

LUCIANA GOSS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE
MÚSICA**

FLORIANÓPOLIS

2009

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

LUCIANA GOSS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE
MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música.

Sub-área: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

FLORIANÓPOLIS

2009

LUCIANA GOSS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música.
Sub-área: Educação Musical.

Banca Examinadora:

Orientador:

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membros:

Dra. Rosane Cardoso de Araújo
UFPR

Dr. José Soares de Deus
UDESC

Florianópolis – SC, 03 de setembro de 2009.

*À minha filha Sofia, que nasceu e
cresceu junto com este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, pela dedicação e paciência ao longo desse percurso.

A todos os professores do PPGMUS - Mestrado em Música da UDESC.

À professora Rosane Cardoso de Araújo e ao professor José Soares de Deus pelas importantes sugestões na banca da qualificação.

Aos colegas do PPGMUS, em especial ao Mauro César Cislighi e à Vanilda Lídia Ferreira de Macedo Godoy pela amizade, companheirismo e valiosas contribuições para este trabalho.

Aos professores e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Música da FURB, UNIPLAC, UNIVALI e UDESC que gentilmente aceitaram participar deste trabalho.

Aos alunos dos cursos de Licenciatura em Música da FURB, UNIPLAC, UNIVALI e UDESC que participaram das entrevistas, permitindo a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar a preparação oferecida nos cursos de formação de professores de música do Estado de Santa Catarina em relação à atuação em escolas livres de música. Os objetivos específicos desta pesquisa foram investigar as concepções de licenciandos, coordenadores de cursos e professores de Licenciatura em Música a respeito das escolas livres de música e da preparação oferecida pela Licenciatura para atuação nestes espaços. A revisão de literatura baseou-se nas concepções de Perrenoud (1999; 2000) e Tardif (2002) acerca das competências e saberes docentes, e na influência destes autores em pesquisas que buscam a delimitação dos saberes e competências específicas dos educadores musicais. A metodologia utilizada foi pesquisa exploratória (primeira etapa) seguida de estudo de caso (segunda etapa) com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas com grupos focais, em uma primeira etapa do trabalho e entrevistas individuais na etapa do estudo de caso. Os resultados indicam que os licenciados sentem-se preparados pela Licenciatura para atuar em escolas livres de música. Os dados também demonstram que os licenciados reconhecem estas escolas como importante espaço de atuação profissional, e que demandam saberes e competências específicos dos professores de música. Coordenadores de curso e professores das Licenciaturas pesquisadas entendem que estes cursos superiores conseguem preparar os egressos para atuar em diversos contextos, inclusive as escolas livres de música. Outras pesquisas são sugeridas de forma que sejam aprofundadas as investigações a respeito das escolas livres de música e da formação docente em Educação Musical.

Palavras-chave: Educação musical; Formação docente; Escolas livres de música; Saberes; Competências.

ABSTRACT

The present work was aimed at researching the kind of preparation offered in the music teachers' graduation courses at the Universities located in the State of Santa Catarina regarding the acting in free schools of music. Other objectives of this study were investigating the conceptions the undergraduate music students, Music Department coordinators and professors have about the free schools of music and the preparation actually available at the University in relation to the work to be developed in those schools. The literature review was based on the conceptions of Perrenoud (1999; 2000) and Tardif (2002) about the competences and knowledge of teachers, and in the influence of these authors in researches that look for the delimitation of musical educators' knowledge and specific competences. The research was divided in two parts: the first one was a exploratory research, followed by a case study with qualitative approach methodology in the second part. Data collection was primarily made through interviews with focal groups, and then individually in the stage of the case study. The results indicate that those who graduated (Licensed) and the undergraduate students feel they have been prepared and are ready to work at Free (independent) Music Schools. The collected data also indicates that this kind of school is seen by the Licensed teachers as important professional opportunities that demand the kind of knowledge and competence they have acquired in their undergraduate courses. Both professors and coordinators of the Faculty surveyed believe that these degree courses can prepare the graduates to work in different contexts, including the free school of music. Further research is suggested in order to deepen investigations concerning the free school of music and teacher training in Music Education.

Key-words: Music Education; teacher training in Music Education; free schools of music; competences and knowledge of teacher.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano de fundação das escolas de música em Florianópolis	13
Tabela 2 – Instituições, datas e pessoas entrevistadas	49
Tabela 3 – Datas das entrevistas	50
Tabela 4 – Iniciação musical dos Licenciandos entrevistados na FURB	60
Tabela 5 – Iniciação musical dos Licenciandos entrevistados na UNIPLAC	60
Tabela 6 – Iniciação musical dos Licenciandos entrevistados na UDESC	60
Tabela 7 – Iniciação musical dos Licenciandos entrevistados na UNIVALI	60
Tabela 8 – Atuação profissional no ano da opção pela Licenciatura	90
Tabela 9 – Atuação dos Licenciandos após a conclusão do curso	93
Tabela 10 – Disciplinas mencionadas na preparação para atuação em escolas livres de música	117
Tabela 11 – Disciplinas de conteúdo pedagógico importantes para atuar nas escolas livres de música	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REVISÃO DE LITERATURA	16
1.1 COMPETÊNCIAS	17
1.1.1 Novas competências profissionais para ensinar	23
1.2 SABERES DOCENTES	27
1.3 SABERES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	34
1.4 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA	39
2 METODOLOGIA	42
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	42
2.1.1 Primeira etapa: Pesquisa exploratória	45
2.1.2 Estudo de caso	49
2.2 ANÁLISE DOS DADOS	51
2.3 CRITÉRIOS ÉTICOS	53
3 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA	55
3.1 INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	56
3.1.1 FURB	56
3.1.2 UNIPLAC	56
3.1.3 UDESC	57
3.1.4 UNIVALI	57
3.2 ENTREVISTAS COM LICENCIADOS	58
3.2.1 Formação musical anterior ao curso de Licenciatura	58
3.2.2 Opção pela Licenciatura	61
3.2.2.1 Atuação profissional anterior ao ingresso	

no Curso de Licenciatura	63
3.2.2.2 Atuação profissional durante o Curso de Licenciatura ...	64
3.2.3 Expectativas de atuação profissional após a conclusão do curso	65
3.3 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA – CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO	66
3.4 PREPARAÇÃO OFERECIDA NAS LICENCIATURAS PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS LIVRES	78
3.5 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DAS LICENCIATURAS E COM OS COORDENADORES DE CURSO	80
4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC	86
4.1 A PROCURA PELO CURSO DE LICENCIATURA	88
4.2 ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS	90
4.3 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA	93
4.3.1 Expectativas de Atuação	93
4.3.2 Competências e Saberes	94
4.3.3 Preparação para atuação	116
4.3.3.1 Currículo	117
4.3.3.2 Formação paralela	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	134
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	135
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	137
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	138
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM LICENCIANDOS	139

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA LICENCIATURA	140
ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA	141
ANEXO 7 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FURB	142
ANEXO 8 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTE-EDUCAÇÃO – HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA UNIPLAC	143
ANEXO 9 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC (2008)	145
ANEXO 10 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVALI	147
ANEXO 11 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC (2005)	149

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu do fato de a autora atuar como diretora de uma escola livre de música, e ter tido a oportunidade de observar de perto as dificuldades e os acertos que professores de música enfrentam ao trabalhar nestes espaços. Se por um lado, professores sem formação de licenciatura apontam dificuldades em lidar com questões de caráter didático-pedagógico, por outro, professores licenciados algumas vezes esbarram com situações para as quais afirmam não se sentir preparados. Em conversas informais com diretores de outras escolas e professores que atuam em diversos estabelecimentos, a autora pôde comprovar que as referências às dificuldades e acertos se repetem em escolas diversas, de regiões variadas do país, não sendo uma exclusividade da escola em que atua.

A literatura na área da educação musical tem apontado para uma reflexão acerca dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos futuros professores de música. Os cursos de licenciatura representam “a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música” (DENARDI, 2008, p. 51). Para Penna (2007), a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical. Consciente de que para ensinar música não basta tocar, a autora lembra que o professor deve estar preparado para lidar com diferentes vivências musicais e variadas condições de trabalho, expectativas que exigirão diferentes capacidades de reflexão e crítica.

A legislação brasileira, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Música, determina que o futuro profissional receba uma formação que o prepare para atuar em diversos espaços. No caso da Licenciatura, o cumprimento das Diretrizes apontaria para um professor de música apto a trabalhar em diferenciados lugares e situações, além da sala de aula das escolas regulares.

Diversos estudos na área de educação musical têm sido dirigidos para espaços de ensino-aprendizagem de música além da escola regular. Escolas livres, grupos musicais, corais, bandas, grupos folclóricos, escolas de samba, e, mais recentemente, diversos projetos desenvolvidos por ONGs oferecem experiências musicais onde variados processos de ensino-aprendizagem ocorrem. As relações de ensino e aprendizagem nestas situações apresentam

características próprias e demandam uma investigação mais aprofundada destes contextos (SOUZA, 2000; REQUIÃO, 2002; ARAÚJO, 2006; KLEBER, 2006). Um destes contextos é o das escolas livres de música.

Neste trabalho, a designação escola livre de música será utilizada para caracterizar estabelecimentos de ensino de música que não possuem vínculo com a rede oficial de ensino e cujas normas de funcionamento são determinadas pela própria escola. O termo “livre” sugere que estes estabelecimentos não possuem padronização de currículos e não estão sujeitos à fiscalização de órgãos oficiais da educação, em termos de qualidade de ensino, nível de formação de professores e conteúdos curriculares. Os alunos podem freqüentar as aulas pelo tempo que desejarem, de acordo com suas necessidades e objetivos, sem ter direito, contudo, ao recebimento de diplomas e/ou certificados oficiais (SILVA, 1996; REQUIÃO, 2002; HIGA, 2007). Outros termos utilizados para designar as escolas livres de música são escolas alternativas e escolas específicas de música.

Silva (1996) utiliza o termo escolas alternativas de música para designar escolas que

estabelecem critérios específicos para seu próprio funcionamento, sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo com disciplinas ou repertórios pré-estabelecidos e sem o reconhecimento institucional conferido pela concessão de diploma. As escolas de música alternativas não tem que atender a regimentos externos e instrumentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os documentos dela decorrentes. Não há controle por parte de nenhuma agência estatal ou religiosa. (SILVA, 1996, p. 354).

Este universo compreende escolas de música, estúdios particulares, conservatórios, academias, espaços culturais e outros espaços semelhantes que oferecem aulas de música. Em relação aos conservatórios, é importante ressaltar que, embora muitos deles ofereçam diplomas (nível de curso técnico) aos alunos que concluem o curso, a regulamentação deste curso se dá apenas nos três últimos anos de formação do aluno, de maneira que, em relação aos anos iniciais, os conservatórios também atuam como escolas livres de música, e serão assim considerados nesta pesquisa.

Vale lembrar que, embora carreguem a designação ‘livre’, estas escolas são empresas formalmente estabelecidas e que seguem, portanto, uma série de regras que permitem seu funcionamento dentro dos parâmetros legais do país. Uma vez constituídas como empresas, as escolas de música têm que arcar com uma série de responsabilidades fiscais, legais, trabalhistas, e precisam de alvarás municipais e estaduais (como por exemplo, alvará sanitário, do corpo de bombeiros, dos órgãos responsáveis pelo planejamento urbano) para poderem se estabelecer.

A maioria destas escolas é particular, ficando, estes espaços educativos, disponíveis apenas a uma parcela privilegiada da população que pode, efetivamente, pagar para ter aulas de música. Geralmente, nestes espaços, são oferecidos cursos específicos de instrumentos e aulas de musicalização infantil, teoria musical, percepção, história da música, harmonia e outros cursos que abrangem a linguagem musical, variando, naturalmente, de um espaço para outro, de acordo com os objetivos, estrutura (física e/ou de recursos humanos) e a proposta de cada escola. A formação dos professores que atuam nestes espaços é bastante variada. Na maioria deles, a contratação dos professores é feita com base nas necessidades da escola, que estipula os critérios para a seleção dos professores. Não existe a necessidade de concursos, tampouco a exigência legal de uma formação mínima. De acordo com Requião (2002), nas escolas livres de música, ainda permanece de maneira muito acentuada a idéia de que, para ser um professor de tal estabelecimento, é muito importante tocar bem, ter o domínio do instrumento que se pretende ensinar. Para a autora, nas escolas alternativas “os professores não precisam ser concursados, e a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico” (REQUIÃO, 2002, p. 63).

Silva (1996), ao realizar uma pesquisa envolvendo escolas livres de música já identificava, em 1996, que “a busca pelo ensino alternativo e a fundação de novas escolas tem crescido gradativamente” (p. 52). Na cidade de Florianópolis, uma pesquisa coordenada por Carvalho Júnior (2005) apontou dados que mostram que o mercado de escolas de música está em crescente expansão, absorvendo um número cada vez maior de profissionais que, por sua vez, também recorrem continuamente a esses estabelecimentos almejando uma colocação profissional. A tabela a seguir apresenta um panorama das escolas de música existentes na cidade de Florianópolis no ano de 2005.

Tabela 1 - Ano de fundação das escolas de música em Florianópolis

Escola	Ano de Fundação
03	1975
07	1985
09	1986
10	1987
14	1989
01	1991
05	1993
02	1995
04	1995
06	1997
13	1997
08	2001
11	2001
12	2002
15	2002

Vale ressaltar que, das 15 escolas apresentadas na Tabela 1, 8 delas iniciaram as suas atividades a partir de 1995, o que pode ser considerado um indicativo de um aumento de mercado considerável para as escolas livres de música. Embora a pesquisa tenha sido realizada em 2005, é válido supor que este mercado continua se ampliando e se transformando.

Se as escolas estão ampliando suas vagas e novas escolas estão surgindo, conseqüentemente, um número também crescente de pessoas tem acesso à educação musical através desses estabelecimentos, que conduzem muitos de seus alunos aos cursos superiores de música, entre eles o de licenciatura em música. O aumento do número de escolas livres de música observado em Florianópolis certamente pode ser transposto a outras cidades e estados do país, em virtude, entre outros motivos, do aumento da população, do aumento da renda das famílias e do próprio interesse das pessoas em estudar música.

A revisão da literatura apontou uma carência de trabalhos acadêmicos sobre as escolas livres de música, embora elas constituam um importante espaço de atuação do professor de música. Muitos licenciados em Música recorrem a estas escolas buscando este espaço de atuação profissional, o que remete à questão desta pesquisa: como as Licenciaturas estão preparando o professor para atuar em escolas livres de música?

O objetivo principal deste trabalho é pesquisar a formação oferecida nos cursos de Licenciatura em Música no estado de Santa Catarina em relação à preparação dos alunos para a atuação nas escolas livres de música. Os objetivos específicos são: pesquisar as concepções dos licenciandos em relação à escola livre de música (envolvendo a preparação para atuação, saberes e competências do professor de música que deseja atuar nas escolas livres e expectativas de atuação); investigar as concepções dos professores e coordenadores de curso a respeito da preparação do licenciando para atuar na escola livre de música; conhecer os cursos de Licenciatura em Música e seu enfoque na preparação para a atuação na escola livre de música.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura. São apresentados autores da área da Educação e da Educação Musical, com temas pertinentes à questão da pesquisa, envolvendo considerações sobre competências, saberes, formação docente, atuação do educador musical em diversos contextos, escolas livres de música.

O segundo capítulo da dissertação refere-se à metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. São descritas as etapas da pesquisa, a abordagem utilizada, as técnicas de coleta de dados, a análise dos dados e os princípios éticos.

O terceiro capítulo apresenta um panorama dos cursos de Licenciatura em Música do Estado de Santa Catarina. São descritas as instituições pesquisadas, seus históricos, estrutura curricular, estrutura física, perfil dos alunos e formas de ingresso. O objetivo deste capítulo é contextualizar o leitor em relação aos cursos existentes no Estado, estabelecendo uma relação entre estas Licenciaturas e a atuação nas escolas livres de música, para cada um dos casos.

O quarto capítulo descreve e analisa os dados obtidos no estudo de caso realizado em uma instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Este capítulo tem por objetivo contribuir para um maior entendimento da preparação do professor de música para atuar em escolas livres de música, através de um olhar aprofundado e detalhista, considerando diversos aspectos e pontos de vista.

As considerações finais apresentam uma síntese dos aspectos discutidos neste trabalho, apontando os resultados obtidos, possíveis contribuições desta pesquisa para a área e sugestões de futuras pesquisas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A formação do professor é uma questão complexa que tem sido debatida pelos profissionais da educação em busca de novos parâmetros e conceitos que contemplem as relações de ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo (2006), a partir da década de 1980 começou a configurar-se uma maior preocupação sobre o papel do professor, sua importância profissional e uma necessidade de se especificar os saberes necessários para o ensino. A partir destas questões, os estudos passaram a focar as competências docentes, o professor reflexivo e a construção da identidade profissional entre outros aspectos. O modelo tradicional de pedagogia, em que todo o conhecimento está centrado no professor, que por sua vez, adota uma postura autoritária e inflexível na transmissão deste conhecimento, também passou a ser questionado e reformulado por alguns autores, que propõem novas abordagens na questão pedagógica (PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2002).

Esta revisão de literatura traz autores que discutem novas abordagens para o ensino considerando novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem. Os autores selecionados trazem propostas e reflexões para a área da Educação, tendo em vista o processo de aprendizagem no contexto da escola regular. Neste trabalho, serão utilizadas as noções de “competências docentes”, conforme descritas por Perrenoud (1999) e “saberes docentes” na visão de Tardif (2002). Apesar de estes dois autores, da área da Educação, direcionarem seus trabalhos para a escola regular, muitas das reflexões e concepções sobre ensino apresentadas por eles podem ser transpostas para a área da Educação Musical, considerando-se, neste caso, a atuação nas escolas livres de música.

Este capítulo está sub-dividido em quatro seções. Na primeira, (1.1), será apresentada uma síntese de algumas discussões propostas por Perrenoud (1999; 2000) a respeito das competências docentes, buscando-se uma relação com o contexto da atuação do professor nas escolas livres de música. A segunda seção (1.2) apresentará uma revisão dos saberes docentes, na visão de Tardif (2002), também relacionando estes saberes com a atuação do professor na escola livres de música. A terceira seção (1.3) apresentará autores da área da Educação Musical que também têm pesquisado e discutido sobre competências, saberes e formação dos

professores de música. A última seção (1.4) apresenta algumas reflexões, baseadas na literatura da área, sobre as escolas livres de música.

1.1 COMPETÊNCIAS

Perrenoud (1999) colocou em discussão uma abordagem por competências na educação. De acordo com o autor, o professor precisa adotar uma nova postura, que vai muito além do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos. Cabe a esse novo profissional transformar sua própria relação com o saber através de atitudes que permitam o trabalho através da solução de problemas, da negociação e condução de projetos com seus alunos, adoção de um planejamento flexível, entre outras competências às quais o autor se refere.

Perrenoud procura diferenciar a definição de competências e conhecimentos. Para o autor os conhecimentos “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p. 7). As competências são definidas como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Idem, p. 7). O autor complementa essa definição, definindo competência como sendo também uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Partindo dessa abordagem por competências, o conhecimento passa a ser considerado um recurso a ser mobilizado, e a utilização efetiva desse recurso nas mais diversas situações caracteriza o aprendizado; esse aprendizado, por sua vez, pode ser exercitado quando o professor coloca o aluno na situação de resolver problemas, superá-los. Essa proposta de trabalhar por problemas não deve, contudo, partir unilateralmente do professor; este deve incluir os alunos no planejamento das questões que serão abordadas, ouvi-los, estar aberto a sugestões e críticas e também saber lidar com as situações que exijam negociações entre as partes (PERRENOUD, 1999).

De acordo com Perrenoud, uma pedagogia baseada na abordagem por competências exige do professor uma reavaliação do seu papel, pois, ao fazer esta opção, o professor pode se deparar com uma série de procedimentos inovadores em relação à sua prática docente. Em uma pedagogia diferenciada, como proposta por Perrenoud, o professor deve desenvolver novas competências profissionais, que são assim descritas pelo autor:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- Trabalhar regularmente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didático;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Embora Perrenoud (1999) descreva todas estas competências docentes referindo-se à escola regular, algumas delas podem ser consideradas na perspectiva das escolas livres de música, como será explicitado a seguir.

Uma das competências à qual Perrenoud (1999) refere-se diz respeito ao professor *considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados*: as competências são construídas quando exercitadas em situações complexas, que vão exigir do professor a tarefa de construir problemas de complexidade crescente. Para isso o professor deverá estar preparado para realizar, através da prática, a construção da idéia de competência. Este tipo de prática pedagógica está muito distante daquela em que o professor simplesmente repassava aos alunos uma série de conhecimentos organizados em determinada ordem, que viriam a ser memorizados pelos alunos.

Ao optar por uma abordagem por competências, o professor assumirá certas mudanças em relação ao seu ofício. A primeira delas refere-se a “entender a importância da relação pragmática com o saber” (p. 55), ou seja, o professor precisa valorizar a ação, a prática e suas relações com o saber organizado academicamente. Outra atitude exigida do professor nesta abordagem é a de aceitar uma determinada desordem na maneira como os conhecimentos são mobilizados. Ou seja, o professor, ao trabalhar determinada questão, deverá ater-se às reais necessidades do aluno no momento, mesmo sabendo que outras perguntas e dificuldades virão no futuro. Perrenoud (1999) aponta também para outra dificuldade que os professores poderão enfrentar: “desistir de tentar dominar a forma como os alunos irão organizar os conhecimentos em suas mentes.” (PERRENOUD, 1999, p. 56).

Em uma abordagem por competências, o problema proposto é que organiza os conhecimentos e não o discurso do professor. Ao professor vai restar um papel que “não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas” (PERRENOUD, 1999, p. 56). O professor que atua em uma escola livre de música frequentemente se depara com situações em que as necessidades dos alunos em aprender determinados conteúdos nem sempre atendem a uma determinada seqüência de aprendizagem elaborada pelo professor,

pela direção da escola ou pelos métodos de educação musical. Na visão de Perrenoud, este profissional deve saber adequar a seqüência de conteúdos de acordo com o que o aluno está precisando naquele momento, conseguindo abrir mão de idéias pré-concebidas em relação à ordem de aprendizado, dentro de um modelo tradicional que determina que primeiro o professor deve ensinar ‘isto’ para depois poder ensinar ‘aquilo’. Por outro lado, o professor buscará um equilíbrio entre o que o aluno deseja, e os princípios e bases da execução instrumental, tentando prevenir obstáculos no processo de aprendizagem derivados da falta de planejamento, de seqüência, de amadurecimento, que poderiam frustrar ou desmotivar os alunos.

Perrenoud (1999) também descreve como uma competência docente a capacidade de *trabalhar regularmente por problemas*. O aluno só virá a construir suas competências à medida que o professor faça com que se confronte de maneira regular e intensa com problemas. Esses problemas devem ser numerosos, complexos e realistas, a fim de mobilizar os recursos cognitivos do aluno. O papel do professor é o de propor ao aluno alcançar metas, resolver problemas, tomar decisões. Novamente, neste caso, o papel do professor também passa por modificações, uma vez que, criar situações-problema exige do professor uma sólida formação em didática e psicologia cognitiva, além de “uma capacidade constante de renovação e variação, pois as situações-problema devem ser estimulantes e surpreendentes” (p. 60).

O professor também deverá estar atento para que nenhum objetivo essencial fique de fora na elaboração dos problemas, além de estar capacitado para identificar quais os aprendizados que estão sendo realmente solicitados nas resoluções dos problemas. Perrenoud (1999) também ressalta que o professor precisa desenvolver uma forte capacidade de comunicação com o aluno, para entender as suas dificuldades, para “colocar-se no lugar dele” (p. 60), de maneira a estruturar e inserir os obstáculos em uma tarefa de maneira eficaz, estruturando e antecipando estes obstáculos. Para isso, o professor deve ter “uma forte capacidade de comunicação com o aluno, para ajudá-lo a verbalizar o que o incomoda ou bloqueia” (Idem, p. 60).

Na perspectiva de uma escola livre de música, os professores se deparam com alunos que possuem variadas expectativas, com níveis diversos de habilidades, facilidades e dificuldades. Ao propor metas e levar o aluno a resolver problemas, o professor terá que levar em conta esta diversidade de situações que cada aluno representa, para que ele enxergue nestes obstáculos apresentados pelo professor uma fonte de motivação e de capacidade de superar desafios, não se desmotivando pelo estudo.

Na descrição da competência *de negociar e conduzir projetos com os alunos*, Perrenoud (1999) afirma que o professor tem a tarefa de propor situações-problema aos alunos. Porém, o fará de maneira a escutar as sugestões e críticas dos alunos, tentando envolver o maior número de estudantes na construção de projetos ou nas soluções de problemas. Desta forma, as tarefas poderão ser significativas e mobilizadoras para muitos alunos. Novamente os professores são convidados a rever o seu papel e desempenhar funções diferenciadas da prática tradicional ao assumir tarefas como a de tornar o aluno co-autor do projeto pretendido; o professor vai ter que identificar, também, as vantagens e desvantagens desses processos, do ponto de vista didático e ter um bom conhecimento das dinâmicas destes processos. Perrenoud (1999) diz que “a relação pedagógica é, fundamentalmente, assimétrica. O professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos” (p. 62).

Em uma escola livre de música, o professor deve procurar ouvir as sugestões dos alunos, de maneira a negociar com eles as tarefas propostas. No entanto, este contexto traz uma dificuldade a mais; como a maioria destas escolas são privadas e o aluno paga para ter aulas de música, sua condição como ‘cliente’ muitas vezes o faz entender que pode determinar exatamente como o professor vai agir, esperando ser atendido em todas as suas demandas, ameaçando, assim, a dinâmica da ‘relação pedagógica’, como proposta por Perrenoud (1999). A esta competência soma-se, então, a busca de um delicado equilíbrio, no contexto da escola livre de música, entre o professor, o aluno (cliente), a escola (empresa), cada qual com seus objetivos e expectativas.

Outra competência docente descrita por Perrenoud (1999) diz respeito a *adotar um planejamento flexível, improvisar*: à medida que se trabalha por projetos e por problemas, a situação traz consigo uma dinâmica própria, que permite saber exatamente quando uma atividade começa, mas que nem sempre se pode prever como e quando ela vai terminar. Isso exige um planejamento didático que permita uma grande flexibilidade. De acordo com Perrenoud, a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, pois a maior parte do tempo seria dedicada a um “pequeno número de situações fortes e fecundas” (1999, p. 64) que produziriam os aprendizados e mobilizariam importantes conhecimentos. De acordo com o autor, “o ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia do ano letivo” (Idem, p. 64). O professor sempre terá que estar atento ao que está acontecendo, refazendo o planejamento constantemente. Terá também que desenvolver uma capacidade para avaliar os resultados obtidos até determinado momento, refazer objetivos, metodologias e fazer novas escolhas de problemas, se necessário.

Também é exigida do professor a capacidade de olhar para os conteúdos com espírito crítico, de maneira a “extrair o essencial” (p. 64) em cada um deles.

Nas escolas livres de música, os objetivos, necessidades e expectativas dos alunos estão sempre mudando, pois surgem situações na vida dos alunos que afetam, inevitavelmente, a sua relação com a escola de música. A própria continuidade do aprendizado é, muitas vezes, interrompida, por uma série de fatores que escapam ao planejamento do professor. Algumas vezes, o aluno retorna à escola, em outro momento da vida, com outros objetivos e necessidades. Alguns alunos, no decorrer do aprendizado demonstram interesses em outras atividades, repertórios ou instrumentos diferentes daqueles com os quais iniciaram seu aprendizado, ou através dos quais buscaram a escola de música inicialmente. O professor então, conforme ressalta Perrenoud (1999), precisa estar preparado para planejar com flexibilidade, para improvisar, à medida que as situações vão se transformando, em função, no caso das escolas livres de música, das próprias características destes espaços.

Perrenoud também fala em *estabelecer um novo contrato didático*; em uma abordagem por competências, em que o professor trabalha através da criação de situações-problema, o aluno é convidado a rever o seu papel: antes acostumado a apenas escutar, tentar entender e responder corretamente às questões dos testes e provas, o aluno agora é chamado a construir suas próprias competências, a expor as suas dúvidas, sendo co-responsável pela elaboração de projetos, e cobrado a ter uma postura mais reflexiva acerca de seus acertos e erros, consciente da maneira como aprende. Para que estas condições sejam atingidas, é exigido do planejamento uma maior coerência e continuidade de uma aula para outra. O professor, na medida em que propõe um novo contrato aos alunos também precisa remodelar o seu papel, que agora passa a exigir uma capacidade para

incentivar e orientar as buscas experimentais; aceitar os erros como fontes de regulação e de progresso, após a devida análise e entendimento; valorizar a cooperação entre os alunos em tarefas complexas; fazer ajustes no contrato didático, levando em consideração a posição dos alunos; envolver-se pessoalmente com o trabalho. (PERRENOUD, 1999, p. 65).

A competência de *estabelecer um novo contrato didático* no contexto de uma escola livre de música pode levar o professor a ajudar o aluno a entender melhor seu processo de aprendizagem, refletindo sobre seus acertos e dificuldades; ao mesmo tempo, o aluno tem a oportunidade de se sentir confortável com os seus erros, agora entendidos como parte do processo, e também passa a ser mais responsável pelos resultados do seu aprendizado. Por

outro lado, é possível que professores de escolas livres de música tenham dificuldades de, como diz Perrenoud (1999) “convencer os alunos a mudar de ofício” (p. 68), pois muitos alunos de escolas livres chegam a estes lugares com a idéia de que é o professor que tem que assumir a responsabilidade total pelo aprendizado; o fato dos alunos estarem pagando ao professor (à escola) para aprenderem a tocar determinado instrumento faz com que, muitas vezes, não queiram assumir parte da responsabilidade pelo seu processo de aprendizado. Cabe ao professor, então, mostrar as vantagens desta abordagem, convencer de fato o aluno a tentar algo diferente. De acordo com Perrenoud (1999), os alunos tendem a aceitar novas abordagens, “se lhes for proposto um contrato didático que respeite sua pessoa e sua palavra. Tornam-se, então, parceiros ativos e criativos, que cooperam com o professor para criar novas situações-problema ou conceber novos projetos” (p. 68).

Outra competência levantada por Perrenoud (1999) refere-se a *praticar uma avaliação formativa*: quando se trabalha por situações-problema, a gestão das mesmas leva naturalmente ao emprego da avaliação formativa. O *feedback* necessário ao aluno é dado, muitas vezes, pelo professor, ou por outro aluno, ou ainda, pela própria realidade da situação-problema proposta. Para Perrenoud, “uma avaliação por meio de situações-problema só pode passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Os professores se defrontam com novos desafios como: permitir que o aluno aprenda com seus acertos e erros, ao invés de ajudar o aluno no sentido de sempre acertar; evitar a padronização da avaliação; envolver os alunos na avaliação de suas competências; debater e explicitar objetivos e critérios, favorecer a avaliação mútua e a auto-avaliação.

No âmbito das escolas livres de música, muitas vezes não existem processos de avaliação formais. Os próprios professores, muitas vezes, criam seus métodos de avaliação, seja por aula, por semestre ou por ano. O fato de, nestas escolas, as aulas de instrumento muitas vezes serem individuais favorece um modelo de avaliação que leva em conta o processo de desenvolvimento daquele aluno. O professor tem uma visão privilegiada dos acertos, erros, facilidades, dúvidas e anseios daquele aluno, visão oportunizada pelo contato próximo e direto das aulas individuais. Por outro lado, o professor deve evitar a tentação de comparar os alunos e incentivar os alunos a realizar uma auto-avaliação, seja ao final de um determinado período de tempo, ou, por exemplo, após uma apresentação pública de algum evento promovido pela escola.

A abordagem por competências proposta por Perrenoud depende muito da adesão e do engajamento dos professores para que se torne uma realidade, pois é sobre eles que recai a maior carga da adoção de uma abordagem: uma reconstrução da identidade como professor,

com novos e desafiadores papéis. Nas escolas livres de música, o professor que deseja atuar a partir da perspectiva das competências docentes propostas por Perrenoud encontrará algumas situações favoráveis e também uma série de desafios. Caberá a este professor enfrentá-los, contribuindo para uma relação pedagógica mais equilibrada, que traga ganhos a todos os envolvidos.

1.1.1 Novas competências profissionais para ensinar

Perrenoud propõe um inventário de competências fundamentado no referencial de competências adotado em Genebra em 1996 (PERRENOUD, 2000) do qual ele participou ativamente no processo de elaboração. Este referencial teve por objetivo servir como guia na formação continuada de professores. Para elaborar este inventário de competências, Perrenoud selecionou dez famílias de competências. De acordo o autor, estas famílias de competências são coerentes com o novo papel do professor, respeitando a evolução da formação contínua, as reformas da formação inicial e as ambições da política educativa, além de ser compatível com os eixos de renovação da escola. São elas:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipe
- Participar da administração da escola
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

Desta seleção de dez famílias de competências elencadas por Perrenoud, sete famílias estabelecem competências que podem ser relacionadas à atuação de professores de música em escolas livres de música. A seguir será feita uma breve explanação de cada uma delas:

1) *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*: o professor da escola livre de música deverá conhecer os conteúdos a serem ensinados e trabalhar com objetivos a serem alcançados a partir destes conteúdos; além disso, deverá verificar quais são os obstáculos à aprendizagem, construindo e planejando seqüências didáticas, levando em conta cada aluno, com seus objetivos e necessidades.

2) *Administrar a progressão das aprendizagens*: na escola livre de música, a escolha de determinado método ou repertório, por exemplo, deverá levar em conta o nível e as

possibilidades dos alunos; o professor terá que observar cada aluno, dentro de uma “abordagem formativa” (PERRENOUD, 2000, p. 41), de maneira que a proposta de um novo problema ou desafio deva ser estimulante e possível de ser realizado. O professor também deve fazer “balanços periódicos” (Idem, p. 49) dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, com a finalidade de planejar os próximos passos.

3) *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho:* o professor da escola livre de música deve procurar estimular os seus alunos a aprender cada vez mais, não apenas no sentido de ampliar o seu repertório e técnica instrumental, mas também conhecer outras músicas, de estilos diferentes, contribuindo para ampliar os horizontes do aluno em relação ao aprendizado musical. Também deve estimular, no aluno, a capacidade de fazer uma auto-avaliação, em relação ao seu aprendizado, discutindo e negociando com ele novas ou outras formas de aprender, procurando envolver o aluno no seu processo de aprendizagem, fazendo-o sentir-se também responsável por ele.

4) *Informar e envolver os pais:* em uma escola livre de música, a influência e participação dos pais é muito direta, pois, muitas vezes, eles próprios determinam o instrumento que a criança vai estudar, se vai continuar estudando ou não, qual repertório gostariam que o filho tocasse; além disso, é decisão dos pais comprar ou não um instrumento musical para o filho, além de partituras, álbuns e outros materiais didáticos. Por esses motivos, é fundamental que o professor tenha um bom relacionamento com os pais, explicando para eles como é o seu trabalho, afirmando-se através da sua autonomia profissional, sem deixar de compreender e escutar os anseios e expectativas dos pais. É um equilíbrio delicado, sobretudo nas escolas livres, em que os pais estão na posição de clientes da escola, e assim sendo, sentem-se no direito de fazer determinadas exigências; soma-se a isso a dificuldade de lidar com questões como ‘talento’, e a própria falta de conhecimento, por parte dos pais, do que sejam os objetivos e métodos da educação musical. Estas questões aumentam a responsabilidade do professor em envolver os pais de maneira significativa, possibilitando que eles valorizem e apoiem o trabalho.

5) *Utilizar novas tecnologias:* a escola livre de música, assim como outros contextos educativos, não pode ficar à margem do uso de tecnologias inovadoras. Um professor da escola livre de música depara-se, constantemente, com novos equipamentos e/ou softwares, muitas vezes trazidos pelos próprios alunos, ou solicitados por eles, e terá que incorporá-los à sua prática pedagógica. É comum em uma escola livre de música, o uso de aparelhos de mp3, mp4, *Ipod*; além disso, os alunos querem *baixar* música pela internet, colocar vídeos de apresentações na internet, e o professor precisa estar por dentro de todo esse

universo, sob o risco de parecer obsoleto, pouco confiável, desatualizado ou pouco interessado na realidade dos alunos.

