EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 16 / NÚMERO 31 / JANEIRO A JUNHO DE 2016



O Bacharel professor de música

Márcia Pessoa Dal Bello[1]
Coordenadora Pedagógica da Fundarte

Resumo: O presente trabalho teve como principal objetivo refletir e discutir sobre a docência em música, a partir da investigação dos saberes pedagógicos que sustentam as práticas pedagógicas dos professores bacharéis em instrumentos musicais, que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. A pesquisa que gerou esse artigo, trouxe como principais resultados a constatação de que os professores valorizam os saberes da educação para o desenvolvimento do sujeito, entretanto não os consideram indispensáveis para a docência. Além disso, os cursos de graduação em instrumento musical não consideram a opção do aluno para o exercício da docência.

Palavras Chave: Docência, saberes pedagógicos, pedagogia da música.

Abstract: This study aimed to discuss and reflect on the teaching of music , from the research of pedagogical knowledge that sustain the pedagogical practices of teachers bachelors on musical instruments, working in the Municipal Montenegro- Fundarte Arts Foundation. The survey that generated this article brought as main results the finding that teachers value the education of knowledge for the development of the subject, but do not consider essential for teaching. In addition, undergraduate courses in musical instrument does not consider the student's option for the practice of teaching.

Key Words: teaching, pedagogical knowledge, music pedagogy.

Origem do Estudo

A pesquisa que deu origem a este texto teve como principal motivação investigar a importância dos saberes pedagógicos para o ensino do instrumento musical, no sentido de provocar discussões sobre os cursos de bacharelado em música. Assim, foi feito um estudo de caso com quatro professores que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, cujo principal objetivo foi, a partir dos resultados, ter a possiblidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem na área da música, bem como contribuir para trazer a discussão sobre a formação do bacharel e à docência.

Para me auxiliar nas discussões, foram trazidos alguns autores da área da

[1] Doutora em Educação-PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FCED/UFRGS, Editora da REVISTA da FUNDARTE.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 6-27, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



música e da educação, como por exemplo Dourado (1996), que afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crerem que a fórmula de "tocar e mais tocar" é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Nesse sentido, Cunha (1989) sinaliza que "aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente ao conhecimento, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados" (CUNHA, 1989, p. 30). Na aprendizagem musical, tal afirmação ganha uma dimensão ampliada, uma vez que segundo alguns autores com os quais estamos dialogando, o estudo do instrumento está baseado principalmente na reprodução fiel do objeto do conhecimento.

> [...] reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como o de conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza- todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente. (FREIRE, 1996, p. 18).

O processo avaliativo é um aspecto que tem uma importância fundamental nas relações de ensino e aprendizagem e, para falar de avaliação na música, trago Santos, Hentschke e Fialkow (1998), que investigaram os critérios de avaliação utilizados por professores de piano e concluíram que alguns professores parecem desconhecer o processo de avaliação enquanto processo formativo, o que é indispensável para que qualquer aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Muitos confundem avaliação com prova, não reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação da pedagogia sobre o ensino do instrumento durante a sua



graduação. Os autores sustentam que as lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Em função disso, muitos professores revelaram ter encontrado dificuldades para atuarem no ensino do piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Dessa forma, os autores da pesquisa sugerem que a ausência de formação pedagógica poderá também prejudicar um julgamento mais objetivo do aluno visto que, sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do educando e sem um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno.

Nessa perspectiva, Bozzetto (2001) sustenta que

> [...] a formação do professor de instrumento deveria promover a sua capacidade de reflexão crítica através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida, sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a ser mero aplicador e reprodutor de conhecimentos aprendidos (BOZZETTO, 2001, p. 83).

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicas na formação dos instrumentistas, os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento. Por isso, considera-se fundamental oportunizar aos professores situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre suas concepções de aprendizagem, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica, a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir para a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam, visando sempre a um processo de melhoria e desenvolvimento.



Vale, porém, ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo. A perspectiva é que esse espaço possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

Saberes Docentes

O estudo dos saberes construídos pelos professores ao longo de seu trajeto docente tem mobilizado muitas pesquisas e se constituído numa produção científica significativa incorporada às novas práticas de formação. “A Literatura pedagógica atual introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade” (TARDIF, 2002, p.199). Para esse autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. O autor afirma que a ideia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. Nesse sentido, Cunha (2004) afirma que

> [...] as justificativas das ações dos professores muitas vezes têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto precisam ser analisados à luz das racionalidades que os caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se assim que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens. Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor. (CUNHA, 2004 p. 6).



