elementos essenciais à construção da profissão docente.

2.1.1 Conhecimento prático

A profissão docente é caracterizada com base nos pontos de vista teóricos e metodológicos nos quais a experiência prática e a reflexão precedem a construção do conhecimento profissional do professor. Frente ao exposto, a formação dos professores, segundo o autor, “deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referências o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009, p. 4). Ela pode aperfeiçoar se for organizada, preferencialmente, a partir de situações concretas, como a análise de problemas e programas de ação educacional.

Nesse sentido, Tardif (2002) classifica como saberes experienciais:

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem

dos currículos. (..) São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões (TARDIF, 2002, p. 48-9).

No entanto, para Nóvoa (2009) o conhecimento dos professores transcende a teoria e a prática, pois permeia toda a sua constituição. Buscar por um conhecimento que condiz com a necessidade docente não equivale a uma simples aplicação prática de uma teoria qualquer, mas requer um esforço contínuo de reelaboração. O trabalho docente carece de passar por uma transformação de saberes com o objetivo de obter respostas aos diferentes dilemas sociais, pessoais e culturais. Assim, a formação de professores deve estar inserida num contexto de responsabilidade profissional e atenta às constantes necessidades de mudança na rotina de trabalho, além de ter o valor da inovação como foco do processo de formação.

2.1.2 Cultura profissional

Nóvoa (2009) sugere que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (p. 5). Para a formação da cultura profissional do professor, Nóvoa descreve:

(...) ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 3).

O autor entende que existe a necessidade de restabelecer a formação de professores de maneira mais expressiva, pois os processos de formação com base em pesquisas somente serão significativos se forem construídos dentro da profissão. Destaca, no entanto, que os primeiros anos do exercício profissional docente merecem uma atenção especial, pois é nessa fase que o professor se integra à escola e à profissão. Essa fase pode ser organizada e integrada ao programa de formação de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Convém salientar que o período de transição da fase de aluno para professor é vital para consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação de análise da prática e de integração à cultura profissional docente.

2.1.3 Tato pedagógico

O tato pedagógico é uma habilidade que não se ensina, pois está diretamente relacionado à capacidade de relação e comunicação de cada professor. O modo como o professor se relaciona e se comunica com os alunos durante os procedimentos de ensino é individual. Nóvoa (2009) esclarece:

(...) nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 3).

Dessa forma, o autor enfatiza que as dimensões pessoais da profissão docente devem receber uma atenção especial durante a formação dos professores, pois é impossível separar as dimensões pessoais das profissionais, tendo em vista que o

professor é a pessoa e a pessoa é o professor, de acordo com o entendimento de que “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” (p. 6).

Nóvoa (2009) aconselha os professores a se prepararem diante da compreensão da autoanálise e da autorreflexão para que haja um crescimento pessoal e profissional como um todo. Nos primeiros anos de atuação docente o professor pode ser estimulado ao exercício de autoformação, à vivência de momentos que permitam a construção de diálogos sobre a sua própria vida pessoal e profissional. Embora haja a necessidade da tecnicidade e cientificidade no exercício da profissão, o trabalho docente não se limita apenas ao professor, considerando-se essencial reforçar a concepção de pessoa-professor e de professor-pessoa.

Assim, é essencial que o conhecimento pessoal, inserido no conhecimento profissional, vá além do conhecimento técnico ou científico, por meio de referências pessoais, construindo assim um sentido para a profissão.

2.1.4 Trabalho em equipe

Atualmente as complexidades das atividades educacionais demandam um aperfeiçoamento, por parte do corpo docente, na compreensão das competências individuais que somadas resultarão nas competências coletivas. Consequentemente, é inevitável que a formação de professores valorize o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância de projetos educacionais na escola (NÓVOA, 2009). Nesse contexto, o autor elucida:

(...) os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 3).

Portanto, a escola revela-se o espaço ideal para formar professores, pois nela as práticas pedagógicas podem ser analisadas e compartilhadas, a rotina do sistema escolar pode ser acompanhada, além da supervisão e a reflexão sobre a atuação docente. É essencial que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Para o autor, a profissão docente está baseada na ética coletiva diante dos dilemas a serem resolvidos no contexto escolar. Apesar da diferença cultural e dos conflitos de valores, é considerado fundamental o professor adotar uma postura ética que construa um diálogo e entendimento com os demais professores.

A ação coletiva de movimentos pedagógicos e das comunidades de professores pode reforçar um sentimento de pertencer a uma classe e de uma identidade profissional (NÓVOA, 2009). Dessa forma, a reflexão da classe de professores consiste em favorecer uma transformação da profissão docente e, conseqüentemente, atribuir sentido ao crescimento na profissão. Observa-se a necessidade de um conjunto de culturas profissionais estarem integradas a favor da produção e da direção no exercício da profissão docente.

2.1.5 Compromisso social

Em relação ao compromisso social, Nóvoa (2009) o considera como uma das dimensões pessoais e profissionais presentes na produção identitária dos professores, afirmando ainda que “hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente.” (p. 3). Sobre esse compromisso social, Nóvoa acrescenta:

(...) podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola (NOVOA, 2009, p. 3).

Assim, o autor enfatiza que a formação do professor deve estar marcada pelo princípio da responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Mesmo as instituições de ensino inseridas num ambiente propício para a comunicação não conseguem alcançar um diálogo com o público. Por um lado, o trabalho do profissional docente não está claro perante a sociedade; por outro, os professores também deixam de se manifestar em discussões públicas. Nóvoa (2009) reafirma a importância da necessidade de compartilhar com a sociedade o trabalho realizado na escola.

O reconhecimento de uma profissão é definido pela ênfase com que o profissional atua na sociedade. A sobrevivência da profissão depende do nível de qualidade obtido pelos professores nas instituições de ensino, assim como também é observada sua habilidade de ação para interferir no espaço público da educação. Pelo exposto, Nóvoa (2009) recomenda que os professores desenvolvam a capacidade de comunicação e lembrem de sua presença pública, cientes do compromisso e da abrangência da responsabilidade social como um todo na educação dos alunos.

2.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

A maior parte das dificuldades encontradas na área da educação reside na responsabilidade dos professores, exigindo uma série de aspirações como pré-requisito para obter maior qualidade de ensino. Isso reforça o fato de que o sistema de ensino está centrado na figura do professor como principal agente da educação. Porém, como resultado desse entendimento de dependência a respeito da atuação prática dos profissionais, são projetados conceitos e aspirações de como os professores deveriam ser (SACRISTÁN, 1999). Contudo, é necessário revisar termos como profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, bem como situar o debate sobre a identidade do professor.

2.2.1 Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo

Segundo Sacristán (1999), profissionalidade é o conjunto de comportamentos, atitudes, destrezas, conhecimentos e valores que constituem a especificidade de ser professor. (p. 65). No mesmo sentido, Libâneo (2005) enfatiza que a formação inicial “visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas”, sendo esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um(a) professor(a) (p. 74).

Para Sacristán (1999), é necessário expandir o significado e a abrangência dos temas em relação à profissionalidade docente, destacando-se: as dificuldades a serem superadas, os ambientes de trabalho e os diversos contextos em que o professor atua e intervém a favor da sua emancipação, e o desenvolvimento profissional. Segundo o autor:

(...) a profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é de aplicar princípios gerais a

situações particulares relacionadas com a atividade (SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Embora o conceito de profissionalidade esteja em constante elaboração, Libâneo (2004) ressalta que ele deve ser analisado de acordo com o contexto histórico e social em que o conhecimento educacional pretende ser convalidado.

Compreende-se a profissionalização como o processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a abrangência de um domínio de conhecimentos e competências específicas de uma profissão (SCHLINDWEIN; MAÇANEIRO, 2008, p. 2). Ginsburg (1990), citado por Nóvoa (1997), afirma que “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia.” (p. 23).

Libâneo (2004) define profissionalização unindo tanto o que Schlindwien e Maçaneiro (2008) destacam acerca de conhecimentos e competências inerentes à profissão docente quanto os aspectos levantados por Ginsburg (apud Nóvoa, 1997):

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambientes e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2004, p. 74).

Convém salientar que o professor pode ser visto como um profissional teórico-prático que, através de estudo, dedicação e experiências vivenciadas em sala de aula, conquistou uma posição e competência para desempenhar suas funções com autonomia, segurança e coragem. O profissional docente é alguém cujo conhecimento da experiência e das competências

inerentes à sua profissão lhe assegura maior autonomia na sua vida profissional (DASSOLER; LIMA, 2012).

Popkewitz (1997) entende que há necessidade de aperfeiçoar a compreensão sobre a profissionalização. Afirma que se pode conferir aos professores maior autonomia, assim como a responsabilidade para executar as reformas necessárias. Isto exigiria que os professores examinassem “o modo como as práticas de ensino, as concepções de avaliação e os padrões sociais escolares podem limitar ou restringir a ação do professor e influenciar sua formação.” (p. 42).

O valor e o sentido da conquista do processo de profissionalização docente estão sendo estabelecidos e construídos através da história, com base num movimento de diálogo caracterizado pelo envolvimento de posicionamentos individuais e coletivos. Essa construção trabalhosa e, ao mesmo tempo, surpreendente, não depende apenas do anseio particular do professor, mas de todo um contexto propício, como reconhecimento social, vontade política e ainda investimento financeiro (SCHLINDWEIN; MAÇANEIRO, 2008).

Libâneo (2007) vê o profissionalismo como compromisso de um projeto político democrático, assim como a participação do corpo docente na construção do projeto pedagógico. Nesse contexto, o autor descreve algumas responsabilidades atribuídas ao professor:

(...) o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e o comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático (LIBÂNEO, 2004, p. 74).

Pode-se dizer que no campo do profissionalismo docente estão incluídos todos os atributos e normas institucionais específicas do fazer do professor, como também estão inseridas as legislações, as estruturas, a forma sistemática de como as instituições de ensino funcionam e as normas e regimentos aos quais os profissionais docentes são submetidos (SCHLINDWEIN; MAÇANEIRO, 2008).

Com essa breve exposição dos três termos – profissionalidade, profissionalização e profissionalismo – fica evidente a relação e a complementaridade existente entre eles. Em resumo: à profissionalidade atribuem-se aspectos específicos referentes à ação do professor, sua prática em sala de aula, os saberes técnicos específicos e os valores e os conteúdos significativos que o contexto sociocultural oferece; a profissionalização reporta-se ao conjunto de ações realizadas pela iniciativa dos professores em particular ou das instituições de ensino que estimulam os profissionais a se envolverem e assumirem compromisso com a profissão docente; e o profissionalismo atenta para a socialização profissional do professor, remetendo-se à legislação e a normas de funcionamento das instituições de ensino.

2.2.2 Identidade profissional

A identidade profissional é construída e experimentada aos poucos no decorrer do tempo, salienta Tardif (2002). É estabelecida na experiência prática da profissão docente e requer conhecimentos, habilidades e o próprio convívio social. O envolvimento educacional, social e emocional proporciona ao profissional uma identificação com a profissão docente e, como consequência, passa a adotar um caráter que o qualifique como professor.

A crise de identidade dos profissionais da educação é discutida por Carrolo (1997), que, ao investigar professores estagiários, descobre que existem riscos de descaracterização que podem provir de três aspectos. O primeiro refere-se à ausência do reconhecimento social da docência, ou seja, o professor encontra-se em segundo plano, desvalorizado social e culturalmente, sem ter certeza sobre as funções que desempenhará e o lugar que terá na sociedade futuramente.

A indefinição institucional da escola e os múltiplos papéis exigidos do professor é o segundo aspecto levantado pelo autor, pois a função e o perfil funcional da escola estão sendo questionados pela sociedade, e, conseqüentemente, professores e alunos sentem-se cada vez mais inseguros e sem saber o que fazer, qual caminho seguir e qual o significado das próprias ações educacionais. Por fim, o autor lembra que o professor carece de compreensão sobre a sua própria profissão, conduzindo-o a um “labirinto interior.” (p. 24).

Esses três motivos levam o professor a buscar e construir constantemente uma identidade profissional com o objetivo central de ser reconhecido e valorizado perante a sociedade pela relevância da função que desempenha na educação. A procura por uma identidade pode ser justificada segundo a ênfase e a relevância que o contexto social exerce na aprendizagem do professor. Louro (2004) menciona que a “identidade é construída através da participação e interação com os demais membros do grupo em todas as atividades conjuntas.” (p. 48). A autora sustenta que o aprendizado da profissão é produzido pela união dos contextos das atividades sociais e culturais.

2.2.3 Professor de instrumento

O professor de instrumento constrói suas competências pedagógicas no decorrer de sua carreira. A maioria dos professores procura desenvolver e fundamentar suas metodologias de ensino conforme a vivência através do método tentativa e erro, assim como há os que se baseiam na sua própria experiência profissional atuando ao mesmo tempo como professores de instrumento e como instrumentistas (HARDER, 2003).

Para Louro (2004), é muito comum os professores repetirem os mesmos modelos de procedimentos metodológicos de seus professores de instrumento de maneira inconsciente. Nessa área, a disciplina de instrumento demonstra em sua metodologia a presença de tradições associadas de antigos professores:

A disciplina de instrumento também apresenta uma metodologia específica como

é apontado pelos professores entrevistados em relação a disciplinas teóricas como harmonia, teoria e percepção. Tal metodologia está associada, segundo muitos dos professores entrevistados, à tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentista (LOURO, 2004, p. 117).

Contudo, a percepção da presença da tradição não se traduz em falta de preparo das aulas, pois conforme a autora, existe uma preocupação dos professores de instrumento em preparar as aulas e que, através da própria prática profissional como instrumentistas, também é possível perceber e descobrir novas ferramentas para o ensino de instrumento.

2.2.4 Professor de violão

Louro (2004) entende que, para muitos professores, a profissão de músico instrumentista é abordada sob a perspectiva da competência musical específica para atuar profissionalmente. Porém, essa competência pode ser ampliada, tornando-se mais complexa à medida que surge uma ampla gama de novas culturas musicais. Nesse sentido, a execução da profissão de músico instrumentista não se restringe apenas a atuações em orquestras ou como solistas, mas se estende a outros espaços e inúmeras possibilidades para atuar profissionalmente, inclusive a docência.

Vieira (2009) corrobora esse entendimento:

(...) as aulas de violão passam a representar para esses sujeitos, algo além de uma opção mais segura dentro das oportunidades de trabalho com a música, possibilitando-lhes alcançarem uma identidade profissional afirmada. Ao buscarem respostas a demandas tão variadas e distintas, esses professores são impelidos a desenvolver estratégias próprias e criativas de ação e a

desbravar novos espaços de atuação (VIEIRA, 2009, p. 162).

Percebe-se que existe uma multiplicidade de alternativas para a formação e a atuação do professor de violão em diferentes contextos. Essa pluralidade se afina com o entendimento de Nóvoa (2009), segundo o qual se combinam conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, tais como: o conhecimento prático, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

3 METODOLOGIA

Na primeira parte deste capítulo apresentam-se os conceitos teóricos acerca da pesquisa do tipo *survey*, as recomendações para a amostra e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Também estão dispostas algumas informações acerca da estrutura do questionário, incluindo certos benefícios e suas eventuais limitações.

3.1 A escolha do método

Para este estudo exploratório de caráter quantitativo, entende-se que o método de pesquisa tipo levantamento ou *survey* é o mais adequado por identificar o que será descrito através da seleção da amostra disponível, além da possibilidade de analisar os dados que sejam considerados confiáveis (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

O método *survey* geralmente é conhecido como pesquisa de opinião e seu objetivo consiste em buscar conhecer as características de uma população através de suas concepções, atitudes, comportamentos e necessidade. A tradução da palavra *survey*, segundo o dicionário Oxford (2006), é “observar, contemplar, pesquisar, fazer levantamento, inspecionar e mapear algo.” (p. 620). A pesquisa *survey* consiste em identificar “quem” ou “o quê” será descrito através dos dados levantados para obter as respostas conforme as perguntas aplicadas. Segundo Moreira e Caleffe (2006), *survey* é o tipo de pesquisa descritiva mais comum, que inclui a utilização de questionários, entrevistas e levantamentos normativos.

A investigação é orientada por perguntas ou hipóteses, porém é mais comum aplicar perguntas, restringindo as hipóteses para os casos em que será efetuado o comparativo entre as características ou o desempenho de dois grupos distintos. Cabe salientar que os dados coletados para atender o objetivo da pesquisa ou testar as hipóteses devem ser analisados utilizando as descrições e os relatos (declarações) através de protocolos ou guias para questionários, entrevistas e testes, entre outros.

3.1.1 Amostra

Entende-se por amostra uma parte representativa de determinada população que se pretende investigar e cujos dados ou informações são legítimos e confiáveis, obtidos por meio de instrumento de pesquisa como a entrevista ou o questionário (AZEVEDO, 2009).

Para selecionar a amostra, Moreira e Caleffe (2006) julgam primordial definir de forma clara a população, identificando quem pertence e quem não pertence ao foco da pesquisa, de modo que os dados colhidos com os respondentes possam validar, através de suas respostas, os resultados com maior exatidão. E ao selecionar a amostra sem critérios pré-estabelecidos e de maneira aleatória, provavelmente na análise o pesquisador constatará informações imprecisas. A amostra também pode ser selecionada conforme os objetivos da pesquisa levando em consideração alguns indicadores, como:

(...) a viabilidade econômica, o tempo disponível para coletar e analisar os dados, o acesso e o contato do pesquisador aos participantes da amostra, a representatividade da amostra com relação à população e a capacidade de generalização da amostra à população como um todo (depende do porte do *survey*) (AZEVEDO, 2009, p. 22-3).