6) *Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão:* uma escola livre de música oportuniza muitas situações em que alunos e professores precisam seguir critérios éticos. O próprio ambiente da escola, por atender a alunos de diversas faixas etárias, religiões, etnias e formação escolar variadas, pode suscitar, se não bem administrada pelo professor, situações de discriminação e rejeição. Além disso, no cerne das atividades desenvolvidas em uma escola livre de música está a questão do gosto e preferências musicais, pois enquanto um aluno está ali estudando técnica vocal para cantar em um coral evangélico, por exemplo, outro quer fazer parte de uma banda de *heavy metal*, cujas letras são declaradamente anti-cristãs. Entre estes dois extremos, há os que gostam e querem tocar música erudita, jazz, rock, MPB, sertanejo, pagode, *axé music*, funk, choro, e tantos gêneros quantos forem os gostos individuais de cada um dos alunos. Se a escola se propõe a aceitar todos esses alunos, e a oferecer educação musical respeitando os objetivos de cada um, é necessário que também haja uma orientação no sentido de estimular a tolerância e o respeito a toda essa diversidade. Embora as aulas instrumentais nas escolas livres na maioria dos casos sejam individuais, são também oferecidas aulas em grupo, como por exemplo, teoria musical, percepção, prática de conjunto, harmonia. Nestas aulas, o convívio entre alunos com objetivos e preferências tão distintos poderia dar vazão a preconceitos e discriminações. O professor tem que estar preparado para lidar com isso, mesmo que isso implique em deixar de lado, temporariamente, os conteúdos próprios da disciplina, para discutir a questão com os alunos. O professor da escola livre de música, embora num contexto diferente da escola regular, é, antes de mais nada, *professor*, e como tal, tem responsabilidades e deveres. Perrenoud (2000) diz que

o professor deve estar intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula. Não só porque crê na missão educativa da escola [e da escola de música também], mas porque sabe que uma cultura geral que não se permite manter distantes esses fenômenos não tem absolutamente nenhum valor. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

7) *Administrar sua própria formação contínua:* o professor da escola livre de música, da mesma forma que os professores que atuam em outros contextos educativos, deve desenvolver a competência de programar, planejar e colocar em prática as atividades que o manterão atualizado, reciclado, e permitirão que a sua formação continue a acontecer, complementando a formação inicial. Na área da Educação Musical, a formação continuada pode acontecer de diversas maneiras, através da participação em eventos acadêmicos, como

fóruns, congressos, seminários e encontros da área; através de cursos de extensão, pós-graduação, e cursos livres; através de aulas particulares de instrumento ou de outros conteúdos musicais. A atualização do professor também pode ser complementada através da leitura de periódicos da área e buscas na internet.

Este inventário de competências não tem a pretensão de ser definitivo, como o próprio autor salienta: “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (PERRENOUD, 2000, p. 14). No entanto, o referencial escolhido representa o que Perrenoud considera competências prioritárias, por serem coerentes com novo papel exigido dos professores; de acordo com o autor, estas famílias de competências procuram apreender o “movimento da profissão” (Idem, p. 14), apontar direções para onde a formação docente está (ou deveria estar) caminhando. A formação do professor de música também pode considerar a construção destas competências, visando a atuação do futuro professor de música em diversos contextos. As sete competências destacadas no trecho anterior podem estar presentes na prática pedagógica em contextos fora da escola regular, inclusive no âmbito das escolas livres de música.

Perrenoud (2000) ressalta também que, ao assumir o conceito de competência como ele propõe, faz-se necessário pensar em quatro aspectos:

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

Pode-se perceber, pela descrição de Perrenoud, que a situação enfrentada pelo professor no momento da prática profissional é que vai definir os recursos a serem mobilizados. Embora o autor se refira a uma gama variada de recursos para a construção de uma competência de alto nível, nem sempre eles serão mobilizados ao mesmo tempo. Em relação ao professor que atua em uma escola livre de música, a mobilização de recursos para enfrentar determinada situação vai ser determinada por uma série de características específicas destes espaços de trabalho. O ambiente de uma escola livre de música apresenta

diversas situações bastante singulares, e a prática pedagógica diária vai permitindo ao professor a construção destas competências.

1.2 SABERES DOCENTES

As habilidades, competências e conhecimentos de cada professor configuram o que Tardif (2002) entende por saberes docentes. Para o autor, os saberes docentes, embora específicos de cada professor, estão relacionados com a sociedade.

O saber docente, na visão de Tardif (2002) é um saber plural. Para o autor, o professor incorpora, ao longo da vida, durante a sua formação, e no dia a dia da sua prática pedagógica, uma série de saberes que se mesclam para formar os saberes docentes. Estes saberes são adquiridos primeiramente em casa, na infância, através do ambiente familiar, da educação recebida dos pais. Mais tarde, somam-se a estes os saberes vindos da escola, incluindo-se aí também as atividades extra-curriculares freqüentadas pelo indivíduo. Os saberes adquiridos durante a formação de professores, nas instituições, incluindo os estágios e cursos realizados durante essa formação também vêm somar aos outros saberes anteriores. Acrescentam-se a estes os saberes provenientes das “ferramentas” que os professores usam na sua prática: os programas, os livros, os métodos. Por fim, os saberes vindos da experiência do professor, através da prática pedagógica na sala de aula, através do convívio com alunos e outros professores, completam esse conjunto de saberes que se misturam, se mesclam em proporções infinitamente variáveis para cada indivíduo, mas que estão lá, construindo aquele professor e definindo o que ele pensa e sabe sobre ser professor.

O professor que atua em escolas livres de música certamente é detentor deste *saber plural* a que Tardif se refere. Paralelamente à sua formação escolar ao longo da vida, este professor teve uma formação musical que, muitas vezes, iniciou-se na infância, sob diversas influências, e o acompanhou até a sua entrada na universidade, ou ao longo de seus estudos universitários de formação como professor de música.

Os saberes provenientes da experiência do professor, que Tardif (2002) chama de *saberes experienciais* merecem um destaque por parte do autor. Estes saberes fundamentam a competência profissional dos professores. Através dos saberes experienciais, o professor consegue fazer um julgamento da sua formação anterior e ao longo da carreira, conseguem analisar reformas nos programas e métodos, e também é através deles que os professores estabelecem os “modelos de excelência profissional dentro da profissão” (p. 48).

Tardif (2002) define os saberes experienciais como “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. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (p. 49). Os saberes experienciais são também chamados pelo autor de saberes práticos, no sentido de se integrarem à prática docente, sendo constituintes desta prática. Os saberes experienciais “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p. 49).

No dia a dia da sua prática, os professores encontram diversos momentos que exigem improvisação, habilidades pessoais e capacidade de lidar com situações variáveis, muitas vezes imprevisíveis e transitórias. Para Tardif (2002), essa capacidade é formadora, ela faz com que o professor transforme essas habilidades em lidar com as situações em “um estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’[...] através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49). As escolas livres de música oferecem um ambiente em que o professor se depara, na sua prática diária, com situações que vão exigir dele habilidades de trabalhar com imprevistos, com improvisação, com elementos variáveis. A diversidade dos alunos, do repertório, dos métodos, da frequência às aulas, dos objetivos, da estrutura de cada escola, da formação dos outros professores determinam um ambiente que exige do professor o desenvolvimento de saberes para atuar naquele espaço específico.

Uma vez que o professor não atua sozinho, ele está em interação com outras pessoas. Essa interação está carregada de atitudes, sentimentos e valores que exigem, dos professores, decisões imediatas quanto à interpretação e reação a esses valores, ou seja, exigem dos professores a “capacidade de se comportarem como sujeitos” (TARDIF, 2002, p. 50), em interações com outras pessoas. Essa capacidade faz com que o professor adquira confiança na sua capacidade de ensinar e que tenha certeza que desempenhará bem o papel ao longo da sua carreira. Os saberes experienciais estão, portanto, enraizados na base da legitimação da carreira docente. Em uma escola livre de música, o professor terá que lidar com os alunos, os pais dos alunos, os outros professores, além de funcionários de outras áreas e da administração da escola. O seu papel de professor será construído levando-se em conta também a sua atuação em relação a todos os outros envolvidos, mas será construído especificamente em sala de aula, na interação direta com os alunos.

Embora sejam considerados por Tardif (2002) fundamentais na formação dos saberes do professor, os saberes experienciais compartilham essa formação com outros tipos de saberes. Tardif (2002) ressalta também a importância dos *saberes da formação profissional*, dos *saberes disciplinares* e dos *saberes curriculares*.

Os saberes da formação profissional, ou saberes profissionais são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2002, p. 36). Durante a sua formação inicial, o professor entra em contato com as ciências da educação, que tem como objeto de estudo o professor e o saber. As ciências da educação procuram produzir conhecimentos e também “incorporá-los à prática do professor” (Idem, p. 37). A prática docente mobiliza vários saberes que Tardif (2002) chama de saberes pedagógicos. Estes saberes apresentam-se como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37).

Durante a sua formação inicial, o professor entra em contato com algumas destas doutrinas, suas técnicas e suas ideologias, que vão se constituir em parte do seu saber profissional. Nos cursos de formação de professores de música, os saberes pedagógicos estão presentes nos currículos, através das disciplinas voltadas à área da Educação. Estas disciplinas procuram estabelecer as conexões entre os conhecimentos da Pedagogia e os conhecimentos musicais, visando instrumentalizar o aluno para a prática pedagógica como professor de música. O professor que atua em uma escola livre de música dando aulas de instrumento, por exemplo, faz uma conexão entre os saberes pedagógicos adquiridos durante a sua formação e os saberes próprios e específicos daquele instrumento que ele está ensinando.

Os saberes disciplinares correspondem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2002, p. 38). São saberes que são selecionados pela instituição, que relacionam-se diretamente aos conteúdos que devem estar presentes na formação do professor. Os saberes disciplinares são validados pela tradição cultural e pelos grupos sociais produtores de saberes. Na formação de professores de música, os saberes disciplinares correspondem aos saberes de conteúdos pedagógicos e aos saberes de conteúdos musicais. Os cursos de Licenciatura vem procurando estabelecer um equilíbrio entre estas duas áreas, visto que o professor de música não pode prescindir de nenhuma delas em sua formação. Em relação ao contexto das escolas livres de música, a necessidade deste equilíbrio entre os saberes musicais e pedagógicos fica

bastante evidenciada. Por um lado, os alunos que procuram estas escolas, muitas vezes querem estudar com professores de instrumento que tenham uma prática musical consolidada, que ‘toquem bem’. Por outro lado, se o professor não tem sólidos conhecimentos pedagógicos, não consegue, muitas vezes, fazer com que o aluno de fato aprenda a tocar, se motive para o estudo do instrumento, levando o aluno a desistir das aulas, ou a perpetuar a falsa idéia de ‘não ter talento’ ou aptidão para o estudo da música.

Os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Os saberes curriculares também estão presentes no dia a dia dos professores, sob a forma dos programas escolares com os quais o professor vai ter que lidar, através do seu trabalho, assim como fazer uma avaliação desses programas. O professor que atua na escola livre de música, muitas vezes não encontra um currículo ou programa estabelecido para a sua atuação. Este professor vai ter que, algumas vezes, ele mesmo construir um modelo de programa ou currículo para o seu curso.

Existe, para Tardif (2002), uma hierarquia entre os saberes, sendo os saberes experienciais o “núcleo vital do saber docente” (p. 54). Os saberes experienciais “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Uma das questões levantadas por Tardif (2002), em relação à prática pedagógica é que os professores atuam sobre um objeto. “O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (p. 128). Os professores estabelecem, então, relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo, com o seu objeto de trabalho. O objeto humano, por sua vez, tem características internas que trazem impactos para a prática pedagógica. A primeira destas características é descrita por Tardif como “individualidade e heterogeneidade o objeto de trabalho” (p. 129). O professor trabalha com indivíduos, que tem particularidades, que apresentam, conseqüentemente, diferenças individuais, resistentes à aplicação de “fórmulas”. Outra característica apontada por Tardif é a “sociabilidade do objeto” (p. 129). Sendo o aluno um ser social, ele apresenta características socioculturais que podem provocar atitudes e julgamentos de valor por parte do professor. Além disso, o aluno também está exposto a inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum tipo de controle. A “afetividade do objeto e da relação com o objeto” (TARDIF, 2002, p. 130) é outra característica citada pelo autor. Essa característica relaciona-

se com o componente emocional presente nas relações entre seres humanos, e, entre elas, a relação aluno-professor. A quarta característica apresentada pelo autor diz respeito à “atividade, liberdade e controle” (Idem, p. 130). Os alunos são seres ativos, que querem ter sua liberdade garantida, e querem ver suas opções valorizadas. Por outro lado, o professor deseja ter controle sobre as atividades dos alunos, que, por sua vez, oferecem resistência ao professor, surgindo daí os problemas de indisciplina. De acordo com Tardif, faz parte do trabalho docente conciliar as vontades de alunos e professores, suscitando nos alunos o interesse pelas aulas. Como última característica, o autor menciona “os componentes do objeto” (Idem, p. 131), querendo com isto se referir à complexidade de se trabalhar com seres humanos, pois a complexidade do objeto se explica por ser “o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (Idem, p. 131).

Todas estas características do objeto de trabalho do professor trazem conseqüências para a prática pedagógica, das quais Tardif (2002) chama atenção para duas: a primeira delas, é que a pedagogia apresenta-se como um composto de “tensões e dilemas” (p. 132). Essas tensões e dilemas surgem porque o trabalho dos professores é constituído fundamentalmente de relações sociais com os alunos, relações que precisam ser constantemente geridas pelos professores. Este gerenciamento inclui questões delicadas e complexas que envolvem considerar cada indivíduo em sua particularidade. Essa relação com o aluno vai depender de fatores como “experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos” (TARDIF, 2002, p. 132). A segunda conseqüência é que os professores não exercem um controle direto e total sobre o objeto de trabalho. O professor não pode, sozinho, forçar um aluno a aprender, se o próprio aluno não se esforçar na sua aprendizagem. “Um dos principais problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou outra, foge sempre ao controle do trabalhador” (Idem, p. 133).

Em uma escola livre de música, muitos alunos chegam com objetivos específicos e também com desejos e necessidades únicos. Como muitas vezes as aulas de instrumento são individuais, a relação professor aluno precisa ser construída sobre uma base que mostre o respeito pelas particularidades do aluno. A aula individual torna a relação muito mais pessoal, porque o convívio é mais próximo. O professor tem que evitar a tentação de utilizar sempre o mesmo método para todos os alunos, ou ainda, sempre realizar as atividades da primeira aula da mesma maneira, como se fosse uma ‘fórmula’. Em contato com este *objeto de trabalho*, tão complexo e ambíguo, o professor vai ter que lidar com sua individualidade, seu desejo de liberdade, suas escolhas, e, inevitavelmente, com o componente afetivo que está presente em

toda relação pedagógica, de acordo com Tardif, mas que pode ser acentuado pelo caráter individual das aulas de música, por exemplo.

Através da análise da atividade pedagógica realizada por Tardif (2002), pode-se ressaltar que: 1) a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica; 2) o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar determinados recursos e que se comporta como um agente de uma organização; muito mais do que isso, o professor é que modela sua própria pedagogia, no contato com os alunos, negociando, improvisando, adaptando; 3) não se pode separar a pedagogia do ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, objetivos profissionais, resultados, saberes, técnicas, personalidade e experiência; 4) a pedagogia não pode, igualmente, ser separada dos objetivos visados pelos professores, dos dilemas que marcam o trabalho por eles realizados, nem das implicações éticas que o estruturam; 5) a análise do trabalho docente permite colocar a pedagogia em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício de professor; essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto como a tarefa de um técnico ou de um executor.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão do mundo, de homem e de sociedade. (TARDIF, 2002, p. 149).

O professor que atua na escola livre de música possui saberes que são formados também ao longo da sua atuação profissional. Além dos saberes da sua formação, ele vai construir outros através da vivência no ambiente das escolas livres, conhecendo suas características e particularidades. Também constrói saberes na relação com os alunos, buscando compreender e respeitar o que cada um deseja, entendendo que não basta aplicar um método ou programa para atender a todos os alunos. Muitas vezes, ele adapta, improvisa, cria um método ou uma maneira de atender à necessidade específica de determinado aluno.

Em relação à formação de professores, Tardif (2002) afirma que existe uma “crise a respeito do valor dos saberes profissionais e das formações profissionais” (p. 253), e essa crise permeia os movimentos de profissionalização do ensino e da formação de professores. Por um lado, existem pressões para se profissionalizar o ensino e por outro, as profissões perderam um pouco do seu valor, do seu prestígio. Para o autor, é necessário definir uma

epistemologia da prática profissional, com a finalidade de revelar os saberes dos professores. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Idem, p. 255). Para esta definição, Tardif (2002) está considerando a noção de “saber” em um “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 255).

Tardif (2002) apresenta uma caracterização dos saberes profissionais. De acordo com o autor, os saberes dos professores são temporais, isto é, eles são adquiridos através do tempo; são plurais e heterogêneos; são personalizados e situados; carregam as marcas do ser humano (pois os seres humanos são o objeto do trabalho docente). Para o autor, os cursos de formação de professores “não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através de seu trabalho” (p. 269). A formação de professores apresenta, para o autor, entre outros, dois problemas relevantes: em primeiro lugar, as disciplinas não tem relação entre elas, constituindo-se em unidades autônomas, fechadas em si mesmas. São as questões de conhecimento que regem as disciplinas, não as questões de ação; o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente. Em segundo lugar, não são considerados, no ensino, as “crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (p. 273). No entanto, para o autor, os professores recebem e processam informações através de “filtros” (Idem), provenientes da história de vida e da história escolar de cada indivíduo. A formação, ao desconsiderar esse histórico, acaba tendo pouco impacto sobre as crenças dos alunos a respeito da prática profissional (TARDIF, 2002).

Algumas propostas são apresentadas por Tardif (2002) a respeito da formação de professores. Uma das possibilidades diz respeito à elaboração de um “repertório de conhecimentos” (p. 273) para o ensino, que seja baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, da forma como são utilizados na prática. Essa proposta supõe uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores da escola. Uma outra proposta é a de introduzir dispositivos de formação que sejam “pertinentes para o professor e úteis para sua prática profissional” (p. 274). Outra possibilidade apontada pelo autor diz respeito à exclusão da lógica disciplinar como fundamento da formação, dando espaço à lógica da socialização profissional. Por fim, o autor enfatiza a importância dos professores universitários da educação começarem a realizar pesquisas e a refletir criticamente sobre suas próprias práticas de ensino.

Os cursos de Licenciatura em Música formam professores para atuar em diversos contextos. Por isso, essa aproximação sugerida por Tardif (2002) entre pesquisadores universitários e professores de escolas também poderia ser pensada em relação às escolas livres de música. Conforme esta revisão procurou mostrar, as escolas livres de música demandam saberes e competências dos professores que nela desejam atuar, e que poderiam ser contemplados durante o processo de formação desses professores, contribuindo para a sua prática profissional.

1.3 SABERES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Embora Perrenoud (1999; 2000) e Tardif (2002) estejam se referindo ao ensino na escola regular e não especificamente ao professor de música, é possível observar que a área da Educação Musical vem incorporando estas idéias e conceitos às suas próprias discussões. Termos como “competências” e “saberes docentes” permeiam vários estudos sobre a formação de professores de música (REQUIÃO, 2002; ARAÚJO, 2006; HENTSCHKE et. al., 2006; GALIZIA et al., 2008).

Hentschke e colaboradoras (2006) apresentam um panorama sobre as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e ressaltam que estes trabalhos têm procurado enfatizar os saberes docentes, aqui considerados como um corpo de saberes inerentes à profissão de professor, que o definem e o caracterizam. Os saberes docentes envolvem, entre outras questões, estudos sobre as competências do professor, o professor especialista, o pensamento dos professores e a profissionalização docente. Na visão destes autores, a compreensão da profissão de professor de música se dá através de uma abordagem significativa sobre os saberes docentes; esta abordagem considera as várias dimensões do trabalho docente, como

a diversidade de contextos músico-educacionais; as suas especificidades músico-pedagógicas; as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; a socialização profissional; as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento. (HENTSCHKE et. al, 2006, p. 54).

É possível perceber um questionamento na área de Educação Musical acerca dos saberes que constituem um professor de música. O que é necessário saber para ensinar música? Quais são os saberes e competências que caracterizam um professor de música? A literatura sugere uma preocupação para que a formação docente ocupe-se, além dos saberes musicais, dos saberes de caráter pedagógico e também da preparação do futuro professor para

atuar em diferentes contextos (SOUZA, 2000; REQUIÃO, 2002; QUEIROZ; MARINHO, 2005; KLEBER, 2006; PENNA, 2007).

Atualmente, a legislação determina que o Curso de Licenciatura em música prepare o aluno para atuar como professor de música em diferentes contextos, não apenas nas salas de aula da escola regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Música estabelecem que o profissional deve estar preparado para “atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de música” (BRASIL, 2004). O mesmo documento determina que a formação do profissional na área de música contemple determinados conteúdos assim descritos:

- I- Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
- II- Conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III- Conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias. (BRASIL, 2004).

Os cursos de Licenciatura são espaços que preparam o futuro professor de música para lidar com contextos diferenciados, e devem oportunizar aos alunos uma formação abrangente, tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista da construção do indivíduo. Requião (2002) afirma que

as instituições de ensino superior têm como uma de suas funções preparar o profissional para o mercado de trabalho, sem que com isso se submeta às regras do mercado de trabalho. As IES devem proporcionar aos estudantes não só a dimensão técnica, onde são desenvolvidos saberes que os habilitem à atuação profissional, como também a dimensão social e política, onde os estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão, argumentação e crítica, tornando-se agentes transformadores capazes de produzir conhecimento. (REQUIÃO, 2002, p. 66).

De acordo com Queiroz e Marinho (2005), “fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados às competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente” (p. 84). Para estes autores, a formação do futuro professor de música deve ser reestruturada e ampliada no sentido de abordar diferentes perspectivas educacionais, visto que o profissional precisa se preparar para atuar em diferentes contextos, necessidades e universos. Assim, o processo de formação do professor de música deve oferecer aos alunos “uma sólida formação

pedagógica, musical, cultural, ética e humanística” (Idem, p. 91). Essa articulação entre os conteúdos musicais e pedagógicos é indispensável à formação do professor. Em outras palavras, a formação do professor precisa ir além do domínio da linguagem musical, é preciso também conhecimentos pedagógicos que o ajudem a inserir e compreender a música nos diversos espaços de ensino e aprendizagem, refletindo sobre a sua atuação como educador. Na visão destes autores, a Licenciatura, enquanto espaço de formação do futuro professor de música está passando por uma transformação, visando atender às particularidades de um campo de atuação cada vez mais abrangente; é necessário que a formação inicial do professor de música se preocupe em

capacitar profissionais para a atuação na educação básica, habilitando-os também para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino de música e outros contextos emergentes na sociedade, onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental. (QUEIROZ ; MARINHO, 2005, p. 84).

Reforçando a preocupação em relação à formação docente do educador musical, Penna (2007), defende que para ensinar música, além de tocar, são necessários conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, os conhecimentos pedagógicos por si só também não são suficientes para formar um professor de música; estes saberes, os musicais e os pedagógicos, são complementares. A autora também ressalta que, no exercício da profissão, o professor vai lidar com diferentes vivências musicais, variadas condições de trabalho e expectativas que exigirão do professor diferentes capacidades de reflexão e crítica.

Segundo Penna, a formação do professor de música deve fazê-lo ser capaz de assumir diversos compromissos.

Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. (PENNA, 2007, p. 53).

Ainda segundo Penna (2007), as Licenciaturas em Música precisam enfrentar o desafio de formar um educador musical que irá atuar em contextos escolares e extra-escolares de maneira comprometida, que exerça uma contínua reflexão sobre a sua prática pedagógica, e que busque a renovação constante de suas formas de atuar como educador. Para a autora, a formação do professor de música na Licenciatura deve ampliar a própria concepção de música e educação musical, de maneira a aumentar o alcance social do ensino de música, pois são

“múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música” (PENNA, 2007, p. 52).

A revisão da literatura em relação à formação do professor de música sugere que, na licenciatura em música, os saberes docentes deveriam refletir uma conexão dos conhecimentos musicais e dos conhecimentos pedagógicos (SOUZA, 2000; DEL BEN, 2004; QUEIROZ; MARINHO, 2005; PENNA, 2007). Isso requer uma formação que dê oportunidade ao futuro professor de integrar esses conhecimentos, o que é feito através das disciplinas de metodologia do ensino de música e do estágio curricular. O estágio supervisionado é de grande importância quando se quer do professor uma atitude reflexiva sobre a sua prática, principalmente se o estágio ocorre desde o início do curso, permeando toda a formação desse educador. Mateiro (2002) defende a importância do estágio como um “componente fundamental na formação de professores” (p. 2). Para muitos licenciandos, o estágio poderá ser o primeiro ou único acesso a uma sala de aula, onde eles podem integrar-se ao contexto escolar.

O estágio é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão [...]. O estágio é o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor. (MATEIRO, 2008, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música determinam que o Estágio Curricular Supervisionado aconteça em espaços escolares e em contextos não-escolares. De acordo com Cereser (2003), o fato de que o Estágio possa ser realizado em “espaços pedagógico-musicais mais amplos, como, por exemplo, aula de música em igrejas, oficinas de música em clubes, escolas de música” (p. 22), propicia aos alunos a vivência em outros contextos, caracterizando uma formação mais voltada para uma multiplicidade de espaços de atuação.

Em relação ao Estágio preparar o licenciando para atuar em diversos contextos, Mateiro (2008) afirma que

a heterogeneidade cultural tem provocado novas demandas e espaços de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, surgem outros campos de estágio, além das instituições escolares. Especificamente, na área de educação musical, ensinar música há muito não é uma tarefa somente da escola. O aprender música vem acontecendo tanto em espaços formais como em espaços não formais. Essas constatações nos levam a refletir sobre a importância de estar atuando nestes diversos locais onde os

indivíduos de alguma maneira se relacionam com a música. (MATEIRO, 2008, p. 24).

A possibilidade da realização do Estágio em escolas livres de música pode contribuir para um melhor conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem neste contexto. Através do Estágio, os alunos poderiam ampliar as concepções a respeito deste espaço educativo, observando e tomando consciência das competências e saberes específicos que um professor de escola de música deve adquirir e desenvolver. A construção das competências para atuação nas escolas livres de música poderiam, segundo Loureiro (2008) ser desenvolvidas durante a prática do Estágio, pois, de acordo com a autora, o Estágio possibilita a construção das competências profissionais (baseadas na noção de competências de Perrenoud) do educador musical.

Não lhe bastaria [ao educador musical] conhecer diversos métodos de ensino de música, materiais e repertório de canções e atividades para diferentes faixas etárias, saber cantar e tocar um instrumento, saber improvisar e compor música para suas aulas e elaborar planos de ensino. Em situação de aula, tempo real, ele deve ser capaz de dirigir as ações em interação com os alunos e com o ambiente de ensino, considerando as circunstâncias do momento, as condições e respostas apresentadas pelos alunos de cada turma. (LOUREIRO, 2008, p. 93).

De acordo com a autora, essas ações que o educador musical irá mobilizar constituem as diversas competências específicas, desenvolvidas na prática pedagógica. A construção destas competências inicia-se, segundo a autora, na formação de professores de música, através da disciplina de Estágio Curricular.

Essa atividade [de Estágio], de fato, oportuniza que os acadêmicos vivenciem intensamente situações concretas e complexas, bastante próximas à realidade da atuação profissional do professor, que permitirão o exercício e o treinamento necessários para a formação de esquemas de mobilização de recursos diversos. (LOUREIRO, 2008, p. 95).

Ainda de acordo com a autora, é fundamental que o Estágio ocorra durante toda a formação do professor, iniciando-se já no primeiro ano, uma vez que “as competências necessitam de tempo para serem construídas” (p. 96) e demandam exercícios e treinamentos constantes. As situações vivenciadas no estágio contribuem para a formação profissional do indivíduo, à medida que permitem que o licenciando entre em contato com o seu campo de atividade profissional, com seu alto grau de complexidade e características específicas. As escolas livres de música constituem um contexto educativo com demandas peculiares que, para serem compreendidas e vivenciadas adequadamente, exigiriam do aluno um determinado

período de tempo, em que ele pudesse, gradativamente, construir as competências para atuar neste espaço.

Em relação às competências necessárias ao professor de música, Machado (2003), em pesquisa sobre a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, verificou sete competências principais:

Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; manter-se em contínuo processo de formação profissional. (MACHADO, 2004, p. 40).

De acordo com a autora, a construção destas competências dificilmente será feita exclusivamente durante a formação inicial, sendo que os professores de música devem buscar atividades de formação continuada, trocando informações com outros professores da área da Educação Musical e buscando também literatura especializada. A autora, que utilizou a noção de competência proposta por Perrenoud (1999), afirma que as competências definidas por este autor não são, como ele mesmo aponta, definitivas, visto que as particularidades de cada contexto educacional apontam para o surgimento de competências específicas. A autora sugere ainda que outras pesquisas devem ser realizadas em “diferentes contextos de ensino, uma vez que competências docentes, iguais ou não às apontadas nessa pesquisa podem ser identificadas” (MACHADO, 2004, p. 44). Embora a autora não se refira especificamente às escolas livres de música, é possível inferir que estes espaços também apresentam margem para o surgimento de ‘competências específicas’, que podem e devem ser identificadas.

1.4 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA

Embora os estudos sobre escolas livres de música sejam ainda escassos na literatura da área, alguns pesquisadores já mencionam a importância de estudar estes espaços, seja para definir suas características e os processos de ensino e aprendizagem que ali ocorrem, seja para discutir questões relacionadas à formação do professor para atuar nestes contextos (QUEIROZ; MARINHO, 2005; SILVA, 1996; REQUIÃO, 2002; HIGA, 2007).

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 característicos 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 estas escolas se aproximem dos espaços não-formais de educação. Embora as escolas livres de música não sejam um fenômeno recente na área da educação musical, existe pouca literatura a respeito destes espaços. Higa (2007, p. 7) salienta que as escolas alternativas de música “se constituem em importantes espaços que ainda estão por merecer mais atenção dos estudiosos”.

Requião (2002) constatou que o professor que atua nas escolas alternativas de música precisa desenvolver uma série de saberes, além do conhecimento técnico do instrumento, que o possibilitarão realizar suas atividades profissionais com sucesso. Ainda de acordo com a autora, a noção de competência profissional do professor de música destes espaços está diretamente relacionada à noção de versatilidade e essa versatilidade poderia ser adquirida através da sua formação na Licenciatura. A autora conclui que “o professor de música que atua em escolas alternativas entende que, apesar de sua competência estar voltada a uma especialidade, sua formação deve lhe permitir atuar em diversos contextos” (REQUIÃO, 2002, p. 66). Ainda segundo a autora, o desempenho como músico do professor que atua nas escolas livres é muito importante, pois dá uma “dimensão qualitativa da sua prática como professor, na visão dos alunos” (Idem, p. 69).

Silva (1996) afirma que o professor que atua nas escolas livres de música precisa promover um rompimento com determinadas concepções tradicionais de ensino, visto que “as características dos alunos que freqüentam estas escolas são muito diversificadas” (p. 54). De acordo com a autora, “a formação pela qual passa o professor de música pode acentuar ou não a permanência e repetição de vínculos com posturas tradicionais” (p. 55), sugerindo que a formação do professor deva oportunizar um contato com abordagens variadas de ensino e aprendizagem, preparando-o para ocupar diversos espaços. Ainda de acordo com a autora, o profissional que deseja atuar nas escolas livres de música precisa estar capacitado para tocar e ensinar diversos repertórios, relacionados aos estilos que os alunos desejam aprender. A autora diz que, em relação a esse aspecto, “a formação geralmente desenvolvida em cursos universitários de música nem sempre cobre a extensão das possibilidades presentes no mercado de trabalho” (SILVA, 1996, p. 59).

Mesmo não havendo muitas pesquisas a respeito das escolas livre de música, os autores que têm investigado estes espaços ressaltam que este contexto tem características

específicas que requerem, entre outras coisas, versatilidade do professor para atender diversos alunos, com variados repertórios e objetivos, conhecedor de vários métodos e abordagens, visto a grande heterogeneidade de indivíduos que as escolas livres de música atraem. Além destes conhecimentos, o professor também precisa ter uma prática musical consolidada.

Estas constatações vão ao encontro das reflexões encontradas na literatura da área em relação à formação docente do professor de música. De acordo com os autores apresentados, o professor de música deve estar preparado para atuar em diversos contextos, com conhecimentos musicais e pedagógicos presentes e equilibrados durante toda a sua formação. Assim, as Licenciaturas em Música, ao assumirem a tarefa de preparar o profissional para a atuação em espaços diferenciados com especificidades pedagógico-musicais, encontram, nas escolas livres de música, um ambiente que demanda esse tipo de preparação.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa configurou-se como uma pesquisa exploratória e teve por objetivo conhecer os Cursos de Licenciatura do Estado de Santa Catarina, em relação ao seu histórico, grade curricular, estrutura física e sistemas de ingresso. Também procurou compreender as concepções dos professores, alunos e coordenadores de curso a respeito de algumas questões referentes à Licenciatura e ao universo das escolas livres de música. De acordo com Gil (1999) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 27). A segunda etapa constituiu-se em um estudo de caso que procurou aprofundar estas mesmas questões, de maneira mais detalhada, em uma única instituição. Neste capítulo, serão descritas as etapas da pesquisa, os critérios da metodologia desenvolvida, o processo de coleta de dados, da análise e a observação dos critérios éticos envolvidos nesta investigação.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A presente investigação foi desenvolvida a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa foi escolhida em função das suas características, que melhor se adéquam ao tipo de pesquisa pretendida.

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. O investigador qualitativo preocupa-se com a descrição e apresenta um interesse maior pelo processo da investigação do que apenas pelos resultados; os dados são analisados de forma indutiva e o significado apresenta uma importância vital (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outra característica importante da abordagem qualitativa é a preocupação com o contexto; o entendimento da realidade está relacionado a uma série de situações que são modificadas conforme o contexto, e estas modificações são valorizadas. Para Bresler (2007),

as características fundamentais do paradigma qualitativo “têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais” (p. 8).

Esta pesquisa pretende entender a realidade do futuro professor de música em relação ao seu contexto, em relação ao curso que está freqüentando, às suas expectativas profissionais, ao seu entendimento da atuação nas escolas livres e ao seu entendimento quanto a ser professor de música. Pretende compreender, também, o processo da formação desse profissional.

Na visão de Gunther (2006), a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre considera o processo de desenvolvimento do indivíduo e o contexto dentro do qual o indivíduo se formou; além disso, o autor salienta que as perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador. De acordo com este autor, o pesquisador qualitativo, prefere “estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis” (p. 202); além disso, o pesquisador entende a pesquisa como um ato subjetivo de construção da realidade.

Para Bogdan e Biklen (1994), o principal objetivo da pesquisa qualitativa é compreender melhor o comportamento humano. Segundo estes autores, os investigadores qualitativos

tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Esta preocupação com a compreensão do comportamento humano aliada à busca pelo entendimento da condição humana tem contribuído para que a abordagem qualitativa venha sendo bastante utilizada nas pesquisas na área das ciências sociais. Ludwig (2003), ao caracterizar a pesquisa qualitativa, destaca que ela é a investigação própria de ambientes sociais, coleta os dados de formas diversificadas, descreve os fenômenos e permite uma análise indutiva dos dados, que levará às conclusões da pesquisa.

Na área da educação, os pesquisadores têm, cada vez mais, optado pela abordagem qualitativa. De acordo com André e Ludke (1986), o estudo dos fenômenos educacionais – que durante muito tempo seguiram os modelos que serviam ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais – também sofreu as influências das mudanças ocorridas nos estudos das ciências humanas e sociais.

Na área da Música e mais especificamente na área da Educação Musical, a abordagem qualitativa também tem sido utilizada para orientar diversas pesquisas. De acordo com Bresler (2007), a abordagem qualitativa nas pesquisas no campo da Música permite ao pesquisador a exploração de novas direções, ampliando suas possibilidades.