Nessa perspectiva, a autora afirma que a discussão que mobiliza os educadores na reflexão sobre os saberes docentes é identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Cunha (2004) considera que assumir a complexidade do trabalho docente é desvelar o ofício do professor e as necessidades de múltiplas condições para o seu exercício.

É preciso entender o professor como um intelectual que tem algum grau de autonomia. A autonomia, segundo Janela Afonso (2004), pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores, escolhas estas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático.

A partir dessa ideia, Cunha (2004) afirma que saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favorecem o exercício da condição intelectual do professor, articulando a autonomia com uma base sólida de formação. A autora alerta para o fato de

> [...] que a educação que temos tido tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento. E a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão que ser diferenciadas, conforme os objetivos se direcionam à internalização ou à conscientização (CUNHA, 2002, p.30).

O conceito de trabalho como espaço de formação incorporou-se ao discurso dos educadores, indicando que o trabalho do professor é constituído de múltiplos e temporais saberes. Tardif (2002) sustenta que, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já possuem referências sobre o ensino estruturado a partir de sua história escolar. Esse saber, herdado da experiência escolar, segundo várias pesquisas, é um importante fator que persiste através do tempo, pois revela um processo cultural vivenciado pelo sujeito. A formação universitária nem sempre



consegue transformá-lo ou colocá-lo em questão. A tendência é que os educadores, ao ensinarem, reproduzam suas experiências como alunos, inspirados nas práticas que viveram.

Essa perspectiva nos permite compreender a complexidade que define a modificação qualitativa das práticas dos professores. Essas, na maioria das vezes, não contemplam reflexões que garantam um fazer diferenciado, fundamentado em teorias educativas e que resultem na construção de conhecimento pelos alunos. Freire (1996) sustenta que “ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho da destreza” (FREIRE, 1996, p. 15), pois esse é um processo que exige do professor saberes múltiplos e complexos.

Tardif (2002) aponta que os saberes dos professores podem ser classificados como pessoais, quando são provenientes da família e do ambiente de vida; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho e, finalmente, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor afirma que todos esses saberes são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e na sala de aula. Essa afirmação indica que os diversos saberes são “exteriores” ao ofício de ensinar do próprio sujeito, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora das condições específicas do trabalho. Assim, um professor não possui uma única inspiração na sua prática, mas várias influências que ele utiliza em função de suas necessidades, recursos e limitações. Apesar dessas terem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática. São utilizados como um artesão usa sua “Caixa de ferramentas”, na medida das necessidades. Nessa perspectiva, Schön (2000) complementa observando que

> [...] os Centros Superiores de Formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão e da ação (SCHÖN, 2000, p.187).



Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002), nem sempre são oriundos de pesquisas, nem de saberes codificados que poderiam oferecer soluções prontas para os problemas cotidianos. O professor se baseia, principalmente, em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Valores, normas e tradições são elementos e critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais. Há indícios de que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior à profissionalização têm um peso importante para a compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, os quais serão mobilizados e utilizados quando da socialização profissional e na própria atuação docente.

O autor afirma também que o professor não é somente um “sujeito epistêmico”, colocando-se diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto. Ele é um sujeito existencial, uma pessoa completa com o seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. É uma pessoa comprometida com sua própria história pessoal, familiar, escolar e social com as quais se constitui e que lhe inserem certezas que lhe permitem compreender e interpretar as novas situações que o afetam e constroem, por meio de sua própria ação.

Ainda hoje, a maioria dos professores, ao serem perguntados sobre como aprenderam o seu ofício, respondem que aprenderam a trabalhar, trabalhando. Esse saber leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências são o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante todo o percurso. Todavia, tais saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, ou seja, não se constituem em saberes impregnados de reflexões e teorias que poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente.



Nessa perspectiva, esse autor aponta que um dos principais problemas dos cursos de formação de professores é que os alunos são tratados como “espíritos virgens”, ou seja, os seus saberes, crenças e representações anteriores a respeito do ensino não são valorizados. Os cursos limitam-se, quase sempre, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, sem executar um trabalho profundo sobre os “filtros” cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.

Em consequência do exposto, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar sua formação. Eles constroem essa trajetória sem abalar suas crenças, que vão reatualizando no momento de aprenderem a profissão na prática e serem habitualmente reforçados pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos colegas e professores mais experientes.

Desse modo, o autor alerta para o fato de que os cursos de formação de professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos assistem a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos propositivos. Em seguida vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se transferem linearmente na ação cotidiana. Em geral, a pesquisa, a formação e a prática constituem atividades desvinculadas, dificultando uma visão mais global e reflexiva da profissão docente.