Para Moreira e Caleffe (2006), apesar de não existir uma regra fixa para determinar o tamanho da amostra, considera-se que quanto maior for o número de indivíduos participantes mais representativo será. Na realidade, a população da amostra deve ser definida de acordo com a quantidade de dados que o pesquisador pode trabalhar. Nesse sentido, torna-se necessário selecionar uma parcela da população em que pelo menos mais de cinquenta por cento participem ativamente respondendo o questionário.

3.1.2 Questionário

Para Chizzotti (1995), o questionário é um instrumento de pesquisa que objetiva colher respostas de forma escrita ou verbal sobre determinado assunto abordado num conjunto de questões pré-elaboradas, organizadas em sequência e sistematicamente expostas, de pessoas que podem contribuir com suas opiniões e informações.

Considerado como instrumento de coleta de dados, o questionário apresenta diversas aplicações para as pesquisas do tipo *survey*, estudo de caso, estudos experimentais e pesquisa-ação, entre outros (AZEVEDO, 2009). Para Moreira e Caleffe (2007), trata-se de um dos mais populares meios de obter informação devido à sua abrangência em grande escala, podendo alcançar centenas e milhares de pessoas, além de constituir-se em uma das maneiras mais econômicas de coletar informações.

Negrine (2004) entende que “os questionários podem ser utilizados como um meio para receber informações generalizadas, de uma amostragem ampla, que permita, posteriormente, uma análise mais profunda de caráter qualitativo.” (p. 82). O autor ressalta ainda que uma situação a ser considerada é a distância física entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, revelando-se os meios eletrônicos de comunicação como e-mails e telefone imprescindíveis para facilitar o contato e sua aplicação, colaborando no alcance de menor índice de rejeição e, conseqüentemente, maior taxa de retorno.

Em virtude da evolução tecnológica e da criação de programas de computação, dos mais simples aos mais sofisticados, atualmente torna-se vantajosa a utilização e a aplicação de questionários através da internet. O envio do questionário pelo correio eletrônico utilizando como ferramenta o *Google Docs* revela-se ainda mais eficiente em benefício da economia financeira e otimização do tempo.

3.1.2.1 Estrutura do questionário

Segundo Chizzotti (1995), para estruturar o questionário é fundamental que o pesquisador defina claramente as informações que busca e o objetivo de cada questão a ser investigada, observando todos os aspectos dos dados através de um planejamento ordenado. Negrine (2004) considera que “os questionários devem ser estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico.” (p. 80).

A estrutura do questionário deve ser subdividida por temas, contendo questões lógicas e de ordem progressiva, seguindo o fluxo das questões mais simples para as mais complexas. É importante utilizar palavras claras e exatas, evitando ambiguidades, dúvidas e incompreensões, pois o informante deve compreender claramente as perguntas que vai responder, em linguagem compatível com a sua formação, condição social e seu entendimento intelectual (CHIZZOTTI, 1995). Para Moreira e Caleffe (2007), “o questionário deverá ser: atrativo em termos de apresentação, breve quando for o caso, fácil de entender e de preenchimento rápido.” (p. 106).

3.1.2.2 Benefícios e limitações do questionário

Entre as múltiplas vantagens relacionadas à utilização do questionário, podemos citar que o pesquisador pode elaborar as questões conforme sua disponibilidade de tempo em sua própria casa. A aplicação do questionário pode alcançar um número significativo de pessoas para fornecer os dados de uma só vez, e ainda o respondente pode preencher o questionário de acordo com o seu ritmo (MOREIRA; CALEFFE, 2007). O pesquisador poderá, ainda, servir-se do anonimato se o considerar de fundamental importância para ter maior liberdade e obter veracidade na coleta dos dados, preservando a identidade dos respondentes.

Outro benefício do questionário é a possibilidade de planejar e maximizar a taxa de retorno no momento em que as decisões são tomadas sobre como administrá-lo, pois:

(...) a vantagem dos itens padronizados é que o pesquisador está controlando o estímulo apresentado a todos os respondentes. É claro que o pesquisador não pode controlar a maneira com que os respondentes irão interpretar os itens. Contudo, o pesquisador realmente sabe que todos os respondentes receberam os mesmos itens e na mesma ordem. Essa é uma vantagem que nem sempre se consegue quando se usam técnicas de entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2007, p. 98-9).

Para melhor entendimento da natureza das informações coletadas com um método de pesquisa é necessário estar consciente das suas virtudes e deficiências; convém também que o pesquisador esteja ciente das limitações do método antes de decidir utilizá-lo. Por exemplo: o dado coletado geralmente tende a descrever em vez de explicar por que as coisas são da maneira como são; o dado pode ser superficial ou impreciso, reduzindo a eficiência do questionário devido a uma preparação inadequada, pois é comum negligenciar um estudo piloto (MOREIRA; CALEFFE, 2007).

3.2 O desenvolvimento da pesquisa

Nesta segunda parte descrevem-se em detalhe as etapas realizadas durante a pesquisa empírica, destacando a delimitação do campo investigado, o contato com os professores, a elaboração e a construção eletrônica do questionário, o envio do questionário e o processo adotado para a análise dos dados.

3.2.1 Grupo de sujeitos

Ao iniciar o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por buscar através da Internet as informações primárias sobre a existência de escolas de música públicas e privadas no Estado de Santa Catarina. A busca iniciou pelo número de municípios do estado, endereços eletrônicos das prefeituras e pessoas

responsáveis que poderiam fornecer informações sobre escolas de música e seus respectivos professores de violão.

A partir desse momento foram encontrados no *site* do governo do Estado de Santa Catarina os endereços, números de telefones e *e-mails* referentes aos 293 municípios. Em seguida, entrou-se em contato com as prefeituras através de *e-mails*, incluindo os gabinetes dos prefeitos, secretarias da educação, secretarias de esporte e cultura, fundações culturais e também a imprensa para solicitar informações a respeito da existência de escolas de música e professores de violão nas respectivas cidades.

De todos os municípios catarinenses contatados, 72 responderam à mensagem enviada. Destes, 6 informaram que não havia escola de música pública, privada nem projeto social envolvendo o ensino de música na cidade. Além do contato com as prefeituras, outras buscas na internet também revelaram a existência de mais algumas escolas de música e professores de violão em outras localidades.

Conhecidas as escolas de música e professores de violão dos municípios que forneceram as informações solicitadas, foi feito contato com os docentes por telefone e também por *e-mail*. Foram contatadas 39 escolas de música e mais 68 professores de violão. Entre todos os contatos, 43 professores de violão participaram ativamente da pesquisa respondendo e retornando o questionário entre os dias 2 de maio e 11 de julho de 2012.

A análise das respostas dos 43 questionários revelou que apenas 26 professores são graduados e graduandos na área da música. Como o objetivo deste trabalho é conhecer como foi a formação acadêmica dos professores de violão e entender qual a relação entre a sua formação e a atuação profissional, decidiu-se que os sujeitos do grupo a ser estudado deveriam ter as seguintes características: ter concluído ou estar cursando o ensino superior na área da música e atuar como professor de violão em escolas de música públicas ou privadas, em cidades do Estado de Santa Catarina. Por questão de ética, esses profissionais terão sua identidade preservada.

3.2.2 Elaboração do questionário

Para organizar o questionário¹, inicialmente três temas principais foram selecionados: (1) o perfil dos professores participantes da pesquisa; (2) sua formação acadêmica; e (3) sua atuação profissional. Em seguida, foram elaboradas 34 questões, incluindo perguntas objetivas de múltipla escolha e perguntas abertas discursivas (ver Apêndice A).

Sobre o perfil do professor foram propostas 6 questões referentes a informações sobre os estudos do instrumento violão, incluindo experiências anteriores ao curso de graduação e sobre o contato que o sujeito teve com alguns autores na área do ensino tradicional de violão.

Acerca da formação acadêmica foram elaboradas 15 questões, algumas referentes aos cursos de graduação e pós-graduação realizados pelo sujeito, bem como cursos de complementação pedagógica; outras sobre a relevância dos conhecimentos e habilidades adquiridas durante o curso superior. E o restante sobre a satisfação no que se refere à formação universitária do professor, avaliando as perspectivas de conhecimentos e habilidades musicais, sociais e pedagógicas.

Por fim, foram elaboradas 13 questões sobre o contexto profissional, incluindo a região do estado e os locais específicos de trabalho, informações sobre os discentes e a prática pedagógica, recursos tecnológicos e bibliografia especializada a respeito do ensino do instrumento, e ainda os autores da área da educação musical utilizados como referência no trabalho do sujeito questionado.

Durante a elaboração do questionário foi realizado um teste piloto com três professores de violão que, por sua vez, contribuíram com algumas sugestões e apontamentos referentes aos temas das questões, sua relevância e principalmente sobre a clareza do texto redigido. As sugestões dadas por eles foram aceitas, fazendo-se os ajustes necessários ao questionário.

¹ O questionário aplicado por Ballantyne (2005) serviu de exemplo para a elaboração deste.

3.2.3 Construção eletrônica do questionário

Para a construção eletrônica do questionário utilizou-se como ferramenta tecnológica o “Google DOCS” com acesso simples para a edição. Selecionou-se o link “criar formulário”, e o primeiro campo a ser preenchido foi referente à identificação da universidade e do curso de pós-graduação. No segundo campo, informações para esclarecer o respondente sobre o tema, os objetivos, os possíveis benefícios da pesquisa, a disposição e o tipo das questões, o prazo determinado para respondê-las e a identificação do pesquisador.

Para estruturar as questões, no primeiro campo vinha o enunciado da pergunta e, no segundo campo, quando necessário, um texto de auxílio para esclarecer como respondê-las. Para o terceiro campo, escolheu-se o tipo de redação apropriado a cada resposta selecionando uma das opções de texto, texto do parágrafo, múltipla escolha, caixas de seleção, escolha de uma lista, escala ou grade. Houve a possibilidade de tornar a questão obrigatória ou não, e a opção “concluir” para salvá-la. Para ativá-los, os ícones “publicar” e “aceitar respostas” foram selecionados.

3.2.4 Análise dos dados

Após ser desativado o recebimento das respostas, iniciou-se o trabalho de conferência dos dados obtidos. Todas as respostas foram lidas para verificar se estavam de acordo com as perguntas. Em seguida, uma nova revisão tornou-se necessária devido à imprecisão do resumo apresentado pelo *Google Docs*. A partir desse momento, os dados foram separados e organizados em três grandes categorias: o perfil dos sujeitos, sua formação docente e seu contexto profissional. Os dados mais significativos foram transformados em gráficos, incluindo o número de respondentes e a porcentagem equivalente. Para tal propósito utilizou-se o programa Excel, e para a revisão numérica aplicou-se o cálculo de regra de três simples.

3.2.4.1 Descrição das categorias

A análise propriamente dita efetuou-se partindo primeiramente da descrição dos dados conforme as categorias a que correspondem. Duas categorias foram elencadas: a primeira sobre a formação dos professores e a segunda sobre a atuação dos professores (ver Figura 1). A categoria sobre a formação dos professores é composta pelas subcategorias: formação anterior à graduação, graduação, formação pedagógica, opiniões sobre o curso e pós-graduação. A categoria sobre a atuação dos professores é constituída pelas subcategorias: local e instituição de ensino, perfil dos alunos, planejamento das aulas, estilos musicais e recursos materiais e tecnológicos.

A seguir, a descrição das subcategorias.

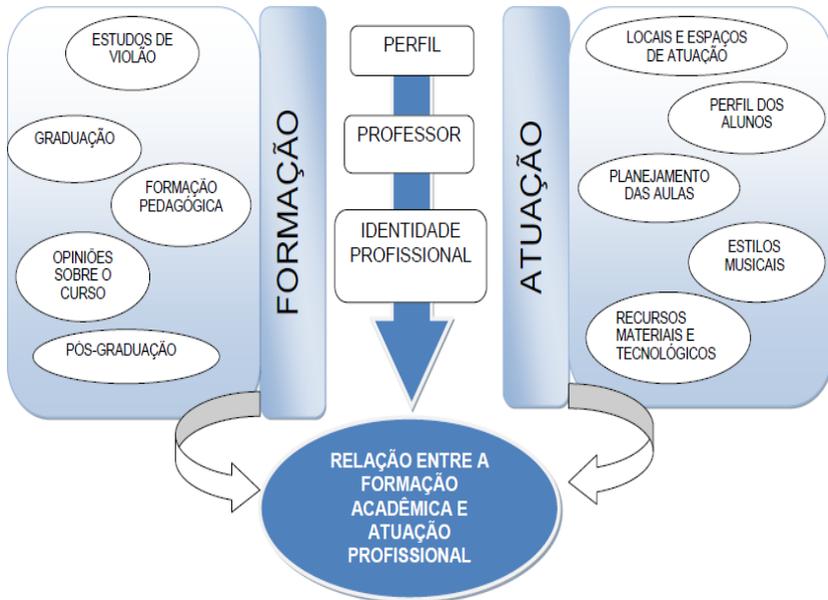
A – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

- Formação anterior à graduação ou pré-universitária: apresenta e analisa alguns dados relevantes sobre a formação instrumental inicial, assim como certos conhecimentos específicos referentes ao estudo do violão.
- Formação acadêmica: descreve e avalia a graduação, traz breves relatos sobre experiências e benefícios alcançados durante o processo de formação docente.
- Formação pedagógica: mostra e observa como foi a prática do estágio docente, aborda sua importância e expõe algumas experiências relacionadas ao processo do ensino e aprendizagem do instrumento.
- Opiniões sobre o curso: esboça e pondera os conceitos dos professores a respeito dos cursos superiores frequentados e expressam algumas considerações.
- Pós-graduação: observa e relata sobre formação continuada dos professores de violão.

B - ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

- Locais e espaços de atuação: apresenta e analisa a localização e os tipos de instituições em que os professores atuam.
- Perfis dos alunos: descreve a faixa etária dos alunos dos professores de violão participantes deste estudo.
- Planejamento das aulas: observa e relata se os professores de violão preparam suas aulas.
- Estilos musicais: aponta e examina as escolhas particulares dos professores, assim como a preferência musical dos alunos de violão.
- Recursos materiais e tecnológicos: descreve e elucida alguns exemplos da literatura do violão moderna e contemporânea, abordando ainda temas como técnica, métodos e repertório.

Figura 1 – Mapa Conceitual



4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA

Este capítulo exhibe os resultados e a análise da pesquisa sobre a formação dos professores de violão no Estado de Santa Catarina. São abordados temas como: o perfil dos professores, a formação violonística, a formação acadêmica, o curso de graduação, as opiniões sobre o curso, a formação pedagógica, a pós-graduação e a relação entre a formação e a atuação docente.

4.1 Perfil dos professores

O grupo de participantes deste estudo foi composto inicialmente por 43 professores de violão, graduados e não graduados, de cujo total 26 foram selecionados.

Desses professores formados ou acadêmicos em formação, 12 são do curso de Música – Licenciatura, 9 do curso de Música – Bacharelado em Violão, 3 do curso de Educação Artística Habilitação – Música, 3 do curso de Artes – Música, 1 do curso de Música – Bacharelado em Regência Coral, 1 do curso de Artes Visuais e 1 do curso de Pedagogia. Cumpre salientar que a amostra inclui 4 professores com duas graduações. Dessa dupla formação destacam-se: 2 professores com graduação em Música – Licenciatura e Bacharelado em Violão, 1 com graduação em Música – Licenciatura e Pedagogia e 1 professor com graduação em Música – Licenciatura em Artes Visuais.

Quanto ao gênero o grupo é formado por 73% do sexo masculino e 27% do sexo feminino. Percebe-se que predominam instrumentistas e professores do sexo masculino que, por sua vez, têm relação com a prática musical e o ensino do instrumento.

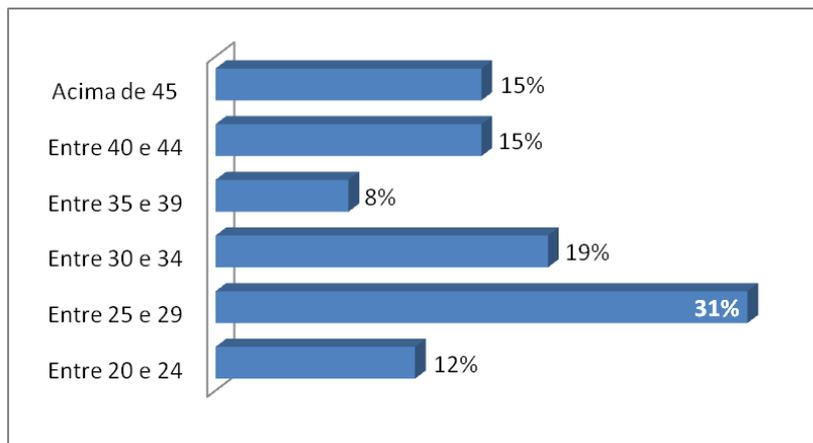
Sobre essa relação entre gênero, instrumento e docência, dois aspectos merecem destaque. O primeiro, relacionado à história da música clássica ocidental, na qual durante muitos anos a profissão feminina era quase exclusivamente o magistério, e o instrumento musical, o piano, enquanto os homens dominavam a profissão de músico, tendo acesso a outros instrumentos, à composição e à regência (GREEN, 1996;

O'NEILL, 1997). O segundo aspecto são os indicadores de pesquisas recentes que mostram que a maioria dos estudantes dos cursos de Música – Licenciatura no Brasil é de homens (MATEIRO, 2007; 2011; SOARES; FINCK, 2012).

Esses profissionais atuam em escolas livres de música de administração pública ou privada, que oferecem cursos livres e profissionalizantes, em 27 cidades do Estado de Santa Catarina.