Em relação às técnicas da pesquisa qualitativa, Gunther (2006) explica que, considerando-se que flexibilidade e adaptabilidade são características inerentes à pesquisa qualitativa, ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Este argumento também é defendido por Goldenberg (2004), quando a autora afirma que os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Para a autora, estes pesquisadores “se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais” (GOLDENBERG, 2004, p. 17).

As características descritas anteriormente puderam favorecer a presente pesquisa, à medida que permitiram à pesquisadora entender cada objeto de estudo (alunos, professores e coordenadores de cada universidade em seus variados contextos) dentro das suas especificidades. Esta investigação não pretendeu encontrar uma única resposta ou uma única situação em todos os contextos pesquisados; ao contrário, já era esperado que houvesse uma certa diversidade de opiniões, concepções e experiências por parte das pessoas pesquisadas em relação ao tema da pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui características que permitem um olhar aprofundado das questões da educação musical, considerando a variedade de contextos culturais e distintas realidades; permite, também, uma investigação das questões previamente traçadas sem desprezar aquelas que forem surgindo durante o trabalho de investigação, sem perder de vista que o objeto de estudo está inserido num contexto mais amplo. Além disso, a abordagem qualitativa interessa-se pelo processo como maneira de compreensão da realidade. Todos estes aspectos contribuíram para a realização desta pesquisa que se propôs a investigar realidades distintas e analisar os dados considerando estes diferentes contextos, entendendo a formação do professor de música como um processo e tentando entender a realidade com base nessas premissas.

2.1.1 PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA EXPLORATÓRIA

Na primeira etapa da pesquisa, foram investigadas as quatro universidades que oferecem o Curso de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis; a Universidade Regional de Blumenau (FURB), na cidade de Blumenau; a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), na cidade de Itajaí; e a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), situada no município de Lages. A primeira instituição é pública e gratuita, e as demais são instituições particulares.

Foram convidados a participar da pesquisa:

a) Todos os alunos que estivessem freqüentando o último ano (ou a fase mais adiantada) de cada um destes cursos. Este critério de escolha se deu em função da necessidade de entrar em contato com alunos que já tivessem uma determinada vivência do curso, de maneira que pudessem contribuir com suas experiências pessoais em relação ao tema da pesquisa.

b) Professores de disciplinas pré-selecionadas, de acordo com a grade curricular de cada instituição, levando-se em conta a afinidade da disciplina em relação à formação pedagógica de professores de música. De acordo com este critério, os professores entrevistados na UDESC respondem pelas seguintes disciplinas: Didática da Música e Prática Pedagógica/Estágio Supervisionado; na FURB, foram entrevistados os professores de Metodologia do Ensino da Música e Estágio Curricular Supervisionado em Música; na UNIVALI, são os professores de Metodologia do Ensino da Música e Estágio Supervisionado. As disciplinas pré-selecionadas constam da grade curricular de suas respectivas instituições e apresentam caráter obrigatório.

c) Coordenadores de curso das quatro instituições. Estas entrevistas tiveram por objetivo verificar qual a visão que os coordenadores têm a respeito da preparação dos licenciandos para atuar em diversos contextos, especificamente nas escolas livres.

Inicialmente, foi realizado um contato com o coordenador de curso de cada instituição, via e-mail, explicando as características da pesquisa, e solicitando uma visita à instituição, ocasião em que seriam feitas as entrevistas, primeiramente com o coordenador, e depois com professores e alunos.

Após a confirmação das entrevistas com os coordenadores, foi solicitada, pela pesquisadora, uma lista de e-mails dos alunos matriculados no último ano do curso. Iniciou-se, então, um contato com os alunos, convidando-os a participar da pesquisa. Este contato

também teve por objetivo otimizar as visitas nas universidades distantes da cidade aonde reside a pesquisadora (Florianópolis). Dessa forma, após receber as repostas dos alunos que aceitaram participar da pesquisa, buscou-se, sempre com o apoio e a colaboração dos coordenadores de curso, agendar um horário que permitisse a participação do maior número possível de alunos para a realização das entrevistas.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa exploratória foi a entrevista, realizada com alunos, professores e coordenadores das instituições selecionadas para a pesquisa. Gil (1999) ressalta que a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados com maior profundidade, razão pela qual é intensamente utilizada na pesquisa social. De acordo com este autor, enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p. 117). May (2004) também compartilha dessa visão, ao afirmar que as entrevistas “geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimento das pessoas” (p. 145). Nesta pesquisa, as entrevistas permitiram uma maior compreensão dos pontos de vista dos sujeitos diretamente envolvidos com o tema da pesquisa, isto é, alunos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em música do estado de Santa Catarina.

Para a realização da coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. A escolha desse tipo de entrevista justifica-se, pois para Trivinos (1987)

a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Na visão de Laville e Dione (1999), as entrevistas semi-estruturadas são bastante adequadas como fonte de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois permitem que o pesquisador explicita algumas questões no decorrer da entrevista, reformule as perguntas de maneira que o entrevistado compreenda melhor, altere a ordem das perguntas, e ainda acrescente questões para melhor esclarecer as respostas. Para estes autores, a flexibilidade da entrevista semi-estruturada “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e de seus valores” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 189).

As entrevistas com os professores e com os coordenadores dos cursos foram realizadas individualmente; durante a primeira etapa da pesquisa, as entrevistas com os alunos foram realizadas em grupo. De acordo com May (2004), a entrevista de grupo é uma valiosa ferramenta de pesquisa, que pode ajudar o pesquisador a obter uma rica compreensão da realidade a ser estudada; no entanto, o autor relembra que é necessária cautela por parte do pesquisador ao generalizar as opiniões desses grupos a populações inteiras. Para Denzin e Lincoln (2005), os grupos focais, na pesquisa qualitativa permitem “capturar as respostas dos indivíduos em espaço e tempo real, dentro de um contexto de interações face a face” (p. 899).

Neste trabalho, a entrevista em grupo foi utilizada como uma estratégia para compreender as concepções daqueles indivíduos, como grupo, a respeito da sua formação na Licenciatura e sobre a atuação em escolas livres de música. Após o contato inicial, via e-mail, no qual os alunos eram informados sobre a pesquisa e os objetivos da mesma, todos eram convidados a participar. Os que aceitassem o convite passavam a fazer parte do grupo a ser entrevistado, e os horários eram, então, agendados. Os grupos eram formados por colegas da mesma turma, em sua maioria, e já possuíam um bom entrosamento entre eles. Para promover uma maior espontaneidade em relação às entrevistas, foi proposta uma breve atividade de socialização antes das gravações. Sentados em círculo, ou semi-círculo, as pessoas iam contando um pouco da sua história, como alunos, como professores, como músicos, falando sobre suas preferências musicais, opiniões sobre questões de ensino de música, fazendo perguntas sobre a pesquisa, sobre o curso de mestrado, etc. Embora estes momentos de conversa e apresentação não fossem muito longos (o mais demorado levou 35 minutos), eles se mostraram bastante importantes, pois alguns alunos que no início da conversa aparentavam estar um pouco tímidos, no decorrer da entrevista manifestaram-se com mais frequência, demonstrando maior segurança em suas declarações. Houve o cuidado, por parte da pesquisadora, de observar e garantir que todos os entrevistados se manifestassem, embora, em todos os grupos, foi observada a maior participação de alguns indivíduos do que de outros.

O roteiro preliminar para a realização das entrevistas com professores e coordenadores de curso incluiu questões referentes aos dados históricos do curso, organização do currículo vigente, espaços de atuação profissional do egresso e questões específicas referentes à escola livre de música. Nas entrevistas com os alunos, as perguntas focaram dados pessoais (idade, sexo, naturalidade), ano de ingresso na graduação, formação musical anterior à universidade, expectativas de atuação profissional, concepções acerca da sua própria formação enquanto professor e questões relativas às escolas livres de música. Os roteiros completos das entrevistas encontram-se sob a forma dos Anexos 1, 2 e 3 neste trabalho.

Foram realizadas entrevistas com alunos do último ano de Licenciatura em Música da FURB, da UDESC e da UNIVALI. Na UNIPLAC, as entrevistas foram realizadas com alunos da quarta fase do curso. A escolha por alunos da quarta fase se deu em função de não haver, no momento da realização das entrevistas, fases mais adiantadas em andamento naquela instituição. Assim, optou-se pelos alunos que tinham a maior vivência dentro da universidade.

As primeiras entrevistas foram realizadas na FURB, devido às facilidades de agendamento dos encontros entre todos os envolvidos. As entrevistas foram realizadas no dia 6 de novembro de 2008. Dos cinco alunos que estavam para concluir o curso no ano de 2008, quatro estavam presentes. Também foram realizadas entrevistas individuais com a professora de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado e com o Coordenador do Curso.

A segunda instituição a ser visitada foi a UNIPLAC. As entrevistas foram realizadas dia 28 de novembro de 2008, com sete alunos, de um total de dez matriculados na quarta fase do curso. À época da realização da entrevista, devido a questões administrativas da instituição, não havia uma pessoa responsável pelo cargo de coordenador de curso, motivo pelo qual esta entrevista não foi realizada. Também não foi possível entrevistar professores desta universidade – embora convidados, não manifestaram interesse em participar da pesquisa. O contato entre a pesquisadora e os alunos interessados em participar das entrevistas se deu através de um licenciando da quarta fase, participante do centro acadêmico do curso, que forneceu a lista de e-mails e reservou uma sala para a realização da entrevista.

Na UDESC, terceira instituição a ser investigada, as entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2008. Foram convidados a participar da pesquisa 15 alunos que estavam por concluir o curso ao final daquele semestre, sendo que destes, 10 alunos aceitaram participar da pesquisa. Pelo fato da UDESC estar situada na cidade aonde reside a pesquisadora, houve uma maior flexibilidade no momento de agendar as datas e horários, de maneira que as entrevistas foram realizadas em mais de uma data. Formaram-se três grupos para a realização das entrevistas: dois grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos. Também foram entrevistados os professores de Didática e Prática pedagógica/Estágio Supervisionado e com o coordenador do curso.

A última universidade a ser visitada foi a UNIVALI, aonde as entrevistas ocorreram em 31 de março de 2009. Embora inicialmente agendadas para novembro de 2008, foram canceladas devido às enchentes que assolaram a cidade de Itajaí naquele período. Foram entrevistados 8 alunos, de um total de 13 matriculados no último ano do curso. Também foi realizada a entrevista com a coordenadora do curso e com a professora de Metodologia de Ensino da Música.

Tabela 2: Instituições, datas e pessoas entrevistadas

Instituição	Data da Entrevista	Entrevistado(s)
FURB	06/11/2008	5 alunos
FURB	06/11/2008	Coordenador
FURB	06/11/2008	Professor
UNIPLAC	28/11/2008	7 alunos
UDESC	02/12/2008	4 alunos
UDESC	05/12/2008	3 alunos
UDESC	09/12/2008	3 alunos
UDESC	03/12/2008	Coordenador
UDESC	26/11/2008	Professor 1
UDESC	04/12/2008	Professor 2
UDESC	11/12/2008	Professor 3
UNIVALI	31/03/2009	8 alunos
UNIVALI	31/03/2009	Coordenador
UNIVALI	31/03/2009	Professor

2.1.2 ESTUDO DE CASO

A segunda etapa da pesquisa se constituiu em um estudo de caso realizado na UDESC. A escolha desta instituição se deu por diversos fatores: primeiramente, pelo próprio histórico da universidade, que oferece o curso de Licenciatura em Música há mais tempo no Estado e o único de caráter público e gratuito. Além disso, o curso de Licenciatura em Música da UDESC é o que oferecia, à época da coleta de dados, o maior número de alunos na situação desejada pela pesquisadora (ou seja, frequentando o último ano ou período), aumentando, assim, as possibilidades de participação no estudo de caso. Durante a primeira etapa da pesquisa, a autora pode constatar que a UDESC foi a instituição em que o maior número de alunos se prontificou em participar das entrevistas. Questões de aspecto prático também foram levadas em consideração: a UDESC situa-se na mesma cidade em que reside a pesquisadora, o que permitiu um maior acesso aos entrevistados, oportunizando mais encontros com cada um deles, uma vez que as entrevistas na segunda etapa foram realizadas individualmente, e mais de uma vez com cada participante. Também foi levado em consideração o fato de a pesquisadora estar vinculada ao programa de pós-graduação (mestrado) nesta mesma instituição.

Durante os meses de fevereiro e março de 2009, foi feito um contato, via e-mail, com os 10 alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa, realizada no final de 2008. Através deste contato, a pesquisadora explicou as características da segunda etapa da pesquisa, e fez o convite para que todos continuassem a participar desta investigação, agora sob a forma de um estudo de caso, sendo que o instrumento de coleta de dados utilizado foi a

entrevista individual. Em um primeiro momento, seis alunos aceitaram participar do estudo de caso; antes de começarem as entrevistas, um dos alunos precisou se retirar da pesquisa por motivos pessoais, de maneira que o estudo de caso foi conduzido com cinco alunos.

As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e maio de 2009. Foram realizados dez encontros, dois com cada aluno. A tabela a seguir fornece um resumo destes encontros:

Tabela 3: Datas das entrevistas

ALUNO	1° ENTREVISTA	2° ENTREVISTA
Aluno 1	2/04	05/05
Aluno2	3/04	27/04
Aluno3	6/04	29/04
Aluno4	8/04	07/05
Aluno5	13/04	04/05

O estudo de caso fornece ao pesquisador uma visão aprofundada do objeto escolhido para o estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Ainda segundo os autores, o estudo de caso não desconsidera o contexto no qual o objeto está incluído; ao contrário, procura estabelecer a relação entre os dois, mas de maneira a manter o foco direcionado para o objeto de estudo em questão. Para Gil (1999), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (p. 72).

Nesta pesquisa, as características do estudo de caso foram observadas no que diz respeito à escolha de uma instituição (a UDESC) para a realização da segunda parte da pesquisa. O curso de Licenciatura em Música da UDESC constituiu-se no objeto do estudo de caso, sem perder de vista o contexto geral, que envolve questões inerentes aos cursos de Licenciatura em Música, ao Ensino Superior, à Educação Musical e à Educação. Naturalmente que existem similaridades entre o curso de Licenciatura em Música da UDESC e os das demais instituições do Estado; no entanto, esta instituição apresenta características únicas que a elegeram para o estudo de caso. De acordo com Ludke e André (1986), “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois ele tem um interesse próprio, singular” (p. 17).

De acordo com Goldenberg (2004),

o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho

profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

As entrevistas realizadas com os cinco alunos participantes da segunda etapa da pesquisa tiveram o objetivo de permitir um olhar mais aprofundado sobre as concepções dos licenciandos em relação às questões sobre a sua própria formação como educadores musicais, às questões da escola livre no que se refere à atuação nestes espaços, competências e saberes, expectativas e preparação. A escolha por entrevistas individuais nesta segunda etapa se deu justamente para permitir à pesquisadora um contato que possibilitasse obter um número maior de detalhes, de informações, de esclarecimentos que pudessem configurar a profundidade pretendida num estudo de caso.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

Na abordagem qualitativa, a representatividade dos dados está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado dos fenômenos estudados em seus contextos (GOLDENBERG, 2004). A análise dos dados, por consequência, deverá ser feita tendo em mente essa diversidade. Essa idéia é reforçada por Gunther (2006), que afirma que os acontecimentos e conhecimentos cotidianos são vistos como elementos da interpretação dos dados. Para o autor, os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa

não são desvinculados da vida fora do mesmo. Isto leva, ainda, a contextualidade como fio condutor de qualquer análise em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. Implica, ainda, num processo de reflexão contínua sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e, finalmente, numa interação dinâmica entre este e seu objeto de estudo. (GUNTHER, 2006, p. 203).

A interpretação dos resultados não está livre das influências das crenças e valores do pesquisador. Para Gunther (2006), na pesquisa qualitativa, existe a aceitação explícita dessa influência de crenças e valores do pesquisador sobre a teoria, a escolha dos tópicos de pesquisa, o método e a interpretação de resultados.

Tanto na fase da pesquisa exploratória como na fase do estudo de caso, após a realização das entrevistas a etapa seguinte consistiu na transcrição das mesmas, gerando um material escrito que serviu de base para a análise dos dados. De acordo com Yin (2003), a análise de dados consiste em “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do

contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137).

Para a realização deste trabalho, optou-se pela análise de conteúdo, tendo como base o material gerado pelas transcrições das entrevistas. De acordo com Laville e Dionne (1999), para realizar este tipo de análise é necessário “empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais” (p. 214).

A leitura das transcrições possibilitou separar os conteúdos em categorias. Para tanto, observou-se os temas recorrentes nas falas dos entrevistados, como enfatizado por Bogdan e Biklen (1994) “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos (...). Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*” (p. 221). Para Maxwell (2005), uma das maneiras de se construir as categorias envolve uma sub-divisão dos dados em assuntos e temas específicos. Para Laville e Dionne (1999), “uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias” (p. 216). Em relação à construção das categorias, os autores elencam, ainda, uma série de “qualidades de um bom conjunto de categorias” (p. 223), a saber: pertinência em relação aos conteúdos; exaustivas, de maneira a englobar o máximo de conteúdo possível; não muito numerosas; precisas; mutuamente exclusivas. Neste trabalho procurou-se a observância destas qualidades.

A análise e a interpretação dos dados, dentro das categorias, foi realizada através da modalidade “construção iterativa de uma explicação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227). Nesta modalidade, o pesquisador vai explicando o fenômeno ou a situação à medida que está examinando os dados, refletindo sobre eles, confrontando-os com a literatura pertinente, que por sua vez ajuda a explicá-los, envolvendo-se “em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride” (Idem, p. 228).

A análise iterativa permite ao pesquisador compreender os dados dentro de determinado contexto, identificando as relações entre os diferentes elementos do texto, relacionando-os a outros autores e situações descritas na literatura (MAXWELL, 2005). Neste trabalho, a revisão da literatura deu suporte a muitas questões que surgiram durante a análise. Por outro lado, a análise das transcrições levantou a necessidade de buscar outros autores, para compreender determinadas questões; esse processo foi delineando o trabalho de análise e interpretação dos dados.

2.3 CRITÉRIOS ÉTICOS

Os critérios éticos observados durante uma investigação tem por objetivo atender a duas questões fundamentais quando se trata do envolvimento de outras pessoas na pesquisa: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 75). Os autores listam uma série de procedimentos que o investigador deve observar: a proteção da identidade dos participantes; o tratamento respeitoso que deve ser devotado a eles; respeito e lealdade aos termos de qualquer acordo que possa vir a ser firmado entre as partes; fidelidade aos dados, ainda que eles não sejam de agrado do pesquisador, ou, que, por algum motivo, não conduzam aos resultados esperados.

Para a realização desta pesquisa, houve uma preocupação com a observação dos critérios éticos. Ao realizar o primeiro contato com os coordenadores de curso, foi enviado, via e-mail, um resumo do projeto de pesquisa, explicitando os objetivos, a metodologia, os referenciais e a importância da participação daquela instituição na pesquisa. A pesquisadora também se colocou à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre o projeto antes mesmo do agendamento dos encontros. Este mesmo procedimento foi repetido com os professores e alunos entrevistados.

Antes de iniciar as entrevistas, foi explicado aos entrevistados a necessidade de haver um termo de consentimento (Anexos 4, 5 e 6) em uma investigação, para que serve, e em seguida, foi solicitado a todos que assinassem este documento, permitindo, assim, a utilização dos dados gerados pelas entrevistas. Foi explicado também que o anonimato seria mantido e respeitado durante toda a pesquisa, como de fato o foi. Nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, onde são descritos e analisados os dados obtidos através das entrevistas, os professores e coordenadores de curso são identificados através de letras escolhidas na ordem alfabética, por exemplo: Coordenador A, Professor B, sem referências à instituição para a qual os entrevistados trabalham. Os licenciandos aparecem identificados apenas através de números (por exemplo, Aluno 21). É possível identificar a qual instituição cada entrevistado pertence de acordo com o número relacionado em seu depoimento. O fato de os licenciandos poderem ter suas instituições identificadas e o mesmo não acontecer com os coordenadores e professores se deu pelo motivo da preservação dos critérios éticos. Mesmo identificadas as instituições, os licenciandos continuam sendo preservados em seu anonimato, o que não se poderia garantir ao se identificar a instituição de coordenadores e professores entrevistados.

Uma vez transcritas, as entrevistas foram reenviadas a todos os entrevistados, via e-mail, para que pudessem fazer correções, alterações, acréscimos, enfim, toda sorte de modificações que julgassem pertinentes. A pesquisadora também disponibilizou seu endereço de e-mail para os que desejassem fazer contatos futuros ou indagações a respeito do andamento da pesquisa.

A pesquisadora procurou, também, dar um tratamento respeitoso aos participantes da pesquisa no que diz respeito ao cumprimento dos horários estabelecidos para as entrevistas. No caso das entrevistas individuais da segunda etapa, a pesquisadora sempre adequou seus horários à disponibilidade do entrevistado, inclusive em relação ao local escolhido para a realização da entrevista. Também foi deixado claro para todos os participantes, nas duas etapas da pesquisa, que eles poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, assim como, após receber as transcrições, poderiam optar por não permitir o uso das informações.

3 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

No Estado de Santa Catarina existem quatro universidades que oferecem cursos de formação de professores de Música. Neste trabalho, o termo Licenciaturas em Música será usado para designar os cursos superiores de formação de professores de música existentes no Estado, embora, como será mostrado a seguir, nem todas as instituições utilizem esta nomenclatura.

Neste capítulo, será apresentada uma descrição das quatro instituições pesquisadas, com o objetivo de contextualizar o leitor em relação aos cursos existentes no Estado. Em seguida, será feita, de maneira resumida, uma apresentação dos dados coletados nestas mesmas instituições. Estes dados aqui apresentados procuram demonstrar as concepções dos alunos, professores e coordenadores de curso a respeito do papel da Licenciatura em Música e a atuação nas escolas livres de música. Questões como: formação musical anterior à Licenciatura, atuação profissional, formação do professor de música, saberes e competências, expectativas profissionais, e preparação oferecida para atuação em escolas livres permearam as entrevistas realizadas nestas instituições.

As instituições serão apresentadas na ordem em que foram realizadas as entrevistas, a saber: FURB, UNIPLAC, UDESC e UNIVALI. Os alunos serão identificados através de números ao longo do texto. Os números permitirão identificar a qual instituição o aluno pertence. Os licenciandos foram numerados de acordo com a ordem das entrevistas. Desta forma, os alunos da FURB, primeira instituição a ser visitada, receberam a numeração de 1 a 4. Os alunos da UNIPLAC estão identificados pelos números de 5 a 11. A terceira instituição a ser visitada foi a UDESC, e os entrevistados foram numerados de 12 a 21. A última universidade visitada foi a UNIVALI, e os licenciandos foram numerados de 22 a 29.

3.1 INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

3.1.1 FURB

Fundada em 1964 a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) está situada na cidade de Blumenau e se constitui como um dos mais importantes pólos educacionais do Estado, atendendo principalmente à região do Vale do Itajaí. Conta com 40 cursos de graduação, mais de 70 cursos de Pós-graduação Lato-Sensu, 9 cursos de mestrado e dois Doutorados.

O curso de Licenciatura em Música iniciou em fevereiro de 1995. A duração do curso é de 8 semestres e as aulas acontecem no período noturno, das 18h30 às 22h. Não existem questões específicas de música no processo seletivo desta universidade. O objetivo do curso é preparar professores para a educação básica, assim como desenvolver o embasamento teórico-prático, as metodologias contemporâneas e os conceitos próprios da Arte e da Arte na educação. A carga horária total do curso é de 3114 horas e a matriz curricular vigente foi implementada no primeiro semestre do ano de 2009 (ver Anexo 7). Os egressos dos cursos na área de Artes (Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Bacharelado em Teatro) estão aptos para atuar em espaços culturais como galerias, fundações, museus, conservatórios, grupos e escolas de ensino informal e escolas formais (no caso dos Licenciados).

Nesta instituição, foram entrevistados quatro licenciandos que estavam cursando o último semestre do curso. Todos os alunos eram do sexo feminino, com idades entre 21 e 30 anos. As alunas eram provenientes de Gaspar, Rio do Sul, Ibirama e Lages.

3.1.2 UNIPLAC

Fundada em 1959 a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) está situada na cidade Lages. Ela oferece hoje 42 cursos de graduação, conta com 27 cursos de pós-graduação em andamento e 03 mestrados.

O curso de formação de professores de Música (Licenciatura em Arte-Educação), tem como objetivo formar cidadãos críticos com conhecimentos em Arte e Arte na Educação para atuar na Educação Básica Profissional.

O curso de Licenciatura em Arte-Educação – Habilitação Música tem a duração de 8 semestres, e as aulas acontecem no período noturno. A carga horária total do curso é de 2830

horas, e a matriz curricular vigente foi implementada em 2008 (Anexo 8). O curso tem por objetivo formar professores para a educação básica, para o ensino não-formal, para atuar em centros culturais, fundações e pesquisa; preparar o egresso para atuar como músico profissional, compositor e diretor de grupos musicais. Não existem questões específicas de música no processo seletivo desta instituição.

Nesta instituição foram entrevistados 7 alunos, todos do quarto semestre do curso. O grupo era composto de 4 homens e 3 mulheres, com idades variando entre 24 e 36 anos. Quatro entrevistados são naturais de Lages, sendo que os demais são naturais de cidades da serra catarinense, próximas à cidade de Lages (Alfredo Wagner, Ituporanga e Vidal Ramos).

3.1.3 UDESC

A Universidade do Estado de Santa Catarina foi fundada em 1965. É uma instituição pública e gratuita, mantida pelo Estado.

A partir de 1974, a instituição passou a oferecer o curso de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Música, na cidade de Florianópolis. A partir de 2004, o curso passou a se chamar Licenciatura em Música. A duração do curso é de 8 semestres, no período matutino. A carga horária total do curso é de 3366 horas, e o currículo vigente foi implantado no ano de 2008 (Anexo 9). O ingresso é feito mediante exame vestibular, com provas específicas de conhecimento musical, prático e teórico.

Nesta instituição foram entrevistados 10 alunos do último semestre do curso. O grupo era formado por 6 mulheres e 4 homens. As idades dos entrevistados eram muito próximas, variando entre 24 e 29 anos, com exceção de um licenciando que, à época da entrevista estava com 42 anos. Dos dez entrevistados, 4 são naturais de Florianópolis (SC), 2 de São Paulo (SP), e os outros são naturais de Brasília (DF), Maringá (PR), Rio do Sul (SC) e Porto Alegre (RS).

3.1.4 UNIVALI

A Universidade do Vale do Itajaí foi fundada em 1950, e apresenta uma estrutura multi-campi, com campus nas cidades de Itajaí (sede), Balneário Camboriú, Biguaçu, Piçarras, São José e Tijucas. É uma instituição pública, comunitária, com regime de cobrança de mensalidades.

O curso de Licenciatura em Música foi criado em dezembro de 2005, e sua primeira turma ingressou em fevereiro de 2006, com 40 vagas, sendo o curso mais recente do Estado. É também o de menor duração, com 7 semestres. As aulas são oferecidas no período vespertino. A carga horária total do curso é de 2910 horas e a última alteração curricular ocorreu em fevereiro de 2008 (Anexo 10). O objetivo do curso é formar docentes em Música para atuar na Educação Básica, e em outros espaços culturais, escolares e não-escolares, com domínio técnico-científico dos processos criativos e investigativos da linguagem musical, visando à produção e difusão dos conhecimentos pedagógicos e musicais e a intervenção responsável e ética na realidade social.

Nesta instituição, foram entrevistados 8 alunos do último semestre do curso. O grupo era formado por 6 homens e 2 mulheres, com idades variando entre 24 e 32 anos. Quatro alunos são naturais de Itajaí, sendo que os outros quatro são naturais de Balneário Camboriú (SC), Blumenau (SC), Campinas (SP) e São Paulo (SP).

3.2 ENTREVISTAS COM LICENCIANDOS

3.2.1 Formação musical anterior ao curso de licenciatura

Os depoimentos dos licenciandos demonstram que a maioria deles (22 entrevistados, de um total de 29), começou seus estudos de música na infância ou na adolescência, de maneira que, ao ingressar na universidade, a maioria dos entrevistados já tinha diversas vivências musicais. Alguns licenciandos iniciaram seus estudos de música influenciados pela família, como ilustram os depoimentos a seguir:

Eu comecei a ter aulas em casa mesmo, minha mãe era professora de piano, meus irmãos mais velhos eram músicos e me incentivaram. (Aluno 15).

Tanto o meu avô como o meu pai tocavam em banda. A minha família sempre teve uma tradição musical, e desde pequeno eu acompanhava; em casa também se ouvia muita música. (Aluno 25).

Minha mãe cantava em coral e, quando eu era criança, ia com ela aos ensaios. Eu achava aquilo o máximo, e depois de um tempo, eu meio que já sabia cantar todas as vozes. Ali me apaixonei pelo canto. Canto até hoje. (Aluno 12).

Pode-se perceber, através destes depoimentos, que a influência da família pode se dar não apenas de maneira direta, ou seja, levando a criança para a aula de música, mas também

proporcionando vivências musicais em casa ou em outros ambientes, dando oportunidade à criança de entrar em contato com a música.

Outra influência citada por alguns entrevistados na sua formação anterior ao ingresso na universidade foi a igreja, seja através da participação em corais, ou tocando em grupos musicais religiosos. A própria formação musical de alguns licenciandos ocorreu de maneira vinculada à igreja, o que fica claro nestas passagens:

Eu aprendi a tocar na igreja; era comum as mulheres tocarem órgão durante os cultos; depois passei a ter aulas de piano, principalmente com o objetivo de acompanhar o coral. (Aluno 16).

Eu comecei a tocar em função da igreja. Eu já gostava das músicas, desde criança acompanhando os cultos. E eles sempre precisavam de pessoal que tocasse, então eu comecei a tocar teclado para acompanhar um grupo. Depois aprendi violão e baixo também. (Aluno 19).

Acho que posso dizer que o meu primeiro contato com música foi no coral da igreja. Foi ali que eu descobri que gostava de cantar. (Aluno 2).

Apenas dois licenciandos relataram ter aprendido música na escola regular.

Comecei a estudar música quando eu entrei na quarta série de uma escola particular, e lá tinha aula de música desde o jardim. Eu entrei nessa escola particular vinda de uma escola pública aonde não tinha música, então eu me senti deslocada. Mas como eu queria muito aprender flauta, a professora me deu algumas aulas extras para me nivelar e depois disso foi fácil. (Aluno 13).

Eu aprendi música na minha cidade, na escola. Durante um tempo, na escola que estudava, que era particular, teve aula de música. Foi um privilégio. O professor trabalhava canto, flauta doce e notação musical. Foi lá que eu aprendi a ler partitura. Eu adorava. (Aluno 27).

A pequena proporção de entrevistados que estudou música na escola regular salienta a falta de educação musical sistemática nas escolas brasileiras. Como os dados deste trabalho apontam, a iniciação musical da maioria dos futuros professores de música entrevistados ocorreu através de escolas livres de música ou professores particulares de instrumento.

As tabelas a seguir mostram como foi a iniciação musical dos licenciandos entrevistados, em cada instituição:

Tabela 4: Iniciação musical dos licenciandos entrevistados na FURB

Aluno	Idade de iniciação musical	Instrumento	Local de ensino
1	12	piano	professor particular
2	13	teclado	professor particular
3	16	canto	professor particular
4	12	violão	casa (com a mãe)

Tabela 5: Iniciação musical dos licenciandos entrevistados na UNIPLAC

Aluno	Idade de iniciação musical	Instrumento	Local de ensino
5	10	acordeom	casa (com o pai)
6	13	violão	casa (com o pai)
7	11	violão	professor particular
8	14	violão	escola de música
9	12	teclado	escola de música
10	16	flauta doce	professor particular
11	15	violão	casa (com irmão)

Tabela 6: Iniciação musical dos licenciandos entrevistados na UDESC

Aluno	Idade de iniciação musical	Instrumento	Local de Ensino
12	7	piano	escola de música
13	10	flauta doce	escola regular
14	12	saxofone	em casa (com o pai)
15	6	piano	em casa (com a mãe)
16	11	órgão	Igreja
17	8	piano	conservatório
18	9	piano	professor particular
19	10	teclado	Igreja
20	12	flauta doce	escola de música
21	13	piano	professor particular

Tabela 7: Iniciação musical dos licenciandos entrevistados na UNIVALI

Aluno	Idade de iniciação musical	Instrumento	Local de ensino
22	17	canto	professor particular
23	12	guitarra	escola de música
24	14	violão	professor particular
25	9	piano	escola de música
26	15	canto	professor particular
27	10	piano	escola de música
28	11	violão	escola de música
29	10	flauta doce	escola de música

Percebe-se, pelos dados expostos, que a maioria dos alunos entrevistados recebeu uma educação formal de música, e os instrumentos que serviram de iniciação para a maioria foram o piano, a flauta doce e o violão. Com o passar do tempo, alguns dos alunos sentiram a necessidade de expandir os seus conhecimentos musicais, e procuraram por outros cursos:

Eu já estava tocando bem flauta doce, mas procurei uma escola de música, mais tarde, para estudar teoria musical e fazer prática de conjunto. (Aluno 13).

Eu comecei tocando piano, mas depois fiz aulas particulares de canto, que é o meu instrumento mesmo; fiz também aula de percussão e até de violino eu comecei, mas nunca larguei o canto. (Aluno 12).

Quando eu vi que música era mesmo o que eu queria, profissionalmente falando, procurei o conservatório pra me aperfeiçoar no violão e pra me preparar pro vestibular. (Aluno 23).

Pode-se perceber, pelos depoimentos, que os licenciandos tiveram formações musicais diversas anteriormente ao ingresso na Licenciatura. Pelo fato da educação musical estar muito pouco presente na escola regular, os alunos chegam à universidade com formações muito heterogêneas. Na tentativa de manter um perfil mais homogêneo no que diz respeito aos conhecimentos prévios adquiridos antes de ingressar na Licenciatura, algumas instituições elaboram provas específicas de conhecimento musical para os vestibulandos.

Como no Brasil a formação pré-universitária do músico se dá somente em escolas especializadas e particulares, não há como garantir um perfil homogêneo dos formandos. Para minimizar esse tipo de problema, muitos cursos de graduação têm implantado uma prova específica de conhecimentos musicais. (HENTSCHKE, 2000, p. 57).

No entanto, os depoimentos sugerem que, mesmo entre os alunos que possuem uma formação musical anterior ao ingresso na Licenciatura, ela não é, muitas vezes, suficiente para garantir o domínio de alguns conhecimentos musicais. Dos 29 alunos entrevistados nas quatro universidades, 18 afirmaram ter procurado escolas de música, conservatórios ou professores particulares para fazer a preparação de teoria musical para o vestibular de música. Esta situação sugere que o aprendizado musical desenvolvido anteriormente à universidade foi direcionado para a prática de instrumento musical. Mesmo tendo adquirido outros tipos de conhecimentos musicais, vários alunos mencionaram que para a realização das provas do vestibular necessitavam de mais conhecimento específicos (como por exemplo, elementos de teoria, harmonia e análise musical, percepção, história da música).

3.2.2 Opção pela licenciatura

Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a procurar o Curso de Licenciatura em música, os alunos apresentaram respostas diversas. Alguns escolheram a Licenciatura como um caminho natural na carreira de professor de música, como ilustram estes depoimentos:

Eu já trabalhava como professor de música há tanto tempo, como professor particular, e em escolas de música também, e acabei na Licenciatura de uma forma natural, sabendo o que eu queria fazer. (Aluno 15).

Eu busquei a Licenciatura para ter uma formação como professora de música. (Aluno 5).

Eu fazia outra faculdade e tocava numa banda quando percebi que gostava mesmo era de tocar e de dar aulas também. Tenho um irmão que já se formou aqui na UDESC, então eu já sabia como funcionava o curso. Entrei sabendo que era pra formar professor. (Aluno 20).

Alguns licenciandos afirmaram ter procurado o Curso de Licenciatura para ter uma formação superior na área de música, embora desejassem realmente cursar um bacharelado, inexistente em suas cidades:

No começo eu não tinha muito interesse em dar aula, eu gosto mesmo é de cantar, e queria fazer o bacharelado em canto, mas não tem aqui. Mas eu sabia exatamente qual era o perfil do curso, e quis fazer mesmo assim. (Aluno 21).