Por outro lado, Tardif (2002) sustenta que é importante considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho. Eles constroem a sua prática e a organizam a partir de sua vivência, de sua afetividade, de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história e experiência de vida e como profissional. Assim, não são somente representações cognitivas, mas possuem dimensões afetivas e normativas. A forma como os



professores lidam com as situações e conflitos na sala de aula envolve, inevitavelmente, sua própria relação pessoal com a autoridade, que é marcada por suas experiências, valores, emoções.

Freire (1996), por sua vez, aponta que a prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nesta prática são curiosos e, por pensarem criticamente a prática de hoje ou de ontem, podem melhorar a próxima prática.

Janela Afonso (2004), ao defender a autonomia como uma característica fundamental ao professor, afirma que, para que a autonomia se estabeleça como atributo coletivo da ação docente, é preciso que haja uma didática comprometida com uma formação teórico-prática numa dimensão emancipatória. Além disso, é fundamental que se instale uma cultura que estimule uma reflexão rigorosa da pesquisa para auxiliar os professores na compreensão do mundo que os rodeia e envolve.

Docência em Música

Sistematicamente discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.



Na Licenciatura, a prática instrumental é utilizada para dar subsídio ao aluno para atuar na sala de aula, tratando o instrumento como meio para auxiliar no processo de educação musical. No Bacharelado, o objetivo é formar músicos para atuar profissionalmente em orquestras, como solistas ou concertistas, não possuindo em seu currículo nenhuma disciplina da área da pedagogia. Porém, o que se torna preocupante, como já mencionado antes, é que, na maioria dos casos, esses profissionais tornam-se professores de instrumentos musicais sem possuir formação para tal.

Para ensinar música, como qualquer outra área do conhecimento, o professor precisa conhecer seus alunos, saber como eles constroem o conhecimento para estarem aptos a criar na sala de aula um espaço propício para essa construção, a fim de que o conhecimento trazido pelo professor possa interagir com os saberes e necessidades dos alunos, os quais servirão de alicerce para a aprendizagem. Del Ben (2003) considera que para compreender a diversidade na qual se vive, a área da educação musical tem que buscar realizar diálogos antes pouco enfatizados com as Ciências Humanas, com a Sociologia, a História e a Antropologia.

Só se ensina música a partir da vivência musical. Os alunos precisam construir conhecimento de forma autônoma e ativa que os ajudará a entender a realidade e enfrentá-la. Smal (1970) adverte que “muitos professores de instrumentos esperam que os alunos se submetam passivamente ao que se pede e o que se faz- e crê que tudo isso é, em última instância, para o seu próprio bem” (SMAL, 1970, p. 207).

O autor sustenta que “começar a tocar um instrumento é iniciar uma viagem de exploração que não tem fim e, por isso, não tem um objetivo pragmático definido. O que deve pensar o professor não é no virtuosismo futuro, mas valorizar a experiência presente” (Smal, 1970, p.220). Isso não quer dizer que o cultivo da técnica não exige muita prática e esforço, porém o mais importante é o processo que está sendo desencadeado e não o produto final de boa qualidade que a sociedade competitiva tanto valoriza. Além disso, esse autor aponta para uma questão importante, que é o



fato de os professores continuarem pautando o ensino de instrumento musical unicamente nas obras dos grandes mestres, o que não só inibe a criação do aluno, como também considera que a aprendizagem permanece dominada por valores e convenções técnicas do passado, sem haver a preocupação com a contextualização e com a atualidade.

Vieira (2003) sinaliza que o professor de música provavelmente já foi um aluno inquieto, que acabou por desistir de sua busca, convencido e convertido ao velho modelo adotado pelos conservatórios de música. Não se recorda de suas inquietações ou conclui que não há tempo nem lugar para elas naquele contexto. O mais preocupante, segundo a autora, é que o professor parece não se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco percebe as possibilidades de mudança e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu justificativas e nelas baseia sua percepção e atitudes.

Para que se proponha uma reeducação musical do professor, é imprescindível que ele tenha a oportunidade de desenvolver a consciência da importância da sua prática tornar-se reflexiva. Para tal, precisa de saberes para transformá-la, saberes de natureza teórica e oriundos da sua experiência, para a análise dessas práticas.

Mateiro (2003), ao discutir sobre os saberes dos professores de música, reafirma a posição de Swanwick e Paynter, os quais, no artigo sobre a preparação musical dos professores, defendem que, se no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber música, mas sim, e sobretudo, saber muita música. Dessa forma, Mateiro (2003) sustenta que os professores, além de aprender música, deverão também ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação dos seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura. O conhecimento musical prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos facilitam a



compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor.