Dessa amostra de professores, 50% têm idade entre 25 e 34 anos, 38% têm idade acima dos 35 anos e apenas 12% têm entre 20 e 24 anos (ver Gráfico 1). O resultado de 31% indica, possivelmente, que a maior parte do grupo de professores com a idade entre 25 e 29 anos é formada recentemente ou atua com poucos anos de experiência.

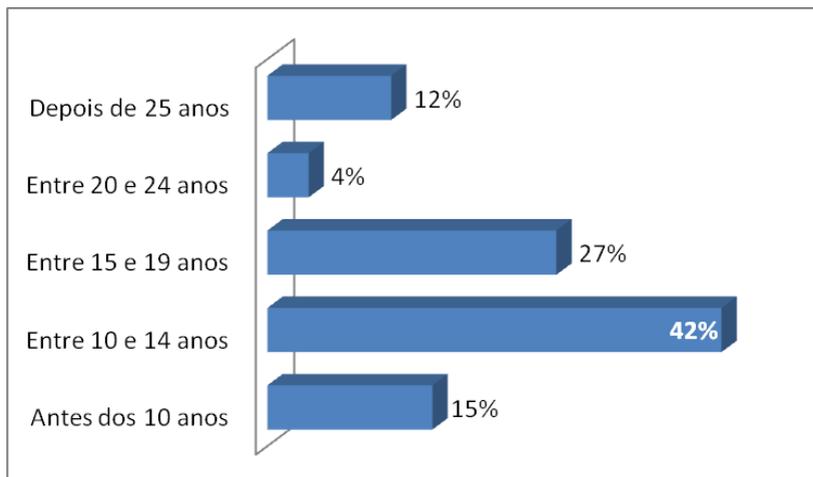
Gráfico 1 – Idade dos professores



Fonte: Produção do autor

4.2. Estudos de violão

A pesquisa revelou que a preferência em aprender a tocar o instrumento ocorreu na adolescência para a maior parte dos professores de violão respondentes. Observou-se que 42% dos professores iniciaram seus estudos de violão entre 10 e 14 anos, 27% entre 15 e 19 anos, 15% antes dos 10 anos, 12% acima de 25 anos e 4% entre 20 e 24 anos (ver Gráfico 2).

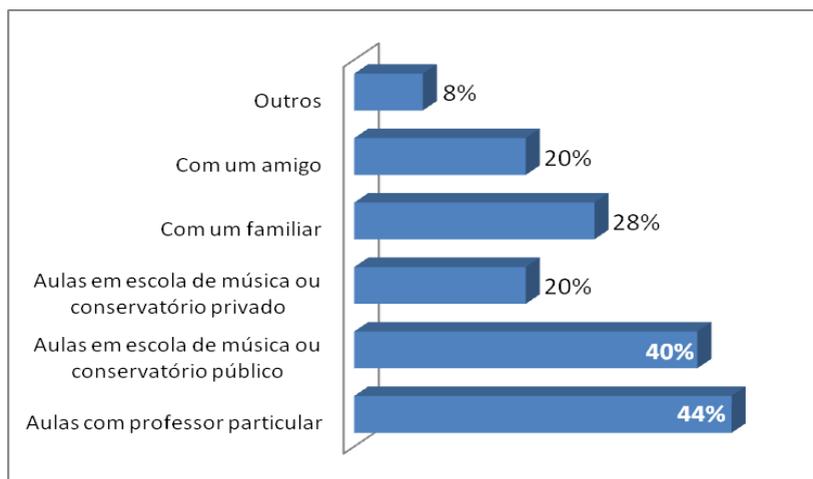
Gráfico 2 – Idade inicial de estudo

Fonte: Produção do autor

Pode-se considerar que as experiências musicais, o significado atribuído à música, a identificação e o envolvimento com o instrumento que esses professores tiveram na adolescência influenciaram a escolha da formação musical e da profissão docente (CERESER, 2003; MATEIRO, 2007). Nesse sentido, Louro (2004) acrescenta que as circunstâncias sociais em que os professores cresceram e a formação musical e instrumental que receberam justificam as tendências de preferir o ensino da música e a prática do instrumento. Assim, entende-se que o contexto social pode ter influenciado e colaborado para o aprendizado da música na adolescência.

Quanto à formação instrumental, detectou-se que no período inicial 44% dos respondentes estudaram com professor particular e 40% estudaram em escola de música ou conservatório público; 28% com um familiar; 20% em escola de música ou conservatório privado; 20% com um amigo e 8% com outros (ver Gráfico 3).

Gráfico 3 – Estudos de violão
(resposta múltipla)

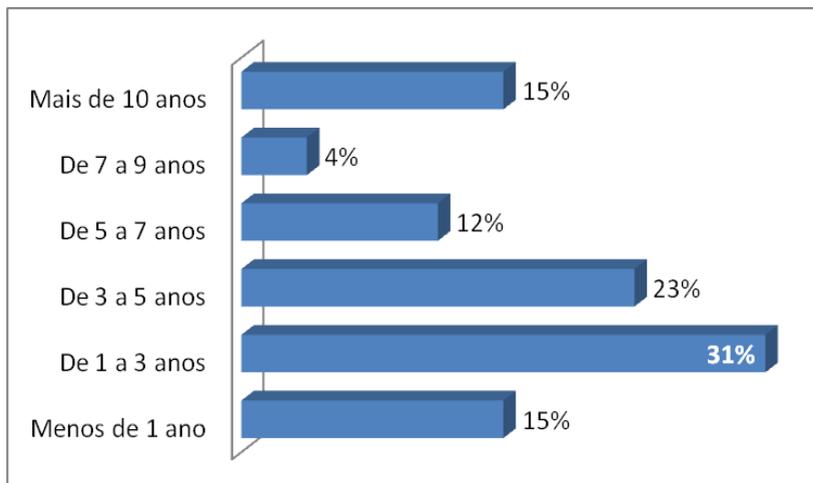


Fonte: Produção do autor

Embora os professores pesquisados tenham buscado uma formação diversificada, verificou-se que há maior interesse pelo estudo específico de violão por meio de aulas particulares e escolas de música ou conservatórios públicos, e ainda em menor proporção a procura por escolas livres de música.

Louro (2004) percebeu que o estudante passa por várias fases de desenvolvimento social, pessoal e musical até alcançar um amadurecimento, que começa desde a busca de conhecimentos técnicos específicos até o posicionamento profissional que implica estar sempre em formação.

Existiu um período de preparação para o ingresso no nível superior por parte dos professores pesquisados. Esse tempo dedicado ao estudo de violão foi indicado assim: 1 a 3 anos para 31% dos professores; 3 a 5 anos para 23%; 5 a 7 anos para 12%; menos de um ano para 15%; mais de dez anos para 15%; e de 7 a 9 anos para 4% (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Período de estudo anterior à graduação

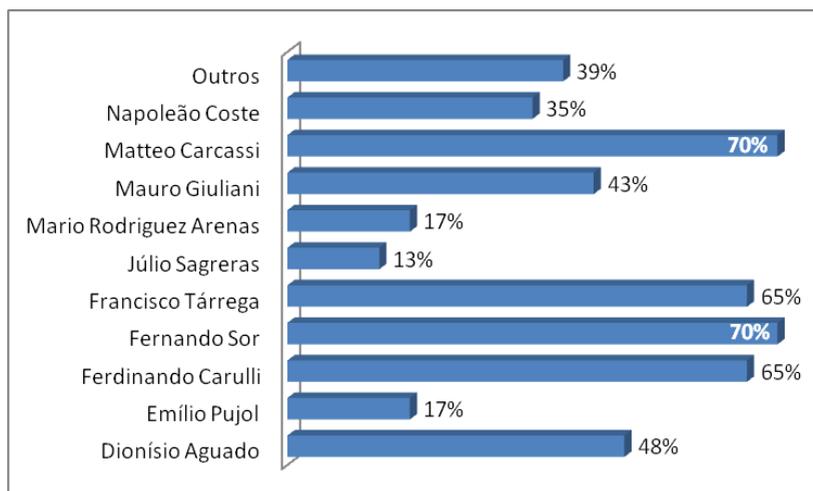
Fonte: Produção do autor

Verificou-se que para 54% dos professores o tempo aproximado de estudo de violão anterior à graduação foi de 1 a 5 anos. Este resultado sugere que sob uma correta orientação, disciplina e dedicação no estudo do instrumento, provavelmente o candidato poderá adquirir uma boa formação músico-instrumental e assim estar preparado para ingressar no curso superior de música.

No entanto, para o ingresso na graduação Louro (2004) observa que parte dos professores universitários considera imprescindível maior clareza e precisão a respeito da definição do perfil dos egressos do curso do bacharelado em música para que o estudante possa ter uma visão panorâmica sobre as eventuais possibilidades de atuação profissional.

A investigação revelou que antes da graduação 39% dos sujeitos tiveram contato com as obras de autores da literatura violonística do século XX, como: Abel Carlevaro (1918-2001), Leo Brower (1939) e Jaime Zenamon (1953). Todavia, nas respostas, com possibilidade múltipla, identificou-se que as obras dos autores e suas escolas tradicionais ainda permanecem como referencial na formação teórica e prática de mais da metade dos professores que participaram da pesquisa (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 – Autores da literatura do violão
(resposta múltipla)



Fonte: Produção do autor

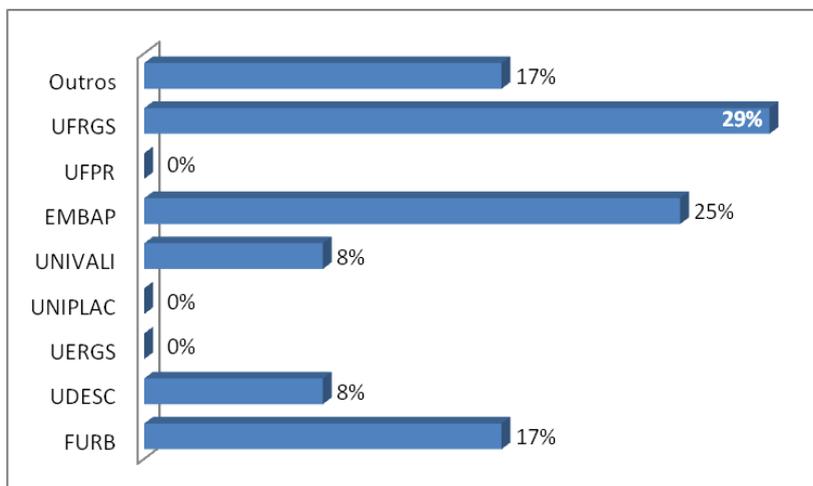
Para uma formação instrumental baseada na literatura considerada mais tradicional do violão, Santos (1998) aconselha a leitura das obras didáticas de autores como Fernando Sor (1778-1839), Matteo Carcassi (1792-1853), Ferdinando Carulli (1770-1841), Mauro Giuliani (1781-1829), Dionísio Aguado (1784-1849), Napoleão Coste (1805-1883) e Emilio Pujol (1886-1980). Neste trabalho, 70% dos professores estudaram as obras de dois violonistas e compositores clássicos, como Fernando Sor e Matteo Carcassi. Tais autores ainda permanecem como referência no estudo do violão devido ao bom nível de qualidade musical. Suas obras estão inseridas nos programas dos cursos de violão da maioria das escolas de música, conservatórios e universidades ao redor do mundo.

4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA

4.3.1 Curso de graduação

Os docentes participantes do estudo que atuam como professores de violão em 27 municípios do Estado de Santa Catarina são formados ou estudam nas seguintes instituições: 29% na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; 25% na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP; 17% na Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Um número bem menor de sujeitos, apenas 8%, é formado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e 8% na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Além dessas instituições, a opção “outras” foi escolhida por 17% dos professores (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Instituições de nível superior
(resposta múltipla)



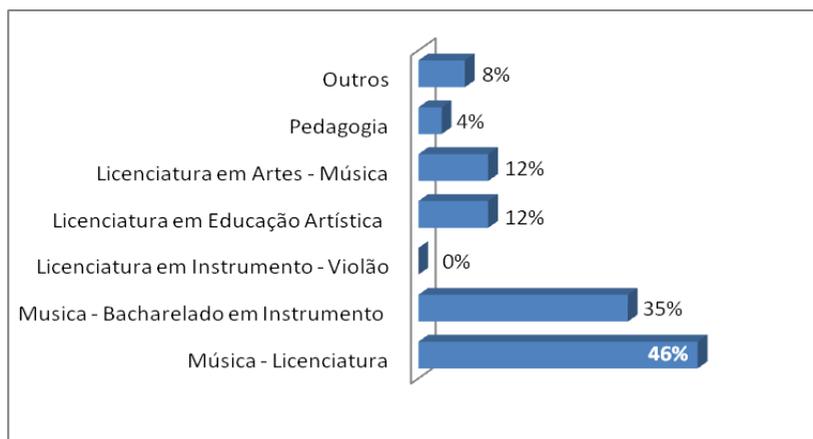
Fonte: Produção do autor

Os 33% dos professores de violão atuando nas escolas de música no estado são formados por instituições catarinenses provavelmente pela proximidade territorial. Desses, destacam-se 17% provenientes da FURB. As universidades localizadas em

seis municípios catarinenses: Capinzal, Blumenau, Florianópolis, Itajaí, Lages e Porto União ofertam cursos de música, e portanto os candidatos interessados que residem na sua circunvizinhança veem a possibilidade de buscar o conhecimento especializado para exercer a profissão docente.

Ao especificar qual o curso concluído ou ainda em andamento notou-se que 46% dos professores fizeram o curso de Música – Licenciatura; 35%, o curso de Música Bacharelado em Instrumento – Violão; 12%, o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música; 12%, o curso de Licenciatura em Artes – Música; 4% o curso de Pedagogia e 8% cursos de outras áreas (ver Gráfico 7).

Gráfico 7 – Cursos superiores
(resposta múltipla)



Fonte: Produção do autor

Pode-se entender que 70% dos professores que cursaram Música – Licenciatura fizeram-no por várias razões não investigadas neste trabalho. Entretanto, um estudo de Mateiro (2007, p. 185) revelou que as motivações e os interesses de um grupo de licenciandos foram para aperfeiçoar os conhecimentos musicais; por ser uma profissão relacionada com música; para ter acesso a um curso superior; por já atuarem como professores e para ser professor de música.

Nesse sentido, a Licenciatura oferece maior abrangência no mercado de trabalho, considerando os espaços das escolas básicas públicas e privadas e das escolas livres de música, entre outros espaços como Projetos Sociais, ONGs, Conjuntos Instrumentais e Corais.

Além disso, no Estado de Santa Catarina, os cursos de Bacharelado em Música – Violão são bem mais recentes que os de Licenciatura em Música que, por sua vez, são procedentes dos cursos de Educação Artística e respectivas habilitações, existentes desde a década de 70 e em extinção desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 de 1996. Apenas 6 instituições de ensino superior oferecem cursos de Música (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Instituições de ensino superior – SC

Instituição	Sigla	Município	Administração	Curso	Criação
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Pública	Licenciatura Bacharelado	1973 1993
Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Pública	Licenciatura	1995
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	Privada	Licenciatura Bacharelado	2006 2009
Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	Privada	Licenciatura	2008
Universidade do Contestado	UnC	Porto União	Privada	Licenciatura	2011
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Capinzal	Pública	Licenciatura	2013

Fonte: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 de set. 2013.

Destas duas universidades que oferecem os cursos de Bacharelado em Música – Violão, porém com objetivos de gênero musical distintos, a UDESC apresenta uma proposta

inclinada para a música erudita, e a UNIVALI proporciona maior ênfase na música popular. Na UDESC o curso de bacharelado em Música foi aprovado em 1993, oferecendo primeiramente as opções nos instrumentos piano e violino, e a partir de 2005 o curso de Bacharelado foi ampliado incluindo três novos instrumentos: viola, violão e violoncelo.

Ao concluir o curso superior de instrumento espera-se que o egresso tenha adquirido e desenvolvido habilidades e competências técnicas, musicais, pedagógicas, intelectuais, políticas e sociais. Estas devem possibilitar a performance musical do instrumentista em diversas situações, trabalhando dentro do contexto histórico, musical, cultural, assim como a reflexão e a construção de novos conhecimentos (UDESC, 2007. p. 3).

Na UNIVALI o curso de bacharelado em Música criado em 2009 apresenta as opções nos instrumentos violão e/ou guitarra, contrabaixo, flauta e/ou saxofone, piano, bateria e/ou percussão e canto.

Ao final do curso de bacharelado em instrumento, o profissional deverá ter formação acadêmica qualificada para atuar nas seguintes áreas: artística, cultural, social, tecnológica e científica. Estará capacitado para exercer a profissão em situações e locais diversificados, promovendo a música e a cultura (UNIVALI, 2010. p. 12-3).

Embora ambos os cursos de bacharelado em música dessas universidades citadas tenham objetivos semelhantes, são oferecidas disciplinas eletivas que podem ir ao encontro do interesse e da necessidade dos alunos.

Todavia, ao examinar especificadamente as disciplinas de violão da grade curricular dos cursos de Música (Licenciatura e Bacharelado) das universidades em níveis semelhantes, verificaram-se algumas diferenças significativas nos conteúdos e nas referências bibliográficas exemplificadas (ver Anexos 1 a 8).