Eu optei pela Licenciatura porque a UDESC não oferece o curso de bacharelado em canto, que seria minha primeira opção. Mas a Licenciatura me oferece uma oportunidade de continuar estudando música, além de me preparar para dar aulas. (Aluno 12).

Eu entrei na Licenciatura porque aqui não existe o bacharelado em violão, que é o que eu queria fazer; a Licenciatura é a única forma de ter um curso superior em Música. (Aluno 23).

Estes depoimentos ilustram uma situação contraditória em relação aos cursos de Licenciatura. Mesmo frequentando um curso de formação de professores, alguns licenciandos mostram-se, a princípio, desmotivados em seguir a carreira de professor, optando pela Licenciatura apenas por não poderem fazer o Bacharelado desejado. A existência de mais opções de Bacharelado em instrumento nas universidades poderia atender melhor a este demanda, fazendo com que os estudantes que buscassem a Licenciatura em Música fossem exclusivamente aqueles com intenção de atuar no magistério.

A preocupação com o mercado de trabalho também foi mencionada pelos licenciandos como motivo para a procura pela Licenciatura.

Eu acho importante ter o diploma que te habilita a dar aula de música. Posso fazer um concurso e ter uma carreira mais estável, uma profissão definida. (Aluno 14).

Eu quero fazer concurso, ter um salário fixo, trabalhar como funcionário da prefeitura ou do estado, como professor de música. Isso é uma coisa que me atrai. (Aluno 8).

O diploma de Licenciatura é muito importante para se conseguir um emprego, principalmente agora, com a nova lei, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas. É o licenciado que vai ter essa vaga garantida, o emprego mais garantido. (Aluno 27).

De acordo com estes depoimentos, pode-se perceber uma valorização da carreira de professor de música. A contratação de professores de música licenciados, através de concursos públicos realizados por prefeituras e governos estaduais é uma das maneiras de valorizar a docência qualificada em música. As escolas livres de música também poderiam fazer mais pela profissão, ao exigirem professores licenciados no momento da contratação.

É interessante observar que para uma parte significativa dos licenciandos (37,93%), a motivação em cursar a Licenciatura em Música se deu em função da vontade de ampliar os conhecimentos musicais e pedagógicos para atuar como professor de música. Para 31,03% dos entrevistados, a opção pela Licenciatura ocorreu pelo fato da instituição de ensino de sua cidade não oferecer o curso de Bacharelado no instrumento desejado. A preocupação com o mercado de trabalho apareceu nas respostas de 20,69% do licenciandos e 10,34% apontaram o desejo de seguir uma carreira acadêmica. Os depoimentos dos licenciados concordam com as conclusões da pesquisa realizada por Cereser (2003), que afirma que

uma parte dos alunos da Licenciatura gostaria de estar fazendo um curso de Bacharelado. Não estão, ou porque não existe o Bacharelado no instrumento desejado, ou porque não passaram na prova específica. No entanto, esta realidade refere-se unicamente a *uma parte dos alunos*, e não à totalidade deles. Outros motivos levam os alunos a buscar o curso de Licenciatura, a maioria deles ligados ao mercado de trabalho, ao desejo de ser professor, mostrando uma valorização da Licenciatura por parte dos alunos. (CERESER, 2003, p. 92).

Del Ben (2003) também enfoca a questão da valorização da Licenciatura por parte dos alunos. Para a autora, na visão dos licenciandos “o ensino não parece ser uma profissão menor ou menos nobre; apenas uma profissão, que, para ser exercida, exige o domínio de saberes específicos, diferentes daqueles oferecidos pelo bacharelado” (p. 31).

3.2.2.1 Atuação profissional anterior ao ingresso no Curso de Licenciatura

Foi possível constatar, que, anteriormente ao ingresso na universidade, a maioria dos licenciandos entrevistados já atuavam como professores de música, em diferentes contextos.

Na FURB, estes espaços foram descritos como escolas regulares particulares (33%), igrejas (33%) e projetos culturais promovidos pela prefeitura (33%). A maior parte dos

entrevistados (66,67%) atuou com musicalização infantil. As respostas de 33,33% dos licenciandos mostram também atividades de regência de corais.

Na UNIPLAC, os entrevistados atuaram como professores de música em escolas regulares particulares (25%), em escolas de música (25%), em projetos da prefeitura (25%) e em igrejas (25%). Os cursos e instrumentos ministrados pelos licenciandos foram violão (50%), musicalização infantil (25%) e teclado (25%).

Na UDESC, os licenciandos tiveram suas experiências profissionais em escolas de música (33,33%), em igrejas (16,67%) e atuando como professores particulares de instrumento (50%). Os instrumentos ministrados foram piano e teclado (50%), violão (16,67%), saxofone, flauta doce e transversal (16,67%) e canto (16,67%).

Na UNIVALI, a maioria dos entrevistados (66,67%) atuou como professor de música em escolas de música. Outras experiências profissionais ocorreram em escolas regulares (16,67%) e como professor particular de instrumento (16,67%). Os cursos ministrados pelos alunos da UNIVALI foram os de piano e teclado (33,33%), violão e guitarra (33,33%), musicalização infantil (16,67%) e canto (16,67%).

É interessante observar que poucos alunos atuaram em instituições formais de ensino, em escolas das redes públicas ou particulares. No entanto, a atuação em escolas de música já se mostra mais expressiva. A análise dos dados reforça a idéia que, algumas escolas de música não exigem curso superior completo no momento da contratação dos professores. Isso pode ser considerado um indicativo do caráter livre destas instituições, uma vez que não estão sujeitas a nenhuma legislação específica sobre os profissionais que nelas atuam. De acordo com Silva (1996), as escolas livres de música não exigem o curso de graduação para contratar seus professores, tampouco costumam fazer concursos de admissão. Por outro lado, estas escolas recebem currículos de professores com Licenciatura em Música, procurando atuar nestes espaços, o que demonstra que os Licenciandos enxergam nestas escolas um campo de atuação profissional, com o qual muitos já estão familiarizados antes mesmo do ingresso na graduação, como os dados confirmam.

3.2.2.2 Atuação profissional durante o Curso de Licenciatura

Os dados demonstram que a maioria dos licenciandos atuaram como professores de música durante o Curso de Licenciatura. Alguns já tinham essa experiência profissional anterior ao curso, ao passo que outros iniciaram suas atividades profissionais durante este período. Eles relatam essa experiência da seguinte forma:

Eu nunca tinha dado aula antes, até que surgiu a oportunidade de trabalhar com musicalização infantil numa escola (livre); no começo, fiquei meio assustada, mas achei que o curso já tinha me dado bastante bagagem, então resolvi encarar. Foi super legal, acho que fiz um bom trabalho. (Aluno 16).

Eu comecei a dar aulas de violão e teoria musical em uma escola (livre) daqui da cidade logo depois que entrei na faculdade; pra te dizer a verdade, eu não sabia bem como começar. Troquei umas idéias com o pessoal aqui e a coisa foi indo, fui aprendendo, lá e aqui, sabe, hoje tenho vários alunos. (Aluno 24).

Comecei a dar aulas só o ano passado, principalmente porque eu não tinha tempo, pois faço também Direito na UFSC. E tinha outra coisa também, não tinha certeza se eu iria gostar de dar aulas, mas me convidaram pra dar aulas de piano numa escola de música, eu comecei e acabei gostando muito. Depois que você está na faculdade, você se sente preparada. (Aluno 16).

Os depoimentos indicam que alguns alunos sentem-se mais preparados para atuar como professores depois de ingressar na universidade, seja pelas disciplinas cursadas, pela troca de experiências com colegas que já dão aula, pelas leituras a respeito de educação e também pelas oportunidades que surgem.

3.2.3 Expectativas de atuação profissional após a conclusão do curso

A maioria dos entrevistados demonstrou interesse em seguir a carreira de professor após a conclusão do Curso de Licenciatura, em diversos espaços, como as escolas livres (31,03%), escolares regulares (20,69%), ensino superior (17,24%), e também atuando como professor particular (13,79%). Alguns alunos relataram estar se preparando para a realização de concurso público para professor de música. Outros entrevistados (10,34%) demonstraram interesse em prosseguir seus estudos acadêmicos ingressando no Programa de Mestrado em Música da UDESC, almejando, futuramente, atuar como professores no ensino superior de música. Um dos entrevistados manifestou interesse de “ampliar seus horizontes”, investindo mais na sua formação como instrumentista e compositor, “sem deixar nunca de dar aula; assim, continuo sempre aprendendo” (15). Alguns entrevistados também manifestaram desejo de fazer outra graduação, um bacharelado em instrumento (6,9%).

Os depoimentos apontam que as escolas livres de música representam um campo de atuação profissional considerado por um número significativo de licenciandos. É interessante ressaltar também que a maioria dos entrevistados deseja seguir a carreira docente, em espaços diversos. Isto sugere que estes alunos sentiram-se preparados e motivados durante a sua formação superior para seguir a carreira de professor de Música, mostrando que a

Licenciatura veio ao encontro de seus interesses e desejos. Isso reforça a idéia da valorização da profissão de professor de Música e da valorização da própria Licenciatura, como um curso com características próprias, vocacionado para a formação de professores.

3.3 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA – CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO

Como já foi demonstrado durante a apresentação dos dados, alguns dos licenciandos entrevistados atuam ou já atuaram em escolas livres de música. Uma das dificuldades apontadas pelos entrevistados em relação à atuação profissional nestes espaços foi a falta de estabilidade, em relação ao salário e em relação ao próprio emprego, como se pode ver nos exemplos:

Eu não gosto (de dar aulas em escolas livres), faço mais por necessidade. Não gosto de dar aula particular, desse esquema de você não ter estabilidade, daí você tem que ter tantos alunos, teu salário depende de quantos alunos você tem, e de repente a escola te manda embora porque acha que não está valendo a pena. (Aluno 12).

Uma das dificuldades da escola livre é que o teu salário é muito variável. Eu estou generalizando, claro, mas na maioria delas, tem mês que você nem sabe quanto vai ganhar; aí vem as férias, e você não ganha nada, porque os alunos não estão fazendo aula; ou o aluno sai por outro motivo qualquer e você também não recebe. Depois de uns anos fazendo isso, você não quer mais, quer mais estabilidade, uma carreira. (Aluno 15).

Dar aulas em escolas de música é legal, mas tem um problema: o salário é muito variável, na maioria das vezes, depende de quantos alunos você tem, não é um salário fixo. Acho que é um emprego muito instável, você nunca sabe o que vai acontecer. (Aluno 26).

Outra dificuldade mencionada pelos entrevistados diz respeito à relação professor-aluno. Os licenciandos demonstraram achar difícil trabalhar num contexto em que, muitas vezes, é o aluno que define o repertório, o tempo que vai fazer aulas, deixando o professor numa posição muito passiva, sendo que, na visão dos licenciandos, esta relação poderia ser mais equilibrada.

É como se eu não fizesse muita diferença pro aluno... uns querem fazer terapia (na aula), outros só cantar numa banda, outros nem sei bem o que querem. A gente estuda um monte, quer fazer uma diferença, aí o aluno vem uma aula sim, outra não. Se você cobrar muito dele, ele vai embora e daí você fica mal com a escola, que, afinal, é uma empresa privada. (Aluno 14).

Bom, na escola livre, você tem que fazer o que o aluno quer; se ele traz o repertório, você tem que passar aquele repertório; se ele não estuda, ou não está a fim, você não pode fazer nada. Eu acho que a escola livre é livre pros alunos, porque eles fazem o

que querem, vão embora quando querem, mas pro professor é muito difícil. (Aluno 21).

Alguns entrevistados, que já atuam em escolas livres, destacam o que consideram as vantagens de atuar nesse tipo de espaço.

Sim, eu gostaria de continuar trabalhando lá (na escola livre). Eu acho que é muito legal você poder decidir como vai lidar com cada aluno, entender o jeito de cada um. Além disso, eu gosto de dar aulas individuais, estou acostumada. Tem outra vantagem também: eu faço os meus horários e tenho muito mais liberdade do que dando aula na escola regular. (Aluno 20).

Eu vou continuar trabalhando na escola livre, porque eu gosto do esquema como funciona. Eu faço meu horário, tenho autonomia com os meus alunos, as aulas são individuais, e, depois de um tempo, você consegue certa estabilidade, sim. Consigo fazer o que eu gosto, tocar e dar aulas de música, sem o desgaste de enfrentar uma sala de aula cheia e, muitas vezes, sem recursos, como aconteceu comigo no estágio. (Aluno 23).

Os depoimentos anteriores mostram que alguns entrevistados conseguem ter uma visão equilibrada da escola livre de música, entendendo que estes espaços apresentam algumas vantagens para o profissional, mas também tem suas dificuldades e desafios. Naturalmente que o universo das escolas livres de música é muito variado e apresentam realidades distintas, e que cada entrevistado falou sobre sua própria experiência. No entanto, é importante ressaltar que as escolas livres de música poderiam abrir um canal de comunicação com seus próprios professores e com as licenciaturas em música, com o objetivo de transformar estes espaços em ambientes cada vez mais interessantes e compensadores do ponto de vista do professor de música

Entre os alunos que nunca atuaram em escolas livres, a maioria demonstrou vontade de fazê-lo após a conclusão do curso. Entre os motivos apresentados, destacam-se o desejo de trabalhar com alunos individuais, a liberdade de métodos, a liberdade de definir o horário de trabalho, e o desejo de trabalhar com determinado instrumento musical.

Eu gostaria de dar aula em escola livre porque lá eu poderia dar aula de flauta transversal, que é o meu instrumento. Eu não tenho tanta vontade de dar aulas de musicalização, teoria, essas coisas, nem de dar aula na escola regular, porque as turmas são muito grandes. O que eu queria mesmo é dar aula individual de instrumento. (Aluno 13).

Acho que eu me sentiria mais realizada se fosse trabalhar em uma escola de música em vez de uma escola pública. Porque na escola de música, você decide como vai ser a aula, o método e outras coisas, e além disso, você vai estar atuando diretamente com o instrumento musical que você escolheu, e ainda com a certeza de que o aluno está a fim de tocar aquele instrumento. Na escola regular, tem muito aluno que nem está a fim da aula de música. (Aluno 18).

Eu gostaria de conseguir trabalhar em uma escola livre de música porque eu prefiro dar aula individual e só de instrumento; não me sinto à vontade para dar aulas em grupo. Acho também que as condições de trabalho e os salários são melhores do que na escola pública. (Aluno 22).

Os depoimentos anteriores mostram que uma das maiores atrações que uma escola livre oferece aos licenciandos é a oportunidade de dar aulas individuais de instrumento. Isso remete ao fato de muitos professores de música desejarem dar aulas da maneira como aprenderam, repetindo um mesmo modelo. As aulas de instrumento individuais muitas vezes refletem esse modelo. Por outro lado, alguns depoimentos mostram um desconhecimento da realidade tanto da escola livre como da escola regular. Certamente que não se pode generalizar certas realidades, mas é muito improvável acreditar que todos os alunos de uma escola livre estejam ali por desejo próprio de tocar um instrumento, altamente motivados, e, por outro lado, que os alunos da escola regular não queiram estar em uma aula de música e demonstrem estar desmotivados. Algumas idéias recorrentes nas falas dos entrevistados remetem a antigos preconceitos acerca destas duas realidades.

Ao serem indagados sobre que competências um professor de música deve ter, alguns licenciandos evidenciaram a questão da flexibilidade:

O professor tem que ser paciente, ter os saberes musicais, os pedagógicos, e, principalmente, ser flexível. Aquela coisa do professor querer as coisas só do jeito dele não existe mais (...) às vezes, você leva uma coisa pra turma, mas eles não correspondem, então você tem que tentar de outro jeito, sabe? (Aluno 13).

Além da criatividade, o professor tem que ter flexibilidade, para ir atrás quando não sabe alguma coisa, pra trazer algo diferente, pra não ficar parado no tempo. (Aluno 19).

Olha, numa sala de aula, não dá pra você achar que as coisas vão ser sempre como você planejou. Não mesmo. Aí é que entra o professor preparado, que vai ter outras cartas na manga, ou que vai improvisar alguma coisa. (Aluno 29).

O planejamento flexível é uma das competências destacadas por Perrenoud (1999). Para este autor, flexibilidade é um aspecto importante a ser exigido de um professor. Este profissional deve almejar um controle do planejamento que possa se adequar com o passar do tempo, sem que haja perda de conteúdo e/ou objetivos. O professor sempre terá que estar atento ao que está acontecendo, e refazendo o planejamento constantemente; terá também que desenvolver uma capacidade para avaliar os resultados obtidos até determinado momento, refazer objetivos, metodologias, e fazer novas escolhas de problemas, se necessário.

Alguns licenciandos realçaram a idéia da improvisação, que pode ser vinculada à flexibilidade. Para eles, o professor tem que saber improvisar, e isto é algo que não é ensinado, é uma “competência que se adquire com o tempo” (Aluno 18).

O professor também tem que ter improvisação. Não estou falando de improvisar no instrumento... Estou falando de você planejar uma coisa, e daí você percebe que aquilo não está dando certo, mas já tem outra pronta, ou então, percebe na hora o que dá pra fazer, sabe? (Aluno 17).

Pode acontecer também do professor ter planejado alguma coisa pra classe, e não deu pra fazer, ou não sai do jeito que você imaginou, aí vai ter que improvisar. Às vezes, os alunos mesmos te dão uma idéia, algo que você não pensou antes, mas dá pra fazer naquele momento. (Aluno 28).

Ao serem indagados sobre como o professor pode se preparar para esta improvisação, um dos licenciandos respondeu que “não é uma coisa que se aprenda, é na prática que acontece”. (Aluno 12) No entanto, os entrevistados reafirmam a necessidade da preparação do professor para diversas situações.

Essa coisa da improvisação, ela só acontece se você está preparado, se você sabe várias coisas diferentes. Se você só sabe fazer uma coisa, aí não dá pra improvisar, né? (Aluno 12).

Quando eu falei que o professor vai ter que improvisar, não é no sentido de fazer qualquer coisa, sabe? É no sentido de ele ir pra aula com cartas na manga, e pra isso, ele vai ter que se preparar muito bem, ler muito, conhecer atividades diferentes, é isso. (Aluno 25).

O professor preparado para dar uma boa aula não é só aquele que fez um planejamento legal, no papel, com tudo programado e cumpre aquilo ali direitinho. O professor preparado mesmo é aquele que faz uma aula legal mesmo sem seguir tudo o que foi planejado. Aí ele mostra que sabe mesmo. (Aluno 2).

Pode-se perceber pela fala acima que a noção de improvisação (e de flexibilidade) está relacionada a um profundo preparo, um grande conhecimento do que e como se vai ensinar. A improvisação se dá na medida em que o professor domina os conteúdos e pode trabalhar com eles de várias maneiras, e não apenas como foram planejados.

Alguns licenciandos referiram-se à necessidade do professor de música ter uma boa base de conhecimentos gerais, de estar atualizado em relação aos aspectos econômicos, sociais e políticos do contexto em que está inserido:

Eu acho que o professor tem que ter também bastante conhecimentos gerais. O que eu quero dizer com isso, é que ele tem que saber de política, de economia, ler jornal, saber o que acontece na cidade, ler e escrever bem. Porque antes de tudo, ele é um professor, uma pessoa que, de certa maneira, é um modelo para o aluno. (Aluno 13).

Tem professor de música que só sabe falar de música, não lê um jornal, não se informa sobre outras áreas. Mas o mundo não é assim, separado em áreas que não se misturam. Ao contrário, se existe uma crise econômica, por exemplo, talvez o meu aluno pare de fazer aula, por falta de dinheiro. Está tudo relacionado, não dá pra ficar isolado do mundo. (Aluno 19).

Eu acho que o aluno prefere ter um professor que, além de música, de saber tocar e de saber ensinar, também seja uma pessoa que saiba conversar sobre outras coisas, que tem opinião sobre vários assuntos, que saiba o que está acontecendo ao redor dele. (Aluno 25).

Os relatos dos alunos apontam para uma valorização do professor que se mantém atualizado, não apenas em relação às situações e mudanças referentes à área da Educação Musical, mas também em relação a outras áreas do conhecimento. Os relatos também demonstram a importância do professor manter-se a par dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, através da leitura de jornais e revistas, levando a entender que os alunos valorizam o professor com uma postura de cidadania, que procura compreender e se envolver com aspectos variados do seu ambiente de trabalho, do seu bairro, da sua cidade, buscando contribuir para o desenvolvimento destes espaços, como demonstra o seguinte depoimento:

O professor de música tem que ter uma mente mais aberta, contribuir para o local aonde trabalha, na medida do possível. Ele tem que pensar que ele é uma pessoa inserida em um contexto, com direitos e responsabilidades, pela escola aonde trabalha, pela comunidade. Ele tem que contribuir com aquelas pessoas, tem que saber o que está acontecendo ao redor. (Aluno 14).

Os depoimentos dos licenciandos referem-se também à capacidade do professor de música se relacionar, de maneira satisfatória, com os pais dos alunos:

Eu acho que o professor precisa desenvolver uma maneira legal de conversar com os pais dos alunos. Às vezes, você tem que convencer os pais de uma série de coisas, desde motivar a criança para praticar em casa, até a questão de chegar no horário, comprar instrumento, vir aos ensaios. É muito importante a relação do professor com os pais. (Aluno 25).

Uma coisa difícil é o relacionamento com os pais. Tem pai que acha que o filho é um super talento, e não aceita as dificuldades que a criança tem, colocando a culpa por qualquer problema natural da aprendizagem no professor. (Aluno 12).

Eu acho que o maior problema são as expectativas dos pais, que muitas vezes, têm uma idéia pré-concebida do que é estudar música, de talento, de sucesso, etc. Se o aluno não sair tocando diversas músicas com apenas alguns meses de aula, então ele não tem talento, e é melhor desistir da aula de música. São estas dificuldades que aparecem na relação com os pais, a meu ver. (Aluno 18).

Os depoimentos acima evidenciam que os licenciandos avaliam como uma competência a ser desenvolvida a capacidade de lidar com os pais. Perrenoud (2000) considera uma das competências docentes “informar e envolver os pais” (p. 20). De acordo com o autor, um determinado antagonismo entre o professor (a escola) e os pais é quase inevitável, dadas as diferenças de visão a respeito da educação que, muitas vezes, os dois lados carregam consigo. Para o autor, o professor precisa compreender que cada pai e cada mãe apresenta uma maneira diferente de agir, de pensar, de se relacionar com a educação.

Cada um deles [os pais] é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade. (PERRENOUD, 2000, p. 117).

Em uma escola livre de música, o professor vai lidar com variadas concepções sobre o que é aprender música, qual o repertório adequado, qual o instrumento ideal para a criança. Além disso, existem questões que envolvem as expectativas dos pais, o gosto musical deles, os objetivos que eles querem atingir ao matricular os filhos na escola de música. A idéia de que as crianças muitas vezes estão na escola de música para atender um desejo dos pais aparece no relato de alguns licenciandos:

Tem aluno que está na escola de música porque o pai ou a mãe quer. Por ele, ele nem gostaria de estar estudando música naquele momento. (Aluno 23).

Eu tive mais de um aluno que falou pra mim que estava estudando piano porque a mãe ou o pai queriam; eles gostariam de estudar outros instrumentos, ou nem gostariam de estar estudando música. (Aluno 21).

Tem pai que coloca o filho na escola de música pra tocar o instrumento que ele (o pai) determina, o repertório que ele determina, ele até fala se o filho vai se apresentar em público ou não, sem nem perguntar pra criança o que ela acha. (Aluno 20).

Todas essas dificuldades relatadas pelos licenciandos a respeito da relação professor-pais exigirão do professor de música uma habilidade em aceitar e compreender o ponto de vista do outro, assim como, de manter a sua autonomia profissional, buscando um diálogo com os pais com o objetivo de esclarecer, informar, trocar idéias, sem abrir mão da postura profissional e da responsabilidade como professor.

As competências requeridas de um verdadeiro profissional consistem, de preferência, em não gastar toda sua energia para se defender, para afastar o outro, mas, ao contrário, aceitar negociar, ouvir e compreender o que os pais têm a dizer, sem renunciar a defender suas próprias convicções. (PERRENOUD, 2000, p. 119).

Os entrevistados falaram também na importância do professor saber transformar a teoria estudada em uma efetiva prática pedagógica:

Porque uma coisa é o que você viu na sala de aula. Outra coisa é quando você está lá, como professor, com os alunos te olhando. Aí você vai ter que pegar todo aquele conteúdo, aquele conhecimento que você recebeu e aplicar ali, naquela realidade. (Aluno 17).

Não adianta só ler os textos. Eu acho que na aula de Didática, você não aprende a dar aula. Você recebe muita informação, mas você aprende a dar aula na hora que você consegue juntar tudo isso e passar pros alunos; é ali que você vai usar tudo aquilo. (Aluno 20).

O aluno recebe uma formação teórica na universidade e na hora de planejar as aulas, ele tem que fazer a ligação entre uma coisa e a outra; e avaliar se realmente a prática dele está relacionada com a teoria que ele estudou. (Aluno 4).

As falas dos licenciandos no que diz respeito à conciliação entre teoria e prática sugerem a aquisição de uma competência, no sentido da definição de Perrenoud: “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (1999, p. 7). O desenvolvimento desta competência está apoiado na capacidade do aluno fazer as relações a mobilização dos conhecimentos recebidos durante a sua formação e a aplicação destes na sua prática pedagógica, na sala de aula, no papel de professor.

Os alunos também valorizam a atitude do professor no que diz respeito à humildade e respeito aos alunos:

Honestidade é fundamental. Se o professor não sabe alguma coisa, ele deve pesquisar, procurar se informar, ter a humildade de dizer pro aluno que ele não sabe tudo. É uma questão de respeito. (Aluno 12).

Humildade é uma coisa assim... tem que ter. Uma vez um professor disse pra mim que não sabia uma coisa que eu tinha perguntado, mas que ele ia se informar. Depois, ele me trouxe um monte de informações sobre aquilo, e eu achei que ele teve respeito comigo. Achei bacana. Porque o professor não tem que saber tudo, mas ele tem que ter humildade e dizer pro aluno. (Aluno 18).

Você tem que respeitar o aluno. O gosto dele, as músicas que ele ouve, o que ele pensa. Mesmo que você não goste ou não aprove algumas coisas, tem que respeitar o jeito de cada um. O professor não é o dono da verdade. (Aluno 1).

As referências dos entrevistados às questões que envolvem honestidade e humildade evidenciam uma consciência de que a idéia de um professor que sabe tudo, que detém todo o conhecimento é equivocada e distante da realidade.

Em relação aos saberes docentes necessários para o professor de música que deseja atuar em escolas livres de música, a maioria dos licenciandos apontou, inicialmente, para o domínio do instrumento, revelando a noção existente de que o mais importante, para dar aula numa escola de música, é “saber tocar bem” (Aluno 15).

Olha, o importante mesmo é saber tocar. O aluno que vai procurar a escola livre, a primeira coisa que ele quer saber é se o professor toca bem. Não tem jeito, pra dar aula de instrumento, você tem ser bom nele. (Aluno 15).

O professor tem que saber música, pra dar aula na escola livre. Teoria, harmonia, claro, mas principalmente, ele tem que se destacar num instrumento. Claro que você pode dar aula de musicalização infantil, por exemplo, como eu já fiz, mas acho que o dono da escola está procurando mesmo é um professor que toque muito bem. (Aluno 19).

O mais importante, na minha opinião, é saber tocar muito bem. Tem que dominar o instrumento que você pretende dar aula. (Aluno 3).

A valorização, por parte dos licenciandos, em relação à prática musical do professor, está apoiada na idéia de que para se ensinar alguma coisa, é necessário saber como se faz aquilo que se pretende ensinar. O fato de um professor tocar bem o instrumento que ensina se apresenta como uma condição necessária, embora não suficiente, para qualificá-lo como um bom professor. Na área da educação musical, embora as discussões apontem outras competências necessárias ao professor, além do domínio instrumental, é muito clara a necessidade deste domínio. De acordo com Perrenoud (1999), uma exigência que se faz do professor é a de “ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação” (Idem, p. 56). Ou seja, a abordagem por competências exige um professor que exerça na prática os conteúdos que trabalha em sala de aula, pois a experiência pessoal reforçará a sua competência de usar a ferramenta adequada para cada ação.

Pode-se imaginar um treinador esportivo ou um professor de dança ou de música que não tenham sido e não continuam sendo práticos de nível aceitável? Para ensinar conhecimentos, basta ser um pouco erudito; para formar em competências, melhor seria que parte dos formadores as possuíssem. (PERRENOUD, 1999, p. 57).

Perguntados sobre a importância de outros saberes, como por exemplo, os saberes pedagógicos para a atuação nas escolas livres, os licenciandos demonstraram consciência de que eles são fundamentais. Os depoimentos dos licenciandos em relação aos saberes que um professor deve ter para ensinar música revelam uma preocupação no sentido do professor não estar limitado unicamente ao domínio do instrumento.

Olha, eu acho que, além de saber tocar um instrumento, o professor também precisa cuidar com a didática, a maneira que vai dar aula, o que vai ensinar, como vai organizar a aula. Ele tem que saber pra quem ele vai estar dando essa aula. (Aluno 13).

É claro que o professor tem que saber tocar, mas não é só isso. Tem que saber ensinar também. Preparar uma boa aula, planejar, se preocupar em perceber se o aluno está entendendo, conhecer as várias maneiras de se ensinar a mesma coisa, saber cobrar do aluno, saber avaliar. (Aluno 26).

Bom... tem que conhecer música, saber música, tem que saber teoria e saber tocar um instrumento; e tem que saber ensinar também, porque tem muita gente que é muito melhor músico do que eu, mas o que eu vejo é que não tem paciência, não tem didática, não tem o jeito de ensinar, e essas coisas mudam, de turma pra turma, de grupo pra grupo, de aluno pra aluno. (Aluno 17).

Além de saber música, ele tem que ter didática, também. Tem que entender os alunos, saber o que eles gostam. E tem que fazer uma auto-avaliação pra ver se a aula está boa, se os alunos estão entendendo o que o professor quer passar. (Aluno 24).

As falas acima fazem uma referência clara ao que Pimenta (2000) chama de saberes pedagógicos, que se relacionam à didática e à educação. De acordo com esta autora, os saberes pedagógicos devem ser mobilizados a partir dos problemas que a prática aponta para o professor, ou seja, o que vai ser ensinado deve ser pensado em uma etapa anterior ao como vai ser ensinado. Os saberes pedagógicos são constituídos a partir de uma consciência das “necessidades pedagógicas postas pelo real” (p. 25).

Queiroz e Marinho (2005) identificam, também, na formação do professor de música a necessidade de articulação entre os conteúdos musicais e pedagógicos. Para estes autores, a formação do professor precisa ir além do domínio da linguagem musical, precisa ser complementada pelos saberes pedagógicos. De acordo com estes autores, existem competências que são imprescindíveis à formação profissional na área da educação musical

Competências essas que permitem somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológicas, fundamentais para o desenvolvimento de atividades docentes significativas e contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade. (QUEIROZ E MARINHO, 2005, p. 84).

No entanto, parece haver uma distância entre os saberes pedagógicos e a prática docente na escola livre, como demonstram esses depoimentos.

É claro que os saberes pedagógicos são importantes também na escola livre. Mas o que eu estou querendo dizer é que você pode saber planejar a aula, escolher o repertório certinho, estudar técnicas... nada disso adianta se você não souber tocar bem, entende, o aluno não vai ficar. Então, os conhecimentos pedagógicos são importantes, mas, na minha opinião, eles vem em segundo lugar. (Aluno 17).

A gente sabe o que precisa pra planejar uma boa aula, estuda um monte de coisas, e elas são importantes, só que quando você está lá, você tem é que tocar. Se você vai dar aula de canto, então você tem que cantar muito bem, entende? Não é como na escola pública que o controle da classe, o planejamento, a avaliação, todas essas coisas estão em primeiro lugar. Eu acho que é diferente. (Aluno 19).

Existem vários conhecimentos, vários saberes que são muito importantes pro professor de música. Mas se você me perguntar qual é o mais importante de todos para a escola livre de música, eu vou responder que é tocar muito bem um instrumento musical. Não é que os outros não sejam importantes, mas tocar é o principal. (Aluno 25).

Outro tipo de saber apontado pelos licenciandos em relação ao professor que deseja atuar nas escolas livres é do conhecimento do repertório e dos métodos para as aulas de instrumento.

...você tem que conhecer também muito bem o repertório do teu instrumento, porque às vezes, o aluno é que traz o repertório, mas às vezes, não; daí o professor é que tem que escolher a música que vai passar, tem que saber se ela é fácil ou difícil, etc. (Aluno 12).

Tem também a questão do método. Você pode adotar um método com a maioria dos alunos, mas de repente tem um aluno que não está se adaptando. Então você tem que tentar com outro. Não existe só uma maneira de ensinar alguém a tocar piano, por exemplo, então, você, como professor, tem que conhecer mais de uma, né? (Aluno 20).

Uma coisa que eu acho superimportante é o repertório. Um professor de instrumento tem que conhecer o repertório deste instrumento, saber o que vai dar, por exemplo, para um aluno iniciante; tem que pensar também, que não pode ser uma música que desanime, ou porque é muito difícil, ou porque é muito fácil. Tem que ter equilíbrio. (Aluno 27).

Se você vai dar aula de determinado instrumento, tem que conhecer os métodos que existem, pesquisar outros, ver se são bons, se são progressivos, se não são chatos, como estão organizados. Tudo isso é responsabilidade do professor de instrumento, procurar partituras, fazer arranjos, para que o aluno possa tocar determinada música. (Aluno 28).

Os entrevistados também se referiram ao conhecimento das faixas etárias, e à necessidade do professor entender o estágio de desenvolvimento de cada aluno:

Eu já vi coisas absurdas, do professor dar pra uma criança uma música que obviamente ela não estava em condições de aprender. Quer dizer, a música estava além do alcance dela. Porque na escola regular, por exemplo, as crianças da classe geralmente são da mesma faixa etária, e tem todo o planejamento, a própria escola vai te dizendo o que dá e o que não dá pra fazer naquela idade... Mas, na escola livre, cada aluno tem uma idade diferente e está sozinho ali com você, e você tem que saber o que ele pode e o que ele não pode fazer. (Aluno 15).

Acho que o professor de instrumento tem que saber o que cada aluno tem condições de fazer. Existem questões importantes de maturidade motora, física, psíquica, que variam muito conforme a idade, conforme a história de cada aluno e o professor tem que saber essas coisas. Não adianta exigir do aluno uma coisa que ele não está

pronto pra fazer, ou, pior ainda, comparar um aluno com outro. Cada um tem um desenvolvimento. (Aluno 24).

Outra questão levantada por licenciandos que já atuam em escolas livres diz respeito às habilidades do professor para manter os alunos motivados, de maneira que permaneçam interessados em estudar música.

...tem uma coisa que ninguém fala, mas o professor de escola livre tem que saber segurar os alunos. É sério, não é fácil, você tem que ter o maior jogo de cintura, conhecer todas as músicas que eles escutam, tem umas que eu nunca tinha ouvido, então você tem que ir atrás, não pode ser muito dura com eles, mas ao mesmo tempo, eles tem que perceber que você sabe o que está fazendo...é muita coisa. (Aluno 14).

Nas escolas livres rola a maior pressão pro professor segurar os alunos, mas isso não é como as pessoas pensam. Tem dias que eu perco horas tirando música pros alunos ou procurando na internet algumas partituras, ou ligo pra outros professores que eu conheço, ou sei lá, dou um jeito pra conseguir o que o aluno quer. (Aluno 18).

Hoje em dia, o aluno que vai estudar na escola livre faz também outras atividades, inglês, natação, dança, aula particular. Se ele não tiver motivação, se aquilo não for legal pra ele, ele vai desistir. Tem que ter equilíbrio: se você exigir demais, ele fica sobrecarregado; se você exigir de menos, ele fica desanimado, sem desafios. É o professor que tem que encontrar o equilíbrio. E também promover recitais, shows, encontros de alunos, dar oportunidades do aluno se apresentar, tocar em público, não ficar só na sala de aula. (Aluno 26).