Essa autora também comenta a posição de Belochio, que, apoiada em Schulman, Morin e Gauthier, afirma que é urgente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos para substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para isso há que se considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.

Nessa perspectiva, Hentschke (2003) observa que, se o objetivo for a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas, é preciso capacitar o futuro professor de música para que ele saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a construir sentidos do mundo musical a sua volta (Hentschke, 2003).

Na mesma direção, Kleber (2001) afirma que, no caso da graduação em música, é fundamental que os contextos musicais sejam abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como é imprescindível a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros ambientes. A autora sinaliza que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma oferta de referenciais teóricos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

As questões aqui levantadas querem problematizar o ensino da música, pois, como já afirmamos, os profissionais oriundos dos cursos de bacharelado, muitas vezes, tornam-se professores na universidade, sem uma preparação específica para a docência. Certamente eles têm domínio da técnica do instrumento, mas mostram-



se despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos e futuros professores.

Por tudo isto, há que investigar, refletir e propor mudanças significativas nos currículos dos cursos de bacharelado em música e buscar uma dinâmica da relação entre performance e pedagogia nos currículos desses cursos, pois, ao que parece, nos encontros que reúnem professores e pesquisadores da área o que impera são discussões de ideias que não produzem efetivamente transformações na base.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento - visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

As autoras alertam para a questão de que se o professor de instrumento for considerado como professor e na sua formação se buscar o desenvolvimento de competências pedagógicas aliadas a competências específicas, não é possível admitir que tão poucas disciplinas, muitas vezes isoladas do contexto musical, possam dar conta de tal formação.

Os cursos de formação de professores precisam reconhecer que o campo da educação musical vem se modificando nos últimos anos. Existe um novo olhar atribuído sobre as práticas da educação musical. Souza (2000) afirma que

> [...] há uma tendência a valorizar as relações da música com a cultura e sociedade. A música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano. A frequência da música no dia a dia leva-nos a afirmar quase não haver um espaço que esteja livre de música em suas diferentes formas (SOUZA, 2000, p.173).

Nessa perspectiva, o professor precisa aproximar o ensino da música à realidade do aluno, a partir de referenciais teóricos sólidos. Há que procurar



compreender o papel da música na educação e de que forma é possível fazer aproximações e interagir com esse conhecimento.

Nesse sentido, Souza (2000) sustenta que é possível aprender música de forma prazerosa e com significado. Sabe-se que fora da escola a música é aprendida, segundo alguns estudos, antes do nascimento até a idade escolar, através da mídia, concertos, shows, danças, igrejas e outros espaços propícios à aprendizagem musical. Portanto, cabe à educação musical e ao professor considerar que o ensino e a aprendizagem musical ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos.

Dessa forma, é sabido que a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento "aula". O essencial é se dispor a "ouvir" a realidade e verificar quais as bases que nortearão o trabalho na sala de aula. Elaborar um currículo em música implica sempre ter consciência sobre o que significa educar, refletir sobre quais os processos que envolvem o ensinar e o aprender. Cabe, ainda, analisar quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, bem como quais valores e tradições culturais devem ser incluídos. Enfim, o que parece importar é compreender quais os saberes que devem ser privilegiados.

As universidades têm que estar atentas às novas tendências educacionais e trazer as questões aqui levantadas para os "prováveis futuros professores de música", ao invés de pautar a aprendizagem musical somente na valorização da habilidade de tocar um instrumento com extrema destreza.

Louro e Souza (1999) observam que existem modelos de ensino que propõem alternativas à dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Parece que vivemos uma conjuntura histórica propícia, em que as políticas educacionais estão sendo repensadas, não só na área da música, como em todas as outras. Em função da LDB, está sendo possível considerar a hipótese da criação de cursos como "Licenciatura em instrumento" ou de "Formação de professores de instrumento", onde a formação



de professor já seria enfatizada desde o início, sem deixar em segundo plano as disciplinas de competências músico-instrumentais.