Sabe-se que, profissionalmente, grande parte dos bacharéis em música também opta por seguir a carreira da docência. Para suprir essa necessidade pedagógica, Silva (2011) apresenta algumas universidades que criaram os cursos de Licenciatura em Instrumento (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Universidades que ofertam cursos de Licenciatura em Instrumento

Instituição	Sigla	Estado	Curso
Conservatório Brasileiro de Música	CBM	RJ	Licenciatura Plena em Instrumento e/ou Canto
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina	FAFÍDIA/FEVALE	MG	Licenciatura em Música Instrumento ou canto
Universidade Católica do Salvador	UCSAL	BA	Música – Licenciatura Habilitação em Piano e Violão
Universidade do Estado do Amazonas	UEA	AM	Música/Instrumento Licenciatura
Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	MG	Música/Licenciatura Habilitação em Instrumento ou Canto
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Licenciatura em Educação Musical Habilitação em Instrumento Musical
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	Licenciatura em Música Área Práticas interpretativas – Subárea Instrumento ou Canto
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	MG	Música – Modalidade Licenciatura Habilitação em Instrumento/Canto
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	Música – Modalidade Licenciatura Habilitação em Instrumento

Fonte: Silva (2011, p. 24)

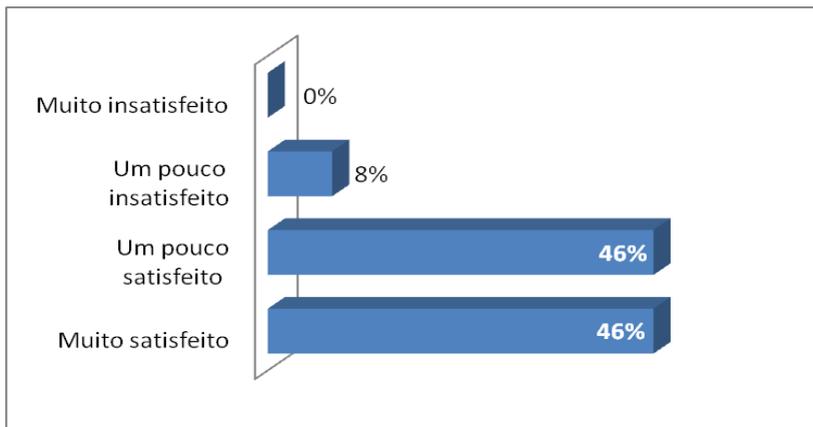
Cabe ressaltar que segundo Silva (2011), embora com nomenclaturas distintas, todos os cursos têm como objetivo principal formar professores de instrumento. Observa-se que no Estado de Minas Gerais existem quatro universidades que oferecem os cursos de Licenciatura em Instrumento, e um fator que pode explicar tal demanda é a existência de 12 conservatórios estaduais de música² que fomentam a educação musical/instrumental naquele estado.

²Fonte: <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/conservatorios>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

4.3.2 Opiniões sobre o curso

Ao descrever o nível de satisfação dos docentes com a formação universitária, os resultados da pesquisa revelam que dos 26 professores graduados que lecionam violão, 46% estão muito satisfeitos, 46% dos professores estão um pouco satisfeitos e 8% estão um pouco insatisfeitos (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 – Opiniões sobre o curso



Fonte: Produção do autor

A relevância das disciplinas durante a formação recebida nos cursos superiores foi avaliada de acordo com as necessidades do professor de violão. Nesse contexto, 46% dos docentes estão muito satisfeitos com todas as disciplinas cursadas e 46% responderam que estão um pouco satisfeitos com a maioria das disciplinas. Portanto, 92% dos professores concordam que a formação recebida nas disciplinas dos seus respectivos cursos foi proveitosa para o exercício da profissão de professor de violão.

Os professores descreveram suas experiências a respeito dos aspectos positivos que contribuíram para a sua formação pedagógico-musical universitária e elencaram alguns pontos significativos. O professor Bernardo “constatou que a academia pôde oferecer ferramentas necessárias para o desenvolvimento docente aplicáveis em diversas situações de

ensino”. Essa formação superior como um todo abrange uma grande variedade de conhecimentos que alicerça a profissão e a atuação docente.

Em tal sentido, Louro (2004) esclarece que os professores universitários evidenciaram uma preocupação com a preparação das aulas, incluindo as aulas de instrumento, considerando que a própria prática profissional fornece ferramentas para atuação docente e para outras disciplinas que ministram. Da mesma forma, o professor Caio reforça que na graduação “houve aquisição e expansão dos conhecimentos interdisciplinares na formação da prática docente e inúmeras experiências no envolvimento e no desempenho de habilidades e competências musico-instrumentais como solista e música de câmara.” (p. 117).

Em relação a esses conhecimentos e experiências, Louro (2004) entende que para muitos professores o fato de manter-se estudando e tocando o instrumento nas apresentações em público está diretamente ligado à sua ação pedagógica, pois muitos profissionais acham que a aprendizagem ocorre especialmente pela imitação do modelo do professor. Partindo desse princípio, o professor é considerado modelo em sala de aula, porque, ao interpretar uma peça, está sendo exemplo para o aluno. A performance musical em público nesse sentido é considerada uma habilidade/atitude que pode ser aprendida pela reprodução do exemplo do professor que se apresenta em público por parte do estudante.

O professor Décio entende que “o ensino de conteúdos teóricos inéditos preenchendo algumas lacunas na formação e o aprendizado de conhecimentos teórico-musicais e pedagógico-musicais” foram fundamentais para a sua formação. Para preencher tais lacunas dos discentes, Louro (2004) expõe que os professores universitários entendem que há clara necessidade de ter o domínio do conhecimento metodológico específico de determinada disciplina, embora não seja suficiente apenas “saber o conteúdo”, mas também “saber como ensiná-lo.” (p. 117-8). Essa formação exige dos professores universitários maior responsabilidade e competência para transmitir tal conhecimento.

Segundo esses professores, de acordo com as experiências vividas, a maioria dos objetivos pretendidos na

graduação foram alcançados, possibilitando assim uma formação consistente para o ensino de instrumento. Ao descrever a organização do ensino do violão no Brasil, Queiroz (2000) esclarece:

(...) pode-se perceber de forma muito mais abrangente no ensino atual do violão, que se faz presente em diversas instituições sérias e com didatas que, cada vez mais, estão buscando melhorias para o ensino-aprendizagem do instrumento. Percebe-se hoje, nos métodos mais atuais para violão, determinadas aberturas no que diz respeito principalmente às técnicas, o que consiste em um dos pontos mais discutidos no ensino do instrumento (QUEIROZ, 2000, p. 29).

Compreende-se que a satisfação da qualidade do ensino acadêmico pode ser evidenciada no relato em que a professora Adriana citou que está satisfeita “pelo ótimo nível de qualidade de ensino e conhecimento ministrado, adquirido e construído durante o processo de formação universitária”. Considerando a formação adquirida pelos acadêmicos, da mesma forma o professor Fernando afirmou: “pelo que me parece, hoje em dia as matérias teóricas estão melhores do que na minha época”.

Tais declarações indicam aumento da qualidade de ensino universitário de música nos últimos anos, o que pode ser esclarecido em parte pela reformulação dos currículos após a LDB de 1996, apoiando-se na legislação e nas orientações oficiais, bem como em pesquisas acadêmicas realizadas na área da educação musical e indícios de crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Autores como Mateiro (2009, 2010a, 2010b, 2011) e Penna (2007) vêm discutindo a reformulação dos currículos dos cursos de Música.

Assim como foram descritos aspectos favoráveis referentes à formação docente, outros desfavoráveis foram citados, como, por exemplo: a necessidade de adquirir conhecimentos essenciais para a formação musical fora do contexto acadêmico como autodidata; o pouco aproveitamento dos conteúdos em relação à realidade da prática do ensino; o

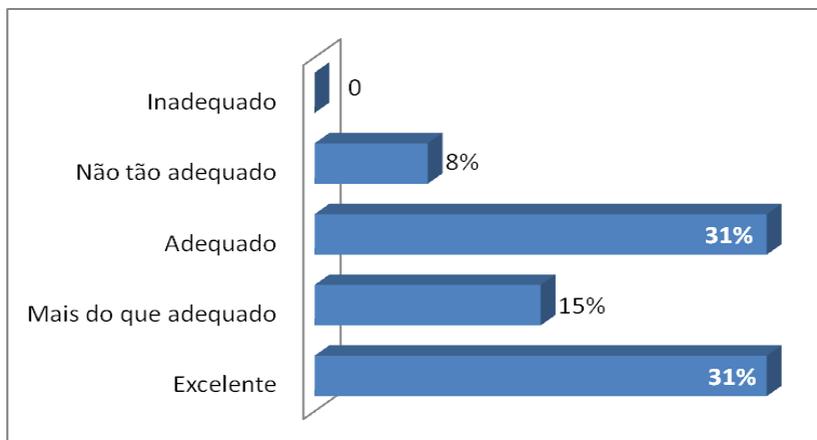
descontentamento com a graduação no que diz respeito ao ensino de metodologias e habilidades técnico-musicais.

Embora deficiências apareçam em algumas citações nesta pesquisa, Louro (2004) percebe que em muitos professores universitários está presente uma preocupação em planejar os objetivos do currículo para que se aproximem das reais necessidades dos alunos.

4.3.3 Formação pedagógica

Neste trabalho, dos 26 professores respondentes, 22 realizaram o estágio curricular, dos quais apenas 5 buscaram alguma formação pedagógica complementar. Apesar disso, 4 não tiveram essa prática durante a graduação. Ao serem convidados a refletir sobre esse componente curricular, apenas 8% dos professores consideraram o estágio não tão adequado, enquanto 77% avaliaram-no de forma positiva (ver Gráfico 9).

Gráfico 9 – Estágio curricular



Fonte: Produção do autor

Nóvoa (2009) esclarece que a prática do estágio docente como “uma forte componente prático” (p. 4) deve ter como referência situações reais de ensino em que se possibilite o exercício da atuação docente em casos concretos. E que, ainda

de acordo com as circunstâncias encontradas em sala de aula, seja possível analisar e encontrar soluções apropriadas para o aperfeiçoamento do ensino. Segundo o autor, é nesse momento que o professor começa a construir o que se tem denominado conhecimento prático.

Portanto, o resultado de 77% apresentado nesta pesquisa confirma, na visão dos professores de violão, que o estágio curricular durante o período de formação acadêmica é relevante para o início do aprendizado da atuação profissional. Trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre o estágio curricular supervisionado na formação de futuros professores de música podem ser destacados: Mateiro (2013), Mateiro e Souza (2006), Azevedo (2007); Bellochio e Beineke (2007).

A pesquisa ainda registrou o grau de interesse e importância das perspectivas musical, social, psicológica e educacional inclusas na formação dos professores durante a formação acadêmica. Estas foram avaliadas de 1 a 4, sendo 1 considerado o mais importante, e 4 o menos importante (ver Tabela 3).

Tabela 3 – Grau de importância da perspectiva musical
(resposta múltipla)

Grau de importância	1	2	3	4
Cultivar nos futuros professores níveis elevados de habilidades musicais e conhecimentos musicais	65%	12%	8%	15%
Ensinar os futuros professores como utilizar a educação para alcançar uma sociedade mais justa	62%	15%	15%	8%
Ensinar os futuros professores sobre o conhecimento das necessidades de desenvolvimento dos alunos	58%	15%	19%	8%
Proporcionar aos futuros professores as habilidades e competências necessárias para o ensino em sala de aula	69%	12%	7%	12%

Fonte: Produção do autor

Proporcionar aos futuros professores as habilidades e competências necessárias para o ensino em sala de aula é considerada a opção mais importante para 69% dos professores em questão. Nesse sentido, Louro (2004) acrescenta que os

professores podem ter uma experiência profissional enriquecedora durante o processo de formação, mas raramente o professor saberá instruir os alunos em todas as situações profissionais a serem vivenciadas. A autora pondera que é necessário um diálogo entre a visão dos alunos sobre a profissão e a prática profissional, diante das experiências presentes na graduação, pois qualificou essa competência como sendo pedagógica e específica ao mesmo tempo.

Outros autores também têm discutido esse tema. Para Souza (1997), “os currículos na formação de professores de música são inadequados e (...) não atendem mais às necessidades; e, além disso, não correspondem à realidade vivida parece ser geral.” (p. 14). Ao analisar 15 projetos político-pedagógicos, Mateiro (2009) enfatiza que “os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo profissional formado a partir da premissa: o professor de música é um músico.” (p. 64). Isso pode explicar que mais da metade dos professores de violão assinalaram as habilidades e as competências para a sala de aula como um conteúdo essencial de formação.

Para Soares; Finck (2012) as habilidades/capacidades ideais para o professor de música são classificadas em ordem de prioridade como:

(...) a “capacidade para motivar os alunos, a excelente comunicação, a capacidade para elaborar e executar bons planos de aula, a capacidade para trabalhar independentemente ou em grupo, o conhecimento sobre como o aluno aprende, a capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos e a capacidade para manter a disciplina em sala de aula”. (SOARES; FINCK, 2012 p. 536).

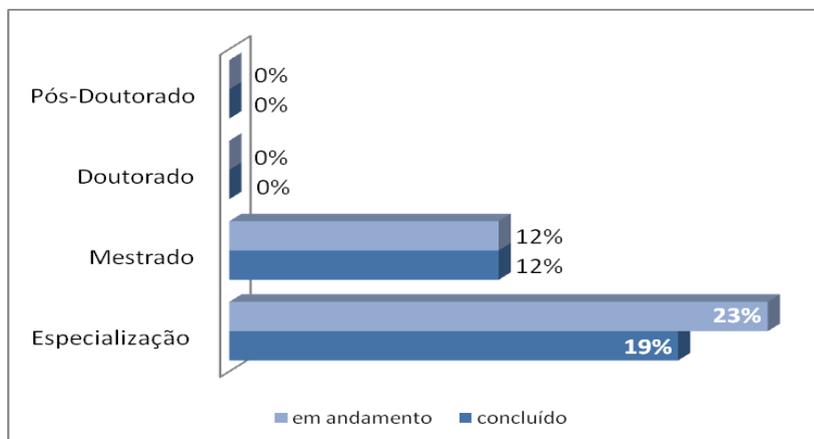
Essas habilidades/capacidades elencadas estão inseridas num contexto de responsabilidade social e reforçam o entendimento de Nóvoa (2009), em que a formação do professor se fundamenta na combinação de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, como: conhecimento prático, cultura

profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

4.4 Curso de Pós-graduação

Ná época em que a pesquisa foi realizada, de todos os professores que participaram deste trabalho, 23% têm o curso de especialização concluído enquanto 19% estavam cursando, 12% tem o curso de mestrado concluído e 12% em andamento (ver Gráfico 10).

Gráfico 10 – Cursos de pós-graduação



Fonte: Produção do autor

Foram citadas as instituições em que os professores cursaram a pós-graduação, como as nacionais Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, Instituto de Pós-Graduação e Extensão – IPEGEX, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Centro Universitário UNINTER, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, e a estrangeira *University of Southern Mississippi* – USM.

Ensinar um instrumento requer conhecimentos e habilidades peculiares. Pensando nessa necessidade, 42% dos professores procuraram um curso de especialização. No mesmo entendimento, Louro (2004, p. 72) constata que para alguns

professores a educação continuada deve centrar-se em saberes relacionados à prática e a modelos de ensino de seu instrumento. Dubar (1997, p. 225 apud LOURO, 2004, p. 73) compara que “para outros professores, parece existir na formação continuada, uma procura de si mesmo, através de saberes que nunca indicarão o que fazer.” Nessas duas citações, mesmo existindo diferenças de objetivos e identidades profissionais, ambos buscam o aperfeiçoamento na pós-graduação.

Diante do exposto, para Nóvoa (2002), “a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (p. 38). O professor precisa investir na sua formação, buscando uma direção para o aperfeiçoamento visando alcançar seus objetivos profissionais e pessoais construindo também uma identidade. Essa dinâmica possibilita compreender melhor o contexto da prática profissional conforme a experiência e a identidade profissional do professor através de um processo interativo:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto) formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação (NÓVOA, 2002, p. 39).

Para Nóvoa, esse processo de formação contínua não deve ser dirigido apenas ao/pelo professor, mas a escola pode promover essa formação para os professores. Como resultado pode proporcionar uma transformação na educação e dar um novo significado à profissão docente através da produção dos saberes reflexivos. Ele entendeu que momentos de reflexão sobre a trajetória profissional e pessoal do educador são também momentos de formação e pesquisa. Dessa maneira, deve

estimular o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores.

4.5 Relação entre a formação acadêmica e a atuação profissional

Outro aspecto investigado na formação dos professores foi o nível de conhecimento em áreas que são de grande relevância na docência, principalmente no ensino específico do instrumento. Para pontuar mais precisamente o nível de conhecimento adquirido durante a formação acadêmica, os respondentes atribuíram conceito a cada uma das áreas listadas (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Avaliação do conhecimento adquirido nas áreas

Áreas	Excelente	Muito Bom	Satisfatório	Não Satisfatório	Não se Aplica
Análise Musical	8%	38%	50%	0%	4%
Composição	0%	26%	50%	12%	12%
Harmonia e Contraponto	8%	12%	68%	8%	4%
História da Música	4%	24%	64%	4%	4%
Leitura à primeira vista	12%	26%	50%	8%	4%
Música de Câmara	4%	20%	48%	20%	8%
Percepção Musical	16%	50%	26%	4%	4%
Prática Instrumental	20%	48%	28%	0%	4%
Repertório Multicultural	12%	40%	32%	8%	8%
Teoria Musical	32%	56%	8%	0%	4%
Didática Geral	8%	68%	20%	0%	4%

Políticas Educativas	4%	40%	32%	16%	8%
Psicologia da Educação	4%	44%	32%	12%	8%
Sociologia da Educação	4%	22%	50%	16%	8%
Didática do Instrumento	12%	60%	20%	4%	4%
Didática da Música	8%	76%	12%	0%	4%
Estágio Docente	4%	56%	28%	0%	12%
Metodologia da Educação Musical	4%	44%	28%	12%	12%

Fonte: Produção do autor

De acordo com Nóvoa (2009), a profissão docente não se define apenas pela capacidade de transmitir conteúdos científicos e pedagógicos. Contudo, as práticas devem ser exercidas sob uma visão teórica e metodológica, fomentando a construção do conhecimento profissional docente. Nesse sentido, apesar de haver grande variedade de disciplinas nos currículos, tanto na Licenciatura como no curso de Bacharelado em Música, a reflexão crítica da prática pedagógica pode beneficiar tanto a formação do professor como o ensino de instrumento.