Os depoimentos anteriores demonstram que, na visão dos licenciandos, o professor que deseja atuar na escola livre de música precisa ter bastante flexibilidade, disposição para pesquisa, seja de partituras, seja de fontes ou métodos, e conhecimento da realidade do aluno (que música ele ouve, o que gostaria de aprender a tocar). Através dos depoimentos percebe-se que, apesar dos alunos citarem em primeiro lugar o domínio instrumental como condição quase exclusiva para atuar em uma escola livre, outros saberes e competências vão se tornando visíveis e alguns adquirem, na fala dos licenciandos, grande relevância:

Sabe, eu acho mesmo, agora que você perguntou, que o principal é querer ensinar. Sabe como é, não estar na escola pensando no dinheiro, ou em quantos alunos tem, mas curtir a coisa, ficar feliz com o aluno quando ele consegue vencer uma dificuldade, perceber que você passou um valor pra ele, que você ajudou pra ele tocar aquela música que ele tanto queria...acho que isso é que é o importante. (Aluno 18).

Se você reparar bem, a maioria dos professores que tem bastante alunos gosta de dar aula. Quer dizer, eles tocam bem e tudo, mas dá pra ver que eles gostam de dar aula, curtem música, alguns gostam de preparar um show ou uma apresentação dos alunos. Eu tive um professor assim, e ele era cheio de alunos. (Aluno 21).

O professor tem que ir pra aula a fim daquilo. Tem que ter entusiasmo, levar a música que o aluno pediu, fazer uma surpresa de vez em quando, gostar de estar ali,

ter orgulho de ser professor de música. Não tem aluno que não goste de um professor assim. (Aluno 1).

Estes depoimentos mostram a importância do professor motivado, que sabe se colocar no lugar do aluno, que assumiu a carreira do magistério por vocação e não exclusivamente por necessidades financeiras.

De acordo com alguns entrevistados, o professor de música também precisa de conhecimentos de psicologia e sociologia para atuar na escola livre.

Eu gostaria de acrescentar também que o professor também tem que conhecer um pouco de psicologia, de sociologia, pra dar aula. Não só na escola regular, mas na escola livre também, afinal, os alunos de lá não são pessoas também? Então, você como professor vai ter que se relacionar com eles, vai ter que conhecer, se interessar, saber de onde eles vêm, ver o jeito de cada um. A mesma coisa que na escola regular. (Aluno 13).

...talvez, na escola de música, dependendo de como você olha, seja até mais necessário do que na escola regular, justamente porque você vai se relacionar com os alunos individualmente, e rola uma coisa pessoal, o aluno tem que ter uma empatia, sentir que você entendeu o jeito dele, pra não ficar com vergonha, ou constrangido de tocar (ou cantar, pior ainda) na tua frente. E tem uma questão prática, também: se você não “sacar” o teu aluno, ele vai procurar outro professor, e você fica sem receber; por isso que eu to dizendo, ninguém fala muito isso, mas na escola livre, o professor tem que saber psicologia e sociologia, sim. (Aluno 19).

Olha. Pra você se dar bem com o aluno, pra ter uma relação legal, que é o começo de tudo, você tem que saber o que ele gosta de escutar, porque ele procurou as aulas de música, qual o objetivo dele. Até outras coisas são importantes também: aonde ele estuda, os amigos dele, se mora com o pai e a mãe, etc. Tudo isso é a história dele e é importante, ainda mais que a aula é individual. Eu acho que essas informações vão dar uma base pro professor trabalhar com aquele aluno. (Aluno 29).

Perguntados se havia diferenças entre os saberes necessários ao professor para dar aula na escola regular e nas escolas livres de música, os licenciandos primeiramente, reportaram-se novamente à questão da necessidade do domínio instrumental para atuar nas escolas livres. No entanto, em outros momentos, alguns depoimentos apontam para uma convergência entre os saberes:

Se você é um bom professor, você vai ser bom na escola pública ou na escola livre. Porque você vai adaptar o teu conhecimento, a tua capacidade, a tua vontade de acordo com o lugar que você está atuando. A gente ta aqui o tempo todo falando que tem que tocar bem pra dar aula na escola livre, mas e na escola pública? Daí pode tocar mal? Claro que não, né gente? (Aluno 21).

Sim, os saberes são diferenciados, o que não significa que são opostos. É que cada lugar vai te exigir um tipo de atitude, de conhecimento. Agora, por exemplo, acho que todo mundo concorda que o professor deve se preparar bem para dar aula, deve ser pontual, deve motivar os alunos, deve mostrar respeito com os outros, deve correr atrás sempre. Pra que contexto serve isso? Pra qualquer um. (Aluno 15).

Eu acho que existem diferenças entre os saberes, mas também muitas coisas em comum. Por exemplo: a relação entre aprender e ensinar, o planejamento das aulas, a seleção de conteúdos, a maneira como se vai transmitir certo conceito, a preocupação em saber se o aluno está aprendendo, se ele está gostando, tudo isso vale para a escola livre e pra escola regular também. (Aluno 23).

Eu acho que é assim: primeiro: você é professor. Ou seja, tem uma formação, possui certos saberes que fazem de você um professor. Depois, vem o caso de aonde você vai ser professor. Aí você vai adaptar o que você sabe para o local aonde você está trabalhando. (Aluno 2).

3.4 PREPARAÇÃO OFERECIDA NAS LICENCIATURAS PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS LIVRES

Em relação à preparação oferecida nas Licenciaturas em música para atuação em escolas livres, a maioria dos alunos afirmou sentir-se preparada para atuar em tais espaços. Essa preparação, no entanto, apresenta, na visão dos licenciandos, algumas deficiências. A ausência de disciplinas voltadas para o domínio de um único instrumento é uma das lacunas apontadas pelos entrevistados:

Olha, o que acontece é que você termina o curso sem dominar um instrumento. Você vê um pouco de cada, mas no final não dá tempo pra se aperfeiçoar em um só. (Aluno 14).

Acho difícil dizer que a Licenciatura prepara o professor pra escola de música, porque você sai daqui sem dominar um instrumento. Eu me sinto preparado, mas porque já toco há muito tempo, então o que eu sei tocar não aprendi aqui, já sabia antes. Mas se a pessoa não toca bem um instrumento antes de entrar na faculdade, não vai aprender aqui. (Aluno 20).

Eu acho que falta um maior preparo em relação ao instrumento musical. Não dá pra sair da faculdade e ir trabalhar em uma escola livre só com o que a gente aprende aqui em relação a um instrumento musical. Só se a pessoa já sabe tocar antes de entrar na universidade. (Aluno 27).

Por outro lado, alguns licenciandos entendem que o propósito da Licenciatura não é fazer com que o professor se torne um hábil instrumentista, e que ela prepara os alunos em outros aspectos.

Olha, isso do instrumento, eu entendo que não dá tempo pra pessoa se aperfeiçoar em um instrumento aqui dentro, mas quantas outras coisas a gente aprende. A gente aprende a ser professor, não é isso um Curso de Licenciatura? Porque se fosse só o instrumento, então a gente nem precisaria fazer a faculdade, então. A universidade te aponta os caminhos, mas cada um tem que correr atrás. (Aluno 20).

A universidade despertou muitos interesses em mim e me fez refletir sobre muitas coisas, e ir atrás daquilo que eu precisava. Não vou dizer que o curso de técnica vocal me preparou pra dar aulas de canto, entende, mas isso eu corri atrás. Agora,

tem questões de educação, didática, psicologia, coisas que eu nunca tinha parado pra pensar que a universidade me deu. Você nunca vai ter tudo, tem estar sempre melhorando. Mas a Licenciatura prepara, sim. (Aluno 21).

Embora aqui na universidade, a gente não tenha uma formação aprofundada em um instrumento musical específico, existem muitas outras coisas importantes na formação de um professor que foram aprendidas aqui dentro. Então eu acho, sim, que a universidade te prepara também pra escola livre. É um espaço de formação do professor. Se ele quer dar aula de um instrumento específico, ele deve buscar essa formação fora da universidade. (Aluno 3).

Eu acho que o problema é que a gente quer tudo sempre pronto. E a universidade não está aqui pra isso. Ela te prepara para ser um professor, e você vai decidir aonde e como trabalhar. Agora, é claro que o enfoque do curso é voltado para a escola pública. (Aluno 12).

Em relação a este último comentário, a maioria dos licenciandos concorda que o Curso de Licenciatura prioriza a formação do professor voltado para a atuação em escolas regulares, como confirmam os seguintes depoimentos:

Eu penso que a universidade está fazendo o seu papel; existe uma falta de professores de música nas escolas regulares e a Licenciatura está aqui para isso. Na verdade, no que eu vi do curso quase não se tocou no assunto da escola livre. O foco das disciplinas, especialmente as de caráter didático-pedagógico é o da escola regular. (Aluno 15).

Eu acho que o curso é focado na escola regular. Até porque tem essa coisa da universidade ser pública, e o aluno de alguma forma retribui pra comunidade, através da escola pública, aquilo que aprendeu. Tem um pouco esse discurso. Até nas disciplinas instrumentais, não se trata, na sala, de como você poderia ensinar aquele instrumento numa escola livre, ou numa aula particular, entende? As disciplinas da educação, nem se fala, estas são todas voltadas pra escola regular. (Aluno 19).

Apesar da maioria dos licenciandos concordarem que os cursos são bastante voltados para a escola regular, para alguns deles, isto não faz com que se sintam menos preparados para atuar na escola livre:

Eu me sinto preparado, sim. Até porque eu já tenho alguma estrada, e tudo que eu absorvo dos professores nas aulas eu adapto à minha necessidade. Eu acho que esta é a função da universidade. Não dá pra atender a vontade de cada aluno em especial, o aluno é que tem que aproveitar tudo o que é oferecido aqui e correr atrás daquilo que ele quer fazer. (Aluno 17).

Por exemplo, no meu caso, eu fui dar aula de teoria para adultos numa escola livre. Aquilo não era musicalização infantil, nem nada que eu tivesse visto na faculdade. Mas é claro que eu tinha outros conhecimentos, como didática, psicologia, e a própria teoria, claro, e eu consegui levar a turma. Então, se você falar que o curso não te prepara para a escola livre, não é verdade. Você tem que saber lidar com o conhecimento que te foi passado aqui. (Aluno 16).

O curso tem um objetivo, que é a formação de professores para a escola regular. Eu acho que a pessoa tem que entrar na Licenciatura sabendo disso. Mas isso não

significa que você não seja preparado também pra dar aulas em outros lugares. Eu acho que isso acontece, mas o aluno também tem que saber o que quer. (Aluno 26).

Através dos depoimentos dos entrevistados, pode-se perceber que existe uma consciência de que a Licenciatura deve preparar o futuro professor para atuar em diversos contextos e a maioria dos licenciandos se sente assim preparada. Em relação à questão do domínio de um instrumento, que foi levantada por alguns licenciandos, a resposta pode estar em buscar uma formação paralela, no instrumento desejado. De acordo com Requião (2002), essa busca por conhecimentos práticos instrumentais paralelamente ao curso de graduação acontece de maneira bastante sistematizada. “Os estudantes que buscam pelos saberes articulados pelas escolas de música alternativas em seu percurso de formação profissional entendem que nessa instância irão encontrar um ensino objetivo, direcionado às suas necessidades imediatas” (p. 66).

As Licenciaturas em instrumento aparecem também como uma tentativa de oferecer ao licenciando o desejado domínio instrumental complementado pelos conteúdos pedagógicos, necessários à profissão. Um dos objetivos destes cursos é preparar profissionais habilitados como professor de instrumento específico, espaço muitas vezes ocupados por alunos egressos dos Bacharelados em instrumento. De acordo com Queiroz e Marinho (2005), a Licenciatura com Habilitação em instrumento

atende uma demanda emergente no campo do ensino da música, como escolas especializadas da área e outros contextos que se dedicam ao ensino do instrumento e do canto, que têm encontrado dificuldades para preencher seus quadros docentes com professores habilitados nessas modalidades de ensino. Atenderemos, assim, à demanda de pessoas que buscam essa formação com o intuito de atuar, especificamente, como professor de instrumento. (QUEIROZ E MARINHO, 2005, p. 86).

A Licenciatura em instrumento surge como uma possibilidade de ampliar as perspectivas de atuação profissional dos licenciandos, permitindo que o futuro professor de música atue em situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos da área da educação musical.

3.5 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DAS LICENCIATURAS E COM OS COORDENADORES DE CURSO

Foram entrevistados, individualmente, professores das disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado e os coordenadores de curso de três

instituições: FURB, UDESC e UNIVALI. As perguntas feitas aos coordenadores de curso buscaram compreender de que forma as Licenciaturas estão preparando os alunos para atuarem em diversos contextos, atendendo, assim, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais. As perguntas dirigidas aos professores tiveram por principal objetivo conhecer as concepções destes professores acerca da atuação do futuro professor de música em diversos contextos, e como estas disciplinas preparam este licenciando para estes espaços. Os dados obtidos nestas entrevistas serão apresentados nesta seção de maneira conjunta, sem especificação de cada instituição. Isso é possível porque os dados mostram-se complementares, sendo que todas as entrevistas foram de grande contribuição para a discussão e reflexão das questões apresentadas.

Para a preservação dos critérios éticos, os coordenadores estão identificados como Coordenador A, Coordenador B e Coordenador C. Os professores estão identificados como Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E. Não existe nenhuma relação entre professores e coordenadores, tampouco nenhuma relação entre as letras do alfabeto (escolhidas na sequência alfabética) e as instituições de ensino pesquisadas.

Os dados mostram que existe uma preocupação, em todas as instituições, de preparar o licenciando para atuar em diversos contextos. Isso pode ser percebido nitidamente nos depoimentos dos coordenadores. Existe um entendimento de que o Curso de Licenciatura deve preparar o aluno para atuar em um amplo mercado de trabalho, que oferece uma gama variada de possibilidades, além da escola regular, como pode ser observado nas seguintes passagens:

O perfil da instituição tem a preocupação de preparar nossos egressos para a docência em música em espaços formais e não formais, escolares e não escolares, porque a gente vê que esta é uma grande oportunidade de trabalho. (Coordenador A).

O curso tem, sim, um direcionamento para a escola regular, mas outros espaços são considerados e valorizados. A tendência é que se acentue a valorização de outros contextos educacionais. (Coordenador C).

Essa preparação para a atuação em diversos contextos pode ser visualizada de formas diferenciadas, variando de uma instituição para outra. Em uma delas, houve uma modificação na metodologia de ensino de uma disciplina (Violão I), pensando nos alunos que desejassem dar aulas de instrumento. Essa estratégia foi assim explicada pelo coordenador:

Por exemplo, na disciplina Violão I, tem muitos alunos que já sabem tocar, que já dominam os acordes. Então, a turma é dividida, e aqueles alunos que já tocam atuam

como monitores, ensinando os colegas. O professor da disciplina, por sua vez, observa e interage com estes alunos, propondo situações e dando sugestões de como ensinar aquele conteúdo. Então o aluno está se instrumentalizando para dar uma aula de instrumento, que pode ser em uma escola de música, ou em um projeto, ou como professor particular. Muitas vezes eles não sabem exatamente isso: como começar a dar aula, com quem iniciar o processo. Nós percebemos isso e a partir da segunda turma de Violão I, já começou a funcionar desse jeito. As respostas foram excelentes. (Coordenador A).

Em algumas instituições, a preparação para os variados contextos parece estar bastante vinculada à disciplina de Estágio, momento em que os alunos podem optar por atuar em outros espaços além da escola regular.

De acordo com a nossa regulamentação, o aluno tem que cumprir 75% do estágio na escola regular. Os outros 25% são dedicados ao que eu chamo de espaços alternativos, e daí se incluem os projetos, escolas de música, bandas e fanfarras, igrejas, e outros. Eles podem fazer todo o estágio na escola regular, se desejarem, mas eu os incentivo a procurar estes outros espaços, porque depois de formados, muitas vezes é em um desses espaços que eles vão encontrar um emprego. (Professor D).

Aqui no nosso curso, o aluno pode e deve estagiar em espaços alternativos, fora da escola. Existe um estímulo, por parte da disciplina (Estágio Supervisionado) para que procurem estes contextos. Em relação às escolas livres de música, penso que são um espaço bastante apropriado para este tipo de estágio, e eu vejo com interesse os alunos que querem estagiar nestas escolas. (Professor A).

Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que existe a possibilidade do Estágio Curricular ser realizado em escolas livres de música, uma vez cumprida a carga horária mínima exigida de estágio em escola regular. Existem critérios, entretanto, que variam de uma instituição para outra, em relação ao estágio nas escolas livres de música:

O aluno pode optar por estagiar em escolas livres de música, sim. Mas ele deve dar aula para uma turma formada por, no mínimo, 12 alunos. Aulas individuais não são aceitas como parte do estágio. (Professor B).

Eles podem, sim (estagiar nas escolas livres de música). O que nós queremos é que esse estágio seja docente, não precisa ser necessariamente numa escola regular. Tem um aluno fazendo estágio em um Conservatório, como professor de percepção. Tem outro que é baterista, e foi dar aulas de bateria, em uma instituição... As aulas eram individuais ou em duplas. O que precisa ficar caracterizado é que ele está ensinando música, que existe uma relação de ensino e aprendizagem. (Coordenador A).

As entrevistas realizadas com os professores nas áreas de Didática e Metodologia de Ensino também apontam para uma preocupação em relação aos variados contextos de atuação do licenciando. Embora todos os professores entrevistados tenham afirmado que, ao fazer o planejamento das aulas tenham em mente preparar o aluno para o trabalho em uma sala de aula da escola regular, todos afirmaram que existe sim, um cuidado para que outros espaços

não sejam esquecidos. Alguns professores disseram que, muitas vezes, os próprios alunos trazem estas questões para a aula, pois já atuam, ou pretendem atuar em espaços diferenciados, como relatam estes professores:

Semestre passado, um aluno pediu para eu dar uma orientação sobre musicalização infantil para crianças de 3 e 4 anos, porque ele iria começar a dar aulas em uma escola de música. Foi só ele falar, e de repente, a turma toda, ou quase toda, estava muito interessada, e como tinha a ver com a disciplina, preparamos um seminário, que foi muito proveitoso. A universidade tem que estar atenta pra isto: o que o nosso aluno quer, o que ele precisa, além daquilo que, obviamente já está no currículo. (Professor C).

Eu percebo que, uma vez sanadas as dúvidas, as inquietações, a insegurança em relação a assumir uma sala de aula, a ficar lá na frente da turma e efetivamente dar aulas, os alunos passam a ter outras preocupações: como fazer para participar de um projeto? Como começar a dar aulas de teclado? Se eu for dar aula de teoria em uma escola, qual a melhor abordagem? São perguntas que os alunos trazem, e que mostram justamente isto que você está perguntando: eles estão atentos para todos os campos possíveis, lá fora. (Professor B).

Em relação aos saberes específicos para atuação em escolas livres de música, os professores ressaltaram a questão do domínio instrumental, da necessidade de preparação didático-pedagógica, e de conhecimento do contexto aonde se pretende trabalhar:

Bom, acho que depende do que se pretende ensinar na escola de música. Se for para dar aula de instrumento, então, naturalmente, existem os saberes técnicos, de performance relacionados ao instrumento. Se for dar aula de percepção, de prática de conjunto, existem outros saberes: como planejar a aula, como começar e terminar, como avaliar, como integrar os alunos, etc. (Professor C).

Eu acho que para o trabalho em uma escola livre de música ter um bom andamento, é importante o professor conhecer um pouco melhor aquele aluno. Estou imaginando uma situação de aulas individuais, que vem da minha experiência com escolas livres de música. É importante compreender qual o contexto daquela escola, o que o aluno faz ali, em que classe social ele está inserido. Não acho que seja tão fácil assim dar aulas nestas escolas, como os alunos muitas vezes supõem que seja. (Professor D).

Sim, existem saberes específicos relacionados às escolas livres. Geralmente, nesses espaços, a idéia de educação musical está relacionada ao aprendizado de um instrumento, então o professor tem que, além de saber aquele instrumento, conhecer os métodos, o repertório, estabelecer um bom contato com o aluno, ter uma boa estratégia didática, enfim, são saberes que um professor que trabalha em um lugar assim tem que desenvolver. (Professor B).

Todos os professores entrevistados concordam que as disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino preparam o aluno para as escolas livres de música. Embora o foco destas disciplinas seja a escola regular, os professores afirmam que os conteúdos podem ser e são utilizados pelos alunos que pretendem atuar nestes espaços.

Quando você está ensinando um aluno a fazer um planejamento de aula, por exemplo, ele está pensando na escola regular, mas é um tipo de aprendizado que cabe muito bem em uma escola livre, ou em outro contexto. O mesmo se pode dizer da Didática: é uma disciplina que tem tais e tais conteúdos, por exemplo, os métodos de educação musical. Serve para vários contextos, não é apenas para a escola regular. (Professor C).

Não tenho dúvidas de que os conteúdos vistos aqui na disciplina se aplicam também às escolas livres. Claro que, na aula, nas discussões, a gente tem em mente a escola regular, pensando no estágio e tudo mais, mas, automaticamente, o aluno está sendo preparado para vários lugares. Não é preciso ficar lembrando o tempo todo: olha, isto que vocês estão fazendo serve para outros contextos também! Em um curso superior, espera-se que os alunos façam estas conexões por si mesmos. (Professor E).

No entanto, professores e coordenadores das instituições pesquisadas concordam que o direcionamento dos cursos é voltado para a escola regular, e que os espaços alternativos ainda são pouco contemplados, seja na elaboração da grade curricular, na inclusão destes nos conteúdos das disciplinas, ou, ainda, nas discussões e reflexões em salas de aula, sobretudo nas disciplinas de conteúdos pedagógicos. Um dos motivos apontados, por um dos coordenadores de curso, para esta falta de oportunidades de se discutir um pouco mais os espaços alternativos foi a falta de carga horária.

Já é bastante difícil equilibrarmos as disciplinas de conteúdo pedagógico e as disciplinas formadoras da área musical, dentro da carga horária do curso. Isso tendo sempre em mente que é um curso de formação de professores para a educação básica, porque esta é a vocação da Licenciatura. Não tenho dúvidas em relação à importância dos espaços alternativos, mas temos que garantir, primeiramente, uma formação sólida para o professor que vai estar atuando na escola. (Coordenador C).

Um dos professores entrevistados afirmou que, embora, não haja uma preparação específica para a atuação do licenciando em diversos contextos, a formação básica que a Licenciatura oferece é suficiente para

permitir que este aluno transfira os conhecimentos para o local que ele deseja trabalhar. A escola oferece uma quantidade de formação e de informação imensa, ele certamente sai qualificado para atuar em outros espaços. Não acho que o curso deva abrir um espaço muito grande para cada um destes contextos. Claro que as discussões são bem-vindas, mas acho que a Licenciatura prepara bem o aluno e, o que é muito importante, sem perder o foco de formar um bom professor. (Professor C).

Através das falas dos professores e coordenadores, percebe-se que as escolas livres de música são consideradas como espaços legítimos e importantes para a atuação dos futuros professores de música. É um contexto educacional que está sendo discutido, seja na possibilidade de realização de estágios, seja na orientação das disciplinas de conteúdos

pedagógicos. Os professores relatam questionamentos, por parte dos alunos, a respeito da atuação nestes lugares – questionamentos que estão encontrando um espaço de discussão na sala de aula.

Por outro lado, esse espaço parece ser um pouco tímido. Os coordenadores de curso concordam que não existe de fato um planejamento que busque incluir a escola livre de música na formação do aluno. Isso acontece, quase sempre, de maneira periférica, cabendo aos licenciandos a iniciativa de trazer a questão para dentro da academia. No entanto, as Licenciaturas estão, cada vez mais, dirigindo um olhar cuidadoso para todos os espaços educacionais. Na visão de coordenadores e professores dos cursos, o aluno licenciado em Música está, sim, preparado para atuar em escolas livres de música.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC

Neste capítulo, será apresentada uma análise dos dados obtidos através do estudo de caso realizado com 5 alunos do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Estes alunos concluíram o curso em dezembro de 2008, ocasião em que participaram da primeira etapa da pesquisa. Este estudo de caso procurou compreender as concepções destes alunos sobre a própria formação na Licenciatura, e a relação desta formação inicial com a atuação em escolas livres de música.

O grupo de alunos entrevistados é constituído por 3 homens e 2 mulheres, com idades entre 25 e 42 anos. Dois alunos são naturais de Florianópolis (SC), e os demais são naturais de Brasília (DF), Maringá (PR) e São Paulo (SP). Dos 5 licenciados, 4 atuam como professores em escolas livres de música.

Todos os alunos que participaram do estudo de caso começaram a estudar música na infância ou na adolescência, e já tinham conhecimentos musicais anteriores ao ingresso na Licenciatura. A iniciação musical de 4 dos entrevistados se deu através do piano; o outro começou seus estudos de música aprendendo teclado. Para 2 deles, a aprendizagem musical se deu de maneira bastante formal, em escola de música e conservatório; outro licenciando começou a estudar piano com professor particular. A mãe de um dos entrevistados atuava como professora de piano, e foi com ela que ele iniciou os seus estudos, em casa, de uma maneira bastante informal, segundo o relato do aluno. A igreja teve uma influência bastante decisiva para um dos licenciandos, que encontrou ali o estímulo e as condições necessárias para iniciar seus estudos musicais.

Os relatos dos licenciados demonstram que diferentes situações levaram ao contato inicial com a música, indicando que estas situações nem sempre estiveram ligadas a escolas de música ou ensino formal. Estas situações encontram eco nas formulações de Kraemer (2000) quando este destaca que o

conhecimento pedagógico-musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical ele diz respeito a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música, portanto, também

jornalistas especializados em música, regentes, músicos de igreja e professores particulares de música. (KRAEMER, 2000, p. 65).

Três dos entrevistados afirmaram que o piano e o teclado, instrumentos através dos quais iniciaram seus estudos musicais, tiveram um papel de instrumento musicalizador em suas vidas, permitindo que determinados conhecimentos musicais fossem adquiridos e que o estudo da música passasse a fazer parte de seu cotidiano. Com o passar do tempo, estes três alunos optaram por se dedicar a outros instrumentos, um na guitarra, enquanto os outros dois passaram a estudar canto. Os outros dois entrevistados mantiveram seus estudos de piano, sendo que um deles chegou a cursar dois semestres do curso de Bacharelado em piano e hoje trabalha como professor de piano erudito. O outro licenciado também prosseguiu com seus estudos de piano até o ingresso no curso de Licenciatura, optando por trabalhar com piano popular e teclado, instrumentos que também leciona.

Nenhum dos entrevistados teve aulas de música na escola regular. Os estudos de música para os entrevistados sempre foram, portanto, considerados como uma atividade extra, com forte estímulo e incentivo da família, conforme relatado por todos os entrevistados. Outra situação também foi comum a todos: a escolha do instrumento de iniciação musical foi determinada por um membro da família. Os licenciados foram unânimes em declarar que consideram seus estudos de música anteriores à Licenciatura um privilégio, visto que todos pagaram por suas aulas de música durante todo o período que precedeu o ingresso na universidade. Mesmo o entrevistado que iniciou os estudos com sua mãe, mais tarde ingressou em um conservatório, passando a pagar por suas aulas. Os entrevistados também se sentem privilegiados por terem tido seus próprios instrumentos musicais desde que começaram a estudar música, reforçando o estímulo dos pais para que exercessem estas atividades. Para Silva (1996), esta situação provoca “um certo elitismo, pois somente aqueles que tivessem condições de recorrer a aulas de música em um contexto externo à escola regular desfrutariam do convívio e manipulação dos materiais musicais” (p. 62). O depoimento dos entrevistados em relação à sua formação musical parece confirmar a afirmação da autora.

Dos entrevistados, 4 afirmaram ter procurado escolas de música em busca de preparação para o vestibular da UDESC, que conta com provas específicas de conhecimento musical. Embora estes 4 alunos já estudassem música há bastante tempo, mostraram-se preocupados com os conhecimentos de teoria musical e de percepção, necessários para a realização das provas.

Eu já tocava há bastante tempo, mas não tinha conhecimento pra fazer uma prova de teoria, de percepção, esse tipo de estudo não fazia parte das minhas aulas de música. Era mais tocar, mesmo, mais o instrumento. (Aluno 4).

Na escola de música eu tive aulas de teoria, mas na época eu não dei muita importância, não tinha nada a ver com a aula de piano, eu não considerava aquilo importante. Quando chegou a hora de fazer o vestibular, tive que procurar um professor para estudar comigo, fiz aulas particulares, foi aí que eu aprendi teoria musical. (Aluno 3).

Percebe-se, pela fala dos alunos, que os conhecimentos musicais adquiridos ao longo dos anos basearam-se em uma educação musical voltada para o ensino técnico de um determinado instrumento; mesmo nos casos em que o aluno teve aulas de teoria musical, elas pareciam não estar relacionadas com a prática instrumental, deixando lacunas na compreensão da linguagem musical como um todo. Isso fica claro no relato deste licenciado:

Sempre quis tocar guitarra, e tocava muito, na adolescência, estudava várias horas por dia; mas eu só me interessava em tocar, tirar músicas de ouvido, ensaiar com a banda, e o meu professor me ajudava muito com isso. Aulas de teoria eu até frequentei, mas não entendia, não gostava, achava que não tinha nada a ver com música, com tocar guitarra. Só mais tarde, quando fui fazer o curso de teoria musical para o vestibular, foi que eu comecei a juntar uma coisa com a outra, e procurar entender na teoria aquilo que eu já fazia na prática. (Aluno 5).

A busca pelas escolas de música parece indicar que estes espaços exercem um papel importante no contexto da formação musical, aparecendo no cenário educativo como um lugar aonde o aluno pode procurar aulas de teoria musical, prática de conjunto, percepção e outros cursos complementares à formação instrumental. Há um consenso entre os entrevistados que a escola livre de música é o lugar indicado para uma preparação específica, como no caso do exame vestibular.

4.1 A PROCURA PELO CURSO DE LICENCIATURA

A Licenciatura em Música apareceu como a primeira opção no vestibular para 3 dos 5 entrevistados. Os outros dois alunos prestaram outros vestibulares anteriormente: um deles ingressou na UDESC, no curso de Bacharelado em piano; o outro prestou vestibular para Psicologia em outra instituição, mas não passou. No ano seguinte, fez o vestibular para Licenciatura em Música.

Quatro entrevistados passaram no vestibular da UDESC na primeira tentativa. Um dos licenciados afirmou ter sido reprovado nas provas de conhecimentos musicais; buscou ajuda através de um curso específico, em escola de música, e no ano seguinte foi aprovado.

Os motivos apontados pelos licenciados para a opção pela Licenciatura em Música foram: vontade de ser professor, o fato de não existir o bacharelado no instrumento desejado, desejo de ampliar os conhecimentos musicais, o fato de já estar atuando como professor, preparação para o mercado de trabalho. Os relatos dos alunos demonstram que mais de um motivo aparece na hora de definir a escolha pela Licenciatura:

Procurei a Licenciatura porque já estava trabalhando há certo tempo como professor, e queria investir mais nessa carreira. Também queria ser um músico melhor, ter mais conhecimentos musicais. (Aluno 2).

Eu gostaria de fazer o bacharelado em canto, mas não tem aqui em Florianópolis. Também ajudou o fato de que eu já estava dando aulas, então, faz sentido fazer a Licenciatura. (Aluno 1).

Eu entrei, principalmente, buscando um diploma, uma profissionalização, uma possibilidade de ter uma carreira estável, como professor de música. (Aluno 4).

Dos 5 alunos entrevistados, 4 afirmaram reconhecer o perfil da Licenciatura como um curso de formação de professores, antes de ingressar no curso.

Sempre soube que a Licenciatura era um curso de formação de professores. Eu pesquisei até o currículo antes de fazer o vestibular. (Aluno 4).

Na minha turma, alguns alunos ficaram desapontados com o curso, achando que era outra coisa, que iam estudar pra serem músicos e tal, mas eu já sabia o que é um curso de Licenciatura. Não me desapontei, já sabia o que ia encontrar. (Aluno 3).

Apenas um licenciado relatou não estar bem informado sobre o perfil do curso, achando que seria mais voltado para a formação de músicos profissionais.

Eu não sabia que era tão voltado para a formação de professores, para a Educação. No começo, fiquei meio desapontado, só queria fazer as disciplinas da área da Música. Aos poucos, fui me interessando. Hoje, sei que fiz a escolha certa. (Aluno 5).

Um dos alunos cursou um ano do Bacharelado em Piano antes de optar pela Licenciatura. De acordo com ele, o motivo que o levou a trocar de curso foi a possibilidade de adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários para dar aula, como ele explica:

Não é que eu não tenha gostado do curso [bacharelado] nem nada disso, é que depois eu percebi que eu tinha feito a opção errada: fui vendo que os assuntos da educação sempre me chamavam mais atenção, eu tava sempre de olho no que o pessoal da Licenciatura estava estudando, queria mais disciplinas na área de didática... aí eu vi que era hora de mudar de curso. (Aluno 2).

O depoimento deste aluno mostra um exemplo em que o interesse pela educação fez com que o aluno optasse pela Licenciatura, por enxergar neste curso as possibilidades de uma formação mais próxima do que almejava. Essa situação ilustra que o Bacharelado e a Licenciatura não estão em lados opostos, apenas apresentam vocações diferentes, formando alunos com perfis e objetivos distintos. Ilustra também a possibilidade de que alguns alunos que estejam frequentando cursos de Bacharelado em instrumento não conheçam bem, ou tenham poucas referências do que é curso de Licenciatura, quais são seus objetivos e características.

4.2 ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS

As entrevistas mostram que quatro dos licenciados já atuavam como professores de música antes do ingresso na universidade. Três deles começaram a atuar como professores dando aulas particulares em casa. Um dos alunos teve sua primeira experiência profissional como professor de musicalização em uma escola regular privada.

A tabela a seguir apresenta um panorama da atuação profissional dos licenciados no ano em que optaram por ingressar na Licenciatura:

Tabela 08: Atuação profissional no ano da opção pela Licenciatura

Aluno	Local de ensino	Instrumento Ensinado
1	particular, escola de música	Canto
2	particular, escola regular	piano, teclado, musicalização
3	professor particular	Canto
4	escola de música	canto, teclado popular

Os motivos que levaram os licenciandos a atuar como professores foram a vontade de ser professor, a necessidade de ter recursos financeiros, e a possibilidade de trabalhar com música.

Eu comecei a dar aulas de música porque foi uma maneira de eu me manter, de ter algum dinheiro, sem me afastar do que eu gosto, que é a música. (Aluno 4).

Comecei a dar aulas em casa, alguns amigos me pediram algumas aulas de canto, e eu comecei assim. Mais tarde, procurei uma escola de música, pelo ambiente, pela facilidade de ter mais alunos; desde o começo gostei de ser professora. (Aluno 1).

Alguns alunos afirmaram que iniciaram as atividades como professor imitando seus próprios professores de música, ou seja, passaram a dar aulas da mesma maneira que tinham tido aulas até então.

No primeiro dia de aula como professora, pensei: o que eu faço agora? Aí, lembrei das minhas aulas e fui seguindo o que o meu professor fazia. (Aluna 1).

Olha, a aula de canto já tem mais ou menos um roteiro: exercícios de relaxamento, aquecimento, respiração, depois o repertório, estudar os trechos difíceis. Comecei a dar aulas exatamente como meus professores faziam comigo. (Aluno 3).

A Tabela 8 mostra que estes alunos ingressaram na Licenciatura com uma experiência profissional prévia. Essa experiência, apesar de toda a formação posterior que a graduação proporcionará ao estudante, será, de maneiras distintas, incorporada à prática futura desse professor. Em relação a isso, Tardif (2002) afirma que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72).

De acordo com os relatos dos licenciados, muitas experiências e práticas utilizadas antes do ingresso na Licenciatura continuaram fazendo parte da sua prática pedagógica; algumas foram modificadas, adaptadas, outras permaneceram de maneira muito semelhante. O relato deste entrevistado ilustra essa situação:

É claro que eu aprendi muita coisa na Licenciatura, coisas que eu utilizo nas minhas aulas. Mas isso não quer dizer que eu abandonei tudo que eu fazia antes de entrar na faculdade. Eu acho que é uma soma de tudo isso, o que eu uso hoje em dia. (Aluno 1).