Louro (2003) reforça que, em face das muitas opções do mercado de trabalho e as consequentes necessidades de formação dos alunos, é necessário cultivar o diálogo com os alunos e com a sociedade. Nesse sentido, buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como estar aberto para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que quem determina os nossos currículos universitários também não pode estar ausente dos debates para repensarmos as nossas práticas educativas.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

Considerações Finais

Todas as questões levantadas até aqui revelam que o que motivou a pesquisa em questão foi investigar que concepções de ensino sustentam as práticas docentes de um grupo de professores de instrumentos musicais que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**.**

Assim, o principal objetivo foi buscar compreender como esses professores vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletirem a partir de alguns conceitos fundamentais. Os dados apontaram que eles constroem as suas práticas ao longo de suas trajetórias profissionais a partir de leituras, participação em eventos,



intercâmbios com os colegas e cursos de educação continuada, de forma que não atribuem essa capacitação para o ensino ao curso de bacharelado em música. Parece que vêm conquistando a profissionalização muito mais por seu empenho e dedicação, a partir da busca por uma educação continuada, do que dos ensinamentos advindos de seus cursos de graduação. Entretanto, é fundamental reforçar que a Universidade e os cursos de bacharelado deveriam rever seus currículos, no sentido de considerar a possibilidade da opção do músico pela docência, uma vez que a prática demonstra que grande parte dos egressos vêm a exercer atividades docentes por variados motivos, principalmente por questões de sobrevivência.

Ao considerar esse aspecto, há que reconhecer que se o currículo dos cursos de bacharelado contemplasse um referencial teórico que abarcasse disciplinas pedagógicas, certamente o início das atividades docentes seria mais fácil e envolveria menos inseguranças desnecessárias, preparando melhor os professores para auxiliarem seus alunos a construírem conhecimento na área da música. Ao refletirem sobre as concepções teóricas e confrontá-las com as suas experiências, certamente teriam mais chance de exercerem à docência alicerçada em conceitos que, provavelmente, garantiriam uma aprendizagem mais sólida e consistente.

Novamente referendo Tardif (2002) quando ele declara que os professores devem ter a oportunidade de construírem a sua epistemologia de uma prática profissional, com o objetivo de revelarem seus saberes e compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas essas tarefas. Engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Constitui-se numa postura reflexiva que considera a



realidade do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar as questões que emperram o sistema.

Desse modo, é urgente que se construa uma concepção mais ampla de formação inicial de professores, que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a ser trilhado pelos futuros professores. Considera-se imprescindível flexibilizar o currículo de bacharelado em música, relacionando-o aos diversificados espaços de atuação profissional, buscando superar a concepção de formação como trajetória única.

Acredita-se que as propostas aqui levantadas ressaltam a ideia da necessidade do professor ampliar a sua atuação docente, no sentido de não só valorizar a competência técnica, em detrimento do desenvolvimento da consciência da responsabilidade pelo engajamento nas questões sociais e da participação ativa na luta em favor da melhoria das condições de vida do cidadão.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

Referências

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM,** Curitiba, p.83, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. ***O Bom Professor e sua Prática***. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____***O professor Universitário na transição de paradigmas***. 1ª edição- Araraquara: J M editora, 2002.



_____***A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores***. ENDIPE. 2004.

DOURADO, Oscar. **Por um modelo novo**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENTSCHKE, L e DEL BEM. **Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas**. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Modernas. São Paulo. 2003.

HETSCHKE, Liane. **Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil**. *Revista da ABEM.* Porto alegre, ABEM nº 8, março, 2003.

HENTSCHKE, L, DEL BEN, L. **A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In:** ***Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula***. HENTSCHKE, L, DEL BEN, L (org.). Modernas. São Paulo. 2003.

JANELA AFONSO, Almerindo. ***Seminário Estado Globalização e Políticas educacionais: Dilemas e Desafios Contemporâneos*****.** UNISINOS. São Leopoldo, março 2004.

KLEBER, Magali O. **As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional.** In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais, 4, 2001, Santa Maria, RS p. 87-94, 2001. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL***.** Santa Maria, RS: ABEM, 2001. p. 87-94.

_____**Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades**. *Revista da ABEM*. 2003. Porto Alegre, ABEM, n. 8, p.59. mar 2003.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. **Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento**. *Expressão:* Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.

LOURO, Ana Lúcia. **Professores universitários e mercado de trabalho na área da música: influências e abertura para o diálogo**. *Revista da ABEM.* Porto alegre, ABEM, n. 8, mar. 2003.



MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **O comportamento reflexivo na formação docente**. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n. 8, mar p. 35-37, 2003.

SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHKE, Liane. FIALKOW Nei. **Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano**. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais reflexivos**.** In:
SOUZA, Jusamara (org.). et al. ***Música, cotidiano e educação***. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SMAL, Christopher. ***Música, sociedad educacion: um examen de la funcion de la musica em las culturas occidentales, orintales y africanas***. México: Aliança Editorial, [s.d.].p. 207-227. 1970.

TARDIF, Maurice. ***Saberes Docentes e Formação Profissional***. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. **O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música**. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, ABEM, n.8, p. 75-79, mar, 2003.