5 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE VIOLÃO EM SANTA CATARINA

5.1 Locais e espaços de atuação

Os 26 professores de violão participantes desta pesquisa exercem a profissão em 27 municípios do Estado de Santa Catarina (ver Figura 2). Dentro desse contexto, 2 professores lecionam em 3 cidades, 6 professores em duas cidades e 1 professor que (atua dentro e fora do Estado) dá aulas em uma cidade de Santa Catarina (Joinville) e em uma cidade do Estado do Paraná (Ponta Grossa) (ver Tabela 5). Cabe ressaltar que de todos, apenas 1 professor no momento da coleta de dados estava residindo em Florianópolis, mas sem lecionar por dedicar-se exclusivamente ao curso de pós-graduação.

Figura 2 – Municípios catarinenses



Fonte: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em: 30 de dez. 2013.

Tabela 5 – Professores e municípios onde atuam

Professores	Municípios	Professores	Municípios
Professor 1	A – Florianópolis	Professor 14	C – Gaspar
Professor 2	A – Florianópolis B – Balneário Camboriú K – Itajaí	Professor 15	C – Gaspar
Professor 3	T – São Bento do Sul	Professor 16	M – Joinville
Professor 4	E – Chapecó R – Porto União	Professor 17	V – São José
Professor 5	L – Jaraguá do Sul I – Guaramirim	Professor 18	Q – Porto Belo Q – Bombinhas
Professor 6	E – Chapecó G – Criciúma	Professor 19	O – Navegantes C – Gaspar K – Itajaí
Professor 7	F – Corupá	Professor 20	C – Blumenau
Professor 8	L – Jaraguá do Sul I – Guaramirim	Professor 21	D – Campo Alegre H – Garuva
Professor 9	Y – Witmarsum X – Vitor Meirelles	Professor 22	P – Pomerode
Professor 10	J – Itaiópolis	Professor 23	S – Rio Negrinho
Professor 11	N – Mafra	Professor 24	W – Sombrio
Professor 12	L – Jaraguá do Sul	Professor 25	U – São Francisco do Sul
Professor 13	A – Florianópolis	Professor 26	A – Florianópolis

Fonte: Produção do autor

Das cidades elencadas, deve-se destacar, por exemplo, que Jaraguá do Sul tem investido na formação musical da população através de escolas especializadas e eventos culturais promovidos pelo poder público e privado. Sabe-se que na cidade, com 143.123³ habitantes, desde 2006⁴ acontece o FEMUSC – Festival de Música de Santa Catarina. O evento pode contribuir para a formação dos professores, segundo seus objetivos propostos:

³Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>.

Acesso em: 02 ago. 2013.

⁴Fonte: <<http://wp.clicrbs.com.br/femuscc/category/estudantes/?topo=84,2,18,,,84>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

(...) auxiliar no incremento de qualidade da produção cultural no Estado de Santa Catarina, através de ações de ensino/formação/educação. Uma ação de médio/longo prazo na formação de novos músicos e intensificação do interesse de jovens em atividades culturais e manter o alto nível de professores e alunos, proporcionando o melhor aprendizado.⁵

Além desse festival de música, foram encontradas, através de buscas na internet, 7 principais escolas de música que oferecem cursos de violão: Arte Maior Centro de Educação Musical, Casa e Cultura Escola de Música, Escola de Música Bicho Grilo, Escola de Música Primeiros Acordes, Musuca Escola de Música, Sociedade Cultural e Artística e World Music Escola de Música. No entanto, em contato com 3 dessas escolas de música, obteve-se o registro de 9 professores de violão, dos quais somente 3 profissionais participaram da pesquisa na cidade de Jaraguá do Sul.

Essa realidade é semelhante à de outras cidades, como Itajaí e Florianópolis. Em Itajaí desde 1998 ocorre um Festival de Música⁶ e a partir de 2008 o Seminário de Violão⁷, além de contar com escolas livres e uma universidade (UNIVALI) com cursos de Música – Licenciatura e Bacharelado. Em Florianópolis, a Udesc oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, e estima-se que conte ainda com cerca de 20⁸ escolas livres de música.

Percebeu-se que 40% dos professores de violão lecionam em escola de música e/ou conservatório da rede

⁵Fonte: <<http://www.femusc.com.br/informacoes/fique-por-dentro/institucional/>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

⁶Fonte: <<http://www.anovademocracia.com.br/no-14/968-festival-de-itajai-musica-numa-cidade-inteira>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

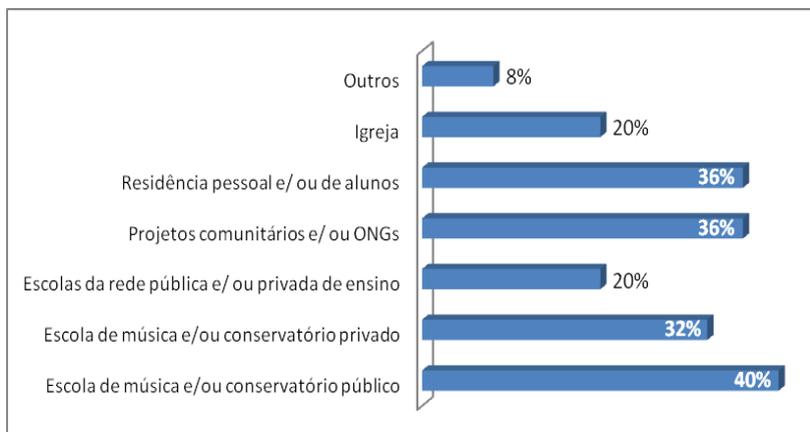
⁷Fonte: <<http://violao-avi.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-06-23T21:26:00-07:00&max-results=7&start=14&by-date=false>>.

Acesso em: 02 ago. 2013.

⁸Fonte: <http://www.apontador.com.br/em/sc_florianopolis/escolas/escolas-de-musica>. Acesso em: 01 ago. 2013.

pública; 36% na própria residência ou na residência de alunos; 36% em projetos comunitários e/ou ONGs; 32% em escolas de música privadas; 20% na igreja; 20% em escolas da rede pública e/ou privada de ensino e 8% em outros locais (ver Gráfico 11).

Gráfico 11 – Locais e espaços de atuação
(resposta múltipla)



Fonte: Produção do autor

Destaca-se que as escolas livres de música e conservatórios públicos e privados são os espaços de atuação profissional de 72% da amostra deste estudo. De acordo com Goss (2009), as escolas livres de música

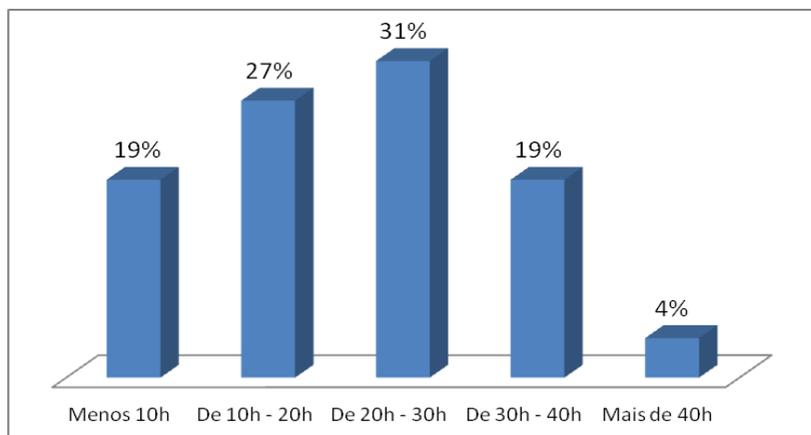
(...) constituem um espaço aonde ocorrem relações de ensino e aprendizagem com características próprias e representam um campo de atuação importante para o professor de música. Por suas características, são espaços que combinam aspectos formais e não formais de educação musical. Por um lado aproximam-se do aspecto formal ao se constituírem como escolas, e, portanto, adotarem certos procedimentos de ensino-aprendizagem da educação formal; por outro lado, a inexistência de currículos padronizados, a liberdade de conteúdos e os variados níveis

de formação de professores que atuam nesses espaços, fazem com que essas escolas se aproximem dos espaços não formais de educação (GOSS, 2009, p. 39-40).

Pelo exposto, infere-se que as escolas livres de música e os conservatórios públicos e privados exerçam papel relevante na educação musical de muitos estudantes nesses municípios, dando-lhes a oportunidade de oferecer, nos espaços apropriados, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional dos professores de violão.

Desses professores que se dedicam ao ensino de violão, 27% responderam que trabalham de 10h a 20 horas semanais, 19% de 30h a 40 horas, 31% de 20h a 30 horas, 19% menos de 10 horas e 4% mais de 40 horas (ver Gráfico 12).

Gráfico 12 – Carga horária semanal



Fonte: Produção do autor

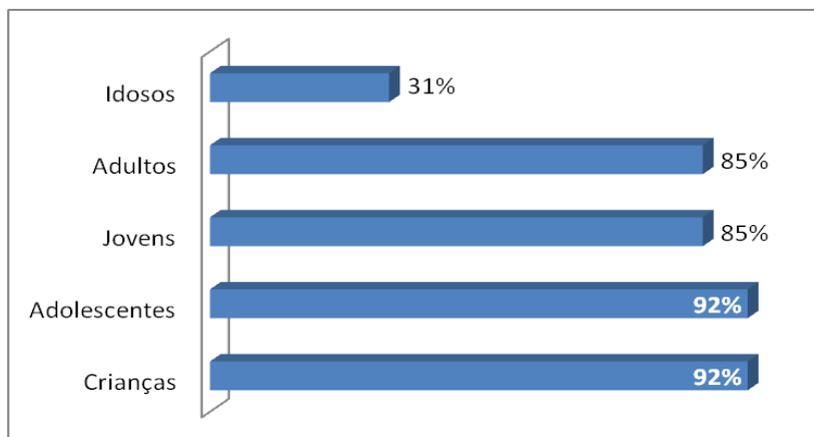
Além da carga horária descrita, verificou-se que 12% dos professores ministram aulas coletivas; 42% aulas individuais e 46% aulas individuais e coletivas. A duração das aulas varia, podendo ser de: 60 minutos para 35% dos professores; 45 minutos para 46% dos professores; 30 minutos para 4% dos

professores e 15% dos professores com outros horários, como, por exemplo, 50 minutos.

5.2 Alunos e aulas

Dos professores de violão respondentes, constatou-se que 92% lecionam para crianças; 92% para adolescentes; 85% para jovens; 92% para adultos, e 31% lecionam para idosos (ver Gráfico 13).

Gráfico 13 – Perfil dos alunos
(resposta múltipla)



Fonte: Produção do autor

Cabe esclarecer que, no Brasil, há várias metodologias para agrupar as pessoas, uma das quais é a utilização da faixa etária para definir grupos de: criança, adolescente, jovem, adulto e idoso. Neste trabalho adotaremos as faixas etárias previstas nos estatutos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069/90⁹ considera crianças as pessoas com idade inferior a 12 anos, e adolescentes as de 12 a 18; o Estatuto

⁹ Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

do Idoso – Lei nº 10.741/2003¹⁰, considera idosa a pessoa com idade a partir de 60 anos. Recentemente foi estabelecido pelo Estatuto do Jovem – Lei nº 12.852/2013¹¹, que se enquadram nessa faixa etária aqueles com idade de 15 a 29 anos. Já a fase adulta está relacionada com a capacidade de assumir os atos da vida civil, que se dá aos 18 anos, mais conhecida como maioridade civil, prevista no Código Civil – Lei nº 8.069/1990¹².

De acordo com o nível musical dos alunos, 96% dos professores dá aulas para alunos iniciantes; 85% para alunos intermediários; 23% para alunos avançados e ressalta-se que 8% lecionam também para alunos de nível superior.

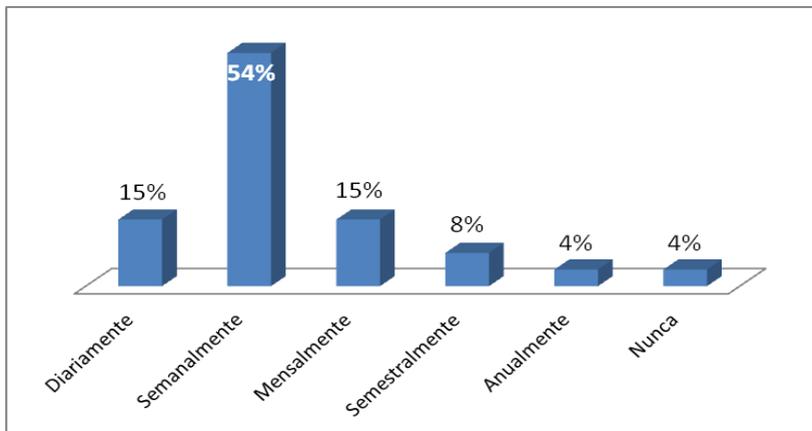
Considerando os exames de qualificação organizados e realizados por instituições como: ABRSM; RGT; *Trinity College London*, no Reino Unido; ANZCA, na Austrália e Nova Zelândia; VMEB, na Áustria; UNISA na África do Sul e RCM no Canadá, os níveis geralmente são classificados a partir do preparatório ou preliminar, seguindo progressivamente uma escala de 1 a 8. Segundo Wright (1993), uma pesquisa realizada pelo grupo de estudos do EGTA – *European Guitar Teachers Association* apontou que os níveis estão divididos em três grupos: preliminar, 1 e 2 para estudantes iniciantes; 3, 4 e 5 para intermediários, e 6, 7 e 8 para avançados. Esses exames são validados como pré-requisito para acesso ao nível superior.

Em relação ao planejamento das aulas, os professores relataram que 54% planejam aulas semanalmente; 15% diariamente; 15% mensalmente; 8% semestralmente; 4% anualmente e 4% nunca (ver Gráfico 14).

¹⁰ Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

¹¹ Artigo 1º, § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

¹² Art. 5º A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil.

Gráfico 14 – Planejamento das aulas

Fonte: Produção do autor

Observa-se que 96% dos professores se dedicam ao planejamento das aulas e, por isso, pode-se atribuir esse compromisso educacional à cultura profissional, como esclarece Nóvoa (2009):

(...) ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 3).

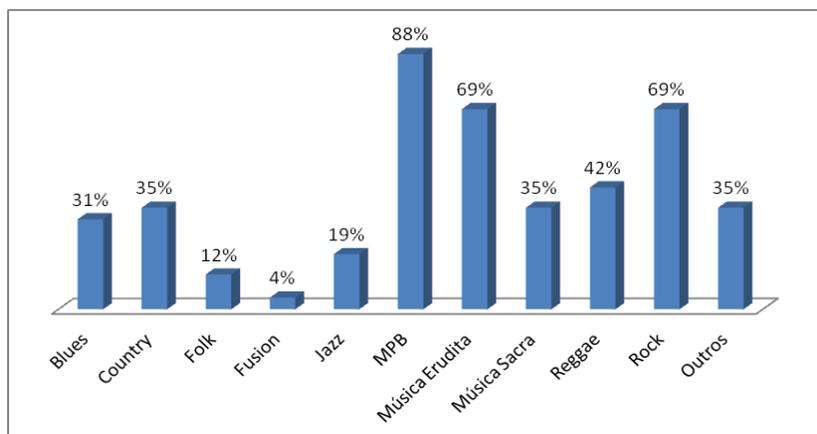
Embora ainda uma pequena porcentagem de 4% dos professores afirme que nunca planeja as aulas, pergunta-se: que fatores poderiam levar o professor a agir dessa maneira? Algumas suposições podem ser elencadas, como por exemplo: o professor pode avaliar, primeiramente, a necessidade do aluno em cada aula antes de ensiná-lo; pode adotar um método de ensino de instrumento e segui-lo a cada aula; pode ter excesso

de trabalho ou até mesmo não sentir a necessidade de um planejamento detalhado; pode entender que o ensino de instrumento está baseado na imitação e, por isso, dispensa planejamento; pode confiar na sua capacidade de improvisação didática; pode entender que aulas com alunos individuais não necessitam de planejamento, pois as decisões deverão acontecer em sala de aula.

5.3 Estilos musicais

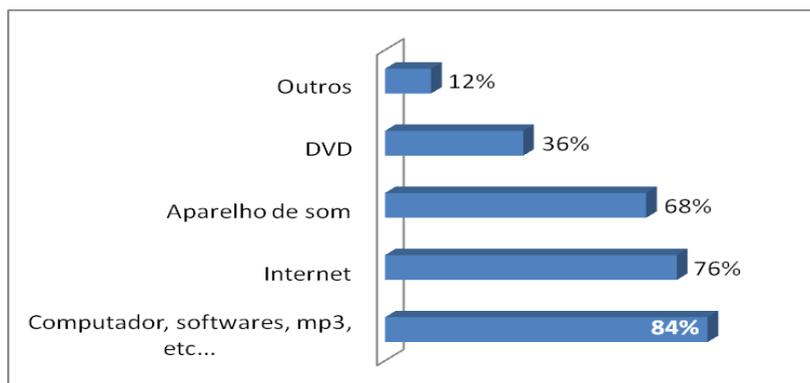
A escolha dos estilos musicais é justificada primeiramente pelo gosto, atração e interesse pessoal dos alunos e dos professores que, na sua maioria, como o professor Roberto, considera a música de “boa qualidade, interessante e apropriada para o ensino” segundo tais critérios. O conhecimento, as habilidades e competências em relação aos estilos também foram considerados agentes facilitadores para o ensino e aprendizagem do instrumento. O professor Samuel argumentou que “para uma formação musical relevante é necessário que o aluno conheça estilos e ritmos musicais variados para que possa construir um repertório baseado em vivências diversificadas, não se limitando ao convívio dos grupos sociais habituais.” A adequação dos estilos conforme as características pessoais dos alunos pode tornar a aprendizagem mais significativa. Ao discorrer sobre os estilos, o professor Tadeu informou que escolhe alguns por achá-los fundamentais na formação do violonista, e outros pela vontade dos alunos de executar ritmos que eles estão acostumados a ouvir. O professor Umberto escreveu: “folk e rock são estilos que me agradam e que tem muita música boa e fácil de tocar. É difícil conviver diariamente ensinando coisas que você não gosta. Sertanejo e gauchesco são estilos que os alunos querem aprender.”