Após o ingresso na Licenciatura, os alunos afirmaram continuar motivados para prosseguir atuando como professores. À medida que o curso avançava, os licenciados mostravam-se mais confiantes na sua atuação, como mostram estes depoimentos:

Eu já dava aula há um tempão, mas algumas disciplinas, como Didática e Psicologia da Educação, por exemplo, fizeram eu me sentir mais confiante, mais preparado. (Aluno 2).

Muitas coisas que eu pensava como professora, muitas atitudes que eu tinha, foram discutidas na sala de aula, ou com colegas do curso, em outros momentos. Dúvidas também, dificuldades, enfim, na Licenciatura foi que eu pude perceber que havia algumas respostas para as minhas perguntas, nem todas, claro, mas não tem dúvida que eu me senti muito mais confiante no meu trabalho, depois de começar a frequentar o curso. (Aluno 4).

Um dos entrevistados, que nunca havia atuado como professor antes de ingressar na Licenciatura, passou a fazê-lo após o segundo ano na graduação.

Depois de estar na faculdade, o ambiente foi me ajudando nesta questão de ser professor. Quero dizer, a maioria dos meus colegas já era professor, e eu fui trocando umas idéias, até que soube de uma escola de música que precisava de professor de guitarra. Me senti mais preparado pelo fato de estar na Licenciatura, de, pelo menos, já ter lido algumas coisas sobre educação e didática, e outras coisas. (Aluno 5).

Os licenciados relataram uma intensa troca de experiência entre os colegas que já atuavam como professor. Essa troca de experiência tratava de questões como métodos empregados, dificuldades com alunos, fontes de pesquisa para partituras, sites, gravações, e outros, configurando o que Tardif (2002) chama de *partilha dos saberes entre os professores*.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, etc. [...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. (TARDIF, 2002, p. 53).

Os relatos dos licenciados sugerem que as disciplinas de conteúdo pedagógico são aquelas que fornecem mais subsídios para que se sintam mais confiantes na sua atuação como professores:

Foi nas disciplinas da área da educação que eu achei que veio o ‘empurrão’ pra eu me sentir melhor preparada como professora. Claro que as disciplinas de música também colaboraram, mas, em algumas aulas de Didática, ou Educação musical e escola, por exemplo, eu saía com a cabeça cheia de informações, questionamentos, mas com uma certeza: é isso mesmo que eu quero, é isso que eu preciso para ser uma professora melhor. (Aluno 4).

Depois de fazer Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, minha visão do que é ser um professor mudou para sempre. Posso afirmar com certeza que estas, além de outras da área da educação fizeram me sentir muito mais preparado. Na minha área de instrumento (canto), não teve nada que foi tão transformador assim. (Aluno 3).

Não vou citar uma disciplina específica, mas uma riqueza da Licenciatura, na minha opinião, foram as disciplinas pedagógicas. Fui perceber que, a forma como eu dava aula, que também era a forma como eu tinha tido aula até então, era apenas uma maneira entre tantas outras. (Aluno 1).

Os depoimentos revelam que os licenciados dão grande importância ao que Pimenta (2000) chama de *saberes pedagógicos*, que constituem a base da relação do professor com o seu ofício, que sustentam e constroem a autonomia profissional do professor.

4.3 ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA

4.3.1 Expectativas de atuação

Conforme os dados da Tabela 8, antes de ingressarem na Licenciatura, apenas dois licenciados já atuavam em escolas livres de música. Ao final do curso, quatro entrevistados estavam atuando nestes espaços, sendo que três deles afirmaram querer continuar trabalhando neste contexto.

A Tabela a seguir apresenta os espaços de atuação dos licenciados depois de formados:

Tabela 9: Atuação dos Licenciandos após conclusão do curso

Aluno	Espaço de atuação	Instrumento
1	escola de música	Canto
2	escola de música, particular	piano, teclado, teoria musical
3	escola de música, particular	canto, percepção, teoria musical
4	escola pública municipal	musicalização infantil
5	escola de música	guitarra, prática de conjunto

Os depoimentos a seguir mostram as vantagens, na concepção dos alunos, em atuar nas escolas livres:

Bom, eu gosto, em primeiro lugar, do ambiente dessas escolas: todo mundo ali, tocando, alunos de todas as idades, música de vários tipos, o convívio com os outros professores, tudo isso me atrai; além disso, geralmente, estas escolas têm uma estrutura de publicidade, de atendimento, que facilita o ingresso de alunos, então acho mais fácil conseguir alunos com a ajuda da escola. Tem também uma estrutura de instrumentos, materiais. (Aluno 1).

O que eu mais gosto na escola livre é que o aluno, na maioria das vezes, está muito motivado, interessado, é ele que te procura pra ter aulas, paga por isso, então ele está muito a fim. Isso não exime o professor da responsabilidade de manter o aluno motivado, que essa é outra questão, mas o fato do aluno buscar a aula pra mim é um aspecto importante. (Aluno 3).

Eu acho que uma das vantagens de dar aula na escola de música é que eu posso fazer os meus horários; como eu toco na noite, então não dou aulas de manhã, posso optar por só dar aulas de tarde; aí eu posso me manter como músico e como professor, sem conflitos. (Aluno 5).

Atuar em escolas livres também oferece dificuldades, como são relatadas pelos entrevistados:

Uma coisa que eu acho difícil em relação à escola livre é a falta de estabilidade financeira; pelo menos na minha experiência, o salário é muito variável, dependendo diretamente do número de alunos, e às vezes, você não tem certeza de quanto vai estar recebendo daqui a alguns meses. (Aluno 2).

A maioria das escolas livres não tem salário fixo, então, além de preparar as aulas, escolher o repertório, tirar música pros alunos, você ainda tem que se preocupar em não perder alunos, em motivá-los, senão você fica numa situação difícil não só financeiramente, mas com a direção da escola também. (Aluno 5).

O que talvez seja uma dificuldade para trabalhar em escolas de música é que estes lugares são, geralmente, empresas privadas em que o cliente, ou seja, o aluno, tem sempre razão. Então, a relação professor-aluno às vezes fica muito complicada, você tem que fazer o que o aluno quer, ensinar o repertório que ele quer, é tudo só voltado para os objetivos dos alunos. Além disso, tem a falta de continuidade: às vezes, você está desenvolvendo um trabalho, e de repente, o aluno pára de fazer aula. (Aluno 1).

Os depoimentos mostram, em primeiro lugar, que as escolas livres de música representam para estes licenciados seu ingresso principal no mercado de trabalho. Dos 5 entrevistados, 4 trabalham em escolas livres. Se por um lado, estes espaços oferecem alguns vantagens, os licenciados também apontam algumas dificuldades. É interessante observar que algumas vantagens e desvantagens citadas pelos alunos são também perfeitamente aplicáveis à escola regular ou outros espaços pedagógicos. Por exemplo, a motivação dos alunos, o ambiente e a estrutura da escola, por um lado, e a necessidade de motivar os alunos e buscar agradá-los sem perder de vista o processo de ensino e aprendizagem, por outro lado. Estas características são, muitas vezes, próprias da profissão do professor de música, sem pertencer, necessariamente, a um único espaço educativo.

4.3.2 Competências e saberes

As respostas dos licenciados a respeito das competências e saberes para atuar em escolas livres de música foram, em um primeiro momento, relacionadas aos conhecimentos musicais necessários para dar aulas de instrumento, teoria musical e musicalização infantil. De acordo com os entrevistados, estas atividades seriam as mais desenvolvidas/solicitadas nas escolas livres de música. A resposta que surgiu, em primeiro lugar, na fala de todos eles, foi a necessidade de se tocar bem um instrumento musical. O conceito de *domínio instrumental* apareceu em vários relatos. Ao serem indagados a respeito de como seria este domínio, os alunos manifestaram-se das seguintes maneiras:

O que eu quero dizer com dominar o instrumento é ter fluência, ler bem à primeira vista, poder tocar para os alunos o material que eles trazem, saber da técnica do instrumento; ter um repertório pronto, para tocar pro aluno. (Aluno 4).

Por exemplo, um professor de piano, tem que saber resolver as frases de um trecho musical, conhecer diferentes tipos de toques, o uso do pedal, exercícios para resolver este ou aquele problema, resolver aspectos de interpretação. Pra mim, isso é dominar o instrumento, não que ele tenha que ser um concertista, um virtuose. Mas se o aluno pede para o professor tocar alguma coisa, ele tem que ter um repertório bem trabalhado. (Aluno 2).

Quando eu falo em domínio, eu estou falando de técnica, tocar ‘limpo’, ter um som bonito, saber vencer as dificuldades, conhecer tudo do instrumento, não ter medo de passagens difíceis; saber afinar, limpar, guardar, tudo que diz respeito ao instrumento. (Aluno 5).

O conceito que os alunos têm de domínio instrumental remete ao que Tardif (2002) chama de saberes disciplinares, que estão diretamente relacionados aos conteúdos daquilo que se pretende ensinar. Embora todos os entrevistados concordem que não basta tocar bem para ensinar música, é evidente que esta é uma condição necessária. O que significa ‘tocar bem’ ou ‘dominar um instrumento’ são conceitos que parecem estar relacionados à visão pessoal de cada professor. No entanto, parece haver uma concordância que as competências musicais do professor incluiriam boa leitura à primeira vista, habilidade de vencer passagens difíceis, conhecimento de todo o mecanismo do instrumento e ter um repertório preparado.

Outra questão que se relaciona ao domínio instrumental e que aparece bastante nos relatos dos alunos refere-se à prática musical do professor. Na visão dos licenciandos, é bastante importante que o professor da escola livre não fique restrito à sala de aula:

Tocar em público e manter-se estudando faz muita diferença na vida do professor. O aprendizado, a prática, a questão de manter um repertório, entende? O professor que não toca, chega um ponto em que não pode mais ajudar o aluno, pois ele mesmo está estagnado, ele não manteve a sua prática musical. (Aluno 2).

Se o professor atua como músico, se ele mantém uma prática, inevitavelmente ele vai melhorando como professor. Por um lado, ele, pra melhorar cada vez mais como músico, vai buscando mais recursos, aulas, oficinas, cursos, etc. Estes conhecimentos, por outro lado, vão fazer com que ele consiga orientar cada vez melhor os alunos dele. (Aluno 3).

Tem uma coisa importante do professor se manter tocando: além de ele não ficar parado, perdendo a técnica, os alunos gostam de ver o professor tocando, é um incentivo também. Aquela experiência de palco, de saber tocar com o resto da banda, o nervosismo, os problemas que podem aparecer, como o professor vai saber disso tudo, e passar pro aluno, se ele mesmo nunca toca? (Aluno 5).

As falas sugerem que a capacidade profissional do professor está bastante relacionada à sua experiência de atuação como músico profissional. Os depoimentos reforçam as idéias apresentadas por Requião (2002), quando a autora afirma que o professor que atua em escolas alternativas é caracterizado como um professor cuja formação profissional está diretamente vinculada à sua prática musical. Esse profissional, para Requião, é “tido como um professor

capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística. Segundo a perspectiva do aluno, o saber-fazer comprovado do professor é o que legitima sua atividade docente” (REQUIÃO, 2002, p. 66). De acordo com os entrevistados que já atuam em escolas de música, é uma situação bastante comum os alunos que procuram as escolas indagarem a respeito da prática instrumental dos professores que compõem os quadros profissionais destas escolas.

Saber dar aulas de teoria musical apareceu também, na fala dos alunos, como uma competência desejada no professor para atuar nas escolas livres. De acordo com os depoimentos, para dar aulas de teoria musical, não basta ao professor conhecer os conteúdos da disciplina, mas relacioná-los com a prática instrumental:

Eu acho que o bom professor consegue junta a teoria musical com a prática. Por exemplo, se ele vai dar uma aula sobre acordes, tem que tocar os acordes, fazer o aluno tocar, trazer a música que tem determinados acordes, não adianta ficar escrevendo no quadro. (Aluno 5).

O professor que vai dar aula de teoria musical tem que pensar numa formação mais ampla daqueles alunos, relacionar certas sonoridades com um código escrito, enfocar esse caráter de linguagem, que relaciona escuta e escrita. A aula de teoria musical não poder ser separada de algum tipo de prática musical. (Aluno 2).

Já assisti a aulas de teoria musical, eu mesma tive várias aulas assim, que não teve nada de música. O que o professor escrevia ali no quadro não tinha ligação nenhuma com qualquer tipo de som. Acho que o professor que quer dar aula na escola de música tem muito que ter este cuidado: lembrar que a aula é sempre de música; seja de teoria musical, de instrumento, de história da música, tem que ter música. (Aluno 1).

Assim como as aulas de teoria musical, as aulas de musicalização infantil também apareceram nas respostas como atividades que demandam certas competências específicas do professor.

Acho que nas escolas livres tem bastante espaço para trabalhar com musicalização infantil; o professor que vai fazer isso tem que estar muito bem preparado, conhecer a faixa etária das crianças, saber o que dá e o que não dá pra fazer, qual o método que vai utilizar, definir os objetivos. Sem esses cuidados, a aula de musicalização infantil vira só uma recreação, um oba-oba. (Aluno 4).

O professor tem que ter uma formação pra trabalhar com musicalização infantil: não é só trabalhar com canto, como muitas vezes acontece, mas sim um trabalho realmente de alfabetização musical, mostrar os elementos, pensar nas estratégias, nos recursos, na idade das crianças; tem também a questão da disciplina, da empatia com as crianças, de entender o mundo delas. (Aluno 3).

As respostas dadas a respeito das aulas de teoria musical e das aulas de musicalização infantil sugerem que determinados conhecimentos pedagógicos são relevantes na formação do

professor. Isso ficou bem evidente na fala dos entrevistados. Todos afirmaram que, juntamente com os conhecimentos musicais, os conhecimentos pedagógicos são indispensáveis ao professor. De acordo com os alunos, no âmbito das escolas livres de música, os conhecimentos pedagógicos podem ser manifestados nas seguintes situações:

Em uma escola de música, o caso mais evidente pra mim é o professor que vai dar aula de alguma disciplina chamada teórica: teoria musical, harmonia, arranjo, etc. Ali ele tem que ser 'fera' mesmo, tem que motivar a turma, fazer uma relação daquela teoria com o instrumento do aluno, buscar uma maneira daquilo ficar digerível, sem ser assustador e tão abstrato, como muitas vezes é. (Aluno 3).

Mesmo que você vá dar aula só de instrumento, você tem que pensar como vai ser aquela aula, o que você quer que o aluno aprenda, como você acha que ele vai aprender. Está cheio de exemplos aí de gente que toca muito bem, mas não é um bom professor. Se isso acontece, é porque está faltando algum tipo de conhecimento pra esse professor. (Aluno 4).

Pra dar aula de piano, ou de qualquer outro instrumento, além de saber tocar este instrumento, você deve saber que existe toda uma didática daquele instrumento: como iniciar, como trabalhar passagens difíceis, qual o repertório adequado pra cada nível e idade, o que fazer pra motivar os alunos, quais os métodos que existem. Pra mim, são estes conhecimentos pedagógicos que você vai usar em uma escola de música. (Aluno 2).

Em relação ao conceito de didática, de *ter didática*, expressão bastante utilizada pelos entrevistados, as falas indicam que a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem ocupam lugar central neste conceito.

Eu acho que ter didática significa conhecer as maneiras como os alunos aprendem, como eles podem aprender, qual é o processo de aprendizagem. É saber, também, que não existe uma única maneira de ensinar certo conteúdo. (Aluno 3).

Ter didática pra mim é assim: o professor pára e se pergunta: qual a melhor maneira para eu ensinar isso pro meu aluno? (Aluno 5).

O importante não é passar conteúdos, mas sim, fazer com que o aluno aprenda. Se não está funcionando de um jeito, tem que tentar de outros. Aí é que entra o conhecimento do professor, a didática do professor. (Aluno 4).

Os relatos dos alunos mostram a preocupação em pensar a prática pedagógica além da questão restrita aos conteúdos. Existe uma busca por maneiras de ensinar, por compreender os processos através dos quais os alunos aprendem. Perrenoud (2000) considera estas questões como uma competência específica que se constitui de “conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem” (p. 26). Perrenoud (2000) lembra ainda que, para dominar esta competência, é necessário “que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz

de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados” (p. 27). Os depoimentos dos licenciados indicam que a busca por diferenciados processos de ensino e aprendizagem só é possível se o professor tiver domínio daquele conteúdo que está ensinando, como ilustra este relato:

Evidente que, quando a gente fala em ensinar de outra maneira, de usar outra abordagem, pressupõe que o professor domine o conteúdo a ponto de poder ensiná-lo de várias formas; isso dá a entender que ele realmente sabe, que ele consegue diversificar, que não ensina só do jeito que aprendeu (Aluno 3).

Os relatos dos alunos parecem confirmar o que diz Tardif (2002), quando enfatiza que as competências ligadas à ação pedagógica são muito valorizadas pelos professores. As competências de “liderança, gerenciamento e motivação” (p. 89), muito mais do que apenas conhecer os conteúdos dão ao professor uma sensação de “segurança e o sentimento de estar dominando bem suas funções” (p. 88). Essas competências ficam evidenciadas no seguinte depoimento:

Quando eu falo em ter didática, estou me referindo a pensar como os alunos aprendem, como mostrar o conteúdo, como facilitar certas coisas, o que vem primeiro e o que vem depois, o que é mais fácil, o que é mais difícil. Tem uma coisa pessoal também: o tom de voz, a motivação, a tua postura como professor, a organização das aulas, a disciplina, é tudo isso. (Aluno 1).

Um dos entrevistados referiu-se à questão de considerar os conhecimentos que o aluno traz para a aula:

O aluno, muitas vezes, não chega sem saber nada; mesmo que ele nunca tenha estudado em outra escola de música, ele já aprendeu alguns acordes com um amigo, ou com revistas, ou mesmo pela internet. Acho que faz parte da didática do professor também reconhecer isso que o aluno já sabe, não achar que ele é um ignorante. (Aluno 5).

O relato deste entrevistado remete à necessidade do professor valorizar os conhecimentos anteriores que os alunos já têm e trazem para a sala de aula. Sobre isso, Perrenoud (2000) afirma que os alunos não chegam à aula sem saber nada, ou sem conhecimento algum. O autor lembra que o aluno “ao contrário, sabe muitas coisas, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (p. 28).

Os depoimentos dos alunos sugerem que um dos papéis do professor é o de ajudar a construir o conhecimento. Essa construção do conhecimento seria oportunizada pelo professor à medida que ele sabe ou procura conhecer os objetivos do aluno, suas dificuldades, suas

motivações e estabelece uma relação entre estas variáveis e os seus próprios objetivos educacionais. Os alunos também valorizam a postura do professor que não traz tudo pronto, definido, facilitado; ao contrário, pelos relatos percebe-se que os licenciados consideram, entre as competências para ser um bom professor, a capacidade de permitir que o aluno chegue às suas próprias conclusões, através de uma condução segura e bem planejada.

Durante as minhas aulas, eu não chego com coisas prontas: eu procuro incentivar o aluno para que ele chegue às próprias conclusões... Eu, normalmente, não dou respostas prontas para o aluno. (Aluno 2).

Eu acho que quando o aluno te traz uma questão, em vez de simplesmente dar a resposta, o professor poderia orientar o aluno no sentido de ele mesmo encontrar a resposta, entende? (Aluno 1).

Pra mim, o professor tem que ensinar o aluno a aprender, a estudar, a se virar sozinho, a conseguir fazer as coisas ele mesmo. Claro que o professor vai estar ali orientando, mas se você não ajuda o aluno a perceber qual é o caminho, ele vai ficar sempre dependente do professor. (Aluno 5).

Os depoimentos dos licenciados apontam para um professor que, como define Perrenoud (1999) tem um papel muito próximo ao de um treinador, que propõe ao aluno resolver problemas, tomar decisões, alcançar metas. Para este autor, ao propor tarefas para os alunos, o professor o fará de maneira a escutar as sugestões e críticas dos alunos, tentando envolver o maior número de alunos nos processos de projetos ou de soluções de problemas. Desta forma, as tarefas poderão ser significativas e mobilizadoras para muitos alunos. Ao envolver os alunos na elaboração de programas, estabelecendo metas e objetivos conjuntamente, o professor transforma o aluno em co-autor do projeto, dividindo com ele a responsabilidade pelo sucesso do mesmo. Estas atitudes aparecem nos relatos dos entrevistados, que consideram essa posição fundamental para trabalhar junto com o aluno, como mostra esse depoimento:

Eu não escolho sozinha o repertório ou o programa do aluno. É feito junto, ali na aula, sabe? Conversando, eu mostro algumas propostas, falo das dificuldades das peças, o aluno também opina e a gente decide junto. Eu me sinto até mais confortável de cobrar dele algum resultado mais tarde, porque foi como um acordo que a gente fez sobre aquele programa. Não foi imposto pelo professor. (Aluno 1).

Os licenciados consideram a experiência profissional do professor como um saber necessário e valorizado para atuar nas escolas livres, como se percebe pelos depoimentos:

Além da formação do professor, talvez a coisa mais importante seja a experiência; você sai da faculdade e vai pra escola de música. Mesmo com tudo que você

aprendeu lá, é a experiência na escola que vai te tornar um professor mais preparado. (Aluno 2).

Eu acho que a gente tem que falar da experiência, também. Tem coisas que você vai acumulando, vai vendo que certos padrões se repetem com alguns alunos, às vezes, já dá pra prever o que vai acontecer em determinada situação. Mas isso é só com a experiência, não é uma coisa que você aprende na faculdade ou nos livros. (Aluno 3).

Os alunos estão se referindo ao que Tardif (2002) chama de “saberes experienciais”, que são adquiridos no “âmbito da prática da profissão docente” (p. 48) e que não são adquiridos nas instituições formadoras. Esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (Idem, p. 49).

Ainda segundo Tardif (2002), estes saberes oriundos da experiência são rapidamente adquiridos pelos professores. O autor afirma que

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2002, p. 51).

Os relatos dos entrevistados refletem essa condição explanada por Tardif (2002). De acordo com as entrevistas, os licenciados afirmam que, logo que começaram a dar aulas, precisaram utilizar uma série de recursos, alternativas, lembranças e estratégias diversificadas para atender a cada um dos alunos. Aqueles entrevistados que já dão aula há mais tempo, afirmam que, com o passar do tempo, a tendência é criar uma maneira pessoal de lidar com toda essa diversidade. Estes depoimentos ajudam a esclarecer esta questão:

Quando eu comecei a dar aula, na escola livre, parecia uma montanha russa: os alunos iam e vinham, uma aula atrás da outra, e eu tinha vários conhecimentos, eu me sentia preparada, mas tinha que rapidamente passar tudo pela minha cabeça, era como um filme. Hoje, eu já tenho um jeito de dar aula que não levo mais nenhum susto, tenho uma saída para quase todas as situações. (Aluno 1).

Eu acho que cada professor tem um jeito de dar aula, mas isso é uma coisa que você vai descobrindo com o tempo, como é o seu jeito. Hoje eu dou uma aula muito melhor do que há alguns anos atrás, não necessariamente por eu ter mais conhecimento musical, mas por ter mais experiência, por já ter descoberto o meu jeito de dar aula. (Aluno 3)

Estes depoimentos reforçam as idéias de Pimenta (2000), que define os saberes da experiência como aqueles produzidos pelos professores no seu dia-a-dia, durante a prática pedagógica, nas suas atividades docentes. A autora afirma que os saberes da experiência também são construídos através das experiências pessoais que os indivíduos têm como alunos e como professores; decorre disto que a experiência de cada um como aluno afeta, inevitavelmente, a sua postura como professor.

De acordo com os entrevistados, a capacidade do professor se manter atualizado, procurar cursos, novos métodos, novas abordagens, remete a um tipo de competência do professor, bastante valorizada pelos alunos:

Eu acho que a função da Licenciatura é dar uma formação inicial ao professor. É claro que ele vai ter que continuar buscando, depois de formado, se atualizar, continuar estudando. Todo mundo sabe que estudar um instrumento musical é pra vida inteira. E ser professor também é estudar pra vida inteira, então, não dá pra parar quando acaba a faculdade. (Aluno 3).

Uma qualidade do bom professor é estar sempre se atualizando, aperfeiçoando. Na área da educação musical, as coisas vão evoluindo, surgem novos métodos, novas propostas de trabalhar com os alunos, tendências, e o professor que não vai atrás, vai ficar só com o que ele viu na faculdade. (Aluno 1).

Você prefere ter aulas com um professor que se formou há 10 anos e nunca mais fez um curso, uma oficina, nunca leu uma revista especializada, ou com aquele que está por dentro das coisas, que estuda, lê, tem contatos, sabe o que está acontecendo? É claro que é com o segundo, né? (Aluno 5).

A participação em congressos, encontros, fóruns, jornadas acadêmicas, simpósios e outros eventos ligados à produção científica na área também aparece como um fator a ser valorizado, na opinião de dois licenciados:

Parece que estes eventos, congressos, simpósios, etc., só são importantes para quem está diretamente atuando na vida acadêmica, professor de universidade. Eu acho que tem muita coisa importante pro professor de escola de música também. É lá que ele pode se atualizar, saber das pesquisas, buscar materiais, fazer contatos. (Aluno 2).

Acho importante que um professor de música busque saber o que está acontecendo na sua área, participando de eventos, como os da ABEM e outros, em que ele vai ter oportunidades de se atualizar. (Aluno 5).

Os relatos dos licenciados referem-se ao desenvolvimento da competência que Perrenoud (2000) define como “administrar sua própria formação contínua” (p. 21). Através da formação continuada, o professor conseguiria manter atualizadas e operantes as suas competências adquiridas, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo outras.

Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua [...], o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução. (PERRENOUD, 2000, p. 156).

Compreender e respeitar o contexto do aluno, procurando saber quem é este indivíduo, que valores ele tem, sua cultura, sua formação, que música ele ouve, entendendo e respeitando sua posição é uma atitude bastante citada e valorizada pelos entrevistados.

É muito importante entender o contexto do aluno, porque a gente não está ensinando ‘robôs’: a gente está ensinando gente, uma pessoa que tem uma forma de pensar, uma forma de agir, está contextualizada numa determinada sociedade, possui uma determinada cultura. (Aluno 2).

O professor tem que entender que os alunos vêm de lugares diferentes, com vivências diferentes; o jeito que ele fala, a roupa que ele veste, o que ele ouve, tudo isso faz diferença, te diz quem ele é. (Aluno 4).

Pessoas vêm de famílias, religiões e formações diferentes. Têm um passado e expectativas em relação ao futuro diferentes. Querem, portanto, coisas diferentes. Um bom professor tem que saber ou aprender a lidar com essas diferenças. Valorizar, respeitar. (Aluno 3).

Os depoimentos dos entrevistados apontam na direção de um professor que sabe trabalhar com a complexidade de cada aluno, com a heterogeneidade que cada aluno representa. A respeito disso, Souza (2004) afirma que

os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana. (SOUZA, 2004, p. 10).

Entender, respeitar e aceitar o contexto do aluno, incluindo, naturalmente, as músicas que ele ouve e traz para a aula, fazem parte de uma nova concepção de educação musical, como lembra Souza (2000). Uma educação musical que traz uma concepção pedagógico-musical centralizada no educando, estabelecendo conexões entre “a música do cotidiano e a educação musical” (p. 27). De acordo com a autora, essa visão da educação musical pode apontar importantes questões relacionadas às práticas pedagógicas, como por exemplo, a transformação da prática pedagógica em uma ação pedagógica significativa, com objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem diferenciadas, porque leva em

conta a vivência musical do aluno. O depoimento de um dos licenciados reforça essas afirmações:

É impressionante a diferença que faz quando o que você está ensinando tem a ver com alguma experiência musical importante pro aluno, mesmo que ele não saiba tocar, mesmo que seja uma questão de saber o que ele escuta em casa, ou o que ouvia na infância, se for um adulto, por exemplo. Faz um ‘clic’, sabe, ‘caí a ficha’ na cabeça dele e ele entende o que você quer dizer. (Aluno 5).

O professor, no âmbito da escola de música, está interagindo com outras pessoas, com os colegas de trabalho, com os alunos, com a direção da escola, com os pais. Todo esse entorno está condicionando e fazendo parte da sua prática. Esse ambiente pode ser considerado dentro de um contexto em que, de acordo com Tardif (2002), “o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presente símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão” (p. 50). Ainda de acordo com o autor, essas interações, entre os professores e os demais indivíduos do ambiente escolar, sobretudo os alunos, “exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (Idem, p. 50). Tardif (2002) ressalta que é no contato com os alunos que o professor vai moldando a sua pedagogia. A construção do saber docente vai sendo elaborada à medida que professor oportuniza este contato com o aluno, procurando estabelecer as condições das interações decorrentes deste contato; a partir daí, vão surgir negociações, adaptações, improvisações: a prática pedagógica vai se delineando levando em consideração quem é o aluno e que vivências ele traz consigo. Os depoimentos mostram que os licenciados enxergam na relação com os alunos uma oportunidade de construir o seu jeito de dar aula, de personalizar a atividade docente. Um dos entrevistados afirma que

quando a gente sai da faculdade, todos ali receberam a mesma formação, na Licenciatura. Mas lá fora, ninguém vai dar aula do mesmo jeito. Primeiro, porque cada pessoa é diferente, claro, mas também porque, mesmo que você vá dar aulas na mesma escola que um outro professor, você não vai ter os mesmos alunos. Cada aluno vai exigir de você um retorno diferente, e vai fazer com que você aprenda coisas diferentes. Então, tem aquela base que você recebe na faculdade e aquilo que você vai aprender com cada aluno. (Aluno 4).

Os depoimentos indicam que os licenciados identificam como uma competência a capacidade de entender as facilidades e dificuldades de cada aluno, concordando com Perrenoud (1999), que descreve como uma competência da formação docente o professor desenvolver uma forte capacidade de comunicação com o aluno, para entender as suas

dificuldades, para “colocar-se no lugar dele” (p. 60). De acordo com este autor, o professor, deve estar atento às necessidades e objetivos do aluno no momento em que optar por trabalhar determinada questão. É este olhar que vai conduzir o trabalho, que vai legitimá-lo.

Está claro na fala dos licenciados que respeitar o contexto do aluno é uma competência desejada para um professor, seja na aula individual, seja na aula em grupo. Em relação a esta última situação, os licenciados levantaram a questão da heterogeneidade das turmas:

Se você está na sala de aula de uma escola regular, as crianças são da mesma idade, ou de idade muito próxima e também, muitas vezes, vêm de uma realidade sócio-econômica parecida, pelas próprias características da escola. Na escola livre, você pode ter uma turma com várias idades, objetivos muito diferentes, realidades muito diferentes, e vai ter que administrar tudo isso. (Aluno 4).

Eu estou dando aula de prática de conjunto em uma escola livre. Tem criança, adolescente, adulto, tem aluno que só toca por partitura, outros que só tocam por cifra, tem quem gosta de música popular, erudita, rock. O professor tem que saber o que fazer. Não dá pra chegar pro dono da escola e dizer: olha, eu quero grupos homogêneos. (Aluno 1).

Pela minha experiência, nas escolas livres, as turmas são formadas com o público da escola, que é o mais variado possível. Não tem aquela idéia de turma por faixa etária, por afinidade. Nas aulas de teoria, percepção, harmonia, você nunca sabe que grupo vai estar ali, te esperando pra dar aula. (Aluno 2).

Esses relatos indicam uma competência que vai além da questão de respeitar o contexto de cada aluno, seus interesses e objetivos. A heterogeneidade das turmas em uma escola livre pode ser um problema para o professor. Alunos de uma turma heterogênea, têm, por definição, uma variedade de “nível de desenvolvimento, conhecimentos prévios, relação com o saber, interesses, recursos, maneiras de aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 55). O autor lembra que administrar a heterogeneidade é uma competência a ser desenvolvida pelo professor. A dificuldade, segundo o autor, reside no fato de que os professores, em geral, são treinados para trabalhar com a homogeneidade. Uma das possibilidades estaria na disposição de enxergar a turma como um “grupo de trabalho” (p. 58), no qual os alunos, juntos, se manifestariam diante de certa tarefa, diante de certos objetivos, permitindo uma melhor exploração dos potenciais de cada um. O importante, para Perrenoud (2000), é “criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor” (p. 58). Um dos depoimentos traz uma situação que ilustra essa condição:

A turma [da prática de conjunto] era muito heterogênea. Então, fizemos uma votação e conseguimos uma música que todos gostavam, e eu falei pra eles: olha, essa é para a apresentação. Fiz o arranjo, pensando no que cada aluno tocava e no que sabia de música também. Teve um aluno que só tocou duas notas, mas ele se sentiu parte do grupo, ficou todo feliz. (Aluno 1).

As idéias de versatilidade e flexibilidade aparecem com freqüência nos depoimentos, sugerindo uma competência por parte do professor, especialmente valorizada na atuação nas escolas livres:

Tem que ter muita versatilidade pra trabalhar em escola livre. Se você dá aula de instrumento, individual, cada aluno é um universo. Cada um quer um repertório, você tem que conhecer de tudo, popular, erudito, o que toca na novela, tema de filme, de musical, pagode, sertanejo, funk, axé, música gospel e por aí vai. Tem que saber ler partitura e também tirar música de ouvido. (Aluno 5).

Não dá pra você ir pra escola de música só sabendo um tipo de música, ou um instrumento. Por exemplo, pra dar aula de teoria musical, ou de prática de conjunto, você tem que saber pelo menos um pouco de cada instrumento, o básico do funcionamento, tem que saber fazer um arranjo, conhecer vários tipos de música, saber o que os alunos escutam. Não dá pra só saber uma coisa. (Aluno 1).

Os relatos dos licenciados revelam uma concepção de escola livre de música como um espaço que recebe diversos tipos de alunos, com gostos, idades e objetivos muito variados. A idéia de versatilidade, neste caso, está relacionada com a capacidade do aluno de atender a esta demanda, de poder trabalhar em um universo com características tão distintas. Essa capacidade está relacionada, na visão dos alunos, à habilidade de conhecer e pesquisar diversos gêneros musicais, ter ‘jogo de cintura’, estar por dentro das músicas da mídia e conseguir trabalhar com diversas faixas etárias. Além disso, entram em cena os próprios conhecimentos musicais do professor, envolvendo a capacidade de tirar músicas de ouvido, fazer arranjos, adaptações e também conhecer um pouco de outros instrumentos, além do seu. Essas atitudes reforçam as idéias de Silva (1996), que afirma que o professor da escola livre de música deve saber direcionar seus objetivos educacionais para a realidade do aluno.

A existência de uma variedade ampla de estilos pertencentes ao cotidiano dos alunos estimula e promove relações afetivas e a percepção de diferentes concepções quanto ao que ouvem. Não envolver esse dado seria ignorar ligações entre afetividade e cognição, eliminando fatores propícios à aprendizagem e reduzindo a satisfação de tocar. (SILVA, 1996, p. 55).

Ainda de acordo com esta autora, o professor da escola livre de música tem que desenvolver uma série de conhecimentos para que possa atender o perfil do aluno que procura a escola, com “interesse em tocar repertórios variados, vinculados a vários estilos musicais” (SILVA, 1996, p. 59). Para isso, o professor tem que ter uma flexibilidade para “transitar por repertórios diversificados e também em tocar instrumentos afins, como violão, guitarra e contrabaixo [...] ouvir gravações trazidas pelos alunos, transcrevê-las ou cifrá-las, e ensiná-los

a tocar” (Idem, p. 59). Isso não significa que o professor da escola livre de música vai necessariamente dominar todos os estilos, ou tocar diversos instrumentos. As idéias de Silva (1996) referem-se a uma flexibilidade necessária ao professor de música, que deve procurar conhecer vários estilos e estar aberto a uma certa diversidade de gostos e objetivos dos alunos. Os depoimentos dos licenciados concordam com estas afirmações, na medida em que eles valorizam essa postura do professor, e enxergam como necessária em uma escola livre de música:

Se você acha que vai dar aula em uma escola de música só sabendo tocar piano erudito e só querendo ensinar piano erudito, não vai ter espaço pra você. Além do repertório erudito, pra dar aula de piano na escola livre, é bom você saber repertório popular, improvisar, tocar por cifra, tocar teclado, conhecer os modelos de teclados e pianos digitais, enfim, tem que estar por dentro. (Aluno 2).