A pesquisa demonstrou que a música popular brasileira é ensinada por 88% dos docentes; a música erudita por 69%, o rock por 69%; o reggae por 42%; a música sacra por 35%, o country por 35%, o blues por 31%; o jazz por 19%; o folk por 12%, o fusion por 4% e outros por 35% (ver Gráfico 15).

Gráfico 15 – Estilos musicais

Fonte: Produção do autor

Os professores dispõem de recursos tecnológicos atualizados que os auxiliam no desempenho das atividades em sala de aula. Tais recursos estão apresentados da seguinte forma: 84% utilizam computadores, softwares e mp3; 76% trabalham com a internet; 68% recorrem aos aparelhos de som tradicionais; 36% apresentam DVDs musicais e 12% abordam outros materiais, como Cds (ver Gráfico 16).

Gráfico 16 – Recursos tecnológicos
(resposta múltipla)

Fonte: Produção do autor

5.4 Literatura do violão - técnica, métodos e repertório

Além da utilização dos recursos tecnológicos, os professores trabalham com materiais didáticos de autores modernos e contemporâneos (ver Tabela 6).

Tabela 6 – Literatura do violão

Autores	Prof.	Autores	Prof.
Andrew York	8%	Jerry Willard	0%
Andres Segovia	38%	John Mills	0%
Aaron Shearer	4%	Jodacil Damaceno	4%
Abel Carlevaro	42%	Konrad Ragossnig	4%
Ben Bolt	0%	Leo Brouwer	31%
Carlos Bonell	0%	Marco Pereira	15%
Charles Duncan	4%	Martha Masters	0%
Christopher Parkening	4%	Michael Langer	0%
Cristina Tourinho	35%	Nathaniel Gunod	0%
Debbie Cracknell	0%	Niilo Sanchez	0%
Eduardo Fernandez	15%	Paul Henry	0%
Elias Barreiro	0%	Pedro Camerom	8%
Frederick Noad	4%	Radamés Gnatalli	19%
Guerra-Peixe	15%	Ricardo Iznaola	0%
Henrique Pinto	69%	Turíbio Santos	31%
Hubert Kappel	4%	Heitor Villa Lobos	54%
Howard Wallach	0%	Scott Tennant	8%
Isaías Sávio	35%	Silvana Mariani	12%
Jaime Zenamon	15%	Stanley Yates	4%
Jason Waldron	0%	Outros	35%

Fonte: Produção do autor

Os 39 autores modernos e contemporâneos citados anteriormente dizem respeito à técnica, métodos e repertório. Nota-se porém, que 14 não são utilizados, 13 deles são estrangeiros e só é possível adquirir suas obras no exterior, e o acesso pode ser restrito aos que dispõem de cartões de crédito, embora existam muitos materiais gratuitos em *sites* na internet.

Ao tratar de obras didáticas, Hainzereder (2004) esclarece que:

(...) os métodos organizados sistematicamente e aplicados com boa didática favorecem a aquisição do tônus muscular, da leitura musical e do desenvolvimento motor, conduzindo o futuro instrumentista a uma aprendizagem

motivadora e sem bloqueios, pois devemos evitar que a aprendizagem seja desestimuladora. Mas é importante também lembrar que a aprendizagem requer estudo metódico e dedicação por parte do aluno (HAINZEREDER, 2004, p. 28).

Embora o método de violão¹³ de Sanchez (2003) não tenha sido citado pelos professores, este livro destaca-se por conter peças de compositores brasileiros eruditos e populares, como: Antônio Rago, Badi Assad, Caetano Veloso, Cláudio Hodnick, Edson Lopes, Luiz Bueno, Mozart Bicalho, Paulinho Nogueira e Toquinho.

5.5 Autores da educação musical

Averigou-se que 50% dos professores recorrem à bibliografia da área de Educação Musical para auxiliar o planejamento e atuação pedagógica; 46% não utilizam tais recursos e 4% não responderam. Foram citados: o artigo de Corrêa (2000), a dissertação de Vieira (2009) e as obras precursoras dos educadores musicais Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Koellreutter e atualmente Swanwick, França e Tourinho.

Para explicar tal resultado, considerou-se que Penna (2007) apontou que em muitas escolas, conservatórios e universidades ainda predomina o modelo tradicional de ensino. Esse modelo enfatiza o domínio da leitura e escrita da notação musical e desenvolve as habilidades técnicas específicas do instrumento com o objetivo de alcançar o virtuosismo. Apesar de, neste caso, tocar o instrumento perfeitamente possa ser o suficiente para ensiná-lo, observou-se que o professor geralmente ensina da mesma maneira como aprendeu, reproduzindo assim um modelo de ensino, um modelo de música (erudita) e um modelo de fazer musical. No entanto, a autora advertiu:

(...) a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender

¹³Fonte: <<http://www.vitale.com.br/sistema/produtos/produto.asp?codigo=33246>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (PENNA, 2007, p. 53).

E acrescentou que o curso de Licenciatura em Música deve ter como propósito formar profissionais docentes comprometidos com a responsabilidade social, cultural e musical, compreendendo os alunos e atuando em diferentes contextos.

Cabe ao professor conhecer melhor o perfil dos alunos, identidades e valores que permeiam suas vidas, com o objetivo de alcançar êxito na sua educação musical e instrumental. Para tais propósitos, que transcendem o ato de apenas ensinar o instrumento, um maior entendimento na área Educação Musical pode ser significativo, pois, ao contrário do modelo de ensino tradicional, “não basta tocar” para ensinar (PENNA, 2007).

5.6 Identidade profissional

Neste trabalho, 77% dos participantes se consideram professor de música, dos quais apenas uma professora relatou atuar também como diretora musical e compositora. Os demais 23% responderam que se identificam como músico professor. O dilema entre ser professor ou músico subsiste desde a escolha pela profissão (MATEIRO, 2007; BOUIJ, 2004; FRÖEHLICH, 2007; LOURO, 2004).

Em estudo com um grupo de estudantes Mateiro (2007) constatou que eles escolheram a licenciatura como um meio para alcançar outros objetivos, dos quais o primeiro se relaciona ao estudo do instrumento. O ser professor estava entre as opções, porém o fato de ser uma profissão relacionada à música foi o argumento mais utilizado. Essas respostas demonstram que a identidade fica entre o ser professor e o ser músico.

Por sua vez, Bouij (2004) descreve que muitos estudantes querem ser músicos, mas buscam os cursos de Licenciatura em Música como segunda melhor opção de formação acadêmica. Após o ingressar no curso, os alunos são apresentados a temas referentes ao ensino, e observou-se que alguns deles consideram os conteúdos muito significativos, mas outros não, e que ainda existem aqueles que simplesmente nem

percebem nada. Para outros existe um desconforto em assimilar a nova situação tendo em vista que agora o foco da aprendizagem não é voltada para si, mas o objetivo é ensinar os outros. O autor observou que, embora haja diferentes objetivos inclusos, os estudantes convivem com um grande leque de possibilidades profissionais em que o músico/professor pode atuar, ainda que a experiência de vida e o exercício da profissão no decorrer do tempo contribuam para o processo da construção das identidades, seja ela social, cultural ou profissional.

Para Froehlich (2007), os músicos sabem quais foram os motivos que os levaram a optar pela música como profissão e por aquele instrumento. Nesse sentido, também se recordam da opinião dos familiares colegas e professores ao tomarem a decisão de estudar música seriamente. No entanto, ao ingressar no ensino superior iniciam um processo para desenvolver a identidade através do trabalho como aspirantes a músicos e professores de educação musical. Para o autor é provável que os estudantes projetem no futuro a imagem de si mesmos como músicos e como professores de música e complementa ser natural que músicos qualificados já tenham uma identidade profissional a partir do momento em que atuam como músicos em estúdios, recitais, concertos etc.

Assim a imagem de um professor de música pode ser bem vista; porém, o mesmo autor salienta que essa pode ser muitas vezes ofuscada pelo simples desejo de ser músico que, por sua vez, normalmente atua como docente em escolas livres de música. No entanto, o profissional que de alguma forma se envolve com uma organização ou sindicato que atua a favor do crescimento e aperfeiçoamento profissional e social da categoria também pode favorecer a construção e consolidação de uma identidade profissional.

Na área da Educação, o pensamento de Nóvoa (1995) coincide com o exposto quando argumenta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar da profissão” (p. 16).

Nesse sentido, Louro (2004) afirma que existem particularidades na construção das identidades profissionais dos professores. Para alguns, o ambiente de trabalho está afastado de outras esferas da vida, e para outros, todos fazem parte de uma mesma unidade. O ser músico é, para alguns, uma

definição de conhecimento, valorização e identificação; para outros, essa identidade é considerada complexa por pertencer ao meio acadêmico e viver em contextos particulares (p. 163). Segundo a autora, tal complexidade gera muitas tensões e conflitos sobre a identidade profissional dos professores universitários de instrumento, foco de sua investigação:

(...) o acadêmico e o artístico parecem entrar em choque em muitos dos relatos, seja porque a tradição musical do conservatório não se encaixa na academia ou porque os professores acreditam ser importante que a arte musical dê a sua contribuição ao conjunto dos conhecimentos humanos, através do permanente exercício de interpretação musical, “permanecer tocando”. A identidade profissional desses professores se constrói nessas tensões. Para alguns entrevistados, seria algo mais simples, “somos definidos pela disciplina que lecionamos”, o instrumento”, e para outros, de forma mais ampla, a “música.” (LOURO, 2004, p. 171).

Nesta pesquisa, os participantes manifestaram claramente sua identidade a partir do momento em que souberam responder sobre a prioridade do seu status profissional, pois 69% se identificam como professor de música; 23% como músico professor e ainda 8% como diretor e compositor.

Dessa forma o conjunto de comportamentos, atitudes, destrezas, conhecimentos e valores que constituem as características de ser professor esclarecem e definem sua profissionalidade (SACRISTAN, 1999).

Conclui-se que o processo na construção de identidades consiste na “maneira como cada um se sente professor” (NOVOA, 1995, p. 16), através de respostas conscientes e bem definidas, assim como a ciência do significado que cada uma delas representa para si e para a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa apresentou um estudo sobre a formação e atuação de 26 professores de violão, incluindo graduados e acadêmicos em formação em Música (Licenciatura e Bacharelado) no Estado de Santa Catarina.

O objetivo consistiu em conhecer como foi a formação acadêmica e entender qual relação entre a formação e atuação desses profissionais. Logo, a questão de pesquisa que dirigiu o presente estudo foi: Como foi a formação acadêmica dos professores de violão e qual a relação entre a sua formação e a atuação profissional?

Respondendo a questão desta investigação, os resultados revelaram que a formação do professor de violão se dá no exercício da profissão em diversas situações de ensino, do estágio docente à pós-graduação; pode-se considerar ainda que o período de estudos de iniciação ao violão ou pré-universitário foi extremamente significativo para motivar o ingresso no nível superior, tendo em vista os conteúdos e as obras estudadas.

Conclui-se que os professores estão satisfeitos com os conhecimentos musicais, pedagógicos e habilidades técnicas adquiridas nos respectivos cursos. A maioria, 92%, afirmam que a formação obtida nas disciplinas dos cursos da graduação foi essencialmente proveitosa para o exercício da profissão e reconhecem o valor da educação continuada.

Além disso, constatou-se que existe uma relação próxima da formação superior em Música com as necessidades teóricas e práticas do professor de violão em virtude da ampla variedade de conhecimentos que fundamentam a profissão e a atuação do professor em diferentes níveis e contextos.

Percebeu-se ainda neste resultado que mais de 2/3 dos respondentes são do sexo masculino, como apontam as pesquisas citadas anteriormente. Notou-se ainda que 50% dos professores com a idade entre 25 e 34 anos se formaram mais recentemente e atuam profissionalmente em escolas livres de música de administração pública ou privada, donde se presume que exerçam a profissão docente com poucos anos de experiência.

Outro ponto levantado foi a idade inicial dos estudos de violão, em que 42% aprenderam a tocar o instrumento entre 10 e 14 anos. Nesse sentido, cabe lembrar a importância que o ensino de música pode exercer no ensino fundamental e médio, contemplando a iniciação musical de crianças e adolescentes, pois observamos que os contextos social, educacional e musical exercem influência direta na formação nessa fase da vida.

Para 54% dos respondentes, o tempo aproximado dedicado ao estudo de violão antes de ingressar no nível superior foi entre 1 e 5 anos, e o maior interesse pelo estudo do instrumento se deu por meio de aulas particulares e escolas de música ou conservatórios públicos. Esse fato sugere o valor que se deve atribuir aos professores particulares e às instituições públicas que oferecem esse ensino; e ainda 50% consideram que as obras de autores tradicionais, como Sor, Carcassi, Carulli, Giuliani, Aguado e Coste permanecem como fundamento da formação no violão.

Embora existam seis universidades que oferecem os cursos de música no Estado de Santa Catarina, localizadas nos municípios de Blumenau, Capinzal, Florianópolis, Itajaí, Lages e Porto União, somente 33% dos professores de violão se formaram em instituições catarinenses.

Na visão de 77% dos professores de violão, o estágio docente realizado durante o período de formação acadêmica foi muito importante para o aprendizado da profissão. Concordam com o pensamento de Nóvoa (2009) de que o estágio deve voltar seu foco para a prática docente, tendo como referência situações reais de ensino em que seja possível o exercício do professor para atuar em casos concretos.

Conforme o grau de interesse e importância de algumas perspectivas em relação à formação acadêmica, tais como: musical, social, psicológica e educacional, 69% dos professores pretenderam alcançar as habilidades e competências pedagógicas necessárias para o exercício da profissão docente.

Pensando na necessidade de novos conhecimentos e no aperfeiçoamento das habilidades relacionadas ao ensino, 42% dos professores procuraram um curso de especialização e 24% o curso de mestrado, ou seja, 66% optaram pela pós-graduação, situação que pode colaborar também para fortalecer a identidade profissional do professor.

Constatou-se que as escolas livres de música e conservatórios públicos e privados foram elencados como espaços de atuação profissional de 72% dos professores. Esses espaços cumprem uma função social na educação musical de muitos estudantes, além de proporcionar aos professores de violão a oportunidade para o exercício da profissão docente.

Observou-se ainda que 92% dos professores lecionam para crianças e adolescentes, e 85% para jovens e adultos. Outro dado a considerar é o nível dos alunos, pois 96% lecionam para alunos iniciantes, 85% para intermediários, 23% para alunos avançados e 8% lecionam para alunos de nível superior.

Poucos professores não planejam as aulas, apenas 4%. Algumas hipóteses foram levantadas a respeito de tal situação, como, por exemplo: a possibilidade de o professor diagnosticar diariamente o aluno; a aplicação de um método progressivo; entender que o ensino de instrumento está baseado na imitação e assim não pressupõe um planejamento; confiar na sua capacidade de improvisação didática; entender que não precisa planejar as aulas com alunos individuais, pois as decisões serão tomadas em sala de aula; o excesso de trabalho ou até mesmo simplesmente não sentir a necessidade de planejar.

Entre os estilos musicais de maior evidência no ensino de violão relatados pelos professores destacam-se: a música popular brasileira por 88%; a música erudita e o rock por 69%; o reggae por 42%; a música sacra, o country e outros por 35%. Concluiu-se que a adequação dos estilos musicais de acordo com as características pessoais e o perfil dos alunos pode contribuir para a eficiência do ensino, tornando a aprendizagem mais significativa.

Para esse fim, 84% dos professores trabalham com computadores, softwares e mp3; 76% buscam conteúdos através da internet; 68% utilizam aparelhos de som tradicionais; 36% apresentam DVDs musicais em suas aulas e 12% abordam outros materiais para apreciação, como Cds. Esses recursos tecnológicos os auxiliam no desempenho das atividades em sala de aula, deixando-as mais atrativas e motivadoras. Os professores também trabalham com materiais didáticos, métodos, técnica e repertório de autores/compositores modernos

e contemporâneos. Os mais indicados foram: Henrique Pinto 69%, Villa-Lobos 54% e Abel Carlevaro, com 42%.

No entanto, cabe ressaltar que outros de qualidade reconhecida foram apontados em menor proporção; os mais significativos para o ensino de violão foram: Aaron Shearer, Jodacil Damaceno, Christopher Parkening e Frederick Noad. Desses autores, o método de Damaceno (2002), Caderno Pedagógico – Uma sugestão para iniciação ao violão merece especial atenção pelo conteúdo e versatilidade, pois abrange exercícios em cordas soltas, exercícios técnicos, cifras, acordes básicos, leitura musical, duetos e o repertório com ênfase na música brasileira.

Outro aspecto a considerar é que 50% dos professores recorrem à bibliografia da área de Educação Musical, dado que confirma o despertar para a necessidade do estudo e reflexão da literatura específica para auxiliar o planejamento e a atuação no ensino de violão.