Olha, eu acho que eu não preciso tocar todo o repertório de todos os estilos, isso seria impossível, mas eu tenho que conhecer vários estilos, tenho que saber as características, pra poder trabalhar com aquilo; não dá pra chegar pro aluno e dizer assim: olha, isso que você escuta eu não conheço, e nem gosto, então vamos tocar outra coisa. Impossível, né? (Aluno 3).

O conhecimento e o uso da tecnologia nas aulas de música também foram apontados pelos alunos como um sinal de versatilidade do professor:

Tem que saber mexer com MP3, fazer gravações pros alunos, baixar música da internet. Pra mim, isso é ser versátil. (Aluno 5).

O professor hoje em dia também tem que ser versátil no sentido de usar o computador na aula de música, saber usar uma mesa de som, trabalhar com Ipod, MP3, baixar música, gravar a música no e do celular, enfim, saber fazer o que os alunos fazem com a tecnologia. (Aluno 2).

Os depoimentos dos licenciados indicam que a utilização de novas tecnologias é uma competência do professor de música, reforçando as idéias de Perrenoud (2000) que afirma que conhecer as novas tecnologias e saber como utilizá-las faz parte das competências profissionais para ensinar. Por um lado, não é possível ao professor ignorar os avanços tecnológicos, pois “as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.” (p. 125). O autor ressalta, entretanto, que cabe ao professor a decisão de quando, como e porque utilizar determinadas inovações tecnológicas. Para isso, é preciso, primeiramente, conhecê-las, e então fazer uma reflexão a respeito das contribuições que elas poderão trazer para a sala de aula.

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, pode decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pesaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena. (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Os entrevistados entendem que o uso das novas tecnologias deve estar a serviço da educação musical, e não se limitar à compra de equipamentos, por exemplo, como sugere este depoimento:

Também não adianta só comprar o equipamento pra parecer moderno, entende? Eu tive aula com um professor que usava *laptop*, tinha internet *wireless* na sala de aula, mas a aula dele era super tradicional, careta até, aqueles equipamentos eram só pra impressionar, ele não sabia o que fazer com eles. (Aluno 4).

O depoimento deste aluno vai ao encontro da afirmação de Leme e Bellochio (2007), que ressaltam que o uso das tecnologias e a utilização deste ou daquele recurso na aula não garante, necessariamente, uma melhoria na qualidade da aula ou no conceito da educação musical ali praticado. A busca do professor então, no que diz respeito ao uso de tecnologias deve ser no sentido de explorar essas ferramentas de maneira a utilizá-las a serviço do ensino de música, de maneira criativa, visando atingir certos objetivos educacionais. Se por um lado, elas estão presentes no dia a dia dos professores e dos alunos de forma que não podem ser ignoradas, por outro, não significa que o professor não tenha opções de utilizá-las da maneira como achar mais conveniente. Para isso, é necessário que o professor se interesse, se familiarize com essas tecnologias, e faça uma reflexão sobre como utilizá-las a serviço da educação musical. Como lembra Souza (2000), à medida que os professores estiverem mais conscientes sobre os avanços tecnológicos, os conteúdos e as práticas da sala de aula também passarão a ser revistos e modificados. Segundo a autora, na atualidade, os professores de música “têm a possibilidade de responder aos desafios tecnológicos e lidar com as influências das transformações globais na formação musical” (p. 53). As novas tecnologias, segundo a autora, mudam o modo das pessoas se relacionarem com a música, e o professor não deve ficar à margem desse processo.

O conceito de flexibilidade, por parte do professor, parece estar diretamente relacionado com a relação interpessoal com o seu aluno, ou seja, na *postura flexível* do professor:

O professor tem a obrigação de planejar a sua aula, mas isso não quer dizer que ele tem que fazer exatamente o planejado o tempo todo; ao contrário, tem que ter um espaço para aquilo que o aluno traz, tem que ter espaço pra acolher uma manifestação do aluno. (Aluno 3).

Eu acho que a postura autoritária, sem flexibilidade, sem respeitar os alunos, impede um bom andamento da aula, e faz com que os alunos se afastem do professor e, às vezes, da disciplina. Numa escola de música então, não dá nem pra pensar em um professor assim. (Aluno 1).

Na escola livre, principalmente se o professor dá aulas de instrumento individuais, a questão da flexibilidade vem com força total: você não vai impor pro aluno o teu gosto, o teu repertório; é mais uma troca: você ouve o que ele tem a dizer, o que ele quer fazer, e a partir disso, você dá um retorno. (Aluno 2).

Pode-se perceber, pelos relatos, a valorização de uma postura que traz consigo o respeito ao aluno, na medida em que dá liberdade a este, exercita a tolerância frente a gostos e opiniões divergentes e encoraja o aluno a expressar suas idéias. A capacidade de estabelecer uma boa relação interpessoal com os alunos, trazendo esta postura flexível surge, na fala dos licenciados como uma competência a ser desenvolvida pelo professor.

Essa atitude, valorizada pelos licenciados, confirma as idéias de Perrenoud (1999), quando o autor lembra que abrir mão de certas atividades, ou de certos conteúdos, em detrimento de outros, considerados mais importantes, embora difícil deve ser uma constante na prática de um professor com flexibilidade. Estar constantemente analisando e refazendo objetivos, adaptando-os ao andamento do curso e às possíveis mudanças de planos. De acordo com o autor, para incorporar o planejamento flexível, o professor tem que ter

uma grande liberdade para com os conteúdos, a capacidade de lê-los com espírito crítico, sem ser ingênuo em relação a todos os compromissos de que resultam, voltando, sempre que possível, às fontes de transposição, ousando *extraire o essencial*, para não se perder no labirinto de conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Ainda lembrando as idéias deste autor, deve-se ressaltar que durante o processo de ensino e aprendizagem, determinadas situações podem ser desencadeadas, e estas situações muitas vezes possuem uma dinâmica própria, que o professor vai ter que priorizar em dado momento. Um planejamento estruturado com flexibilidade permite ao professor comportar tais situações, desde que entendidas como importantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Os licenciados também relacionam o conceito de flexibilidade com a aceitação, por parte do professor, das músicas que os alunos trazem, escutam e gostam. Essa aceitação incluiria incorporá-las à aula, fazer com que os alunos fiquem confortáveis com suas escolhas.

O professor não pode menosprezar o gosto do aluno, ou dizer que a música que ele escuta não é boa, ou é muito pobre, sei lá. O que levou aquele aluno até aquele

professor foi a música, então, ela é a base da relação professor-aluno. Se o professor já começa menosprezando o que o aluno ouve, não vai ter condições de fazer um trabalho legal. (Aluno 1).

Uma vez, um aluno me disse que queria mesmo era tocar músicas do Roberto Carlos, mas não tinha falado antes porque ficou com vergonha, achou que por eu ser um professor de piano só iria ensinar música erudita. Na aula seguinte, eu trouxe umas partituras do Roberto Carlos, e começamos a trabalhar algumas músicas. A aula mudou completamente: criou uma cumplicidade, um respeito, eu percebi que o aluno ficou confortável, ele sentiu que poderia compartilhar comigo o gosto dele. (Aluno 2).

Os depoimentos dos entrevistados sugerem que a possibilidade do aluno poder se manifestar em relação ao tipo de música que gosta de ouvir e/ou que gostaria de aprender a tocar pode abrir um importante canal de comunicação entre professor e aluno, facilitando o processo de ensino e aprendizagem; esta atitude, por parte do professor, poderia evitar o desestímulo do aluno, pois, conforme explica Souza (2004), muitas situações de desistência e desinteresse em relação às aulas de música residem no fato de alunos e professores não conseguirem aceitar/respeitar as escolhas mútuas. Para a autora,

considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. (SOUZA, 2004, p. 9).

Respeitar o aluno, e, por conseqüência, respeitar seus gostos e preferências musicais pode permitir uma troca de experiências e promover um diálogo bastante enriquecedor para a prática pedagógica. Não apenas o aluno se sentirá ouvido, respeitado, mas o professor também estará criando uma oportunidade para conhecer coisas novas, para aprender com o que o aluno traz, ampliando o leque de possibilidades para trabalhar com este e outros alunos. Essas atitudes vão ao encontro da afirmação de Penna (2005) quando a autora diz que

se como professores nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar um diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. (PENNA, 2005, p. 14).

Por outro lado, fica evidenciado, pela fala dos licenciados, que o professor, ainda que tolerante e respeitoso em relação ao aluno, tem um papel bem definido no contexto da sala de aula:

Porque uma coisa é você ser tolerante com o aluno, respeitar as idéias dele, o gosto dele. Outra é você permitir qualquer coisa, deixar a aula toda por conta do aluno, não assumir responsabilidades nem deixar claro o seu papel; eu vejo o professor como um orientador no processo. (Aluno 4).

Pra mim, o professor está ali para ajudar o aluno a aprender; ele tem que respeitar os desejos e objetivos do aluno, mas tem que dar uma direção para essa aprendizagem: às vezes, isso implica em negociar certas coisas, e, em alguns casos, manter uma postura firme em relação a certas questões; o aluno também precisa dessa firmeza, sentir que o professor sabe o que está fazendo. (Aluno 1).

A partir dos relatos, é possível verificar que os entrevistados consideram uma necessidade o professor saber quando estabelecer limites, mostrando para os seus alunos quais as regras e critérios para o bom andamento da aula. A esse respeito, Machado (2003) afirma que

mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos discentes. Sem tais limites, como o respeito e o discernimento do que é permitido ou não de ser feito nas aulas de música, não existem maneiras de organizar e desenvolver uma prática pedagógico-musical. (MACHADO, 2003, p. 126).

Alguns entrevistados relataram dificuldades em manter uma certa distância na relação professor-aluno, sobretudo nas aulas individuais:

O que acontece, às vezes, porque a aula é individual, é que a gente vai ficando meio amigo do aluno, conversa sobre um monte de coisa, às vezes ele te conta alguma coisa pessoal, ou te convida pra ir no aniversário dele, sabe? Depois fica difícil você manter uma postura mais firme, mais profissional na aula. (Aluno 5).

Eu evito ter muita intimidade com os alunos, saber da vida deles ou contar da minha. Mas às vezes acontece, tem aluno que vai virando um amigo teu, que já faz aula há tanto tempo, você tem uma relação com ele que vai além da escola. (Aluno 3).

Os depoimentos dos entrevistados sugerem uma busca por um equilíbrio na relação professor-aluno; por um lado, os entrevistados parecem tentar evitar um excesso de intimidade com os alunos. Por outro, querem estabelecer com eles um bom relacionamento, que se estende, algumas vezes, para além da sala de aula. Tardif (2001) lembra que os professores sempre vão se relacionar afetivamente com os alunos, e cabe aos professores reconhecer na construção deste relacionamento uma parte do seu trabalho.

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas

igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2001, p. 29).

Os depoimentos dos licenciados indicam que eles consideram o relacionamento com os alunos uma parte fundamental da prática pedagógica. O fato de, nas escolas livres de música, muitas aulas serem individuais confere à relação professor-aluno particularidades que permitem que o professor conheça melhor cada aluno, e que este se sinta especial e único para aquele professor. Essa é uma condição inerente à aula individual, e o professor deve buscar o equilíbrio entre o excesso de intimidade, brincadeiras, autoridade e respeito mútuo para que a prática pedagógica continue eficaz e satisfatória para ambos, professor e aluno. Isso não implica em manter uma atitude ‘fria’ ou indiferente ao aluno. Como lembra Perrenoud (2000), o professor que tenta estabelecer uma distância dos alunos, estabelecendo relações “formais, frias e distantes” (p. 151), corre o risco de afastar o aluno, de diminuir o comprometimento do aluno com as aulas, de diminuir a motivação e a própria eficácia do ensino, pois “a maior parte dos alunos tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoa única” (p. 152).

Assumir a responsabilidade pelo seu papel de professor é uma atitude bastante valorizada na fala dos licenciados.

Eu acho que certas coisas são de responsabilidade do professor: escolha do repertório, nível de dificuldade das músicas, ordem dos conteúdos, se o aluno vai se apresentar em público ou não, os exercícios técnicos, etc. Isso não quer dizer que ele vai ser autoritário, mas ele tem essas responsabilidades. (Aluno 5).

Quando você está com o teu aluno na sala de aula, muito do que acontece ali é responsabilidade do professor: se o aluno está conseguindo progredir, se ele está estudando, se a música está apropriada, se ele está motivado; o professor tem, também, a responsabilidade de perceber se alguma coisa não está indo bem na aula. (Aluno 4).

Eu acho que o andamento da aula, do curso, está na mão do professor. É o professor que vai definir uma série de coisas, como repertório, métodos, posturas, mesmo que depois ele vá mudando tudo isso pra acomodar os interesses do aluno, ou o jeito de cada pessoa, mas o papel do professor é lançar a proposta, e isto tem que ser respeitado pelo aluno. É o professor que conduz a aula, é ele que consegue ver mais adiante. (Aluno 3).

Dois licenciados comentaram sobre a responsabilidade do professor como agente de formação do indivíduo:

Se os pais colocam o filho para estudar música, numa escola de música, acho que eles esperam mais do que apenas conhecimentos musicais: eles esperam um professor que o oriente, que dê sugestões, que mostre ao seu filho músicas de lugares diferentes, enfim, que amplie o horizonte daquela criança, à medida que

amplia o seu repertório. A responsabilidade do professor passa por todas essas questões de formação daquela criança. (Aluno 1).

Acho que se espera que um professor hoje, em qualquer contexto, além de transmitir os conteúdos da disciplina, também mostre mais pro aluno sobre a matéria, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre ser um cidadão. (Aluno 3).

Estes relatos demonstram a preocupação dos entrevistados em transmitir aos seus alunos mais do que conteúdos musicais; na visão dos entrevistados, o papel do professor de música inclui também a formação cultural e humana do indivíduo, uma preparação para a vida. Nesse sentido, Machado (2003) salienta que o professor de música pode ajudar o aluno a estabelecer comportamentos, valores e atitudes que podem vir a ser fundamentais na sua formação. A autora afirma que o papel do professor vai além das questões musicais específicas, pois os alunos “apresentam-se em fase de formação pessoal e de valores, que irão permear as condutas necessárias ao convívio e prática profissional no meio social” (p. 125). Embora a autora esteja se referindo ao contexto escolar, é possível inferir que este comportamento do professor seja também desejável e necessário no contexto de uma escola livre de música.

Saber motivar os alunos é outra competência que mereceu destaque na fala dos entrevistados. Considerada como central no papel do professor, a capacidade de motivação dos alunos é, na opinião dos entrevistados, desenvolvida através da união de conhecimento, experiência e da própria motivação pessoal do professor:

Acho que o primeiro passo para você motivar o seu aluno é você mesmo estar motivado; para dar aula de música, você tem que gostar de dar aula de música; parece óbvio, mas às vezes, o próprio professor parece não estar gostando de estar ali. (Aluno 5).

Essa coisa da motivação é uma competência que o professor vai desenvolvendo: claro que ele tem que gostar de dar aula, mas é mais do que isso, tem é que entender bem o aluno, ver do que ele gosta, pra fazer uma proposta que vai deixar o aluno animado, querendo participar. A experiência do professor ajuda muito; se ele percebe um aluno desmotivado, pode recorrer às estratégias que já deram certo com outros alunos, por exemplo. (Aluno 3).

Na minha opinião, saber motivar os alunos é uma das maiores habilidades que o professor de música tem que ter. Numa escola livre, tem várias situações em que o professor vai ter que saber motivar o aluno: não desistir por causa de uma dificuldade, se apresentar em público, conhecer um novo repertório, treinar em casa. Nessa hora, entra a formação do professor: quanto mais conhecimentos ele tem, mais condições ele tem de motivar o aluno. (Aluno 1).

As falas dos licenciados remetem à idéia de Perrenoud (2000), que afirma que a motivação do aluno em aprender faz parte das competências do professor. Para isso, o

professor atuaria em duas estratégias: “criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; e, favorecer ou reforçar a decisão de aprender” (p. 70). De acordo com o autor, uma das possibilidades de motivação em aprender dos alunos está relacionada ao uso que ele fará daquele conhecimento. Um dos entrevistados refere-se a isso, quando diz que

se eu estou ensinando alguma coisa teórica pro meu aluno, já mostro pra ele uma maneira de ele utilizar aquilo, na prática, no seu instrumento; acho que faz diferença. (Aluno 2).

Outra forma de motivação está em apresentar certos conteúdos de uma maneira agradável, estimulante. Perrenoud (2000), lembra que “há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva” (p. 70). De acordo com os depoimentos dos licenciados, esta capacidade de apresentar os conteúdos de maneira mais estimulante é uma competência bastante valorizada e desejada pelos professores.

Uma coisa muito importante é você pensar maneiras divertidas, agradáveis de apresentar certos conteúdos. Não apenas pensando em aulas para crianças, mas para todas as faixas etárias. Acho que a aula de teoria musical é um exemplo típico: a mesma matéria pode ser dada de um jeito mecânico, entediante, ou de uma maneira estimulante, que faz o aluno sair da aula animado. (Aluno 2).

A capacidade de avaliar o aluno e de se auto-avaliar também apareceu nos depoimentos, sendo ambas valorizadas como uma competência pelos entrevistados:

Fazer uma boa avaliação eu considero uma competência importante em um professor. Em uma escola de música, geralmente não tem provas e outras avaliações formais, mas eu acho que o professor tem que dar um retorno pro aluno do desenvolvimento dele no semestre, ou no ano; a aula individual permite uma avaliação mais próxima do aluno, dá pra comparar exatamente como ele começou e como terminou o ano, que objetivos foram alcançados, se o repertório aumentou ou não, esse tipo de coisa. (Aluno 2).

Eu acho que quando se fala em avaliação no contexto das escolas livres de música é mais em relação ao aluno ter alcançado ou não os objetivos dele. O professor tem que ter a capacidade de ajudar o aluno a refletir sobre isso, se ele conseguiu ou não, o porquê, o que pode melhorar, o que o aluno mais gostou, etc. Mesmo sendo escola livre, algum tipo de avaliação tem que ter. (Aluno 4).

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem em diversos contextos. Na escola livre de música, como salientaram os alunos, ela muitas vezes não aparece de uma maneira formal e padronizada. No entanto, a fala dos alunos exemplifica situações em que existe uma avaliação e sugere que os alunos consideram uma competência do professor fazer uma boa avaliação mesmo em situações mais informais.

As atitudes sugeridas por Perrenoud (1999), “desistir de padronizar a avaliação” (p. 66) e “saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios” (Idem), parecem estar presentes na fala deste licenciado:

Se a gente entende que cada aluno aprende de um jeito, tem seus objetivos, suas motivações, cada aula é diferente da outra, é claro que na hora de avaliar vai ter que ser assim também. O professor da escola de música tem que saber o que ele quer realmente avaliar, pra cada aluno, e o que o aluno vai ganhar com isso, no que a avaliação vai contribuir pro aprendizado daquele aluno. (Aluno 1).

Na visão dos licenciados, as apresentações em público das quais os alunos das escolas de música participam são, também, uma forma de avaliação. Os licenciados referem-se a estes eventos desta forma:

As tradicionais apresentações de fim de ano, ou de semestre, representam, a meu ver, uma avaliação. O aluno se sente avaliado pela sua performance em público; o professor também, pois é o seu trabalho que está exposto ali. O professor é avaliado duplamente, pelos pais do aluno, que vêm no recital o resultado de um processo, e pelo diretor da escola, que às vezes, só na apresentação vai ver como é o teu trabalho realmente, porque no dia a dia não dá pra acompanhar todos os alunos. (Aluno 2).

Geralmente, as escolas de música promovem recitais, shows, apresentações públicas. Na minha opinião, existe aí um tipo de avaliação, indireta. O aluno termina a sua apresentação e quer saber do professor se ele tocou bem; tem também a auto-avaliação, o aluno, depois do recital, fala com os colegas, ou com o professor coisas como: “até que fui bem”, ou “errei justo aquela parte”, então isso é uma auto-avaliação. (Aluno 5).

Eu gosto de planejar e realizar recitais com os meus alunos, mas não sou indiferente à tensão que isso provoca. Os pais dos alunos, de uma maneira ou de outra, estão ali pra avaliar, de certa forma, o seu trabalho; se o aluno não se saiu bem, pode ter certeza que eles vão te cobrar. (Aluno 3).

Ter a capacidade de organizar uma apresentação musical dos seus alunos é uma competência valorizada pelos entrevistados. Quatro licenciados citaram esta competência como específica do professor que quer atuar em escolas livres de música ou deseje se estabelecer como professor particular. Ainda que, de acordo com os entrevistados, a coordenação da escola muitas vezes se responsabilize por uma parte da organização de tais eventos, sempre cabe ao professor a responsabilidade de organizar a apresentação de seus próprios alunos. Essa organização inclui, segundo os alunos, a escolha do repertório, os ensaios, sejam individuais ou em grupo, os ensaios no local da apresentação, os cuidados com equipamentos de som, a preparação de um programa impresso, com o nome do aluno, da

música, do compositor, do arranjador. Os alunos citaram também a questão da divulgação do evento, da motivação dos alunos e do entrosamento entre eles.

Em algum momento, o professor de escola de música vai ter que fazer uma apresentação. Tem que saber se organizar, fazer um cronograma, porque é uma série de detalhes que o professor tem que cuidar. (Aluno 5).

Além de ensaiar as músicas, repassar o som, fazer programas, convites, ensaiar no local, o professor ainda tem que lidar com o aspecto humano: o aluno que fica muito nervoso, o outro que ficou triste porque não vai tocar, às vezes os pais querem escolher a música, enfim, tem que administrar várias situações. (Aluno 1).

Dois licenciados lembraram a importância de haver um momento de análise e reflexão sobre a apresentação:

Ali, na hora da apresentação, tem muita adrenalina, não é o melhor momento pra conversar. Depois, com calma, acho que tem que ter uma conversa entre professor e aluno pra repassar tudo o que aconteceu naquele momento. O que deu certo, o que não deu, como foi a experiência pro aluno, o que ele aprendeu com aquilo. (Aluno 5).

Eu acho que, como toda avaliação, o recital público, já que eu acho que ele tem esse caráter também, só faz sentido se, depois de ocorrido, for analisado pelo professor e pelo aluno. Acho importante até gravar a apresentação e rever depois, aluno e professor juntos. Muita coisa se pode aprender de uma situação como essa. Também para não cair naquela simplificação: “desafinei”, “cantei bem” e pronto. (Aluno 3).

O processo de auto-avaliação do professor também apareceu na fala dos entrevistados:

Tão importante quanto avaliar o aluno, é o professor fazer a sua auto-avaliação; fazer a si mesmo perguntas como: meus alunos conseguiram o que queriam? Ficaram satisfeitos? Eu consegui o que queria? Sim, não, por quê? O que pode melhorar? O ideal mesmo seria até que o professor colocasse isso tudo no papel, que fizesse disso um exercício. (Aluno 3).

O que falta para muitos professores e eu acho fundamental é um processo de auto-avaliação. Se o professor assume a sua responsabilidade, define seus objetivos, faz um planejamento, em algum momento ele vai ter que parar e ver o quanto foi atingido, o que funcionou e o que não funcionou, e mudar algumas coisas, para não ficar insistindo em alguma coisa que não está dando certo. (Aluno 2).

O professor é um ser humano como todo mundo. Ele tem suas dificuldades, seus limites, seus momentos de fraqueza. A auto-avaliação vai permitir que ele enxergue isso, que se conheça melhor, seus pontos fortes e fracos; é uma coisa de auto-conhecimento mesmo, mas um auto-conhecimento que vai ajudar a planejar uma aula melhor, porque ele pode trabalhar naqueles pontos que são mais fracos. Mas primeiro, ele tem que identificar que pontos são esses. (Aluno 1).

A concepção de auto-avaliação sugerida pelos alunos está ligada à idéia, também expressada por eles, do professor reflexivo. Uma atitude bastante valorizada pelos licenciados

refere-se ao professor que reflete sobre a sua prática. Essa reflexão aparece em atitudes como a auto-avaliação, o cuidado com o planejamento, a comparação entre objetivos e resultados, a consciência da própria atuação, a busca por melhores recursos materiais e um aperfeiçoamento constante por parte do professor.

Eu valorizo muito o professor que pensa sobre o que ele está fazendo, que não fica só na rotina da sala de aula. Numa escola de música, você se envolve com um monte de alunos, tem que tirar música, procurar partitura, ensaiar para a apresentação, remarcar a aula de tal aluno, é tanta coisa, que às vezes, o professor fica no 'automático', nem pensa sobre a prática pedagógica mesmo; mas isso é pouco, tem que ter a reflexão. (Aluno 5).

Se você não pensa, se você não reflete sobre aquilo que você está fazendo, daqui a dez anos, provavelmente você vai estar fazendo as mesmas coisas, do mesmo jeito; tem que ter um controle, pelo professor, do que ele está fazendo, como ele vai melhorar, como está o papel dele, aonde ele quer chegar. (Aluno 2).

Os relatos dos entrevistados reforçam a afirmação de Beineke (2001), que “a reflexão sobre a prática é central para o desenvolvimento profissional, permitindo a construção de conhecimentos que habilitem o professor a enfrentar situações únicas, incertas e conflituosas com as quais ele se depara no contexto prático” (p. 98).

A formação do professor reflexivo, destacada pelos licenciados, é uma das premissas da formação do educador musical. Na visão de Mateiro (2003), a universidade se apresenta como um espaço aonde é possível e necessário “estimular, apoiar e proporcionar meios para desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos futuros professores” (p. 38). Um dos licenciados falou sobre essa característica da sua formação:

Pra mim, uma das coisas mais importantes da Licenciatura foi, além, é claro, de toda a bagagem de conhecimentos que eu adquiri, esta capacidade de estar pensando sobre o que eu estou fazendo, sobre a minha prática, sobre os resultados que eu tenho, sobre o que pode melhorar. Foi a universidade que me fez encarar a profissão desse jeito. (Aluno 5).

Perrenoud (2000) lembra, no entanto, que a prática reflexiva não deve ficar restrita a uma reflexão metódica, automática, que repete sempre a mesma sequência de eventos: “o que vamos fazer, o que fazemos e o que fizemos” (p. 160). Para o autor, a prática reflexiva só é fonte de aprendizagem e regulação se movida por “uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada ano” (Idem, p. 161).

4.3.3 Preparação para atuação

4.3.3.1 Currículo

Ao longo dos anos, o curso de Licenciatura em Música da UDESC passou por reformas curriculares. O currículo atual, tal como está descrito no Capítulo 3 deste trabalho, foi implantado a partir de 2008 (Anexo 9). Os alunos que participaram deste estudo de caso tiveram sua formação baseada no currículo de 2005 (Anexo 11).

Foi perguntado aos entrevistados que disciplinas da Licenciatura mais ajudaram na preparação para atuação em escolas livres de música. As respostas, inicialmente, se remeteram às disciplinas de conhecimentos musicais, reforçando a idéia de que, para atuar na escola livre, os conhecimentos na área da Música aparecem em primeiro plano.

A Tabela a seguir apresenta um resumo das respostas dadas:

Tabela 10: Disciplinas mencionadas na preparação para a atuação em escolas livres de música.

Disciplina	Quantidade de citações nas respostas
Harmonia	4
Percepção	4
Prática de conjunto	3
Fundamentos da Linguagem Musical	2
Regência	1
História da Música	1

Ao serem indagados sobre de que maneira estas disciplinas os ajudaram a se preparar para atuar nas escolas livres, os entrevistados se manifestaram das seguintes maneiras:

Eu gostaria de citar as disciplinas de Harmonia e Percepção; com essas duas disciplinas eu ampliei os meus conhecimentos musicais e aprendi coisas que uso com meus alunos. (Aluno 5).

As disciplinas de percepção, análise, harmonia me fizeram ser um músico melhor, e fortaleceram o meu treinamento musical pra dar aula também, então eu acho que ajudaram nos dois sentidos, como cantor e como professor. (Aluno 3).

Na disciplina de Harmonia, pude ter uma visão muito melhorada sobre como lidar com a estrutura dos acordes e o encadeamento das vozes. Isso me fez ter uma nova visão sobre como trabalhar na interpretação do meu instrumento; mesmo o curso não sendo voltado ao piano, me fez pensar: não é um conjunto de notas simplesmente; o estudo da Harmonia me abriu essa visão, e eu levo isso pros meus alunos. (Aluno 2).

Eu sabia pouco de História da Música antes da Licenciatura, adorei fazer a disciplina. Acho que, em relação à escola livre, ela me ajudou em dois aspectos: me capacitou para oferecer um curso de História da Música nessas escolas, e, no meu trabalho como professora de canto e prática de conjunto, tenho muito mais informações interessantes e pertinentes pra passar pros alunos. É aquela história: eu posso ir além dos conteúdos musicais, porque tenho outros conhecimentos também. (Aluno 1).

Percebe-se, pelas falas dos alunos, que eles conseguiram fazer uma conexão entre o conteúdo da disciplina e a prática já realizada por eles como professores na escola livre. Esta conexão se deu, principalmente, através do aproveitamento, nas disciplinas, de determinados elementos que, ao mesmo tempo que permitiam complementar seus conhecimentos como músicos, foram direcionados, pelos licenciados, para complementar a sua atuação como professores de música.

Essa capacidade de adaptar, de transformar determinados conteúdos de acordo com a necessidade específica de uma situação é identificada como um tipo de saber profissional que vai capacitar o professor a “criar caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino” (MATEIRO, 2003, p. 37). Esse tipo de saber profissional, segundo a autora, é um saber necessário à formação do educador musical e, pelos depoimentos dos entrevistados, é um saber reconhecido e valorizado por eles.

Eu acho que tem que ser assim: você está numa universidade, está tendo o privilégio de estudar com professores capacitados, então você tem que aproveitar o máximo; tem que saber adaptar tudo o que está sendo ensinado para as tuas necessidades, entende? O aluno tem que ter essa capacidade. (Aluno 4).

Em relação às disciplinas de conteúdo pedagógico, os entrevistados também afirmaram que as consideram de grande importância na preparação para atuação nas escolas livres.

A tabela a seguir apresenta um resumo das respostas dadas:

Tabela 11: Disciplinas de conteúdo pedagógico importantes para atuar nas escolas livres de música

Disciplina	Quantidade de citações nas respostas
Prática Pedagógica – Estágio	5
Didática da Música	4
Psicologia da Educação	3
Sociologia da Educação	2

Assim como ocorreu com as disciplinas de conteúdos musicais, os alunos estabeleceram conexões entre os conteúdos destas disciplinas e a prática docente em escolas livres de música.

Os depoimentos a seguir demonstram de que maneira ocorreu, na concepção dos entrevistados, esta conexão:

A disciplina de Sociologia da Educação foi muito marcante para mim, foi impressionante. Enquanto o semestre ia avançando, eu ia vendo os meus alunos de um jeito completamente diferente; acho que aprendi realmente a entender, respeitar,

aceitar as diferenças; fiquei mais tolerante, mais receptivo, nunca mais vi as coisas da mesma maneira. (Aluno 5).

Eu fiz Psicologia da Educação num momento muito propício, porque eu estava começando a trabalhar uma turma de musicalização infantil em uma escola livre, então foi demais, eu aproveitei muito pro meu trabalho. (Aluno 1).

Na minha experiência, os alunos buscam a escola de música com objetivos muito variados: desde querer tocar numa banda de rock até cantar em coral religioso, ou como terapia, como lazer, pra fazer vestibular de música, etc; então o professor tem que estar preparado pra entender o aspecto humano por trás disto tudo: as disciplinas da área da educação do curso é que vão dar esse direcionamento. (Aluno 2).

Em relação à disciplina de Didática da Música, parece haver uma contradição entre as falas dos entrevistados. Embora 4 alunos dos 5 entrevistados tenham citado essa disciplina como uma das que mais contribuiu para a preparação para atuar em escolas livres de música, em outro momento, os relatos mostraram certo desapontamento com a disciplina:

A Didática, não sei, não foi bem o que eu esperava. Nós vimos muitos métodos de educação musical, mas eu esperava que ali fosse um espaço mais voltado para como dar aula, efetivamente falando, como começar, como fazer os alunos aprender. (Aluno 4).

A disciplina de Didática foi importante porque me deu certos conhecimentos, mas não posso dizer que ajudou realmente no trabalho do dia a dia, sabe? Eu achei que ali eu iria aprender mais coisas sobre como trabalhar com o meu aluno, como resolver alguns problemas, que atitudes que eu deveria tomar, mas não foi nada disso. (Aluno 3).

A própria disciplina de Didática, não posso te dizer que me ajudou ou vai ajudar o professor que vai pra escola livre; o foco ali é outro, nem se fala, ou muito pouco se fala, na escola de música; não é bem para aprender a dar aula, como eu pensava, são outros conteúdos; me decepcionou um pouco. (Aluno 1).

As falas sugerem, por um lado, que a disciplina de Didática tem seu foco na escola regular, deixando pouco espaço para os espaços alternativos. Por outro lado, parece haver, por parte dos alunos, uma expectativa em relação a “aprender a dar aula” e “como fazer os alunos aprender”, o que sugere uma vontade de receber uma fórmula, uma receita, de como proceder em sala de aula.

A disciplina de Prática Pedagógica – Estágio Supervisionado recebeu bastante destaque, sendo citada por todos os entrevistados. A análise das falas reflete a importância dada a esta disciplina:

A disciplina mais importante pra mim foi o estágio. Foi ali, na prática, que eu pude de fato entender muitas coisas que antes eram mais abstratas para mim, e entender também todo o processo de planejar, aplicar, avaliar. (Aluno 5).

O estágio é fundamental na formação do professor. É onde você aprende a planejar, e ter ‘cartas na manga’, fazer a reflexão sobre os resultados através dos relatórios, comparar com o planejamento, avaliar. É muito aprendizado junto. (Aluno 3).

Apesar de eu já dar aulas há bastante tempo, em escola livre, o estágio, pra mim, foi determinante na minha vida como professora. Tive desafios ali que jamais teria de outra forma, e me obriguei a colocar em prática tudo que tinha estudado, além de buscar outras coisas, pra dar conta de uma série de coisas, planejamento, avaliação, disciplina, relatório, relacionamento com os alunos, com os outros professores, o ambiente da escola, os problemas daquela comunidade, enfim, é tanta coisa, eu cresci demais por causa do estágio. (Aluno 1).

Percebe-se que, através do Estágio Supervisionado, que os alunos puderam, de fato, experienciar o ambiente de uma sala de aula em um contexto diferente daquele em que já haviam atuado como professores até então. Mesmo o licenciado que já havia dado aulas em escola regular relatou que a experiência do estágio foi “muito diferente, pois era uma escola com um contexto bem diverso daquele, além de ter muito mais alunos na sala; eram outras condições” (Aluno 2). Dois alunos relataram que o fato de terem feito o estágio em uma escola pública, os fizeram sentir-se como “professores de verdade”, capazes, no seu entender, de administrar uma sala com vários alunos e propiciar a estes uma boa experiência musical, apesar de contarem com poucos recursos.

Os depoimentos dos licenciados encontram eco em Fialho (2008), que afirma que a experiência do estágio é fundamental na formação do professor de música, pois é no estágio que

o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente. É quando a teoria começa a dialogar com a prática, envolvendo o acadêmico, o espaço onde o estágio se realizará – com todas suas particularidades e complexidades – e a universidade, representada pelo professor orientador. (FIALHO, 2008, p. 52).

A disciplina de Prática Pedagógica – Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da UDESC determina, em conformidade com a legislação, que uma das etapas do Estágio em espaços educacionais não-formais ou extracurriculares. Em relação a esta disciplina, Mateiro (2008), explica que os estágios podem ocorrer em

escolas livres de música (aulas de instrumento, musicalização infantil, disciplinas teóricas), igrejas e espaços comunitários (grupos corais infantis, juvenis e adultos; oficinas de instrumento; cursos de história da música, entre outros) e, ainda, em organizações não governamentais (projetos sociais). (MATEIRO, 2008, p. 30).

Apesar de terem estas opções, todos os entrevistados realizaram todas as etapas do Estágio na escola pública. Ao serem indagados da razão de terem assim procedido, os motivos apontados foram: dificuldade de conseguir espaços alternativos; desejo de conhecer uma realidade diferente daquela em que já atua; preparação para o mercado de trabalho. Em relação à realização do estágio em espaços não-escolares, Mateiro (2008) afirma que existem diversas dificuldades em relação à realização do estágio curricular nestes contextos. Uma dessas dificuldades remete ao que a autora chama de *condições organizacionais*.

As condições organizacionais estão relacionadas à escolha do local. Onde realizar o estágio e quem deve fazer os primeiros contatos? A partir disso, determinar que tipo de colaboração será efetuada entre as instituições. Poderá ser uma colaboração informal baseada em relações pessoais, uma relação unilateral na qual a instituição formadora define o modelo de prática a ser seguido, ou ao contrário, e, ainda, uma colaboração equilibrada em que ambas as instituições participam totalmente do processo formativo dos estudantes. (MATEIRO, 2008, p. 25).

Os depoimentos de alguns entrevistados sugerem a ocorrência de algumas dificuldades para a realização do estágio em escolas livres de música. Os licenciados citaram a dificuldade de conseguir turmas com no mínimo 12 alunos (uma exigência da disciplina), e também a dificuldade de aproximação de escolas livres de música, que, segundo os licenciados, não costumam receber muitos estagiários.

Apesar de que os licenciados realizaram todas as etapas do Estágio na escola pública, todos citaram essa disciplina como uma das que ajudaram na preparação para atuar na escola livre de música. Embora, aparentemente, essa afirmação traga em si uma certa incoerência, os entrevistados manifestaram-se com muita clareza a respeito de como, nas suas concepções, a disciplina de Estágio os preparou para atuar nas escolas livres:

Eu fiz o todo o estágio na escola pública, mas já trabalhava e continuo trabalhando como professor na escola livre. São contextos diferentes, mas aprendi algumas coisas no estágio que eu posso aplicar na escola. Por exemplo, algumas estratégias de disciplina com crianças e o hábito de planejar por escrito a aula, acho muito válido também pra escola livre. (Aluno 5).

O estágio me instrumentalizou para ser um professor melhor preparado, para lidar com situações diversas, pra ter ‘jogo de cintura’; eu acho que essa condição pode ser aplicada perfeitamente em outros lugares, como a escola de música, ou outros ainda. Ou seja, eu aprendi na escola regular, mas posso aplicar em vários contextos, é isso. (Aluno 3).

Eu até tentei fazer uma etapa do estágio na escola de música, mas não deu, não tinha alunos suficientes para abrir a turma; mas depois, pensando melhor, foi bom, eu tive uma experiência muito rica; fiz algumas atividades no estágio que depois eu trouxe pra escola, pra prática de conjunto, é só adaptar; a minha postura como professora também mudou muito, pra melhor, depois do estágio; hoje eu tenho mais domínio de

classe, tenho uma postura mais firme, mais determinada, e isso me ajuda muito na escola livre também. (Aluno 1).

Os alunos reconhecem que, pela multiplicidade dos diversos contextos educacionais, a Licenciatura dificilmente poderá contemplar todos eles, e preparar o profissional para atuar em cada um destes espaços. Por outro lado, todos afirmaram sentir falta de um direcionamento específico para outros contextos. Del Ben (2003) ressalta que é na Licenciatura que deve ocorrer a formação do professor para atuação em diversos contextos, além da educação básica. A autora cita, entre estes contextos “espaços nos quais se aprende e se ensina música, espaços para os quais se dirigem pessoas de diversas idades e profissões, como escolas específicas de música, conservatórios, aulas particulares” (p. 30).

Mesmo conscientes de que a Licenciatura não teria espaço para contemplar todos os contextos educacionais existentes, os licenciados sugerem determinados conteúdos que poderiam preparar melhor o professor para atuar especificamente na escola livre de música.

A necessidade de uma melhor formação instrumental aparece na fala de todos os licenciados. Embora unânimes em afirmar que deva existir uma formação paralela à formação universitária, os entrevistados afirmam que o nível de exigência em relação à performance nas disciplinas de instrumento e a carga horária deveria ser maior.

Acho que as disciplinas de instrumento são muito fracas, não se aprende muito; eu sei que o objetivo não é formar músicos, através daquela disciplina, mas deveria haver uma exigência maior por parte dos professores. (Aluno 2).

É muito pouco tempo destinado às aulas de instrumento; mesmo em uma Licenciatura, o espaço destinado às aulas de instrumento deveria ser maior. (Aluno 3).

Acho que todo mundo concorda que o professor de música tem que ter algum domínio do instrumento; mas a Licenciatura não oferece isso, as aulas de instrumento são muito poucas e não aprofundam o estudo deste ou daquele instrumento. (Aluno 4).

Outra questão que foi bastante citada pelos alunos diz respeito ao preparo para atuar como professor de instrumento. Os alunos relataram a falta de um direcionamento do curso, nas disciplinas de instrumento e também na disciplina de Didática, para o aluno que atua ou deseja atuar como professor de instrumento.

De acordo com os alunos, isto acontece porque os professores da Licenciatura não fazem um planejamento que inclua, de fato, a possibilidade de atuar em diferentes contextos. Embora exista um discurso, por parte dos professores, sobre a necessidade de se preparar os alunos para atuarem em diferentes contextos, na prática isto não acontece.

Na disciplina de Didática da Música, por exemplo, em nenhum momento foi tocado no assunto da escola de música, ou mesmo do professor particular. Claro, eu entendo que a disciplina foi voltada para a escola regular, mas em outros ambientes também existe a necessidade de didática, o professor também tem que saber ensinar. (Aluno 4).

Não posso dizer que eu tenha tido uma disciplina em que se falou especificamente em espaços alternativos. Os exemplos, as leituras, as discussões, o universo considerado foi o tempo todo o da escola regular. (Aluno 2).

Uma das possibilidades sugeridas pelos alunos é a do professor responsável pela disciplina de instrumento ou técnica vocal incluir, em suas aulas, questões da didática daquele instrumento.

O professor de [determinado instrumento], poderia, na hora que vai mostrar um acorde, explicar como você pode fazer aquilo com o teu aluno de instrumento. Ou então, discutir sobre métodos de instrumento, por exemplo. Acho que ali poderia ser um bom momento. (Aluno 5).

Numa aula de instrumento em grupo, como as que a gente tinha, seria uma chance do professor fazer uma ponte com aqueles alunos que querem ir para as escolas de música; ele poderia mostrar, por exemplo, como ele pensou aquela aula, para aquele grupo, como seria se a aula fosse individual, ou trazer materiais para usar nestes espaços, essas coisas. (Aluno 3).

4.3.3.2 Formação paralela

De acordo com os entrevistados, a formação que a Licenciatura em Música oferece é necessária, porém não suficiente, para o aluno que deseja atuar como professor na escola livre de música. Na concepção dos licenciados, é necessário que este aluno procure uma formação paralela ao Curso de Licenciatura. Esta visão aparece claramente na fala dos licenciados:

No período de 4 anos que o aluno fica na Licenciatura não dá pra conseguir um domínio instrumental satisfatório, e nem acho que seja esse o papel da Licenciatura. O aluno é que vai ter que buscar uma formação instrumental ao mesmo tempo em que faz a graduação, uma formação no instrumento que ele quer se aperfeiçoar. (Aluno 4).

Eu, hoje, dou aula de piano porque fui atrás. Quando eu entrei na Licenciatura, eu já tocava piano. Durante o curso, continuei estudando, paralelamente. O objetivo do curso não é formar um professor de instrumento. Se você quer, [ser um professor de determinado instrumento], tem que buscar mais, se aperfeiçoar. (Aluno 2).

Se o licenciando deseja uma formação específica em um instrumento, visando não apenas tocar, mas também dar aulas em escola de música, ele tem que buscar isso durante ou talvez até antes do ingresso na Licenciatura. A formação específica em um instrumento envolve muito tempo, muita vivência, muito treinamento, amadurecimento. A Licenciatura não tem espaço pra isso tudo, até porque tem

outros objetivos que precisam ser atingidos ali dentro; a responsabilidade por essa formação [instrumental], a meu ver, é do aluno. (Aluno 3).

Essa formação paralela a que se referem os entrevistados, não precisa ser unicamente no que diz respeito ao estudo do instrumento. Alguns licenciados citaram outras experiências formadoras vividas por eles:

Eu fiz, por opção, uma disciplina nas Artes Cênicas; aprendi a entender e valorizar a relação com o próprio corpo, a criar uma relação orgânica. Isso me ajudou muito como cantor, pois o meu instrumento é o corpo inteiro, e me ajudou muito como professor, pois consigo passar muitos conceitos e atitudes da disciplina que eu fiz para eles. (Aluno 3).

Eu tive um contato muito rico com os alunos do bacharelado em violino, durante a Licenciatura. Alguns me convidaram para participar da disciplina de música de câmara, que para eles é obrigatória, e para mim foi uma formação paralela, riquíssima. Me fez crescer como músico e como professor. (Aluno 2).

É interessante observar que, no caso dos relatos destes dois alunos, a possibilidade de ampliar a formação paralela desejada ocorreu no âmbito da própria universidade, através de uma integração com outras áreas do Centro de Artes. Isso foi possível, naturalmente, porque os alunos se mostraram disponíveis, abertos às possibilidades de novas experiências. Um deles manifestou-se, em relação a isso, da seguinte maneira:

Eu acho que quando você está na universidade, existe um monte de oportunidades se abrindo para você. Tem que saber aproveitar. A formação pode acontecer em todo ambiente universitário, não precisa ser apenas na Licenciatura em Música. Ali [na Licenciatura] você tem a base da sua formação, mas ela pode acontecer em vários espaços. (Aluno 3).

Pode-se perceber, pela fala dos licenciados, que eles consideram atuar em escolas livres de música uma escolha profissional que, para ser exercida, exige o domínio de saberes específicos. Estes saberes são adquiridos de várias formas, seja na formação universitária, considerada fundamental para os entrevistados, seja através da formação paralela e/ou anterior à graduação. As falas sugerem que a formação do professor para atuar na escola livre de música se constrói através de uma combinação dessas formações, somadas às experiências pessoais e profissionais de cada indivíduo.

Os saberes necessários para atuar nas escolas livre de música, portanto, estão incluídos no que Tardif (2002) chama de “pluralismo do saber profissional” (p. 63). Esse pluralismo é composto por uma série de saberes que, integram-se e relacionam-se uns com os outros,

constituindo os saberes dos professores. Para o autor, esses saberes podem ser assim descritos:

saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. (TARDIF, 2002, p. 62).

Tardif (2002) explica também que, ao se tornar professor, o indivíduo, inevitavelmente vai observando uma distância entre os saberes adquiridos na formação e os saberes da prática docente, chamados pelo autor de *saberes experienciais*. Este confronto entre os saberes leva o professor a reações variadas, ao descobrir os limites dos saberes pedagógicos.

Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior [...]. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”). (TARDIF, 2002, p. 51).

Pelos depoimentos relatados neste capítulo, pode-se afirmar que nenhum dos licenciados rejeita ou considera inapropriada, deficiente ou ineficaz a formação recebida na Licenciatura. Pelo contrário, a Licenciatura é valorizada, primeiramente, como um espaço de formação, e assim é reconhecida pelos alunos:

A Licenciatura é fundamental na formação do professor, seja para qual contexto for. O que você recebe ali dentro é inestimável. (Aluno 5).

A Licenciatura teve um papel central na minha formação como professor. (Aluno 3).

Considero a Licenciatura muito importante. Sempre faço algumas críticas, acho também que o curso não é perfeito, mas se todos os professores de música tivessem a Licenciatura, que diferença faria, entende? (Aluno 4).

Os licenciados se sentem preparados pela Licenciatura para atuar em diversos contextos, inclusive o das escolas livres de música, ainda que considerem necessária uma formação paralela que os ajude a se preparar para estes espaços. No entanto, essa necessidade de uma formação paralela não é vista pelos alunos entrevistados como uma falha da Licenciatura, e sim como uma opção que o aluno deve fazer, pois cabe a ele o direcionamento da sua atuação no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo pesquisar a formação oferecida aos licenciandos em Música dos cursos de formação de professores de Música do Estado de Santa Catarina para a atuação nas escolas livres de música com ênfase no curso de Licenciatura oferecido pela UDESC. A partir da investigação, foi possível compreender melhor as concepções destes indivíduos acerca da sua formação e da atuação nas escolas livres de música. Os dados obtidos através desta pesquisa representam um recorte do universo das Licenciaturas em Música, sendo que este trabalho não tem o objetivo de generalizar os resultados obtidos.

A revisão da literatura adotada neste trabalho indica competências e saberes docentes específicos relacionados à profissão docente. O professor de música evidentemente é parte deste conjunto profissional e, portanto, também detém um conjunto de saberes e competências que são próprios de sua área de atuação. Esses saberes e competências são construídos durante a formação e também de acordo com as especificidades dos diversos contextos aonde o professor atua. No caso do foco deste trabalho, as escolas livres de música representam um contexto educacional relevante, pois, de acordo com os dados obtidos, representam um espaço de atuação docente procurado e reconhecido pelos licenciandos. Os alunos entrevistados enxergam nas escolas livres de música um contexto específico, que exige do professor determinados saberes e competências. Por outro lado, a revisão de literatura reforça a ausência de uma pesquisa mais sistemática a respeito das escolas livres, ressaltando o pequeno número de trabalhos sobre o tema.

O estudo de caso realizado na segunda etapa da pesquisa mostrou-se adequado, permitindo um aprofundamento das questões e uma melhor compreensão das concepções dos licenciandos a respeito da preparação para a atuação nas escolas livres de música. As entrevistas realizadas na primeira etapa da pesquisa, através dos grupos focais foram importantes para compreender o universo daqueles indivíduos e ajudaram a levantar questões relevantes que foram aprofundadas na segunda etapa da pesquisa. É importante ressaltar, entretanto, que esta técnica de coleta de dados (grupo focal) apresentou certos limites. Por sua

inexperiência, a pesquisadora não conseguiu aprofundar as questões tanto quanto gostaria, deparando com algumas dificuldades que revelaram a necessidade de uma melhor preparação.

A experiência das escolas livres de música está presente na vida dos licenciandos, seja antes de ingressar na Licenciatura, quando freqüentam a escola livre na condição de alunos, seja depois de ingressar na graduação, quando procuram estes espaços para atuar como professores de música. Eles entendem estes espaços como um campo de atuação profissional que demanda competências e saberes específicos, e identificam também vantagens e desvantagens de atuar nestes contextos. Para atuar nas escolas livres de música, o professor de música tem que apresentar uma série de competências: ter domínio instrumental, manter uma prática instrumental pública, relacionar conteúdos de teoria com a prática musical, ter didática, dominar o conteúdo a ser ensinado, valorizar o que o aluno já sabe, ajudar a construir o conhecimento, valorizar a experiência, manter-se atualizado, relacionar-se bem com colegas de profissão e pais de alunos, saber lidar com a heterogeneidade dos alunos, planejar o processo de ensino e aprendizagem, ter empatia com o aluno, demonstrar capacidade de liderança, considerar o contexto do aluno, respeitar os gostos e necessidades de cada aluno, ajudá-los a superar suas dificuldades, motivar os alunos, estabelecer limites, ser versátil e flexível, saber utilizar novas tecnologias, saber avaliar e se auto-avaliar, saber organizar uma apresentação musical, refletir e analisar constantemente a sua atuação como professor. Na concepção dos licenciandos, as vantagens de atuar nas escolas livres de música aparecem na liberdade de horários, na facilidade de conseguir alunos, e na estrutura oferecida por estas escolas. As desvantagens relacionam-se à falta de estabilidade financeira, ausência de salário fixo e na rotatividade de alunos.

Os saberes e competências relacionados à atuação nas escolas livres de música referem-se a conhecimentos na área da pedagogia, da música, da sociologia, da psicologia e das relações pessoais, contemplando saberes curriculares, disciplinares, e experienciais. Esses saberes e competências são construídos, na visão dos licenciandos, através de uma soma dos conhecimentos adquiridos com as experiências musicais anteriores ao ingresso na Licenciatura, àqueles advindos da formação inicial na graduação, da prática pedagógica como professor de uma escola livre de música, da busca por uma formação paralela em outros cursos além da graduação e da formação continuada. Estas conclusões concordam com a literatura apresentada, que indica que os saberes e competências são construídos ao longo de toda a vida do professor.

Em relação à sua formação, os licenciandos em sua maioria, possuem um bom entendimento das finalidades e objetivos de um Curso de Licenciatura e consideram-se

preparados para a atuação em escolas livres de música. Os alunos usaram expressões como “abrir um leque”, “abrir portas” ou “mostrar caminhos” quando se referem ao papel da Licenciatura na formação do professor. Os alunos demonstraram compreender o espaço da Licenciatura como um espaço de formação inicial, a partir do qual cada um vai ampliar a sua formação de acordo com seus objetivos. As entrevistas mostraram que eles compreendem a impossibilidade da Licenciatura preparar os alunos para todos os contextos educacionais, assim como levar em consideração os gostos, desejos e objetivos de cada um. Mas as escolas livres de música apareceram sempre nas respostas como um espaço para os quais eles estão sendo preparados direta ou indiretamente. A maioria dos alunos entrevistados afirmou que se sente preparada pela Licenciatura para atuar nas escolas livres de música.

As entrevistas realizadas com professores e coordenadores dos cursos de formação de professores de Música mostraram que existe um espaço para discussão a respeito das escolas livres de música. À medida que os cursos procuram atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito a preparar os alunos para diversos contextos, as discussões sobre escolas livres de música tendem a se tornar mais freqüentes. A própria realidade dos alunos, muitos atuando como professores destes contextos educativos, também contribui para a inserção do tema no meio acadêmico. Na visão dos coordenadores e professores entrevistados nesta pesquisa, a Licenciatura está atingindo satisfatoriamente um de seus objetivos, que é o de preparar o futuro professor de música para atuar em diversos contextos, inclusive nas escolas livres de música.

A disciplina de Prática Pedagógica está presente no currículo de todas as Licenciaturas pesquisadas. Em todas as universidades, esta disciplina inclui os espaços não-escolares como possibilidades de realização do estágio, abrindo caminhos para uma maior aproximação entre a graduação e as escolas livres de música, mostrando que as Licenciaturas estão ampliando os horizontes de atuação dos alunos e contemplando espaços específicos de educação musical.

As escolas livres de música aparecem nas falas dos licenciandos como um espaço importante de atuação profissional e merecem mais investigações. Os cursos de Licenciatura poderiam ampliar a discussão acerca das práticas e realidades destes espaços. Embora as Licenciaturas não possam atender especificamente às demandas de cada aluno, e os contextos educativos sejam variados e amplos, as escolas livres de música, como campo de atuação profissional, estão aparecendo como um espaço relevante e que poderiam estar mais presentes nas reflexões sobre a formação docente nas Licenciaturas em Música. Outras pesquisas poderiam investigar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas livres de música, bem como a formação de professores para atuar nestes contextos.

Os dados obtidos com esta pesquisa permitiram concluir que a universidade está conseguindo preparar o professor para a multiplicidade de contextos educacionais, fazendo com que este profissional desempenhe suas tarefas com mais segurança, com mais capacidade e autonomia profissional. Mais uma vez se reforça a importância e necessidade da formação continuada como um instrumento capaz de garantir ao professor de música a construção de suas competências e saberes, permitindo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.17, n.28, jan.-jun. 2006.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n.18/19, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em 21 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997b. v. 6: Arte.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.16,7-16, mar. 2007.

CERESER, Cristina M. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 153 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DENARDI, Christiane. *Professores de Música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2008.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *The SAGE Handbook of qualitative*

research. 3rd. ed. London: Sage Publications, 2005

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.22, n. 2, Brasília, maio a agosto de 2006 (p. 201-210).

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Uberlândia. *Anais*. Porto Alegre: ABEM, 2001.

HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

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

HIGA, Evandro. Centro de ensino musical ArteVida: sucessos e desafios de uma escola livre de música. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Campo Grande. *Anais*. Porto Alegre: ABEM, 2007.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 87-96, set. 2007.

LOUREIRO, A. M. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

LOUREIRO, Helena E. M. N. O estágio em grupos multisseriais. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987.

LUDWIG, Antônio C. A pesquisa em educação. In: *Linhas*, v.4, n.2, Florianópolis, julho a dezembro de 2003 (p. 121-138).

MACHADO, Daniela D. Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música. 148 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

_____. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MAXWELL, Joseph A. *Qualitative Research Design*. London: SAGE Publications, 2005.

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

_____. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1995. *Anais*. Londrina: ABEM, 1995 (p. 8-21).

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p. 83-92, 2005.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p. 59-67, 2002.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da Abem*, n. 3, Salvador, 1996 (p. 51-64).

SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Parte I

Nessa etapa, os licenciandos serão convidados a responder individualmente um breve questionário, com o objetivo de coletar dados pessoais e informações referentes aos seus estudos de música anteriores ao ingresso na Licenciatura.

QUESTIONÁRIO

1- Dados pessoais

Nome

Idade

Local de nascimento

2- Formação musical e atuação profissional anterior ao Curso de Licenciatura

a) Com que idade você começou a estudar música?

b) Que instrumento(s) você toca?

c) Você teve sua formação musical através de:

() escola de música

() professor particular

() amigos/familiares

() auto-didata

() outros

d) Você já atuou como professor de música?

() Não

() Sim. Aonde?

() escola de música

() professor particular

() outros espaços. Quais? _____

Parte II

Nessa etapa, os licenciandos serão convidados a responder coletivamente as perguntas formuladas pela entrevistadora.

- 1) Por que vocês optaram pela Licenciatura em Música?
- 2) Que tipo de atividade profissional vocês gostariam de desenvolver depois de formados?
- 3) Vocês gostariam de atuar em escolas livres de música? Por quê?
- 4) Quais as competências que uma pessoa deve ter para ser professor de música?
- 5) Na sua opinião, quais os saberes que um professor de música deve ter?
- 6) O professor de música que vai atuar na escola livre deve ter saberes específicos? Quais são eles?
- 7) Vocês se sentem preparados para dar aulas em escolas livres? Por quê?
- 8) Quais as disciplinas do Curso de Licenciatura que mais contribuíram na preparação do professor para atuar em escolas livres?
- 9) O currículo oferecido no Curso de Licenciatura atende às expectativas dos alunos que pretendem atuar nas escolas livres de música? Por quê?

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

- 1) Quando foi criado o Curso de Licenciatura em música?
- 2) Como está estruturado o currículo do curso?
- 3) Existe um perfil específico de aluno que procura a licenciatura?
- 4) Quais são os espaços de atuação profissional do egresso?
- 5) Existe uma preparação em relação à atuação em escolas livres de música?

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A) Professores da disciplina de Estágio

- 1) Quais são os objetivos da disciplina?
- 2) De que maneira esta disciplina contempla a atuação profissional em múltiplos espaços?
- 3) Em quais espaços de atuação os alunos têm realizado os estágios?
- 4) Existem estágios em escolas livres de música? Por quê?
- 5) Existem saberes específicos para o professor que deseja atuar em escolas livres de música?

B) Professores das disciplinas Metodologia do Ensino da Música/Didática

- 1) Quais são os objetivos da disciplina?
- 2) Esta disciplina está preparando os alunos para atuar em que espaços?
- 3) Existem saberes específicos para o professor que deseja atuar em escolas livres de música?

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM LICENCIANDOS.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

MESTRADO

Projeto de Pesquisa

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, aluno (a) do curso de Licenciatura em Música da [INSTITUIÇÃO PESQUISADA], declaro estar ciente das propostas da referida pesquisa e autorizo a mestranda Luciana Goss a utilizar os dados coletados através de entrevistas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

Florianópolis, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do aluno (a)

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM
PROFESSORES DA LICENCIATURA.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

MESTRADO

Projeto de Pesquisa

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, professor
(a) do curso de Licenciatura em Música da [INSTITUIÇÃO PESQUISADA], declaro estar ciente das propostas da referida pesquisa e autorizo a mestranda Luciana Goss a utilizar os dados coletados através de entrevistas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

Florianópolis, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do (a) Professor (a) da(s) disciplina (s)

ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS COM
COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

MESTRADO

Projeto de Pesquisa

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
coordenador do curso de Licenciatura em Música da [INSTITUIÇÃO PESQUISADA] declaro estar
ciente das propostas da referida pesquisa e autorizo a mestrandia Luciana Goss a utilizar os dados
coletados através de entrevistas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-
científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

Florianópolis, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do coordenador

ANEXO 7 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FURB.

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
I	Produção de Texto I - EAL	36
	Arte e Cultura Popular Brasileira I	36
	Teorias da Arte	36
	Teoria e Percepção I	36
	História da Música I	36
	Instrumento de Teclado Complementar I	36
	Educação Vocal I	36
	Informática Aplicada à Música	72
	Instrumento I	36
	Educação Física - Prática Desportiva I	36
II	Produção de Texto II - EAL	36
	Pesquisa em Educação - EAL	36
	Arte e Cultura Popular Brasileira II	36
	Arte na Educação	72
	Teoria e Percepção II	36
	História da Música II	36
	Instrumento de Teclado Complementar II	36
	Educação Vocal II	36
	Instrumento II	36
	Educação Física - Prática Desportiva II	36
III	Currículo e Didática - EAL	72
	Psicologia da Educação - EAL	72
	Gêneros e Formas Musicais	36
	Teoria e Percepção III	36
	História da Música III	36
	Instrumento de Teclado Complementar III	36
	Instrumento III	36
	Canto Coral I	36
IV	Humanidade, Educação e Cidadania - EAL	72
	Projeto de Pesquisa em Artes	72
	Metodologia do Ensino da Música I	36
	Teoria e Percepção IV	36
	História da Música IV	36
	Instrumento de Teclado Complementar IV	36
	Canto Coral II	36
	Instrumento IV	36
V	Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino	72
	Metodologia do Ensino da Música II	36
	História da Música V	36
	Prática Musical I	36
	Canto Coral III	36
	LIBRAS - EAL	72
	Estágio Curricular Supervisionado em Música I	72
VI	Metodologia do Ensino da Música III	36
	Harmonia I	72
	História da Música VI	36
	Prática Musical II	36
	Disciplina Optativa I - EAL	72
	Estágio Curricular Supervisionado em Música II	108
	VII	Metodologia do Ensino da Música IV
Harmonia II		72
Prática Musical III		36
Regência I		72
Estágio Curricular Supervisionado em Música III		144
VIII	Prática Musical IV	72
	Regência II	72
	Harmonia III	72
	Estágio Curricular Supervisionado em Música IV	90

ANEXO 8 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTE-EDUCAÇÃO – HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA UNIPLAC.

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
I	Canto Coral	30
	Contexto e Organização do Discurso	60
	Cultura, Diferença e Educação	60
	Educação Musical	30
	Flauta Doce	30
	Profissão Docente	30
	Técnica Vocal	30
II	Canto Coral	30
	Currículo e Saberes	60
	Educação Musical	30
	Filosofia da Educação	60
	Flauta Doce	30
	Percepção Musical	30
	Prática de Conjunto	30
	Técnica Vocal	30
Teorias da Educação	60	
III	Canto Coral	30
	Educação Musical	30
	Harmonia	30
	Percepção Musical	30
	Pesquisa e Prática Pedagógica	60
	Prática de Conjunto	30
	Teclado	30
	Teorias da Aprendizagem	60
Violão	30	
IV	Didática	60
	Educação e Necessidades Especiais	60
	Educação Musical	30
	Harmonia	30
	Percepção Musical	30
	Pesquisa e Prática Pedagógica	60
	Regência	30
	Teclado	30
Violão	30	
V	Arranjo	30
	Estágio	90
	Harmonia	30
	História da Música	60
	Libras	30
	Percussão	30
	Pesquisa e Prática Pedagógica	30
	Planejamento e Avaliação Educacional	30
Regência	30	
VI	Arranjo	30
	Estágio	105
	Estrutura da Educação e Políticas Públicas	60
	História da Música	45
	Libras	30
	Percussão	30
Pesquisa e Prática Pedagógica	30	

	Regência	30
VII	Estágio - Prática de Ensino de Música	105
	Ética e Bioética	30
	História da Música	90
	Instrumento Eletivo	30
	Pesquisa e Prática Pedagógica	60
VIII	Composição	60
	Estágio - Prática de Ensino de Música	105
	Instrumento Eletivo	30
	Pesquisa e Prática Pedagógica	60

ANEXO 9 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC (2008).

SEMESTRE	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CARGA HORÁRIA
I	1. Educação Musical e Escola	60
	2. Percepção Musical I	60
	3. Fundamentos da Linguagem Musical I	60
	4. Prática de Conjunto I	60
	5. Grupos Musicais I* (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão)	30
	6. Educação Física Curricular I	30
II	7. Educação Musical e Escola II	60
	8. Percepção Musical II	60
	9. Fundamentos da Linguagem Musical II	60
	10. Introdução à História da Música	60
	11. Prática de Conjunto II	60
	12. Grupos Musicais II* (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão)	30
	13. Educação Física Curricular II	30
III	14. Sociologia da Educação	60
	15. Didática da Música I	60
	16. Percepção Musical III	30
	17. Fundamentos da Linguagem Musical III	60
	18. Prática de Conjunto III	60
	19. Instrumento I (Piano ou Violão)**	30
IV	20. Psicologia da Educação	60
	21. Didática da Música II	60
	22. Percepção Musical IV	30
	23. Fundamentos da Linguagem Musical IV	60
	24. Prática de Conjunto IV	60
	25. Instrumento II (Piano ou Violão)**	30
V	26. Metodologia da Pesquisa	60
	27. Prática Pedagógica I	90
	28. Estudos temáticos em Educação Musical I	60
	29. Prática de Conjunto V	60
	30. Antropologia Cultural	60
VI	31. Pesquisa em Música	60
	32. Prática Pedagógica II	90
	33. Estudos temáticos em Educação Musical II	60
	34. Prática de Conjunto VI	60
VII	35. Trabalho de Conclusão de Curso I	90
	36. Prática Pedagógica III	120
VIII	37. Trabalho de Conclusão de Curso II	90
	38. Prática Pedagógica IV	120

Disciplinas eletivas	Carga horária
1. História da Música I	30
2. História da Música II	30
3. História da Música III	30
4. História da Música IV	30
5. História da Música V	30
6. História da Música no Brasil	30
7. Prática de Regência I	60
8. Prática de Regência II	60
9. Prática de Regência III	60
10. Prática de Regência IV	60

11. Grupos Musicais III (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão)	
12. Grupos Musicais IV (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão)	
13. Instrumento III (Piano ou Violão)	30
14. Instrumento IV (Piano ou Violão)	30
15. Oficina de Arranjo e Composição I	60
16. Oficina de Arranjo e Composição II	60
17. Oficina de Arranjo e Composição III	60
18. Oficina de Arranjo e Composição IV	60
19. Sistemas e Equipamentos Musicais I	30
20. Sistemas e Equipamentos Musicais II	30
21. Prática de Estúdio I	60
22. Prática de Estúdio II	60
23. Organização e Fund. do Ensino da Arte I	60
24. Organização e Fund. do Ensino da Arte II	60
25. Metodologia da Construção do texto acadêmico	60
26. Estética	60
27. Estética e História da Arte	60
28. Filosofia da Arte	60

ANEXO 10 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVALI.

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
I	Fundamentos e percepção rítmica	30
	Fundamentos e percepção melódica e harmônica	30
	Tecnologia em música	30
	Prática de conjunto	30
	Flauta doce	30
	Canto coral	30
	Fundamentos da educação musical	30
	Realidade sócio-educacional brasileira	60
	Prática docente: projetos integrados	90
	Teoria musical	30
II	Fundamentos e percepção rítmica	30
	Fundamentos e percepção melódica e harmônica	30
	Tecnologia em música	30
	Fonoaudiologia aplicada ao canto	30
	Linguagem corporal	30
	Prática de conjunto	30
	Flauta doce	30
	Canto coral	30
	Metodologia do ensino da música	30
	Processos de ensino e aprendizagem	60
Prática docente: projetos integrados	90	
III	Fundamentos e percepção rítmica	30
	Fundamentos e percepção melódica e harmônica	30
	Leitura à primeira vista	30
	História da arte	30
	História da música	30
	Prática de conjunto	30
	Teclado	30
	Canto coral	30
	Metodologia do ensino da música	30
	Currículo	60
Prática docente: projetos integrados	90	
IV	Análise musical	45
	História da música	30
	Prática de conjunto	30
	Teclado	30
	Percussão	30
	Pesquisa em educação musical	30
	Políticas públicas em educação	60
	Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica	60
	Prática docente: projetos integrados	75
V	Arranjo e composição	30
	História da música popular brasileira	30
	Violão	30
	Regência	30
	Percussão	30
	Pesquisa em educação musical	30
	Educação inclusiva	60
	Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica	90
	Prática docente: projetos integrados	60
		Arranjo e composição

VI	História da música popular brasileira	30
	Prática de estúdio	60
	Violão	30
	Regência	30
	Educação, comunicação e tecnologia	60
	Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica	120
VII	Projetos culturais	30
	Antropologia	30
	Tópicos especiais em práticas interpretativas	60
	Tópicos especiais em educação musical	60
	Estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica	135

ANEXO 11 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UDESC (2005).

SEMESTRE	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
1	1. Educação Musical e Escola I 04 60
	2. Percepção Musical I 04 60
	3. Fundamentos da Linguagem Musical I 04 60
	4. Prática de Conjunto I 04 60
	5. Grupos Musicais I* (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão) 02 30
	6. Educação Física Curricular I 02 30
2	7. Educação Musical e Escola II 04 60
	8. Percepção Musical II
	9. Fundamentos da Linguagem Musical II 04 60
	10. Introdução à História da Música 04 60
	11. Prática de Conjunto II 04 60
	12. Grupos Musicais II* (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão) 02 30
3	13. Educação Física Curricular II 02 30
	14. Sociologia da Educação 04 60
	15. Didática da Música I 04 60
	16. Percepção Musical III 02 30
	17. Fundamentos da Linguagem Musical III 04 60
	18. Prática de Conjunto III 04 60
4	19. Instrumento I (Piano ou Violão)** 02 30
	20. Psicologia da Educação 04 60
	21. Didática da Música II 04 60
	22. Percepção Musical IV 02 30
	23. Fundamentos da Linguagem Musical IV 04 60
	24. Prática de Conjunto IV 04 60
5	25. Instrumento II (Piano ou Violão)** 02 30
	26. Metodologia da Pesquisa 04 60
	27. Prática Pedagógica I 06 90
	28. Estudos temáticos em Educação Musical I 04 60
	29. Prática de Conjunto V 04 60
	30. Antropologia Cultural 04 60
6	31. Pesquisa em Música 04 60
	32. Prática Pedagógica II 06 90
	33. Estudos temáticos em Educação Musical II 04 60
	34. Prática de Conjunto VI 04 60
7	35. Trabalho de Conclusão de Curso I 06 90
	36. Prática Pedagógica III 08 120
8	37. Trabalho de Conclusão de Curso II 06 90
	38. Prática Pedagógica IV 08 120

DISCIPLINAS ELETIVAS

1. História da Música I 02 30
2. História da Música II 02 30
3. História da Música III 02 30
4. História da Música IV 02 30
5. História da Música V 02 30
6. História da Música no Brasil 02 30
7. Prática de Regência I 04 60
8. Prática de Regência II 04 60
9. Prática de Regência III 04 60
10. Prática de Regência IV 04 60
11. Grupos Musicais III (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão) 02 30 Grupos Musicais II
12. Grupos Musicais IV (Flauta Doce, Expressão Vocal ou Percussão) 02 30 Grupos Musicais III
13. Instrumento III (Piano ou Violão) 02 30 Instrumento II
14. Instrumento IV (Piano ou Violão) 02 30 Instrumento III
15. Oficina de Arranjo e Composição I 04 60
16. Oficina de Arranjo e Composição II 04 60
17. Oficina de Arranjo e Composição III 04 60
18. Oficina de Arranjo e Composição IV 04 60
19. Sistemas e Equipamentos Musicais I 02 30
20. Sistemas e Equipamentos Musicais II 02 30
21. Prática de Estúdio I 04 60

22. Prática de Estúdio II 04 60
23. Organização e Fund. do Ensino da Arte I 04 60
24. Organização e Fund. do Ensino da Arte II 04 60
25. Metod. da Construção do texto acadêmico 04 60
26. Estética 04 60
27. Estética e História da Arte 04 60
28. Filosofia da Arte 04 60