Foi também observado neste estudo que os respondentes possuem o entendimento e a consciência da construção de uma identidade profissional clara e definida de acordo com a realidade em que eles convivem e se percebem como professor, assim como o conhecimento do significado que representam para si e para a sociedade, pois 77% dos professores se consideram professor de música e 23% se identificaram como músico professor.

Considerando que os dados deste estudo foram decorrentes da aplicação de um questionário, vislumbro como continuação outros estudos que priorizem a pesquisa *in loco*, tendo como foco os professores e alunos em situação de ensino e aprendizagem do violão em diferentes níveis e contextos, da iniciação à pós-graduação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celicina Borges. **Metodologia científica: ao alcance de todos**. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Tese de Doutorado. PPGMUS/UFRGS, 2007.

BALLANTYNE, Julie. **Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early career music teacher**. Australia: PhD thesis, Queensland University of Technology, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRAGA, Paulo David Amorim. **Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância**. Salvador: Tese de Doutorado. PPGMUS/UFBA, 2009.

BOUIJ, Christer. Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. **Third Symposium on a Sociology of Music Education**. North Texas, April 10-12, ACT, 2003.

CARROLO, Carlos. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 21-25.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRGS, 2003.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFGRS, 2000.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DASSOLER, Olmira Bernardete. LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **AnpedSul**, Caxias do Sul, 2012.

DAMACENO, Jodacil.; CAMPOS, André. **Caderno Pedagógico: Uma sugestão para iniciação ao violão**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

DUDEQUE, Norton. **História do Violão**. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. **A motivação dos bacharelados em Violão: uma perspectiva de teoria da Autodeterminação**. Curitiba: Dissertação de Mestrado. PPGMúsica/UFPR, 2010.

FIREMAN, Milson Casado. **O Repertório na Aula de Violão**. Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2006.

FIREMAN, Milson Casado. **Leitura musical à primeira vista ao violão: A influência da organização do estudo**. Salvador: Tese de Doutorado. PPGMUS/UFBA, 2010.

FROEHLICH, Hildegard. **Sociology for Music Teachers: perspectives for practice**. Upper Saddle River. Pearson Education, 2007.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música. Dissertação de Mestrado**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UEDESC, 2009.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da educação Musical. Tradução: Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 4, p. 25-35, set.1997.

HAINSENREDER, Afrânio Krás Borges. **Subsídios para a sistematização de um método de ensino de música objetivando a otimização da aprendizagem instrumental.** Florianópolis: Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: Novas Competências Requeridas. **Música Hodie**, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

HARDER, Rejane. **A abordagem Pontes no ensino de instrumento: Três estudos de caso.** Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2008.

JALES, Paulo Rogério de Oliveira. **O Violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno: o processo de ensino e aprendizagem.** Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2002.

KOTHE, Fausto. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras.** Curitiba: Dissertação de Mestrado. PPG-Música/UFPR, 2012.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais do professor de instrumento.** Porto Alegre: Tese de Doutorado. PPGMUS/UFRGS, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** 5ª. ed. Teoria e prática. Goiânia: Aternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos em licenciatura em música. Porto Alegre, **Revista da ABEM**, n. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores com especialidad em educación musical: un análisis sobre la formación docente em países suramericanos. **Revista Profesorado**, p. 29-40, 2010.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. **International Journal of Music Education**, 29(1), p. 45-71, 2011a.

MATEIRO, Teresa. Preparing Music Teachers in Brazil. In: J. L. Aróstegui (Ed.). **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Rotterdam, Sense Publishers, p. 147-174, 2011b.

MATEIRO, Teresa. **Volver a la escuela, Las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado de música**. Madrid: Editorial Academica Espanola, 2013.

MOREIRA, Herivelto.; CALLEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Dp&A editora, 2006.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão)**. Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2008.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa in: A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. 2^aed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

NOAD, Frederick. **Guitarra Solista Libro Um**. New York. Amsco Publications, 1993.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vida de Professores**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Don Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Madrid, **Revista Educación**, n. 350, set.-dez de 2009.

O'NEILL, Susan. Gender and music. In: HARGREAVES, David.; NORTH, Adrian. (ed.). **The social psychology of music**. New York: Oxford University Press, p. 46-63, 1997.

Oxford. **Dicionário Oxford Escolar**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

PARKENING, Cristhopher. **The Cristhopher Parkening Guitar Method Vol. 1**. Milwaukee. Hal Leonard, 2009.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical, Porto Alegre: **Revista da ABEM**, n. 16, p. 49-56, 2007.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A Escola Violonística de Abel Carlevaro**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. PPG em Artes/IA-UNESP, 2003.

POPKEWITZ, Thomas. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª. ed. Lisboa: Don Quixote, 1997. p. 35-50.

QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares de. **Ensino de violão na escola Pracatum: as influências no processo de aprendizagem musical**. Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2007.

QUEIROZ, Luiz Ricardo da Silva. **O ensino de violão clássico sob uma perspectiva da educação musical Contemporânea: Uma experiência pedagógica no Conservatório Estadual de**

Música Lorenzo Fernandez. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. CBM, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor.** 2ª. Porto: Ed. Porto: 1999. p. 63-89.

SANCHES, Nilo Sérgio. **Método de Violão.** Irmãos Vitale: São Paulo, 2003.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. MAÇANEIRO, Nilzete Teixeira. Significados e sentidos atribuídos por um grupo de professoras sobre a profissionalização docente. Itajaí, **AnpedSul**, 2008.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGMUS/UDESC, 2011.

SOARES, José.; FINCK, Regina. Educação Musical e Gênero: Formação do Professor/Professora de Música na Região Sudeste. In: **IV Semana de Educação Musical e VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM**, 2012, São Paulo: Educação Musical e contemporaneidade: invenção, tecnologia e pesquisa, 2012. p. 531-538.

SOUZA, Jusamara. **Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura.** I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, Salvador, 1997. p.13-20.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, v. 10, João Pessoa, p. 7-10, 2004.

SOUZA, Jusamara. ; MATEIRO, Teresa. **As interpretações da legislação: o estágio curricular.** In: Teresa Mateiro e Jusamara Souza. (Org.). Práticas de ensinar música. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 28-51.

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

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 1995.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de Violão e uma teoria de desenvolvimento musical.** Salvador: Tese de Doutorado. PPGMUS/UFBA, 2001.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. A Formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, ABEM, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. Oficina de violão da escola de música da UFBA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro: **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, ABEM, 2004.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico Bacharelado em Música.** Florianópolis: UDESC, 2007.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Música.** Florianópolis: UDESC, 2007.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Projeto Político Pedagógico Música Bacharelado.** Itajaí: 2010.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Projeto Político Pedagógico Música Licenciatura.** Itajaí: 2010.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das**

práticas pedagógicas de dois professores. Florianópolis: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UDESC, 2012.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância.** Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, 2010.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música.** Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRGS, 2009.

ZORZAL, Ricieri Carlini. **Explorando master-classes de violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino.** Salvador: Tese de Doutorado. PPGMUS/UFBA, 2010.

<http://br.abrsm.org/en/our-exams>. Acesso em: 5 ago. 2013.

<http://www.anzca.com.au/INSTRUMENTSSUBJECTS/Guitar/Guitar-%28Modern-and-Classical%29.asp>. Acesso em: 5 ago. 2013.

<http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 01 de set. 2013.

<http://www.egta.co.uk/content/workingpartyreport>. Acesso em: 5 ago. 2013.

<https://examinations.rcmusic.ca/academic-resources/general-information>. Acesso em: 5 ago. 2013.

http://www.furb.br/web/upl/graduacao/ementa/201210111504420.ementas_mus_2011_1.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2013.

<http://maps.google.com.br>. Acesso em: 30 de dez. 2013.

<http://www2.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2013.

http://www.rgt.org/downloads/exams/music_grades_syllabus.pdf. Acesso em: 5 ago. 2013.

http://www.sctur.com.br/images/mapa_sc_2008g.jpg. Acesso em: 03 de nov. 2013.

<http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=1701>. Acesso em: 5 ago. 2013.

<http://www.unc.br/cursos/ementas/ementa-licenciatura-musica-2012.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013

http://www.uniplac.net/siag/plano_ensino_acoes.php. Acesso em: 03 de nov. 2013.

<http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/humanities/mus/docs/Syllabus%202012%20Guitar%2022%20May%202013.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.

<http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/m%C3%BAsica/capinzal/matriz>. Acesso em: 3 nov. 2013.

<http://www.vitale.com.br/sistema/produtos/produto.asp?codigo=33246>. Acesso em: 02 ago. 2013.

http://www.vmeb.org/e_main_musicexam.htm. Acesso em: 5 ago. 2013.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO
CENTRO DE ARTES – CEART**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE VIOLÃO
NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Agradeço a sua colaboração neste questionário que tem como objetivo pesquisar a formação dos professores de violão no Estado de Santa Catarina. A informação obtida neste questionário será analisada e fará parte da minha dissertação de mestrado. Ressalto que sua identidade será preservada para efeitos de publicação.

Estão dispostas abaixo 34 (trinta e quatro) questões; assinale ou preencha nos espaços com as informações solicitadas.

PERFIL DO PROFESSOR

1. Sexo:

- Masculino
- Feminino

2. Qual é a sua idade?

- Entre 20 e 24
- Entre 25 e 29
- Entre 30 e 34
- Entre 35 e 39
- Entre 40 e 44
- Acima de 45

3. Com que idade você iniciou os estudos de violão?

- Antes dos 10 anos
- Entre 10 e 14 anos
- Entre 15 e 19 anos
- Entre 20 e 24 anos
- Depois de 25 anos

4. A sua formação violonística anterior ao curso de graduação se deu através de:

(Cabe resposta múltipla)

- Aulas com professor particular
- Aulas em escola de música ou conservatório público (s)
- Aulas em escola de música ou conservatório privado (s)
- Com um familiar
- Com um amigo
- Outro. Qual? _____

5. Por quanto tempo você estudou com professor(es) e/ou escola(s) antes de ingressar no curso de graduação?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 3 a 5 anos
- De 5 a 7 anos
- De 7 a 9 anos
- Mais de 10 anos

6. Entre as obras da literatura tradicional do violão, quais foram os autores com que você teve contato durante a sua formação violonística anterior ao curso de graduação?

(Cabe resposta múltipla)

<input type="checkbox"/> Dionísio Aguado	<input type="checkbox"/> Mario Rodriguez Arenas
<input type="checkbox"/> Emilio Pujol	<input type="checkbox"/> Mauro Giuliani
<input type="checkbox"/> Ferdinando Carulli	<input type="checkbox"/> Matteo Carcassi
<input type="checkbox"/> Fernando Sor	<input type="checkbox"/> Napoleão Coste
<input type="checkbox"/> Francisco Tárrega	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?
<input type="checkbox"/> Júlio Sagreras	

Se você assinalou Outros, complemente sua resposta:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Em qual a faculdade, escola superior ou universidade você estudou ou estuda?

<input type="checkbox"/> FURB <input type="checkbox"/> UDESC <input type="checkbox"/> UERGS <input type="checkbox"/> UFRGS <input type="checkbox"/> UNIPLAC	<input type="checkbox"/> UNIVALI <input type="checkbox"/> EMBAP <input type="checkbox"/> UFPR <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
---	---

8. Qual o curso de graduação que você cursou ou está cursando?

- Música – Licenciatura
- Música – Bacharelado em Instrumento – Violão
- Licenciatura em Instrumento – Violão
- Licenciatura em Educação Artística – Hab. Música
- Licenciatura em Artes – Música
- Pedagogia
- Outro. Qual? _____

9. Se você tem pós-graduação ou está cursando, assinale a(s) alternativa(s) abaixo citando o curso e a instituição:
(Cabe resposta múltipla)

Pós-Graduação	Curso	Instituição
<input type="checkbox"/> Especialização		
<input type="checkbox"/> Mestrado		
<input type="checkbox"/> Doutorado		
<input type="checkbox"/> Pós-Doutorado		
<input type="checkbox"/> Em andamento		

10. De acordo com a sua experiência docente, como você classificaria o seu nível de **conhecimento** adquirido no curso de graduação em música?

Áreas	Excelente	Muito Bom	Satisfatório	Não Satisfatório	Não se Aplica
Análise Musical					
Composição					
Harmonia e Contraponto					
História da Música					
Leitura à primeira vista					
Música de Câmara					
Percepção Musical					
Prática Instrumental					
Repertório Multicultural					
Teoria Musical					
Didática Geral					
Políticas Educacionais					
Psicologia da Educação					
Sociologia da Educação					
Didática do Instrumento					
Didática da Música					
Estágio Docente					
Metodologia da Educação Musical					

11. Você entende que a formação recebida na universidade foi relevante para as suas necessidades como professor de violão?

- Sim, absolutamente
- Sim, em sua maioria
- Não realmente
- Definitivamente não

12. Qual o seu nível de satisfação no que se refere à sua formação universitária?

- Muito satisfeito
- Um pouco satisfeito
- Um pouco insatisfeito
- Muito insatisfeito

13. Qual é a **principal** razão para a sua satisfação/insatisfação?

14. Pense sobre o seu curso e responda:

14.1 Liste três coisas que você acha terem sido as **mais** úteis para a sua prática docente:

14.2 De que maneira elas têm sido úteis?

14.3 Liste três coisas que você acha terem sido as **menos** úteis para a sua prática docente.

14.4 De que maneira elas não têm sido úteis?

15. Durante o seu curso de graduação você realizou algum tipo de estágio?

- Sim
- Não

16. Se sim, como você classificaria as experiências realizadas durante o estágio?

- Excelente
- Mais do que adequado
- Adequado
- Não tão adequado
- Insuficiente

17. Houve alguma circunstância no estágio que você acredita ter contribuído para a sua eficácia como professor de violão?

- Sim
- Não

Qual? _____

18. Caso você não tenha tido formação pedagógica durante a graduação, responda a seguinte pergunta: Você buscou algum tipo de formação pedagógica complementar ?

- Sim
- Não

Qual? _____

19. Que **conhecimentos** os cursos de graduação poderiam oferecer para proporcionar melhor preparo à profissão de professor de violão?

20. Que **habilidades** os professores de violão deveriam adquirir durante o curso de graduação?

21. Em relação ao seu curso de graduação, indique qual é o grau de importância de cada uma das **perspectivas** na formação do professor citadas a seguir, avaliando de 1 a 4, onde o 1 (um) é o mais importante, e o 4 (quatro) é o menos importante:

Cultivar nos futuros professores níveis elevados de habilidades musicais e conhecimentos de música	
Ensinar os futuros professores como utilizar a educação para alcançar uma sociedade mais justa	
Ensinar os futuros professores sobre o conhecimento das necessidades de desenvolvimento dos alunos	
Proporcionar aos futuros professores as habilidades e competências necessárias para o ensino em sala de aula	

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

22. Em qual município você leciona?

<input type="checkbox"/> Araranguá	<input type="checkbox"/> Fraiburgo	<input type="checkbox"/> Palhoça
<input type="checkbox"/> Bal. Camboriú	<input type="checkbox"/> Gaspar	<input type="checkbox"/> Porto União
<input type="checkbox"/> Biguaçu	<input type="checkbox"/> Itajaí	<input type="checkbox"/> Rio do Sul
<input type="checkbox"/> Blumenau	<input type="checkbox"/> Içara	<input type="checkbox"/> Rio Negrinho
<input type="checkbox"/> Brusque	<input type="checkbox"/> Indaial	<input type="checkbox"/> São Bento do Sul
<input type="checkbox"/> Caçador	<input type="checkbox"/> Jaraguá do Sul	<input type="checkbox"/> São José
<input type="checkbox"/> Canoinhas	<input type="checkbox"/> Joinville	<input type="checkbox"/> São Miguel do Oeste
<input type="checkbox"/> Concórdia	<input type="checkbox"/> Laguna	<input type="checkbox"/> Tubarão
<input type="checkbox"/> Criciúma	<input type="checkbox"/> Lages	<input type="checkbox"/> Videira
<input type="checkbox"/> Chapecó	<input type="checkbox"/> Mafra	<input type="checkbox"/> Xanxerê
<input type="checkbox"/> Florianópolis	<input type="checkbox"/> Navegantes	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

23. Onde você atua como professor de violão?

(cabe resposta múltipla)

- Escola de música e/ou conservatório público
- Escola de música e/ou conservatório privado
- Escolas da rede pública e/ ou privada de ensino
- Projetos comunitários e/ ou ONGs
- Residência pessoal e/ ou de alunos
- Igreja
- Outro. Qual? _____

24. Quantas horas semanais você dedica ao ensino do violão?

- Menos de 10 horas
- De 10h a 20 horas
- De 20h a 30 horas
- De 30h a 40 horas
- Mais de 40 horas

25. Você planeja as suas aulas:

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Nunca

26. As suas aulas são ministradas de forma:

- Coletiva
- Individual
- Coletiva e individual
- Outra. Qual? _____

27. Em sua maioria, a duração de sua aula costuma ser de:

- 30min
- 45min
- 60min
- Outra. Qual? _____

28. Para quem você leciona violão?

(cabe resposta múltipla)

- Crianças
- Adolescentes
- Jovens
- Adultos
- Idosos

29. Qual é o nível musical de seus alunos?

(cabe resposta múltipla)

- Iniciante
- Intermediário
- Avançado
- Superior

30. Quais estilos musicais você trabalha em suas aulas?
(cabe resposta múltipla)

<input type="checkbox"/> Blues <input type="checkbox"/> Country <input type="checkbox"/> Folk <input type="checkbox"/> Fusion	<input type="checkbox"/> Jazz <input type="checkbox"/> Música Brasileira <input type="checkbox"/> Música Cristã <input type="checkbox"/> Música Erudita	<input type="checkbox"/> Pop Internacional <input type="checkbox"/> Reggae <input type="checkbox"/> Rock <input type="checkbox"/> Outros. Quais? Porque?
--	--	---

Se você assinalou em Outros, complemente sua resposta:

31. Quais recursos tecnológicos você utiliza em sala de aula?
(Cabe resposta múltipla)

- Computador, softwares, mp3 etc...
- Internet
- Aparelho de som
- DVD
- Outros. Quais? _____

32. Entre as obras da literatura contemporânea do violão incluindo técnica, métodos e repertório, quais autores de referência você utiliza?
(Cabe resposta múltipla)

<input type="checkbox"/> Andrew York <input type="checkbox"/> Andres Segovia <input type="checkbox"/> Aaron Shearer <input type="checkbox"/> Abel Carlevaro <input type="checkbox"/> Ben Bolt <input type="checkbox"/> Carlos Bonell <input type="checkbox"/> Charles Duncan <input type="checkbox"/> C. Parkening <input type="checkbox"/> Cristina Tourinho <input type="checkbox"/> Debbie Cracknell <input type="checkbox"/> Eduardo Fernandez <input type="checkbox"/> Elias Barreiro	<input type="checkbox"/> Frederick Noad <input type="checkbox"/> Guerra-Peixe <input type="checkbox"/> Henrique Pinto <input type="checkbox"/> Hubert Kappel <input type="checkbox"/> Howard Wallach <input type="checkbox"/> Isaías Sávio <input type="checkbox"/> Jaime Zenamon <input type="checkbox"/> Jason Waldron <input type="checkbox"/> Jerry Willard <input type="checkbox"/> John Mills <input type="checkbox"/> Jodacil Damaceno <input type="checkbox"/> Konrad Ragossnig <input type="checkbox"/> Leo Brouwer	<input type="checkbox"/> Marco Pereira <input type="checkbox"/> Martha Masters <input type="checkbox"/> Michael Langer <input type="checkbox"/> Nathaniel Gunod <input type="checkbox"/> Nilo Sanchez <input type="checkbox"/> Paul Henry <input type="checkbox"/> Pedro Camerom <input type="checkbox"/> Radamés Gnatalli <input type="checkbox"/> Ricardo Iznaola <input type="checkbox"/> Turíbio Santos <input type="checkbox"/> Heitor Villa-Lobos <input type="checkbox"/> Scott Tennant <input type="checkbox"/> Silvana Mariani <input type="checkbox"/> Stanley Yates <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
---	--	--

Se você assinalou Outros, complemente sua resposta:

33. Você utiliza autores de referência da educação musical para preparar suas aulas?

Sim

Não

Quais? _____

34. De acordo com seu status profissional em **prioridade** você se considera:

Professor de música

Músico professor

Outro. Qual? _____

A informação que você acabou de fornecer é muito importante! Gostaria de ter sua permissão para entrar em contato caso haja necessidade de esclarecimento sobre alguma pergunta. Será um procedimento totalmente confidencial. Você estaria disposto a ser contatado?

Sim

Não

Nome:

Número de telefone:

Muito obrigado !!!

Marcos Figueredo

violaosolo@hotmail.com

ANEXOS

Anexo 1 – Ementa e bibliografia da disciplina Grupos Musicais - Violão I

(Curso de Música/Licenciatura – UDESC)

Disciplina:	Grupos Musicais - Violão I
Fase:	1ª
Créditos:	02
Carga horária:	36
Ementa:	Postura; afinação; mecanismos elementares de mão direita e mão esquerda; reconhecimento do braço do violão nas primeiras posições; noções de cifragem; padrões rítmicos de mão direita aplicados a progressões harmônicas elementares; prática de acompanhamento; prática de conjunto de violões.
Bibliografia:	<p>BOSMAN, Lance. Harmony for Guitar (revised edition). Londres: Musical New Services, 1991.</p> <p>CARLEVARO, Abel. Escuela de la Guitarra, Teoria Instrumental; libros I, II, III, IV e V. Buenos Aires: Barry. 1979.</p> <p>CHEDIAK, Almir. Dicionário de Acordes cifrados - Harmonia aplicada à música popular (2ª edição). São Paulo - Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1984.</p> <p>PARKENING, Christopher. Classical Guitar Method, vol. I (revised edition). Milwaukee, WI: Hall Leonard, 1999.</p> <p>PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão. São Paulo: Ricordi, 1978.</p> <p>_____. Técnica da Mão Direita – Arpejos. São Paulo: Ricordi, 1985</p> <p>_____. Curso Progressivo de Violão. São Paulo: Ricordi, 1982 .</p> <p>SÁ, Renato de. 211 levadas rítmicas: para violão e outros instrumentos de acompanhamento. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.</p>

Fonte: (UDESCS, 2007. p. 25)

Anexo 2 – Ementa e bibliografia da disciplina Violão (Curso de Música/Licenciatura – UNIVALI)

VIOLÃO - 6287

C.H. Teórica: 18 C.H. Prática: 18 C.H. Total: 36 Créditos: 2

Ementa:

Técnica elementar de afinação, postura e exploração do instrumento. Harmonização, cifragem e prática de acompanhamento. Repertório e formação de conjunto de violões. O violão como recurso pedagógico.

Referências:

Básica

FARIA, Nelson; CHEDIK, Almir. **Acordes**, Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1999. (3 Exemplares)

GUEST, Ian; CHEDIK, Almir. **Arranjo -6**. Rio de Janeiro, RJ: Lumiar Ed., c1996. (9 Exemplares)

PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão: (princípios básicos e elementares para principiantes)**. [São Paulo, SP]: Ricordi, [200-?]. (1 Exemplar)

Complementar

BERKLEE SCHOOL OF MUSIC. **Modern Harmony**, Improvisation and Dance Band Arranging, Berklee Press Publications, s/d. (0 Exemplares)

CARRILHO, Maurício. **Escola portátil de música**. Rio de Janeiro: Acari Records, [2000?]. Obs.: CD-Musical. (2 Exemplares)

FARIA, Nelson. **The brazilian guitar book**. [CA, Petaluma]: Sher Music, 2005. 139 p. (2 Exemplares)

FARIAS, Hector; MARTINEZ ZARATE, Jorge. **Guitarra y educacion musical contemporanea: sistema audiovisual**. Buenos Aires: Barry, 1975. (0 Exemplares)

Fonte: (UNIVALI, 2010. p. 80)

**Anexo 3 – Ementa da disciplina Instrumento - Piano I ou
Violão I**
(Curso de Música/Licenciatura – UNOESC)

30 hora(s)

Número de créditos: 2

Ementário: Princípios básicos do instrumento para sua utilização como ferramenta auxiliar à formação musical do licenciando em música: conhecimento dos mecanismos e recursos do piano, iniciação à leitura no instrumento, noções de técnica e postura. Repertório erudito e popular de nível técnico iniciante. (solo e em grupo). Postura; afinação; mecanismos elementares de mão direita e mão esquerda; reconhecimento do braço do violão nas primeiras posições; noções de cifragem; padrões rítmicos de mão direita aplicados a progressões harmônicas elementares; prática de acompanhamento; prática de conjunto de violões.

Fonte: <<http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/m%C3%BAsica/capinzal/matriz>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

Anexo 4 – Ementa e bibliografia da disciplina Violão
(Curso de Licenciatura em Música – UnC)

Fase: III	Disciplina: Instrumento III – Violão	Código INT03	Crédito: 02 CH: 30h
<p>Ementa: Estudo técnico visando ao desenvolvimento progressivo dos mecanismos interpretativos com instrução individual e coletiva em violão.</p>			
<p>Bibliografia Básica: BERNARDINI, Attilio. Lições preparatórias: A nova técnica do violão. Escola de Tárrega. PINTO, Henrique. Iniciação ao violão: Princípios básicos e elementares para iniciantes. São Paulo: Ricordi, 1978.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p>			

Fonte: <<http://www.unc.br/cursos/ementas/ementa-licenciatura-musica-2012.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

Anexo 5 – Ementa e bibliografia da disciplina Violão (Curso de Arte-Educação/Música - Licenciatura – UNIPLAC)

Curso: Música - Convênio FUMDES

Disciplina: Violão

Docente:

Carga Horária: 36

Créditos: 2

Semestre do Curso: 4

Ano/Semestre: 2013/2

Ementa:

Aprimoramento das técnicas do instrumento. Harmonização ao violão. Preparação de repertório solo e em conjunto. Uso do violão como recurso de apoio na sala de aula.

Objetivo Geral:

Aprimoramento dos principais aspectos técnicos e musicais do violão para proporcionar o domínio do seu manuseio como ferramenta de estudo e ou didática.

Objetivos Específicos:

- 1 - Aprimorar a postura básica e o mecanismo para manuseio do instrumento;
- 2 - proporcionar subsídios para uso do violão como instrumento no acompanhamento de canções;
- 3 - Aprimorar a execução de melodias simples em diferentes posições.

Conteúdo Programático:

Unidade	Conteúdo	Carga Horária	Estratégias*
1	Revisão sobre postura; articulações e movimentos relacionados ao violão.	12	Exercícios, demonstrações atendimentos individuais e coletivos.
2	Formações de acordes com tensões e dissonâncias.	12	Apresentação de posições especiais em músicas populares. Exercícios individuais e coletivos.
3	Leitura musical no instrumento em diversas posições, de acordo com o interesse dos alunos.	12	Uso do recurso da partitura em músicas conhecidas e desconhecidas dos alunos para domínio do braço do instrumento. Exercícios individuais e coletivos.
Carga Horária Total		36	

*** Descrição das Estratégias:**

- As três unidades de conteúdos programáticos listadas acima serão conduzidas de forma articulada e inter-relacionadas entre si ao longo da disciplina.
- As atividades práticas envolvendo leitura, exercitação técnica e preparação de repertório serão desenvolvidas por meio de tarefas individuais e em grupo.
- A disciplina prevê a execução de repertório individual e coletivo, havendo apresentações desse conteúdo em sala de aula ao longo da disciplina como parte das atividades práticas previstas, inclusive como forma de avaliação.

Fonte: <http://www.uniplac.net/siag/plano_ensino_acoes.php>. Acesso em: 03 de nov. 2013.

Sistemática de Avaliação:	
Conteúdo	- Resposta ao repertório proposto ao longo da disciplina em audição individual; - Observação do processo de aprendizagem de cada acadêmico no decorrer dos trabalhos;
Atitudes	- Interesse e cooperação; - Participação nas atividades propostas; - Assiduidade e frequência.
Habilidades	- Desempenho nos exercícios e atividades práticas propostas em sala; - Observação do desenvolvimento individual.
Outras (não obrigatório)	
Formas de Avaliação	- Audição do repertório estudado; - Atividades práticas em sala de aula; - Observação contínua do processo de aprendizagem; - Realização de trabalho teórico complementar.
Datas Previstas (não obrigatório)	

Bibliografia Básica: (obrigatória de duas a cinco obras)

1 Iniciação ao violão : (princípios básicos e elementares para principiantes) / 1978 - (Livros) - Acervo 52602
PINTO, Henrique. Iniciação ao violão: (princípios básicos e elementares para principiantes). São Paulo: Ricordi, 1978. 63 p. ISBN 9788599477441
Número de Chamada: 787.3 P659l

2 Livro do músico : harmonia e improvisação para piano, teclados e outros instrumentos, O - 5.ed. / 1989 - (Livros) - Acervo 48355
ADOLFO, Antônio. O livro do músico: harmonia e improvisação para piano, teclados e outros instrumentos. 5.ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1989. 180 p. ISBN 8585426748
Número de Chamada: 781.3 A239l

Bibliografia Complementar: (não obrigatória)

- 1 CARLEVARO, Abel. Serie didactica para guitarra. Cuadernos 1, 2, 3 e 4. Buenos Aires: Barry, 1966.
- 2 CASTAÑERA, Eduardo. Método de violão: violão prático. Porto Alegre: Hmp editora, 2011.
- 3 PINTO, Henrique. Violão um olhar pedagógico. São Paulo: Ricordi Brasileira s/a, 2005.
- 4 PEREIRA, Marco. Cadernos de Harmonia para violão. Vol. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011.
- 5 PEREIRA, Marco. Rítmos brasileiros para violão. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2007.

Fonte: <http://www.uniplac.net/siag/plano_ensino_acoes.php>. Acesso em: 03 de nov. 2013.

Anexo 6 – Ementa da disciplina Instrumento III
Violão e Flauta
(Curso de Música/Licenciatura – FURB)

3 ART.0179.03-5 Instrumento III

Ementa: A) Arpejos com notas repetidas. Ligados ascendentes e ligados descendentes. Interpretação musical. Prática de escalas. Prática de peças musicais para violão solo, duetos e quartetos. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

B) Estudo ordenado e progressivo em flauta doce soprano, flauta doce contralto e flauta doce tenor abordando a ampliação das técnicas de cada um dos instrumentos: respiração, sonoridade, articulação, fraseado e afinação. Prática de leitura a três vozes. Prática de conjunto com instrumentos do instrumental Orff. Ampliação dos recursos técnico-interpretativos aplicados à interpretação de obras musicais do repertório da flauta doce. A flauta doce no contexto da musicalização. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

Objetivo: Oportunizar o desenvolvimento das habilidades técnicas específicas do instrumento (flauta e violão). Conhecer as possibilidades de utilização do instrumento na Educação Musical. Contextualizar o instrumento na história da música.

Fonte: <http://www.furb.br/web/upl/graduacao/ementa/201210111504420_ementas_mus_2011_1.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2013.

Anexo 7 – Ementa e bibliografia da disciplina - Violão I (Curso de Música/Bacharelado – UDESC)

Disciplina:	Violão I
Fase:	1ª
Créditos:	04
Carga horária:	72
Ementa:	Estudos de técnica, mecanismo, sonoridade e recursos expressivos do instrumento visando a execução de repertório progressivo em nível médio de complexidade e dificuldade.
Bibliografia:	<p>BOSMAN, Lance. Harmony for Guitar (revised edition). Londres: Musical New Services, 1991.</p> <p>CARLEVARO, Abel. Escuela de la Guitarra, Teoria Instrumental; cuadernos I, II, III, IV e V. Buenos Aires: Barry. 1979.</p> <p>DUDEQUE, Norton. História do Violão. Curitiba: Editora UFPR, 1994.</p> <p>WADE, Graham. A Concise History of the Classic Guitar. Pacific: Mel Bay, 2001</p> <p>PINTO, Henrique. Técnica da Mão Direita – Arpejos. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1985</p> <p>_____. Curso Progressivo de Violão. São Paulo: Ricordi, 1982</p> <p>PUJOL, Emilio. Escuela Razonada de la Guitarra; libros I, II, III e IV. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1971.</p>

Fonte: (UDESCS, 2007. p. 26)

Anexo 8 – Ementa e bibliografia da disciplina Instrumento Principal - Violão e Guitarra (Curso de Música/Bacharelado – UNIVALI)

VIOLÃO E GUITARRA - 12888

C.H. Teórica: 18 C.H. Prática: 54 C.H. Total: 72 Créditos: 4

Ementa:

Prática Musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

Referências:

Básica

- CHEDIAK, Almir. **Choro / 2009** São Paulo, SP: Irmãos Vitale, 2009. (2 Exemplares)
- CHEDIAK, Jesus; CHEDIAK, Almir. **101 melhores canções do século XX [música]** :volume 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004 (3 Exemplares)
- FARIA, Nelson. **Brazilian guitar book** :[samba, bossa nova and other brazilian styles]. Petaluma, CA: Sher Music Co., c1995. (12 Exemplares)
- FARIA, Nelson; CHEDIAK, Almir. **Acordes**, Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1999. (3 Exemplares)
- FARIA, Nelson; CHEDIAK, Almir. **Arte da improvisação** :para todos os instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1991. (2 Exemplares)
- FARIA, Nelson; KORMAN, Cliff. **Inside the Brazilian rhythm section** :for guitar, piano, bass and drums. Petaluma, CA: Sher Music Co., c2001. (6 Exemplares)

Complementar

- BARCELÓ, Ricardo. **La digitación guitarrística**. Madrid: Real Musical, 1995. (0 Exemplares)
- CARLEVARO, Abel. **Escuela de la guitarra: teoria instrumental**. Buenos Aires: Barry. 1979. (0 Exemplares)
- DUDEQUE, Norton Eloy. **História do violão**. Curitiba: Editora UFPR, 1994. (0 Exemplares)
- HOBSBAWM, E. J. **História social do jazz - 6. ed. revista e ilustrada / 2009** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009. (3 Exemplares)

Fonte: (UNIVALI, 2010. p. 33)

O presente trabalho de pesquisa apresenta um estudo a respeito da formação e atuação dos professores de violão no Estado de Santa Catarina. O objetivo proposto é conhecer como foi a formação acadêmica dos professores de violão e entender qual a relação entre a sua formação e a atuação profissional. A metodologia empregada foi do tipo levantamento – *survey*, com questões divididas em três temas fundamentais: o perfil do professor, a formação acadêmica e a atuação profissional dos docentes. A amostra restringiu-se a 26 (vinte e seis) professores de violão, incluindo graduados e acadêmicos em formação em Música (Licenciatura e Bacharelado), que atuam profissionalmente em 27 (vinte e sete) municípios catarinenses. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação do professor de violão se dá no exercício da profissão em diversas situações de ensino, do estágio docente à pós-graduação. Conclui-se que os professores estão satisfeitos com os conhecimentos musicais, pedagógicos e habilidades técnicas adquiridas nos respectivos cursos e reconhecem o valor da educação continuada. Além disso, constatou-se que existe uma relação próxima da formação superior em Música com as necessidades teóricas e práticas do professor de violão em virtude da ampla variedade de conhecimentos que fundamentam a profissão e a atuação do professor em diferentes níveis e contextos.

Orientadora: Dr^a Teresa Mateiro

Florianópolis, 2013